

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
*SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA*  

---

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**  
**DO TRIÂNGULO MINEIRO - CAMPUS UBERABA**

*MARIÂNGELA CASTEJON*

**TRABALHO DOCENTE NA MODALIDADE EAD:  
PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES**

**UBERABA – MG**  
**2016**

---

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
*SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA*  

---

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**  
**DO TRIÂNGULO MINEIRO - CAMPUS UBERABA**

*MARIÂNGELA CASTEJON*

**TRABALHO DOCENTE NA MODALIDADE EAD:  
PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação nível *Stricto Sensu* - Mestrado Profissional em Educação Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM – Campus Uberaba, Linha de Pesquisa: Educação, Trabalho, Ciência e Tecnologia – Processos Formativos e Práticas Educativas em Educação Tecnológica, como requisito para obtenção do Título de Mestre.

**Orientador:**

Prof. Dr. Humberto Marcondes Estevam

**Co-orientadora:**

Profa. Dra. Marisa Borges

**UBERABA – MG**  
**2016**

---

CASTEJON, Mariângela

Trabalho docente na modalidade EaD: produção de subjetividades / Mariângela Castejon – 2016.

99f., 29,7cm x 21cm.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Uberaba.

**Orientador:** Prof. Dr. Humberto Marcondes Estevam

1. Educação. 2. Avaliação. 3. Ensino I. Título.

*MARIÂNGELA CASTEJON*

**TRABALHO DOCENTE NA MODALIDADE EAD:  
PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES**

Data de aprovação \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

**Presidente e Orientador:** **Prof. Dr. Humberto Marcondes Esteves**  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do  
Triângulo Mineiro - Campus Uberaba/MG

**Membro Titular:** **Profa. Dra. Marisa Borges**  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do  
Triângulo Mineiro - Campus Uberaba/MG

**Membro Titular:** **Prof. Dr. Welson Barbosa Santos**  
UFG - Universidade Federal de Goiás - GO

**Membro Suplente:** **Prof. Dr. Luciano Cury**  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do  
Triângulo Mineiro - Campus Uberaba/MG

**Membro Suplente:** **Prof. Dr. Welisson Marques**  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do  
Triângulo Mineiro - Campus Uberaba/MG

**LOCAL:**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro - Campus  
Uberaba/MG – Campus Uberaba.

Unidade I – Sala 12

## **PESQUISADORA**

---

**Mariângela Castejon**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro.  
*Uberaba/MG.*

## **ORIENTADOR**

---

**Prof. Dr. Humberto Marcondes Estevam**

Professor

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro.  
Campus Uberaba/MG

## **CO-ORIENTADORA**

---

**Profa. Dra. Marisa Borges**

Professora

Secretaria de Educação de Uberaba/MG.  
Uberaba/MG

---

## **CONTATO**

Av. Dr. Hélio Luís da Costa, 572, ap. 02, bloco A6 - Frei Eugênio  
Uberaba / MG – CEP 38081-100 - Brasil  
mariangelacastejon@iftm.edu.br  
(34) 98874-7661 / 3312-8990

## **AGRADECIMENTOS**

*Eu gosto de olhos que sorriem, de gestos que se desculpam,  
de toques que sabem conversar e de silêncios que se declaram.*

**Machado de Assis**

Agradecer é um ato de reconhecimento por todos que, direta ou indiretamente, prestaram ajuda e/ou solidariedade na consecução deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Humberto Marcondes Estevam, pelas orientações, aulas, conversas e, especialmente, pela amizade. Nosso convívio só fez crescer a admiração que já nutria por sua pessoa.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marisa Borges, pelas orientações e contribuições para meu amadurecimento acadêmico, as quais foram valiosas para a composição final do trabalho que agora apresento, e por ter aceitado fazer parte da banca.

Ao Prof. Dr. Welson Barbosa Santos, pelas conversas; pelas horas de estudo valorosas para conhecer um pouco das teorias de Foucault; pelo incentivo desde a construção do projeto; pela redescoberta dessa amizade de longos anos; pelo companheirismo ‘sem moeda de troca’ e por aceitar fazer parte desta banca.

Aos Professores do IFTM neste curso de mestrado – Dr. Geraldo Lima, Dr. Otaviano Pereira, Dr. André Sousa, Dr. Anderson Bretas, Dr. Luciano Cury, Dr. Welisson Marques, pelas aulas, indicações de leitura, discussões e orientações que tanto me enriqueceram.

A todos os colegas do Curso de Mestrado em Educação Tecnológica/IFTM que no cumprimento dos créditos obrigatórios e optativos pudemos compartilhar o prazer de estarmos juntos, pouco a pouco descobrindo em cada um suas qualidades.

Aos colegas-amigos de trabalho do Colégio Marista Diocesano e Universidade de Uberaba, pela amizade e profissionalismo com que se dedicam à profissão docente.

De forma muito especial, quero agradecer a meus pais, Maurílio (*in memoriam*) e Adair, pelo exemplo de integridade e amor dedicado; aos meus filhos – Marília, Artur e Augusto –, pela compreensão das ausências e por ensinar o amor incondicional; e a meus irmãos – Fernando e Márcio – e irmã – Rosana, esposas e sobrinhos – meu porto seguro.

E, por último, a Deus, agradeço pela vida e oportunidade de aprender com o mundo e os homens.

*Antes do compromisso, há hesitação, a oportunidade de  
recuar, uma ineficácia permanente.  
Em todo ato de iniciativa (e de criação), há uma verdade  
elementar cujo desconhecimento destrói muitas ideias e  
planos esplêndidos.  
No momento em que nos comprometemos de fato, a  
providência também age.  
Ocorre toda espécie de coisas para nos ajudar,  
coisas que de outro modo nunca ocorreriam.  
Toda uma cadeia de eventos emana da decisão,  
fazendo vir em nosso favor todo tipo de encontros, de  
incidentes e de apoio material imprevistos, que ninguém  
poderia sonhar que surgiriam em seu caminho.  
Começa tudo o que possa fazer, ou que sonhas poder fazer.  
A ousadia traz em si o gênio, o poder e a magia.  
**Johann Wolfgang von Goethe***



---

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE SIGLAS &amp; ABREVIACOES .....</b>	<b>10</b>
<b>LISTA DE QUADROS.....</b>	<b>11</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>12</b>
<b>RESUMEN .....</b>	<b>13</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO I – PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>19</b>
1.1 A composição do grupo.....	22
1.2 A realização do grupo focal.....	25
<b>CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO A DISTNCIA .....</b>	<b>30</b>
2.1 Contexto institucional das IES .....	33
2.2 EaD e Formação docente.....	37
<b>CAPÍTULO III – SUBJETIVIDADES E IDENTIDADES DOCENTES .....</b>	<b>42</b>
3.1 Bourdieu, os tipos de capital e a formação docente .....	53
<b>CAPÍTULO IV – FOUCAULT E OS MECANISMOS DE OBJETIVAÇÃO E SUBJETIVAÇÃO DE PROFESSORES .....</b>	<b>60</b>
4.1 Buscando sentido para “verdade” nos estudos Foucautianos.....	63
4.2 Poder, biopoder e resistncia no discurso.....	68
4.3 O biopoder atuante sobre as subjetividades e identidades.....	74
<b>CONSIDERAOES FINAIS.....</b>	<b>81</b>
<b>REFERNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>86</b>
<b>APNDICE A – QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>92</b>
<b>APNDICE B – CARTA CONVITE.....</b>	<b>95</b>
<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO.....</b>	<b>97</b>

## LISTA DE SIGLAS & ABREVIACÕES

<b>ABNT</b>	Associação Brasileira de Normas Técnicas
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CNPq</b>	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
<b>EaD</b>	Educação a Distância
<b>FNDE</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional
<b>IES</b>	Instituição de Ensino Superior
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MCT</b>	Ministério da Ciência e Tecnologia.
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PPC</b>	Projeto pedagógico de curso
<b>PPP</b>	Projeto político pedagógico
<b>SEED</b>	Secretaria de Educação a Distância
<b>TDIC</b>	Tecnologias digitais de informação e comunicação
<b>UAB</b>	Universidade Aberta do Brasil

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Dados básicos de identificação dos sujeitos de pesquisa.	23
<b>Quadro 2</b>	Formação acadêmica dos sujeitos da pesquisa	23
<b>Quadro 3</b>	Tempo de exercício profissional e habilidades com tecnologias dos sujeitos entrevistados.	24

CASTEJON, Mariângela. **Trabalho docente na modalidade EaD**: produção de subjetividades. Uberaba: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Uberaba, 2016. Dissertação (Mestrado Profissional *Stricto Sensu* – área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Educação, Trabalho, Ciência e Tecnologia – Processos Formativos e Práticas Educativas em Educação Tecnológica). Orientadora: Prof. Dr. Humberto Marcondes Estevam.

## RESUMO

O presente estudo insere-se na linha de pesquisa Educação, Trabalho, Ciência e Tecnologia – Processos Formativos e Práticas Educativas em Educação Tecnológica, e teve como objetivo compreender o processo de construção de subjetividades do trabalho dos docentes da modalidade de Educação a Distância – EaD em cursos de licenciaturas, em específico no curso de Letras, em duas instituições de ensino superior, sendo uma da rede particular e outra pública. Nessa modalidade, é comum que professores e alunos estejam separados fisicamente no espaço e/ou no tempo, distância contornada pelo implemento de uso de tecnologias digitais de informação e comunicação – TDIC, podendo ou não apresentar momentos presenciais. Buscou-se, dessa forma, perceber os deslocamentos a que são submetidos os educadores que atuam na formação de novos professores via tecnologias digitais. Com isso, observou-se que o processo que se dá, via EaD, acaba subjetivando tais docentes formadores, inexistindo meios profissionalizantes que os preparem para desempenhar proficientemente tal papel. Para tanto, por meio do grupo focal, coletou-se falas de professores que atuam nessa modalidade de ensino e, sustentados nos estudos teóricos desenvolvidos por Michael Foucault, procurou-se compreender como discurso, poder e governamentalidade produzem sentidos de “verdades” na fabricação de sujeitos ajustados ao seu tempo e adaptados às novas configurações da educação. Nessa perspectiva, permite-se considerar que a EaD, regulamentada pelas políticas públicas, funciona como dispositivo de governo da população, na qual o sujeito sente as condições oportunas para adentrar e fazer parte da sociedade globalizada, sendo esta uma forma de ser e estar no mundo. A partir da pesquisa feita evidenciou-se que, diante das diversas transformações pelas quais passa a sociedade, incluindo-se aí as novas concepções de espaço e de tempo implementadas e aguçadas pela inserção das TDIC nos espaços educacionais, há uma carência de formação inicial e continuada de profissionais da educação que atenda as peculiaridades nesse campo. Assim, o estudo demonstrou que os professores reconhecem os benefícios dessa modalidade, mas há angústias relativas à sobrecarga de trabalho, falta de autonomia, fragilidades de reconhecimento. Ficou entendido que é valoroso o investimento para que as subjetividades dos sujeitos sejam reconhecidas no processo educativo que ocorre em espaços virtuais e sejam adequados à governamentalidade neoliberal.

**Palavras-chave:** Educação a Distância. Subjetivação. Objetivação. Relações de Poder.

CASTEJON, Mariângela. **Trabajo docente en la modalidad EaD: producción de subjetividades.** Uberaba: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Uberaba, 2015. Thesis (Master's Degree Strictu Sense - concentration area: Education). Oriented by: Professor Doctor Humberto Marcondes Estevam.

## **RESUMEN**

El presente estudio está inserido en la línea de investigación Educación, Ciencia, y Tecnología – Procesos Formativos y Prácticas Educativas en Educación Tecnológica, y tuvo como objetivo comprender el proceso de construcción de subjetividad del trabajo de los docentes de la modalidad de Educación a Distancia - EaD en cursos de licenciaturas, en específico en el curso de Letras en dos instituciones de enseñanza superior, una de la red privada y otra pública. En esa modalidad, es común que los profesores y alumnos estén separados físicamente en el espacio y/o en el tiempo, distancia superada por la implementación de tecnologías de información y comunicación – TDIC, con momentos presenciales o no presenciales. Buscamos, de esa manera, percibir los desplazamientos a que son sometidos los educadores que actúan en la enseñanza de nuevos profesores por medio de tecnologías digitales. Así, observamos que el proceso que ocurre, por medio de la Educación a Distancia, subjetiva tales docentes formadores, inexistiendo medios que les prepare para desempeñar eficazmente ese papel. Por eso motivo, por medio de un grupo focal, recogimos hablas de profesores que actúan en esa modalidad de enseñanza y, sustentados en los estudios teóricos desarrollados por Michael Foucault, buscamos comprender como el discurso, poder y gobernabilidad producen sentidos de “verdades” en la fabricación de sujetos ajustados a su tiempo y adaptados a las nuevas configuraciones de la educación. En esa perspectiva, es permitido considerar que la EaD, reglamentada por políticas públicas, funciona como dispositivo de gobierno de la población, en la que el sujeto siente las condiciones oportunas para adentrar y hacer parte de la sociedad globalizada, esta es una manera de ser y estar en el mundo. Con la investigación hecha, juntamos evidencias de que delante de las diversas transformaciones por las cuales pasan la sociedad, incluyendo las nuevas concepciones de espacio y de tiempo implementadas y estimuladas por la inserción de las TDIC en los espacios educacionales, hay una falta de formación inicial y continuada de profesionales de la educación que atienda las peculiaridades en ese campo. Así, el estudio demostró que los profesores reconocen los beneficios de esa modalidad pero, hay angustias relativas a la sobrecarga de trabajo, falta de autonomía y fragilidad de reconocimiento. Entendemos que es valioso la inversión para que las subjetividades de los sujetos sean reconocidas en el proceso educativo que ocurre en espacios virtuales y que estos docentes sean adecuados a la gobernabilidad neoliberal.

**Palabras clave:** Educación a Distancia. Subjetividad. Objetivación. Relaciones de Poder.

## **INTRODUÇÃO**

*Meu problema é fazer de mim mesmo, e convidar os outros a fazer comigo, através de um conteúdo histórico determinado, uma experiência disso que nós somos, disso que é não somente nosso passado, mas também nosso presente, uma experiência de nossa modernidade da qual saímos transformados (FOUCAULT, 2004b, p. 44).*

Com o objetivo de situar os motivos das minhas inquietações e questionamentos que surgiram no período em que ingressei na Educação Superior na condição de professora dos cursos de graduação, passo a narrar o meu percurso profissional, valorizando não só minha vivência de trabalho nas graduações, mas também as experiências enriquecedoras que a educação básica me propiciou desde o primeiro contato com a educação quer seja formal ou informal.

Nesse movimento, reconheço que desde pequena minha brincadeira preferida era ser professora, tudo servia de aluno, até almofadas. Já adolescente, nem pestanejei em fazer Magistério, construção discursiva que se tornou parte do imaginário social feminino como um curso de “espera-marido”. Lembro-me que, durante as aulas em que tínhamos que expor trabalhos oralmente, minha timidez sobressaia e o pavor tomava conta, mas consegui enfrentar esse desafio e tornei-me professora.

Em seguida, veio a Graduação em Letras e o trabalho em uma escola reconhecida da rede de ensino privado – o sonho aí se realizava. Entendi que academia e escola possuíam discursos diferentes e, às vezes, divergentes, mas a sala de aula era um palco em que sonhos se realizavam, pois, ilusão ou não, acreditava que ali podia contribuir para a formação de uma pessoa e ela também poderia, a partir disso, fazer transformações na vida de outras.

No transcorrer dos anos, absorvida em vários trabalhos e em uma época em que nem a graduação era tão cobrada, muito adiei a Pós-graduação, só frequentando alguns cursos de aperfeiçoamento, até as inquietações por respostas se tornarem maiores. Chegado esse momento, veio a primeira Pós-graduação, em Literatura Comparada, a qual ampliou as perspectivas de aquisição de conhecimentos. Sete anos depois, outra, agora em Linguística: Análise do Discurso que, em seu bojo, oportunizou amadurecimento acadêmico e leituras críticas. Entre uma e outra, pausa para ser mãe e o ingresso como docente em salas de aula de cursos de graduação.

Enquanto isso, as mudanças nas escolas de ensino fundamental, de ensino médio e de ensino superior em que fui vivenciando o fazer docente, apresentavam-me a novos cenários em que os impactos das tecnologias revolucionam e flexibilizam os conhecimentos e a aquisição destes. Nessa conjuntura, o que se vive é que os sujeitos da educação se transmutam para acompanhar as transformações trazidas pelo contexto, deslocando-se nas maneiras de conceber a educação e, também, de sobreviver nesse ambiente de rápida mutação.

Na sequência desses anos e afazeres, em 2010, fui trabalhar em uma instituição de Ensino Superior que, além de cursos presenciais, possui um grande número de cursos ofertados na modalidade de Educação a Distância (EaD). Nas outras instituições de ensino,



fundamental e médio, passávamos por adequações e os aparatos tecnológicos surgiam e eram utilizados como recursos para aulas “melhores” e para que nós interagíssemos com o mundo dos discentes. No entanto, nem todos os docentes aceitaram ou se prepararam para trabalhar com esses recursos e, pude experienciar, que se tornaram apenas uma outra forma de transmissão de conteúdos, sem de fato se incorporarem às ações pedagógicas.

Delineiam-se aí minhas inquietações e as quais apresento aqui como objeto dessa pesquisa. Em minha percepção, a educação e os anos no trabalho em cursos de graduação presenciais e em EaD, na iniciativa privada, acabaram por mostrar-me os desafios e limitações existentes no educar, quando envolvia tecnologias digitais de forma direta, como no caso da EaD, ou indiretamente, como ocorre na formação presencial.

Nesse ínterim, comecei a ler junto com um pesquisador, por meio de seu trabalho de doutorado, um pouco do trabalho de Michel Foucault. Interpelada pelos dizeres do autor citado e por nossas discussões, as inquietações próprias de meu ser inquieto começaram a borbulhar. Esse contato possibilitou outras formas de pensar meu próprio pensamento: buscar a compreensão e a adaptação ao novo cenário trazido pela tecnologia, conciliar os conhecimentos e as formas de partilhá-los ou ser as “pedras” na construção do conhecimento de outros, tudo isso era um desafio a respostas nem sempre encontradas. Então, voltar à condição de estudante foi um “convite” irrecusável, visto que este é um lugar discursivo do qual muito gosto.

Nesse sentido, estudar, para mim, é como se estivesse fazendo um exame oftálmico no aparelho — o refrator — em que o médico regula as lentes até encontrar o grau adequado para o paciente conseguir enxergar com precisão. E, ainda, com o passar dos anos e o amadurecimento, os nossos olhos vão necessitando de lentes com um grau maior, pois nos tornamos mais inquietos com tudo que nos cerca devido aos saberes que nos atravessam. Entretanto, às vezes, as rotas percorridas em um determinado ano já não se adéquam ao outro. Assim, um curso de Mestrado era um sonho acalentado, em que as lentes se ajustariam às minhas necessidades, agora tão evidentes e menos obscuras. Contudo, por vários desafios por que passam as instituições e os profissionais na área de educação somada as situações pessoais, essa possibilidade foi sendo adiada. Eis a oportunidade! Sem mais ser contemporizada.

Surgido esse novo momento, veio a dúvida, sobre o que pesquisar? Claro! Sobre esse docente que vem se constituindo subjetivamente por meio do trabalho e, também, construindo o outro por atuar em um processo de formação de professores e de outros profissionais. Em especial, nos cursos na EaD, que se sustenta por meio de recursos tecnológicos e se configura

como uma modalidade de ensino a qual traz um estigma de realidade quase irreversível. Daí questioneei se esta é um “caminho sem volta” ou o “grande futuro”. Importante é reconhecer que, no desenvolvimento dessa pesquisa, pude constatar que essa não era uma inquietação pessoal, a mesma também foi observada nas falas dos sujeitos do trabalho. Reforçando assim a importância da investigação a que me propus efetuar.

Assim, surgem as indagações que emergiram de minha experiência como docente em que as tecnologias associadas ao ensino e a aprendizagem são vistas como a “única” possibilidade de caminho para a mudança na educação de hoje no Brasil. Outro aspecto é se os docentes que atuam em cursos nessa modalidade de ensino a distância têm a consciência de seu fazer docente. Também estou cônica de que muito foi discutido e pesquisado nesse campo por autores como Moran (2010), Kenski (2010), Tardif (2000; 2007), Lèvy (2009; 2012), contudo, se ainda há outros se lançando a esse campo de estudo é porque acredito que ainda há o que se questionar e, portanto, ainda há o que se pesquisar.

Diante disso, mesmo sabendo de minhas limitações, ousei me apoiar nos estudos desenvolvidos por Michael Foucault (1999; 2007; 2008; 2011a) para tomar os discursos de professores, atuantes em cursos de licenciaturas de uma Universidade da rede particular de Ensino Superior e de uma Instituição pública, como funções de controle, limitação e validação das regras de poder, encontrados em uma dada realidade, identificando as relações entre governamentalidade, as subjetivações, as objetivações e a resistência diante das práticas de ensino na modalidade de EaD.

Faz-se mister esclarecer que, ao escrever um trabalho acadêmico de mestrado, não estive à procura de uma “verdade” na expectativa de que se torne ou seja reconhecida como a “melhor” em relação a outras apropriações dentro dessa temática. É passível de se reconhecer que em cada abordagem há uma “vontade de verdade” e que acaba se manifestando nas “relações de poder” e nos “discursos” e “enunciações”. Assim, esta construção surge como mais uma possibilidade de entendimento sobre a disseminação da EaD no país e como esta, ao objetivar e subjetivar o sujeito docente, produz as subjetividades destes.

Dessa forma, a fim de organizar esse estudo, a opção foi por dividi-lo em 4 (quatro) capítulos os quais apresento a seguir. No **capítulo I**, discorrerei sobre o percurso metodológico que se mostrou mais adequado à proposta de pesquisa apresentada. Primeiramente, procurei reconhecer que a constitutividade docente está inscrita por meio de experiências culturais e construída em relações sociais pelo discurso, o qual é entendido, neste trabalho, como o que incide sobre o sujeito, tendo o poder de subjetivá-lo. Assim, auxiliada por fragmentos de fala, coletados em um grupo focal, busquei visualizar a constituição das

subjetividades que envolvem a forma como ocorre a construção do fazer docente na modalidade de ensino a distância.

No **capítulo II**, procurei descrever como as transformações sócio-históricas da atualidade encontram-se ‘tramadas’ com transformações no campo educacional, constituindo uma das condições para a consolidação da EaD mediada por ambientes digitais. Observei, também, os caminhos legais para tornar essa modalidade uma estratégia que promove a fabricação de sujeitos empreendedores de seu saber.

No **capítulo III**, por meio dos estudos de Bourdieu (1997; 1998) e Michael Foucault (1995; 2006; 2007; 2008; 2011a), com a finalidade de estabelecer uma ligação entre as discussões desenvolvidas por ambos acerca de poder e perceber pontos de convergência e/ou que se complementam, abordei sobre o educador, em específico o professor que trabalha na modalidade de educação a distância e sua prática, como sujeito histórico-cultural. Assim, esse sujeito é atravessado por campos de saberes – capital cultural, social, econômico e simbólico – e por poderes que acabam por moldá-lo por meio de discursos constituindo sua subjetividade.

O **capítulo IV** traz as análises aplicando as discussões realizadas sobre poder, objetivação, subjetivação e governamentalidade desenvolvidos por Michael Foucault. E o efeito de sentido do discurso que cria significados; logo, o discurso não compreende somente o que é falado ou escrito, mas também o silenciado e silencioso. Daí surge o sentido dado ao conceito de “dispositivo” utilizado pelo autor – termo que designa as estratégias de governamentalidade utilizadas pelo poder diluído nas microrrelações.

## **CAPÍTULO I – PERCURSO METODOLÓGICO**

*Os dispositivos pedagógicos só podem ser entendidos no interior de uma configuração historicamente dada de saber, poder e subjetivação. Trata-se aqui de assentar as bases para uma metodologia, se por isso entendemos a elaboração de determinada forma de problematização das práticas pedagógicas orientadas para a construção e a transformação da subjetividade. (LARROSA, 2008, p. 38)*

Este capítulo sobre metodologia procura sinalizar que, um possível caminho de compreensão da atualidade, está no olhar para os movimentos constituintes e constituídos na trama da história e suas discontinuidades. Assim, com apoio em Foucault (1999), nota-se que é possível compreender as condições históricas relativas a um conjunto de técnicas, de instituições, de comportamento, de transmissão e difusão e formas pedagógicas. A referência é aos meios que possibilitam a disseminação do ensino, em especial, na modalidade de Educação a Distância - EaD.

Nesse caminho, a proposta é contribuir na construção de conhecimento sobre o trabalho docente de EaD, sendo que esta não pretende fechar essa discussão a um ou outro fato, mas buscar a percepção do que está estabelecido, encontrar sentido em ações colocadas anteriormente, tendo sido lembradas ou (re)ajustadas às necessidades do agora. Como conceito geral de educação, ousa-se dizer que foi colocada a serviço do desenvolvimento social. Dessa forma, tem-se que a educação realiza um papel regulador cuja finalidade é preparar os sujeitos para diversos papéis sociais, uma vez que lhes oportuniza desenvolverem suas capacidades e aptidões individuais (COSTA, 2012).

Portanto, buscando delimitar os caminhos metodológicos que serão traçados, de acordo com Goldenberg (1999), para quem o próprio processo de investigação define a metodologia necessária e adequada para se alcançar objetivos, é a direção do olhar do pesquisador. O que procura descobrir e a forma como edifica o objeto de pesquisa lhe permitem debruçar sobre determinados pressupostos teórico-metodológicos mais apropriados aos seus objetivos, quer seja para uma abordagem no campo quantitativo ou qualitativo.

Ainda, a discussão referente às perspectivas qualitativa e quantitativa, para Minayo (1994), é complexa e, se há relação entre objetividade e subjetividade, essa relação não se pode compreender pela oposição entre as formas de abordagem. Pode-se dizer que, por um lado, se os estudos quantitativos procuram seguir, com rigor, um plano prévio baseado em hipóteses e no controle de variáveis, a pesquisa qualitativa, de outro modo, é direcionada ao longo do seu desenvolvimento. Entretanto, a abordagem qualitativa não deve ser escolhida simplesmente porque é interessante, diferente e “por não requerer análise estatística”, mas sim deve priorizar e atender os objetivos da investigação.

Dessa forma, no estudo aqui desenvolvido, o interesse está no trabalho de professores em cursos a distância, especificamente de Licenciatura em Letras, e em como são preparados a fim de atuarem tanto no ensino presencial como na modalidade EaD. Por meio desta investigação, pretendeu-se, então, conhecer o que os profissionais envolvidos nessa formação

pensam a respeito da importância em se desenvolver um trabalho que atenda às necessidades existentes na contemporaneidade e como reagem a tais questões na condição de resistência.

Assim, verificou-se que, na Educação a Distância, são os discursos<sup>1</sup> que configuram a trama na EaD, sendo o que faz esse sistema funcionar. Entretanto, percebeu-se que a todo tempo há uma transposição de profissionais do sistema presencial de ensino para atuarem no sistema aberto, mediado pelas tecnologias de informação, comunicação, mas não há uma preparação adequada e formativa para isso.

Nesse movimento, baseado em Loureiro (2013), é possível afirmar que existe uma discussão em que indivíduos participantes do processo de EaD precisam possuir capacidade para organização desse sistema desde a sua criação, percebendo-o como um organismo vivo, com aprendizes, gestores, professores, tutores e a comunidade em rede. Também, de todos os colaboradores é exigida participação, autonomia e visão ampliada dos processos. As percepções da autora reforçam que, para os profissionais atuarem nessa modalidade de ensino, precisam estar asseguradas a interatividade, flexibilidade e partilha, entrelaçadas por criatividade, inovação, participação, estratégias e, principalmente, competência.

Aparentemente, a modalidade mostra-se de simples leitura e de fácil execução. Entretanto, respaldados em Foucault (2011a), é possível perceber a EaD como lugar e processo que moldam os sujeitos por meio do discurso. Refere-se aqui àqueles que são envolvidos nessa teia, na mediação entre tecnologias e humano, assegurando e viabilizando o trabalho em rede. Então, como apropriação social dos discursos, esse espaço é o lugar de ritualização da palavra, que determina e fixa os papéis e constitui e promove a difusão de doutrinas. Por esse viés, Loureiro (2013) destaca que o desafio é que ocorra uma formação implicada na constituição de sujeitos flexíveis, adaptados para viver neste tempo, com habilidades cada vez mais relacionadas ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC, com ações que sejam produtivas na educação de si, na obtenção de cidadão parceiro, na condução da população e sua formação.

Assim, com o objetivo de colher discursos de professores, utilizou-se, como opção metodológica, a técnica do grupo focal. Esse procedimento de pesquisa pode ser incorporado

---

<sup>1</sup> Foucault (2005, p.56) traz o seguinte alerta para o emprego do termo “discurso”: “não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”. O autor complementa que “os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala”. Dessa forma, ele sinaliza que é “esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever”. Compreende-se, então, que o autor quis demonstrar que no discurso, como prática social, não há estruturas permanentes, vai além das letras e das palavras, é preciso interpretar o que está “por trás”. O estudioso deve despertar para as “reais” intenções ou representações diluídas nos textos ou dizeres.

ao escopo metodológico das abordagens qualitativas, visto que revela o caráter subjetivo do fenômeno e está fundado no diálogo e capaz de propiciar o pensar – falar – sentir – fazer.

Por meio dessa técnica, segundo afirma Gatti (2005), é possível coletar dados que emanam da discussão entre os participantes de um pequeno grupo convidado a debater um tema específico. Apropriando desse pensar, considerou-se como uma ótima oportunidade para os/as professores/as, entre pares, dialogarem sobre a educação, educação a distância, desenvolvimento de práticas e, também, por tornar possível a identificação de suas concepções, conhecimentos, a forma de construção de saberes e dificuldades dos/as educadores/as desta modalidade de ensino.

### **1.1 A composição do grupo**

Buscando estratégias sobre como organizar a composição do grupo, é Gatti (2005) quem chama a atenção para o fato de que o grupo focal deve ser constituído por sujeitos com traços em comum, para assim, permitir a emersão de uma multiplicidade de pontos de vista, processos emocionais e significações que, por outros meios, poderiam ser difíceis de manifestar.

Ainda, Gatti (2005) afirma que o ideal seja que um grupo focal tenha entre 06 e 12 sujeitos. Os critérios utilizados para a escolha dos/as professores/as foram os seguintes: serem licenciados/as em Letras e estarem atuando na Educação a Distância, sendo que foram convidados (4) quatro docentes por instituição com o objetivo de obter relatos de ambientes e experiências diversificadas, para que os/as educadores/as, pudessem narrar a partir de suas próprias experiências, como cada um/a deles/as tem enfrentado os desafios que envolvem essa modalidade de ensino. Contudo, apenas (6) puderam atender ao convite. Assim, em atendimento a esses critérios, o grupo foi constituído por seis (06) sujeitos. A opção por efetuar o trabalho com esse número baseou-se no entendimento de que essa quantidade atendia ao que se propôs pesquisar.

O primeiro contato realizado com os sujeitos da pesquisa foi por meio de e-mail a fim de apresentar a temática da pesquisa e sua autora, bem como enfatizar o comprometimento com a confidencialidade da identidade dos entrevistados e questioná-los sobre a disponibilidade em contribuir com o estudo. Elaborou-se um questionário, conforme modelo disponível nos apêndices, para caracterizar tais sujeitos no que se refere a perfil, formação acadêmica, atuação, experiências e uso das TDIC. O questionário e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, dispendo-se a participar da pesquisa na forma

estabelecida, foram preenchidos no respectivo dia de encontro para a realização do grupo focal.

Em síntese, o grupo focal constituído correspondeu aos critérios de diversidade em relação à variação de idade, estado civil e experiência profissional, tanto na modalidade presencial quanto na EaD. Com a finalidade de manter o compromisso com o anonimato dos sujeitos, e, para identificá-los utilizou-se a letra “S” acompanhada por uma numeração que corresponde à ordem em que as conversas ocorreram, a fim de distingui-los. A sigla “NR” foi utilizada quando o participante não respondeu ao que lhe foi perguntado. A tabela abaixo sintetiza os dados de identificação dos componentes do grupo focal.

**Quadro 1** – Dados básicos de identificação dos sujeitos de pesquisa.

Docentes	Idade	Sexo	Estado civil	Filhos
S1	33	Feminino	Solteira	1
S2	62	Feminino	Casada	3
S3	36	Feminino	Solteira	0
S4	57	Feminino	Divorciada	NR
S5	51	Feminino	Casada	2
S6	52	Feminino	Casada	2

**Fonte:** Dados da pesquisa

Os dados apresentados no quadro acima demonstram que a idade dos sujeitos de pesquisa varia de 33 a 62 anos de idade, todos/as do gênero feminino, diferentes estados civis e quantidade de zero (0) a três (3) filhos. Com relação à prevalência do sexo feminino, reforça-se a observação de Mill (2010) sobre a predominância feminina na docência virtual.

Obtiveram-se as seguintes informações sobre a formação acadêmica dos pesquisados:

**Quadro 2** – Formação acadêmica dos sujeitos da pesquisa

Docentes	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
S1	Letras/2006	Linguística	Em andamento	Não
S2	Letras/1976	NR	Linguística	Linguística
S3	Letras/2004	Especialização em ensino aprendizagem de língua estrangeira	Máster em Formación de Profesores LE; Mestrado em Estudos Linguísticos	Em andamento
S4	Letras/1978	Especialista em	Mestrado em	Não



		Educação	Educação	
S5	Letras/1988	NR	Mestrado em Educação	Não
S6	Letras/1984	NR	Mestrado em Linguística	Não

**Fonte:** Dados da pesquisa

As informações neste quadro atendem a um dos requisitos para participarem da pesquisa em que os sujeitos deveriam ser formados em Letras, característica que, *a priori*, entende-se como positiva considerando-se que todos atuam em um curso na mesma graduação em que se formaram. Outro aspecto observado é que há a predominância em especialização tanto *Stricto-Sensu* como *Lato-Sensu*, mas apenas um sujeito possui a titulação máxima.

O quadro seguinte contempla as informações relacionadas ao tempo de atuação profissional, instituição na qual trabalham os sujeitos de pesquisa e suas habilidades com as tecnologias.

**Quadro 3** – Tempo de exercício profissional e habilidades com tecnologias dos sujeitos entrevistados.

Docentes	Tempo de experiência docente	Tempo de experiência em EaD	Instituição em que trabalha	Habilidades com tecnologias
S1	7 anos	5 anos	Particular	Bom
S2	40 anos	3 anos	Particular	Ótimo
S3	10 anos	6 anos	Pública	Excelente
S4	37 anos	2 anos e 6 meses	Pública	Bom
S5	28 anos	10 anos	Particular	Bom
S6	22 anos	2 meses	Pública	Bom

**Fonte:** Dados da pesquisa

Por meio deste quadro, observa-se que o tempo de docência dos sujeitos varia de sete (7) a quarenta (40) anos. Em relação ao tempo de experiência em EaD, na IES particular varia de três (3) a dez (10) anos e da IES pública, de dois (2) meses a 6 anos. No último tópico, observou-se que os sujeitos autoavaliaram suas habilidades com tecnologias classificando-as com predomínio de “bom”; um como “ótimo” e apenas um com o padrão “excelente”. Contudo, todos demonstram consciência da necessidade de saber manejar os aparatos tecnológicos para realizar as mediações pedagógicas.

As informações extraídas dos questionários apresentadas aqui e as obtidas por meio do grupo focal têm o objetivo de valorizar a diversidade com o fim de fazer jus ao tipo de pesquisa adotado.

## **1.2 A realização do grupo focal**

A essência do grupo focal consiste exatamente na interação entre os participantes e entre o pesquisador e os participantes. Também, o que distingue a técnica do grupo focal de outras técnicas de coleta de dados, como a entrevista ou o questionário, é o fato de ele trabalhar com uma “fala” que não é meramente descritiva ou expositiva. Conforme explica Gatti (2005, p. 13), essa é uma fala “a quente”, na qual a dinâmica da discussão e as trocas interindividuais interessam ao pesquisador.

A fim de justificar a origem e importância do grupo focal, tem-se que, inicialmente, como método, foi utilizado em pesquisas de mercado e marketing, mas, hoje, é amplamente empregado em pesquisas no campo social, por sua forma rápida, fácil e prática de pôr-se em contato com um grupo que se deseja investigar. Como caminho metodológico, o grupo focal viabiliza a instalação de uma discussão informal e de tamanho reduzido, mas com o propósito de obter informações de caráter qualitativo em profundidade e permitir que grupos de pessoas, com determinadas características comuns, produzam dados sobre uma discussão focalizada.

Gatti (2005) permite analisar que, apesar de tais definições terem sido elaboradas sob a influência de diferentes pesquisas de mercado e marketing, é possível trabalhá-las e adequá-las a pesquisas em educação, como é o caso desse trabalho.

Desse modo, reforçando e justificando o número de sujeitos envolvidos no trabalho, para compor o grupo focal, a primeira iniciativa foi de convidar (8) oito professores de ensino superior do curso de Letras na modalidade a distância de duas instituições de ensino superior – IES – de uma cidade do Triângulo Mineiro/Minas Gerais – uma da rede privada e outra da pública. Tomou-se o cuidado para que houvesse suficiente variação no perfil dos participantes de modo a emergirem opiniões diferentes e/ou divergentes. No entanto, ao fim, como mencionado, apenas seis puderam participar do trabalho.

Assim, a escolha do município se justifica pelo fato de apresentar uma considerável diversidade de instituições de Ensino Superior e, conseqüentemente, uma quantidade de professores/as suficiente para constituir um grupo focal.

A pesquisadora Gatti (2005) considera que o grupo focal é um procedimento de pesquisa eficaz no conhecimento de representações, percepções, crenças, hábitos, valores,

restrições, preconceitos, linguagens e simbologias. A autora assinala igualmente a necessidade da presença de um moderador e de observadores externos na realização desse procedimento metodológico.

No delinear da pesquisadora, o moderador é a pessoa que introduz o assunto, propõe questões, ouve e coopera para que todos tenham a oportunidade de expressar suas ideias e, geralmente, esse papel é assumido pelo próprio pesquisador. Ainda, o moderador sempre é auxiliado por dois ou três observadores/as que, com suas anotações, visam trazer dados que talvez passem despercebidos à pesquisadora (GATTI, 2005).

Assim, foram convidados dois professores-pesquisadores, com considerada experiência no campo, para assumirem esta posição e ajudar na construção de informações, uma vez que não se trata propriamente de coleta de dados, pois estes não estão ali à espera de serem capturados. Eles emergem durante a situação, à medida que os participantes discutem o tema proposto, como a própria Gatti (2005) esclarece.

Obedecendo as orientações dadas para o uso dessa metodologia, adotou-se um local de fácil acesso, para a realização do encontro com os/as educadores/as. Esse espaço foi organizado com cadeiras e uma mesa e espaço para dispô-los em semicírculo, com abertura e posicionamento para visualizarem um telão no qual projetou-se o vídeo “O poder das palavras – O Cego e o Publicitário”, disponível em <[https://www.youtube.com/watch?v=j6oPUfDK\\_Bo](https://www.youtube.com/watch?v=j6oPUfDK_Bo)>. A motivação para a escolha do vídeo foi provocar o diálogo entre os sujeitos pesquisados a fim de relacionarem a história ao fazer docente em EaD. O vídeo tem como protagonistas um rapaz com deficiência visual que mendiga em uma calçada e outro, um publicitário, que passa e altera os dizeres do cartaz. Até então as pessoas passavam sem perceber o mendigo ou até mesmo o ignorando, às vezes uma ou outra dava-lhe uma esmola. Entretanto, a partir da alteração do texto, muitas passaram a contribuir com o pedinte.

Após a projeção, os professores ficaram livres para desenvolverem seus próprios comentários, iniciando-se, assim, um processo de conversação. Ainda, reforça-se que tal projeção tem referência no pensar de Gatti (2005), pois o começo de um grupo focal, sempre deve ser realizado com um “aquecimento”, para propiciar a abertura e a sequência da discussão do grupo.

Para a condução do grupo, foi utilizado um roteiro semiestruturado de questões – disponível nos apêndices – para orientar na promoção dos diálogos entre os/as professores/as. Minayo (1994) considera que a partir de um roteiro previamente elaborado, os processos de investigação científica cumprem o papel de aprofundar questões e não deixar que um grupo

de discussão perca o foco do trabalho proposto enquanto dialoga. Reitera-se que a proposta não foi fazer tais questionamentos, mas observar se para as perguntas elaboradas havia respostas na conversação que os educadores estavam ali realizando.

Assim, dar a voz a um grupo de educadores/as possibilitou o registro das vivências desses/as profissionais e a oportunidade de compreender, por meio de suas falas, como seus conhecimentos e práticas foram construídos e incorporados à ação pedagógica. Destaca-se, também, que esse instrumento favoreceu a livre expressão dos pensamentos e sentimentos dos informantes, permitindo emergir os significados relacionados ao tema.

Para Gui (2003), o diálogo construído no grupo focal, possibilita o entendimento sobre as diferenças ou proximidades existentes entre o que os/as educadores/as dizem, permitindo articulações entre os múltiplos entendimentos e significados revelados pelos sujeitos. O autor afirma que, além da confiança nas interações grupais e na produção de dados consistentes, o grupo focal possibilita obter um conjunto concentrado de informações de diferentes naturezas (ideias, opiniões, sentimentos, preconceitos, valores, entre outros) reforçando a aplicabilidade da metodologia nessa investigação. De acordo com Severino (2007), pode-se, também, caracterizar essa pesquisa como participante, visto que o pesquisador,

para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades. O pesquisador coloca-se numa postura de identificação com os pesquisados. Passa a interagir com eles em todas as ações praticadas pelos sujeitos. Observando as manifestações dos sujeitos e as situações vividas, vai registrando descritivamente todos os elementos observados bem como as análises e considerações que fizer ao longo dessa participação. (SEVERINO, 2007, p. 120)

Nessa perspectiva, o envolvimento profissional e científico da pesquisadora foi favorecido pelo grau de interação com os sujeitos pesquisados, visto que parte deles trabalham com a mesma há, aproximadamente, 6 (seis) anos na instituição privada e os outros atuam na EaD da instituição pública, onde a pesquisadora estuda. Assim, a descrição da realidade investigada, bem como a compreensão e discussão das informações foram beneficiadas pelo grau de identificação e proximidade estabelecidas com o campo da pesquisa.

Nesse caminho, a proposta foi de observar os discursos que atravessam esses sujeitos e permeiam suas práticas para atender todo um contexto e demanda. Nessa perspectiva, a análise das informações adquiridas teve como aporte os estudos teóricos de Foucault nos quais buscou-se verificar os discursos que evidenciam objetivação, subjetivação e governamentalidade diluídas nas malhas da EaD.

Pode-se considerar que, de acordo com Gui (2003), a principal vantagem do grupo focal é a oportunidade de observar a interação a respeito de um tema em um período de tempo limitado, uma vez que nessa atividade não se procura apenas consenso, mas a pluralidade de ideias, em que o sujeito possa interagir com os demais, defendendo, revendo, ratificando suas próprias opiniões ou influenciando as opiniões dos demais participantes.

Assim, o uso dessa dinâmica oportunizou evidenciar o modo como as professoras compreendem as possibilidades de uma formação de Educação Superior na modalidade EaD; conhecer as dificuldades e os desafios que esses sujeitos enfrentam ao abordarem seus conteúdos nas salas de aula virtuais, proposição de atividades, atualização, utilização das tecnologias digitais como recurso didático; quais as dificuldades encontradas por esses educadores para desempenharem suas atividades; entre outros. Ainda, entende-se que em uma pesquisa como esta, a preocupação maior deve estar na busca dos sentidos na constitutividade dos sujeitos, os discursos dos sujeitos (FERNANDES, 2012).

Uma vez realizado o grupo focal e gravadas as falas dos participantes, foram transcritas com algumas “limpezas” relativas a vícios de linguagem e repetições. E, para análise, foram utilizados como auxílio teórico os estudos realizados pelo filósofo Michel Foucault (1999; 2011). Feitas tais afirmativas, considera-se importante retomar e elucidar o conceito de discurso, como ele ocorre e sua funcionalidade.

Seguindo a orientação, após observar o discurso presente em fragmentos de fala, é preciso recusar explicações unívocas, fáceis e a busca insistente do sentido último e oculto das coisas, pois esta é prática bastante comum e incorreta (FISCHER, 2001). Portanto, usando-se do discurso é preciso ficar no nível de existência das palavras e coisas ditas e isso equivale trabalhar arduamente, deixando que o discurso se mostre na sua complexidade peculiar (FERNANDES, 2012).

Contudo, para Fischer (2001), alcançar tal empreito exige o desprender-se de longo e eficaz aprendizado que gera olhar sobre o discurso apenas como um conjunto de signos e/ou significantes que se referem a determinados conteúdos, carregando tal ou qual significado, quase sempre oculto, dissimulado, distorcido, intencionalmente deturpado, cheio de reais intenções, conteúdos e representações escondidas nos e pelos textos, e não logo visíveis.

Fernandes (2012) também afirma que é como, se no interior do discurso, ou em tempos anteriores a ele, fosse possível encontrar verdades intocadas. Assim, é importante perceber que nada há por detrás das cortinas do discurso, nem sob o chão que se pisa, o que existem são enunciados e relações que o próprio discurso põe em funcionamento (FOUCAULT, 2008). Então, ao usar recortes de fala de sujeitos sobre suas vivências e

experiências com a EaD, a busca foi por perceber o discurso presente nesses comentários e usá-los como aporte para essa dissertação.

Portanto, este estudo é de cunho qualitativo, analítico-descritivo, de abordagem interpretativista, primeiro, pela formalização teórica, que buscou analisar e descrever os discursos que atravessam os docentes pesquisados; e, segundo, por pretender interpretar os sentidos na realidade escolar-acadêmica, bem como, compreender as condições históricas relativas a um conjunto de dizeres e/ou silenciamentos que possibilitam a disseminação da EaD quanto a promoção dessa modalidade para se tornar uma necessidade de aquisição de saberes na contemporaneidade, como também a produção de subjetividades.

## **CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

*Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma de nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.*

**(Fernando Pessoa)**

Neste capítulo, far-se-á uma descrição do surgimento da EaD no Brasil, da legislação que a respalda, com o intuito de possibilitar entendimentos sobre legalização dessa modalidade de educação, percebendo as adequações por que passou ao longo dos tempos. Para tanto, além da LDB, buscou-se respaldo em estudiosos como Alves (2003), Costa (2012), Moran (2010), Kenski (2010), Tardif (2000; 2007) e Lèvy (2009; 2012).

Reportando à gênese da EaD no mundo, tem-se que surgiu na Europa na primeira metade do século XIX, sendo a corrente mais predominante a que registra na Suécia, em 1833, a primeira experiência nesse campo de ensino. Poucos anos mais tarde, programas de ensino por correspondência surgem na Inglaterra (1840) e Alemanha (1856), iniciando no continente americano em 1874, nos Estados Unidos da América.

Gradualmente outros países passaram a adotar metodologias de EAD até chegar ao Brasil em 1904. Nesse período, a educação a distância teve significativos avanços, sendo importantes marcos referenciais a criação do sistema rádio educativo e, mais tarde, a utilização do telefone, cinema, televisão e internet para fins educacionais que, ao lado dos correios, compõem meios essenciais para o processo de aprendizagem. Atualmente pode-se afirmar que em praticamente todos os países existem programas educativos sendo transmitidos por várias mídias, permitindo a democratização da educação.

De acordo com Alves (2003), as primeiras normas da EaD no Brasil surgiram na década de 1960, dentre as quais se destacam o Código Brasileiro de Comunicações (Decreto-Lei 236/1967) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 5692/1971). No entanto, o movimento em torno da EaD só foi intensificado na década de 1970, com tentativas de organizar as diversas experiências no Brasil em torno dessas práticas. Costa (2012, p.115) ressalta que, nesse contexto,

a política do governo brasileiro estava voltada para a consolidação do projeto político desenvolvimentista; logo, a educação estava voltada para o ajustamento da população, visando a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho, que estava em plena expansão no país.

Ainda, consoante Costa (2012), as práticas de EaD no Brasil, ao serem empregadas, objetivavam alcançar três grandes frentes de formação: (i) geral – que intervinha no desenvolvimento social e econômico; (ii) de professores – a qual visava modificar o perfil do sistema educacional nas regiões menos desenvolvidas; e (iii) o profissional, a fim de atender o crescimento das empresas no país.

Por intermédio da LDB nº 9394/1996, as práticas de ensino a distância passaram a fazer parte do Sistema Educacional Brasileiro sendo, a partir de então, “oficializadas”, uma vez que teve por objetivo atender as demandas educativas e como solução de problemas



educacionais associando-se a EaD às TDIC. Até mesmo a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC) expõe no portal do MEC como possível “agente de inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem, fomentando a incorporação das TIC e das técnicas de educação a distância aos métodos didáticos-pedagógicos”. (BRASIL, SEED/MEC, 2016).

O Decreto n. 4494/1998 abriu campo para a EaD na iniciativa privada, entretanto, sem direção ou limites precisos. Começou na virada do século uma trajetória apressada atingindo as instituições públicas. A LDB, no artigo 87, parágrafo 4º, determinava que “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Percebendo uma oportunidade, a partir de 2002, a iniciativa privada também credenciou a oferta de cursos em EaD.

Outro documento considerado relevante em relação à EaD é a Portaria n.º 4.059/2004, por meio da qual os cursos presenciais são autorizados a oferecer vinte por cento (20%) de suas disciplinas regulares na modalidade semi-presencial. Dentre outros aspectos, este documento potencializa o crescimento do uso das TDIC como recursos mediadores nos processos de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, a necessidade do seu conhecimento por parte dos profissionais da educação.

Alguns programas e projetos foram publicados para regulamentação dessa modalidade de ensino no Brasil pós a promulgação da LDB n.º 9394/1996. Dentre eles destaca-se a Universidade Aberta do Brasil – UAB, criada em 2005, pelo decreto 5800, de 08 de junho de 2006, que visava ampliar a oferta de cursos e programas em Educação Superior por meio do ensino a distância, principalmente, a formação de professores atuantes na educação básica pública, porém ainda não graduados. Dentre seus objetivos, também, se destacava a oferta para formação continuada aos graduados.

A extinta Secretaria de Educação a Distância (SEED), vinculada ao Ministério de Educação e Cultura (MEC), elaborou, em 2007, os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância em que um curso a distância pode ser adequado às especificidades da instituição, desde que seu Projeto Político Pedagógico (PPP) contemple: concepção de educação e currículo no processo de ensino-aprendizagem; sistemas de comunicação; material didático; avaliação; equipe multidisciplinar; infraestrutura de apoio; gestão acadêmico-administrativa e sustentabilidade financeira. Especificamente em relação ao corpo docente, os Referenciais (2007, p. 18) trazem a seguinte normativa: “a) Corpo docente, vinculado à própria instituição, com formação e experiência na área de ensino e em educação a distância; b) Corpo de tutores com qualificação adequada ao projeto do curso;”.

Em tal documento, tanto professores quanto tutores a distância são apontados como sujeitos de notada importância na EaD, uma vez que as responsabilidades atribuídas a esses profissionais preveem a relação direta com o processo de ensino-aprendizagem. Principalmente quando se observa os papéis destes profissionais mediante o conteúdo, estudantes, metodologias, entre outros.

Em 5 de junho de 2009, a Resolução CD/FNDE nº. 26 determina a dinâmica de pagamento das bolsas aos profissionais que participam da preparação e execução dos programas de formação vinculados à UAB. Tal documento contribui também para a reflexão sobre as condições de trabalho sob as quais estão expostas os profissionais da EaD. Segundo este documento, cabe à CAPES/MEC “e) fornecer ao FNDE/MEC as metas anuais do Sistema UAB e sua respectiva previsão de desembolso, bem como a estimativa da distribuição mensal de tais metas e dos recursos financeiros destinados ao pagamento de bolsas;” (2009, p.4). Assim, a vigência da bolsa depende do tempo de duração do curso e, de acordo com o documento, esse prazo não pode ultrapassar quatro anos. Isso demonstra que os processos formativos vinculados à UAB estão diretamente relacionados com metas de custo e de tempo.

Percebe-se que os documentos ao tratar da EaD têm especial atenção à educação superior, à formação docente e a associação de ambas em favor de iniciativas voltadas para a educação básica. De tal modo, favorece a interpretação de que a EaD adquiriu uma visibilidade, dada pelo poder público, como meio de minimizar a falta de professores capacitados, que é um dos problemas históricos da área em questão. Destarte, sem desconsiderar os pontos positivos dessa modalidade de educação, faz-se necessário refletir sobre a qualidade (presente ou ausente) nestes processos, visto que, além do que fazer, o como e em quais condições se faz também são importantes.

## **2.1 Contexto institucional das IES**

O respaldo legal propiciou que as instituições nas quais os sujeitos desse estudo atuam também ofertassem cursos na modalidade de educação a distância. Em dezembro de 2000 e março de 2001, respectivamente, por meio do Colegiado do Instituto de Formação de Educadores IFE e pelo Conselho Universitário, a instituição privada, interessada nessa modalidade de ensino, passou a fazer uma série de investimentos no sentido de criar um modelo organizacional e de se estruturar para a oferta de cursos, dando início à formação de profissionais para atuarem na EaD (BARATELLA, 2013).

Em 2000, por meio do Projeto Veredas, esta universidade se responsabilizou pela formação de 613 alunos no Curso Normal Superior. Em 2005, a instituição foi credenciada pela Portaria nº 1871, de 2 de junho de 2005 a ofertar cursos na modalidade a distância. Segundo Baratella (2013), a proposta de oferta de cursos de Licenciatura apontava como objetivo possibilitar a muitos o aprimoramento profissional desejado e sustentar a melhoria da educação escolar em locais que não contam com a presença de instituições de ensino superior.

Nesse contexto, a referida Instituição Pública de ensino discute e elabora a implantação de cursos de licenciaturas, dentre os quais está o de Letras cuja oferta é semestral, com 50 vagas para cada polo presencial. A proposta do sistema UAB era fazer a articulação e o financiamento de cursos combinados à manutenção de polos por estados e municípios, conforme as demandas e as possibilidades apresentadas. Logo, entende-se que a UAB tem a tendência de uniformizar a oferta de ensino superior, especialmente no campo de formação de professores. Assim, a EaD surge como opção de legitimar o tipo de formação pensado pelo setor econômico para atender à prerrogativa de uniformização da educação básica à superior.

As duas instituições de ensino expõem como perfil final esperado do licenciado que apresente um forte conhecimento dos conteúdos da área, além de um perfil generalista em conteúdos dos diversos campos da Língua Portuguesa, cuja preparação adequada permita a aplicação pedagógica do conhecimento e de áreas afins na atuação profissional como educador na educação fundamental e média. Também, convergem no objetivo proposto que é o de formar professores competentes, em termos de (in)formação e autonomia, capazes de lidar de forma sistemática, reflexiva e crítica com temas e questões relativas a conhecimentos linguísticos e literários, em diferentes contextos de oralidade e escrita. Para Kenski (2010, p. 67), a integração entre os objetivos, os conteúdos de ensino, as avaliações, as atividades de aprendizagem, as tecnologias utilizadas e as pessoas envolvidas nesse processo devem “fluir como um movimento que possibilite a aprendizagem e o alcance de resultados positivos, que faça de cada participante não apenas alguém que sabe, mas mais um cidadão que sabe conviver em diferentes culturas educacionais”.

Dessa forma, essa oferta de licenciaturas surge como além de oportunizar a formação necessária à preparação pedagógica aos que atuavam tanto em Ensino Fundamental como em Ensino Médio, mas não possuíam formação em nível superior. E também para adultos que possuíam/possuem experiência de vida e acumulam diferentes papéis na sociedade e, por isso, precisam conciliar as responsabilidades pessoais, profissionais e de estudante (BARATELLA, 2012).

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) das instituições destaca também que, nessa modalidade, deve-se incentivar processualmente o resultado dos estudos, as investigações, as pesquisas e as elaborações desenvolvidas pelos alunos, possibilitando-lhes pensar, refletir e ativar a capacidade crítica. E, dessa forma, garantir a construção do conhecimento, a reorganização das aprendizagens mais significativas, reafirmando as noções de troca, diálogo, ética e coletividade. O relato de um dos sujeitos de pesquisa permite verificar que a expectativa do docente da EaD é exatamente essa, apesar de não obterem retorno sobre o desempenho de seus egressos, a fim de constatarem se o que ensinaram realmente construiu conhecimento.

Então, até porque o perfil dos alunos mudou. Se nós pensarmos a Educação à Distância, antes os alunos que buscavam a Educação a Distância, eles já tinham uma formação ou outra, ou uma idade um pouquinho... É, mais maturidade... Então, gente, nós estamos em meio a uma mudança também no perfil desses alunos, porque quando se pergunta “Mas que profissional é esse que nós estamos formando?” Primeiro nós temos que ter um contato com esses egressos - fundamental. Nós precisaríamos ter um retorno, vamos dizer, dos diferentes gestores, das diferentes universidades, pra gente saber: “os nossos egressos estão onde?” Muitos estão atuando e às vezes muito bem, o que não é diferente, vamos dizer, do ensino presencial, e como, não é? E, com a mudança de perfil, e hoje? Século XXI, o perfil já não é o mesmo. O perfil não é o mesmo por quê? Porque já há garotos, adolescentes buscando Educação à Distância. Seja aquele que está lá no finalzinho, lá no Pará afora porque não tem oportunidade do presencial, mas também aquele que está em grandes em capitais buscando Ensino à Distância. Quantos polos nós temos, por exemplo, espalhados nas capitais? Então é um perfil que nós também precisamos levar em consideração. Conhecer os egressos, conhecer os que estão e esses agora, os nossos egressos daqui dois, três, quatro anos... não é? Quem serão esses profissionais? Se estão envolvidos, comprometidos. Eu acredito que serão ótimos profissionais, por quê? Porque têm tudo. Se ele dá conta de vivenciar todas essas possibilidades que a plataforma, que os colegas na interação com ele proporcionam, né? Olha o mundo de coisa que ele tem à sua volta. (S6)

Percebe-se que a EaD foi inserida nas pautas legislativas como possibilidade deste sujeito investir em sua formação e se adaptar ao contexto, afinal cabe aos profissionais da educação a construção de outras subjetividades (COSTA, 2012). Conforme Decreto n. 5.622 (BRASIL, 2005), o qual traz o conceito de Educação a Distância no Brasil, a definição oficial é a seguinte:

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

Dessa maneira, na modalidade educação a distância, professores e alunos estão separados fisicamente no espaço e/ou no tempo, contudo, a distância espacial e temporal é contornada por meio do intenso uso de tecnologias digitais de informação e comunicação, podendo ou não apresentar momentos presenciais (MORAN, 2000). Com a combinação de

diversos recursos, midiáticos e/ou impressos em algumas instituições, e apoio de professores e tutores, essa modalidade de ensino propicia a aprendizagem autônoma dos estudantes.

Como a necessidade da formação específica na área e em nível superior se tornou uma realidade na prática docente (professores, não habilitados, que atuam no ensino, principalmente em colégios da rede pública), grande parte dos alunos busca na flexibilidade da Educação a Distância encontrar uma solução imediata e prática para conciliar sua jornada de trabalho e demais afazeres com o estudo. Contudo, a crença inicial que várias facilidades serão oferecidas para os alunos nesta modalidade de ensino, se torna determinante no processo de evasão quando este aluno percebe-se no espaço universitário com as mesmas obrigações e responsabilidades de um aluno do ensino presencial (COSTA, 2012).

O incentivo do poder público em relação à EaD também é abordado no Decreto 5.622/2005. De acordo com o portal da UAB e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a essência deste decreto é assim destacada:

- caracteriza a educação à distância como modalidade educacional, organizada segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares;
- prevê a obrigatoriedade de momentos presenciais e os níveis e modalidades educacionais em que poderá ser ofertada;
- estabelece regras de avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas e certificados, sendo que estes terão validade nacional;
- confere ao MEC a competência de organizar a cooperação e integração entre os sistemas de ensino, objetivando a padronização de normas e procedimentos em credenciamentos, autorizações e reconhecimentos de cursos e instituições de ensino a distância;
- apresenta instruções para oferta de cursos e programas na modalidade à distância na educação básica, ensino superior e pós-graduação. (UAB/CAPES, 2014).

Conforme este decreto, as peculiaridades giram em torno da mediação didático-pedagógica apoiada pelas TDIC e que permitem a diversificação de tempo e espaço para professores e alunos. As avaliações presenciais são obrigatórias e devem prevalecer sobre outras atividades avaliativas. A EaD pode ser ofertada nos níveis da educação básica, educação de jovens e adultos (EJA), educação especial, profissional e superior, respeitados os respectivos termos. Após esta legalização, a UAB foi criada, não sendo uma universidade específica, mas um sistema de integração de universidades públicas habilitadas para oferecer cursos na modalidade a distância.

Em países industrializados e em nações em desenvolvimento, excelentes programas são realizados por meio de universidades, unidades de ensino de menor porte ou até por pequenos centros escolares. A EaD é modalidade de ensino que não é vista como privilégio apenas dos países ricos ou de organizações poderosas, mas tem sido considerada uma das

melhores estratégias para a inclusão social e para a melhoria quantitativa e qualitativa da educação. Moran (2012, p. 45) afirma ser “uma opção importante se os objetivos são o aprendizado ao longo da vida, a formação continuada, a aceleração profissional, a conciliação entre estudo e trabalho”. Na visão do autor, a EaD transforma-se de uma modalidade complementar ou especial para situações específicas.

Almeida (2010, p. 67) complementa que a Educação a Distância “trouxe novos desafios para que essa modalidade de ensino possa utilizar as funcionalidades dessas tecnologias em situações nas quais tragam efetivas contribuições ao processo educativo”. Pode-se confirmar pelo fragmento de fala de S4 que as transformações no fazer docente impulsionam a realmente aprender fazendo.

Eu vivi várias experiências na EAD. Então, assim que eu me formei, fui trabalhar como tutora. A gente chamava de preceptor, tutor da Educação à Distância. E eu aprendi a ser tutora sendo. (S4)
--

Ainda, nos dizeres de Almeida (2010, p. 67), “com base numa metodologia que articula a experiência do profissional em formação com a reflexão e com a teoria que lhe permite analisar criticamente a própria prática e transformá-la”. Delineiam-se, desse modo, outros contextos de ensino e aprendizagem, os quais se refletem na formação desse docente em formação.

Acrescente-se a isso que o foco das primeiras medidas legais do governo em relação à EaD era o de capacitar mão de obra para o país que estava em plena ascensão nos setores de indústria e comércio. Entretanto, tais sujeitos não teriam como se deslocar para locais em que pudessem passar pelo regime escolar regular, em consequência, não conseguiriam participar do processo de desenvolvimento do país. Dessa forma, a EaD foi a prática encontrada a fim de garantir esse acesso à educação a esses indivíduos sem que tivessem que se deslocar de seu local e moradia, se ausentar de seus afazeres e ainda organizar seu próprio tempo de estudo.

## 2.2 EaD e Formação docente

A palavra docência, de acordo com o Dicionário Houaiss (2001), origina-se do latim *docere*, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. À vista disso, aprender e ensinar são ações que se originam de uma relação dialética em que ambas se constroem de maneira recíproca. Neste fato encontra-se a essência da afirmação de teóricos como Paulo Freire (1996) que assevera não haver separação entre docência e discência. Essa afirmação evidencia uma reflexão multifacetada: para ser professor é preciso, antes de tudo, ser aluno, não porque já esteve nessa posição, mas porque permanecerá eternamente nela, visto que o

docente tem no seu aluno o professor que lhe ensina a aprender para ensinar. E aqui está um dos grandes preceitos da EaD: aprender a aprender. Assim, esse lema funciona como uma tecnologia do eu que orienta a relação do sujeito consigo mesmo para a produção de um aprendiz permanente.

No entanto, com as diversas transformações por que passa a sociedade, percebe-se que o papel do docente também se transforma. Nesse sentido, as discussões sobre formação docente têm sido cada vez mais crescentes, a qual está associada à qualidade da educação e, conseqüentemente, ao progresso na área educacional. Considera-se que o tornar-se professor como processo reflete-se na e é refletido pela realidade profissional na qual esse docente está imerso. Assim, pode-se dizer que a identidade docente se constrói por meio de fatores como formação, experiências, subjetividades e na indissociabilidade do conjunto de experiências vivenciadas antes, durante e depois de sua formação inicial, que é tida como exigência básica para o exercício da docência.

Segundo Moran (1999), em relação ao contexto universitário, algumas especificidades da prática docente emergem de fatores como: necessidade do envolvimento com atividades de ensino, pesquisa e extensão; políticas de ampliação do acesso à educação superior; programas voltados para a formação de professores, com a meta de atender demandas da educação básica; a intensificação do uso da internet, do computador e outros recursos tecnológicos contemporâneos; e, conseqüentemente, a expansão da Educação a Distância (EaD), enquanto modalidade educacional que dá origem a outras maneiras de aprender e ensinar, outra organização temporal, outros métodos, espaços, relações, instrumentos e concepções com, sobre e nos quais se constrói o processo de ensino-aprendizagem na educação superior.

Segundo Oliveira (2008), a EaD criou um outro espaço de construção, desconstrução e reconstrução do saber, pois o ato de aprender é simultâneo e colaborativo. Convém ressaltar que, como essa modalidade tem propostas pedagógicas nas quais o próprio aluno é construtor de sua aprendizagem, ela é permeada por ferramentas tecnológicas que auxiliem essa aprendizagem. De acordo com os escritos de Foucault (2008), é possível perceber que ao investirem nessas práticas contribuem para a constituição de novas subjetividades, ou seja, a produção de sujeitos ajustados ao tempo, sob os efeitos da globalização e suscetíveis às mudanças impostas pelas formas de produção e nas condições de trabalho.

Costa (2012, p.124) destaca que a integração da EaD ao Sistema Educacional Brasileiro (LDB nº 9394/1996) implicou e implica num organizar e pensar a sociedade e a cultura acarretando mudanças significativas, “sobretudo com a produção de sujeitos adaptados às exigências do mundo contemporâneo”. Portanto, nos discursos que divulgam os cursos na

modalidade da EaD, o sujeito vivencia essa subjetivação, criando outras maneiras de ser, um sujeito subjetivado/sujeitado pelas relações discursivas de poder/saber num contexto histórico em que as identidades não se apresentam nem se configuram como rígidas ou acabadas. Nas palavras do sujeito de pesquisa, confirma-se essa percepção, quando afirma que:

Há muitas pesquisas já que orientam para essa formação, há muitos cursos que orientam para essa formação no presencial, mas à distância há buscas, há desafios... Há angústias expostas, por exemplo, por todos nós. Há estratégias que nós buscamos, mas que, para uma formação docente, ela está engatinhando. Eu acho que nós estamos iniciando, sim, os estudos à distância, para a formação docente. É um desafio, e é um caminho na Educação à Distância. Há vários estudos que apontam para essa angústia latente, né? (S 5)

É perceptível pelo recorte de fala do sujeito que a preocupação com a capacitação de docentes fez surgir outras leis. No entanto, as estratégias para essa formação ainda tem um aspecto a ser considerado em relação à qualidade, visto que há urgências próprias da contemporaneidade. Segundo afiança Chauí (2001), as necessidades de modernização da economia têm definido os contratos de gestão em que se observam os critérios de quantidade, tempo e custo para a produtividade. A autora afirma que “Observa-se também que a docência não entra na medida da produtividade e, portanto, não faz parte da qualidade universitária, o que, aliás, justifica a prática dos ‘contratos flexíveis’” (CHAUÍ, 2001, p. 184).

O que se observou no compasso desse movimento foi que nos últimos anos, mergulhou-se rapidamente numa globalização<sup>2</sup> bastante adaptada à racionalidade neoliberal e, em relação à educação, é possível perceber que sempre se colocou que não bastava tão somente produzir e ajustar o sujeito, mas que era preciso produzir de maneira diferente; não significando especificamente produzir sujeitos e coisas diferentes porque há limites para outras invenções em termos de didáticas e metodologias. Com essa emergência foi-se descobrindo que “era preciso produzir novas e múltiplas versões de velhas coisas” (VEIGA-NETO, 2011, p. 11).

Buscando o entendimento de Foucault (2008a) para o liberalismo e o

---

<sup>2</sup> A expansão capitalista gerou uma transposição de fronteiras, aproximando pessoas e mercadorias; portanto, a globalização é a forma como os mercados de diferentes países interagem. Tal quebra de fronteiras gerou uma expansão capitalista na qual foi possível realizar transações financeiras e expandir os negócios - até então restritos ao mercado interno - para mercados distantes e emergentes. Entretanto, Bauman (1999), chama a atenção para o impacto exercido pela globalização no mercado de trabalho, no comércio internacional, na liberdade de movimentação e na qualidade de vida da população que varia a intensidade de acordo com o nível de desenvolvimento das nações. O autor ainda ressalta que “a distância é um produto social; sua extensão varia dependendo da velocidade com a qual pode ser vencida” (BAUMAN, 1999 p. 19), ou seja, as distâncias já não importam mais, pois as fronteiras passam a ser meras formas simbólicas e sociais, pois é resultado da velocidade das informações e o crescente desenvolvimento das novas tecnologias. Contudo, o encurtamento das distâncias torna as diferenças polarizadas uma vez que para alguns há uma liberdade sem precedentes para locomoção, principalmente de informação; mas para outros continua abrangente, restando-lhes apenas observar porque não sabem como utilizar tais informações.



neoliberalismo, tem-se que são formas de vida, de ser e estar no mundo – e não, propriamente, ideologias, teorias econômicas ou filosofias políticas. Foucault (2006) ao propor o conceito de “governamentalidade”, o qual será melhor exposto no capítulo IV, tanto se refere a uma tática de governo, uma racionalidade governamental que descobre a economia e que faz da população o seu principal objeto, quanto denota o “contato entre as tecnologias de dominação dos outros e as tecnologias voltadas para a dominação do ‘eu’” (FOUCAULT, 1991, p.49). No Brasil, especificamente na educação, não há como não ver que os sujeitos vivem se “encaixando” nos preceitos liberais e neoliberais e, para o bem e para o mal, obedecendo-os ou a eles se ajustando e, muitas vezes, modificando-os.

As transformações fazem com que as noções de tempo e espaço desapareçam, os quais passam ser entendidos sob uma lógica não temporal e não geográfica. Segundo Lèvy (2009), “os saberes são codificados em bancos de dados acessíveis em linha, em mapas alimentados em tempo real pelos fenômenos do mundo e em simulações interativas”. Dessa forma, as pessoas sentem como se o mundo fosse menor, pois, aparentemente, as distâncias “encurtaram” uma vez que estão sendo disseminadas pelas TDIC. Tais mudanças estão por toda parte e podem ser obtidas a qualquer hora, as quais modificaram também as relações de aprendizagem, possibilitando o fortalecimento da EaD. Assim, as transformações intensas vivenciadas tanto na sociedade como na economia têm como agente a informação fluindo a uma velocidade surpreendente e em grandes quantidades.

De acordo com Foucault (2002), é possível perceber que esse movimento da educação associada às tecnologias cria novas formas de subjetividades as quais vão se tornando compatíveis às transformações do mundo contemporâneo, como uma maneira de oportunizar aos sujeitos formação acadêmica e favorecer formas de se estabelecer outras relações sociais e políticas, pois estaria evitando alguns problemas tais como desemprego e a exclusão social. Dessa forma, por meio dos discursos, constroem-se subjetividades, “fabricando” sujeitos que acreditam serem “homens de sucesso”, empresários de si (FOUCAULT, 2008a).

Conforme pontua Saraiva (2010, p. 130), ao se levar em conta os mecanismos econômicos, “a noção de concorrência não fica restrita às empresas, mas alcança cada indivíduo”, ou seja, a centralidade não está processos de comercialização ou troca, mas na concorrência que aí se estabelece. Assim, os “empresários de si” também se instalam nesse mercado, concorrendo uns com os outros e, vezes por outra, se juntam em equipes. Essas mudanças mostram o surgimento de uma governamentalidade que se expande para além dos governos, alcançam os sujeitos de maneira geral. Isso implica também que não altera apenas o modo de governar os Estados, bem como o modo de governar os corpos. De acordo com a

autora, “é razoável pensar que a governamentalidade neoliberal se atravessa na educação por estratégias muito mais sutis do que aquelas relativas ao seu custeio e a processos privatizantes, inserindo-se dentro das próprias práticas pedagógicas”.

As práticas da EaD estão prescritas nos discursos da legislação educacional brasileira e, a partir daí, percebe-se as “urgências” de formação de sujeitos que “atendam” às necessidades dessa contemporaneidade, surgindo um outro mecanismo de regulação da população. Entendido isso, percebe-se como importante, para dar continuidade e sentido a discussão proposta, fazê-la, trazendo o aporte encontrado nos estudos desenvolvidos por Foucault e Bourdieu, a fim de verificar como os docentes de EaD e sua prática são moldados e atravessados pelos campos de saberes. Dessa forma, os discursos imbuídos de poder-saber constituem/constroem sua subjetividade. Assim, tais articulações e argumentações vão estar presentes no capítulo seguinte.

## **CAPÍTULO III – SUBJETIVIDADES E IDENTIDADES DOCENTES**

*[...] somos forçados a produzir a verdade do poder que a sociedade exige: nós devemos falar a verdade; somos constrangidos ou condenados a confessar ou descobrir a verdade. O poder nunca cessa sua interrogação, sua inquisição, seu registro da verdade: ele institucionaliza, profissionaliza e recompensa sua busca... é a verdade que faz as leis... somos destinados a um certo modo de viver ou morrer, como uma função dos discursos verdadeiros que são os portadores de efeitos específicos de poder. (FOUCAULT, 1976, p. 93)*

A proposta de discussão nesse capítulo é a de contribuir para os debates que têm como foco o professor, em específico o de EaD, e sua prática. Nesse sentido, o educador é entendido aqui como sujeito histórico e cultural, atravessado por saberes e poderes que o moldam por meio do discurso e que acabam por subjetivá-lo. Por ser assim, localiza-se a discussão aqui apresentada como alinhada com os estudos do campo pós-estruturalista. De forma esclarecedora, reconhece-se que, enquanto fundamentação, tal perspectiva transcende as abordagens reducionistas, por evidenciarem a influência e a importância da cultura e os discursos que nela circulam, agindo na constituição do sujeito. É a cultura, quer seja social, escolar ou científica, que, por meio do discurso, subsidia e delimita a identidade de cada um. Então, como é comum em um sujeito em formação, enquanto profissionais, os professores são formados do mesmo modo.

A fim de melhor situar o estudo, procurar-se-á elucidar alguns dos termos usados como a subjetivação, que trata de reforços nas constituições de sujeitos e mecanismos de poder e de vontade de verdade que atravessa cada um/a. Seria a ética enquanto constituição de si, como sujeito para si mesmo e de seus próprios atos, ética que passa por tal vontade de verdade. Pode-se considerar como o saber de si para si em uma procura de verdades centralizadas. Foucault (1995) afirma que a subjetivação refere-se ao processo constitutivo de cada um/a e como mecanismo possibilita objetivação. Na perspectiva deste autor, a objetivação seria então, o conceito, o preconceito, aquilo que é descritivo de alguém, a partir do referencial dado por quem vê e observa. Trata-se de conceitos discutidos e definidos no campo de estudo denominado de pós-estruturalista.

Referente ao pós-estruturalismo, Silva (2010), instaura uma teoria da desconstrução da análise literária, liberando uma pluralidade de sentidos. Nele a realidade é considerada como uma construção social e subjetiva e, ainda, a abordagem é mais aberta no que diz respeito à diversidade de métodos. Em contraste com o estruturalismo, que não afirma a independência e superioridade do significante em relação ao significado, os pós-estruturalistas não veem o significante e o significado como inseparáveis e sim como separáveis. Podendo-se dizer também que não se trata de um movimento, e poucos pensadores desse campo de discussão aceitam o rótulo de 'pós-estruturalista' – criado para designar genericamente um conjunto de diferentes reações ao estruturalismo.

Foucault (2006a), quando questionado se se reconhecia um pós estruturalista, optou por não ser assim enquadrado. Perguntaram-lhe se era o “sacerdote” do estruturalismo, pois o público francês assim o estava considerando, ele respondeu que, no máximo, seria o coroinha do estruturalismo, pois a missa já tinha começado há muito tempo. No entanto, a sua relação

com o estruturalismo é complexa. Em um primeiro momento, em 1966, no auge do movimento estruturalista, Foucault torna-se conhecido e festejado mundialmente com o lançamento do livro *As Palavras e as Coisas*, que o caracterizou como um pensador estruturalista. Em um segundo momento, no espaço que separa esse livro do próximo, *A Arqueologia do Saber*, em 1969, Foucault tentará, a todo custo, redirecionar sua postura filosófica, recusando toda e qualquer relação com o estruturalismo. Nesse, Foucault fará uso do conceito de “episteme” que perpassa toda a obra e que, devido aos mal-entendidos, o aproximará do estruturalismo. Nota-se que nenhum dos ditos pós-estruturalistas se sente na obrigação de elaborar um "manifesto" ou apresentar um discurso que os enquadre ao campo citado.

Em relação ao discurso, reforçando o conceito dado ao tema, Foucault (2008, p.56) sinaliza a questão da seguinte forma:

Gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. É preciso não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os tornam irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever.

Entende-se que a acepção da palavra discurso, para o estudioso, não é empregada comumente como conversação de sujeitos em debate ou em oposição acerca de um mesmo tema. Logo, o discurso não é a língua ou linguagem em si, mas precisa dela para ter existência material e/ou real, uma vez que estão impregnados por sentidos dos sujeitos-interlocutores em dada realidade. Fernandes (2012, p.13) afirma que “os discursos não são fixos, estão sempre se movendo e sofrem transformações, acompanham as transformações sociais e políticas de toda natureza que integram a vida humana”.

Entendido isso, buscou-se desse ponto em diante perceber os mecanismos que envolvem e estão presentes na formação docente e, para melhor estruturar a proposta, as discussões de Foucault (1979; 2008) serão de considerada referência. Em específico, o desafio é conseguir descrever as dinâmicas que envolvem o professor que atua na EaD, seus enfrentamentos, complexidades e processos de subjetivação e objetivação ao qual é inserido e submetido. Assim, as discussões de Foucault (2006), sobre saber, poder e resistência, serão de auxílio na compreensão dos dispositivos que atuam na subjetivação docente.

Enquanto mecanismo, a proposta do poder, dentre outros, é de produzir conhecimentos e saberes para melhor manejo e gerenciamento da vida por toda a sua extensão. Araújo (2000) afirma que esse processo assentou a vida no foco central das investidas, das tecnologias do poder, colocando os que vivem no cerne das lutas contra esse poder. Este poder tem sido entendido como modalidade de dominação e, buscou-se aqui, observar como ele atua nas dinâmicas da docência do professor de EaD. Ainda, a autora reforça que o poder tem atuado nas modulações flexíveis e constantemente aperfeiçoáveis e, atreve-se a pensar que é sob esse poder que gerações de docentes têm se constituído enquanto sujeitos. Tais explicações possibilitam, também, reforçar que a formação de professores, quer seja para atuar em EaD ou no sistema presencial, têm sido forjadas para atender aos padrões sociais e econômicos, tratados como exigência às demandas de próprio tempo.

No caso da EaD, a necessidade de se amoldar é evidente por diferentes justificativas, dentre elas, cita-se a rápida expansão, aceitabilidade e inserção dessa modalidade de ensino no Brasil e no mundo. Ainda, trata-se de uma atividade com aumento gradativo na sociedade do século XXI. Por ser assim, tal temática tem despertado interesses de pesquisadores, buscando perceber suas dinâmicas e o poder e os saberes que a envolvem.

Há também uma procura por compreender a funcionalidade dessa prática docente para referenciar diferentes ações e a qualificação. Então, por tratar-se de uma atividade humana e envolver interesses, produção, saberes e poder, possibilita reforçar que onde há poder há também resistência. Afinal, para Foucault (1975), saber, poder e resistência coexistem em um mesmo campo. Sobre o poder, independente do campo onde ele esteja, seu fortalecimento é tamanho, que, uma vez enraizado, embora tenha procedência histórica, acaba por tomar forma e conotação naturalizada. Prova disso, é que no campo da educação, por considerado tempo perdurado o conceito de que a docência seria sacerdócio, vocação ou dom.

Entretanto, estudos referentes aos saberes docentes realizados por Larossa (2002), subsidiam afirmar que as subjetividades de um professor se constituem historicamente. Esses conhecimentos subsidiam reconhecer que, como sujeitos históricos, o professor também se constituiu como profissional a partir dos saberes e poderes que, por meio do discurso, o alcançam, o travessam e o moldam. Nesse sentido, é costume

pensar a educação do ponto de vista da relação entre a ciência e a técnica ou, às vezes, do ponto de vista da relação entre teoria e prática. Se o par ciência/técnica remete a uma perspectiva positiva e retificadora, o par teoria/prática remete sobre tudo a uma perspectiva política e crítica. [...] Se na primeira alternativa as pessoas que trabalham em educação são concebidas como sujeitos técnicos que aplicam com maior ou menor eficácia as diversas tecnologias pedagógicas produzidas pelos cientistas, pelos técnicos e pelos especialistas, na segunda alternativa estas mesmas pessoas aparecem como sujeitos críticos que, armados de distintas estratégias

reflexivas, se comprometem, com maior ou menor êxito, com práticas educativas concebidas na maioria das vezes sob uma perspectiva política. Tudo isso é suficientemente conhecido, posto que nas últimas décadas o campo pedagógico tem estado separado entre os chamados técnicos e os chamados críticos, entre os partidários da educação como ciência aplicada e os partidários da educação como práxis política (LAROSSA, 2002, p. 19).

Fundamentado em Foucault (2006), percebe-se que a formação e ação docente, por tratar de questões que envolvem saberes científicos estabelecidos e cheios de vontade de verdade<sup>3</sup>, poderes, disciplina e enquadramento, é um processo acaba por alcançar todos que nele estejam envolvidos. Ainda, há de se admitir também que tais questões estão presentes tanto no processo de formação inicial, quanto continuado assim como nos discursos presentes nos ambientes onde o docente atua como profissional. Soma-se a isso as experiências culturais vivenciadas por tais sujeitos em diferentes ambientes – antes, durante e posterior à formação.

Reforçando, em um mundo em que o discurso científico é tido como verdade, para o docente em formação o mesmo é cheio de “vontade de verdade” exercendo papel subjetivador e docilizador. Além disso, o educador torna-se portador dessas verdades. Isso ocorre a partir dos saberes que o alcançam e que são por ele repassados. Ainda, para a melhor compreensão dessa questão, basta considerar que o professor é atravessado por esses saberes os quais estarão nos currículos escolares a serem repassados na prática docente.

Sobre o saber científico, ao se considerar que o saber que procede da ciência é cheio de vontade de verdade, deve-se também arrazoar que onde há saber há poder. E, em virtude de o poder se encontrar instalado na menor das relações sociais, pessoais, institucionais e, além disso, penetrar suavemente em todas essas relações, isso justifica o reconhecimento de serem inevitavelmente permeados de saber. Tal afirmativa corrobora para o entendimento, tanto do processo de formação docente ao qual o educador é submetido nas licenciaturas, como também dos saberes e poderes procedentes dos contextos em que o mesmo está envolvido.

Dessa forma, Foucault (2006) subsidia considerar que não se pode simplesmente lutar contra esse poder permeável e disseminado, principalmente nas pequenas relações. Portanto, as descrições feitas permitem um entendimento dos motivos que levam o docente em

---

<sup>3</sup> A palavra “verdade” é usada por Foucault (2011) e pode ser entendida como possuidora de uma história, portanto, não é algo metafísico ou transcendente, para o autor, ela não existe fora do poder ou sem poder, sendo produzida como efeito de poder. Para Foucault (2003) verdade remete ao conjunto de procedimentos que permitem a cada instante se pronunciar enunciados que serão considerados verdadeiros. Para ele, a verdade é algo que “acontece” sendo produzida por várias técnicas, inexistindo previamente aguardando para ser descoberta. A verdade pode se encontrar na forma do discurso científico ou nas instituições que o produzem e, nesse sentido, o autor apresenta a tragédia de Édipo como o primeiro testemunho grego mostrando a história da verdade, sendo inclusive uma verdade produzida pela história. Para o filósofo inexistente a verdade intemporal. Mostrando o desdobramento em busca da verdade, ele reforça ser possível construir uma história da verdade.

formação, vivenciando maior ou menor grau de complexidade, enquanto sujeito em desenvolvimento. E, sobre a experiência, que pode ser entendida tanto no campo da formação quanto da atuação profissional, Larossa (2002), pressupõe que,

poderíamos dizer, de início, que a experiência é, em espanhol, “o que nos passa”. Em português se diria que a experiência é “o que nos acontece”; em francês a experiência seria “ce que nous arrive”; em italiano, “quello che nos succede” ou “quello che nos accade”; em inglês, “that what is happening to us”; em alemão, “was mir passiert”. A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara (LAROSSA, 2002, p. 21).

Isso faz considerar o papel e a seriedade que deve ser dispensada aos professores que atuam na EaD, o desafio cabível a eles e o empreito em tornar essa prática menos mecanicista. A questão é que há políticas externas a ele, quando se fala de EaD e que exercem papel subjetivador, somada ainda a disciplina que é exercida sobre si mesmo e que está bem estabelecido no espaço das práticas docentes.

Nesse sentido, Foucault (2007) permite arrazoar que é conhecendo um sujeito, seu ofício e seu trabalho que as verdades são edificadas para o melhor investimento, visando produzi-los e reproduzi-los. E o propósito é que tais saberes possibilitem o aprimoramento de mecanismos cada vez mais sutis e eficientes de dominação e docilização. Por ser assim, como parte de uma sociedade, o docente de EaD está submetido a uma pretensa verdade objetivadora, a todo tempo suprida e renovada. Nesse caminho, deve-se considerar a educação como campo de disseminação de verdades e a modalidade EaD e os interesses que a envolvem não fogem a isso.

Contudo, onde há poder há resistência. No conceito do autor, a resistência é fragmentada e centrada nas relações em que o poder funciona. Seria a resistência a força que colide com o poder e, por essa e nessa relação de embate, usa dele e de sua estruturação para gerar novos poderes. Trata-se de um poder domador de corpos, ditador de regras, sobre como deve ser moldado e ajustado, e o resultado disso é a resistência e a produtividade dessa relação. Portanto, nessa discussão, é apresentado que esse é o desafio do professor de EaD: ocupar o lugar de resistência e viabilizar o desconstruir-se do que está estabelecido como norma e demanda de mercado, questão consideravelmente marcante e presente em seu trabalho. Seria o lutar pelo estabelecimento de uma docência que subsidie rotas de fuga, caminhos de mudança, possibilidades de desconstrução, escape da dominação e, ainda, a



desestruturação dos mecanismos que engessam tais práticas e as tornam mecanicistas e desumanizadas. O fragmento de fala a seguir ilustra essa questão.

Há uma indiferença, no início... nesta mudança de relação, há uma indiferença ao fato. E, às vezes, esse cuidado que a gente precisa ter de, no trabalho exacerbado que é o do dia-a-dia. Às vezes indiferentemente nós também nos posicionamos assim “Eu vou me esconder porque eu tenho uma central de mensagens com cinquenta para daqui a uma hora...” (S2)

Percebe-se que no trecho “Eu vou me esconder aqui porque tenho uma central de mensagens com cinquenta para daqui uma hora...” denota o sentido de resistência, pois há mecanismos que “vigiam” as ações desempenhadas pelos docentes – direta e indiretamente. A referência aqui é aos dispositivos que estão presentes nos sistemas de formação e informação em EaD e que são impostos como condição para produção e consumo, questões que estão inseridas na dinâmica da docência desse campo educacional.

Ainda, foi falado de mecanismos que desrespeitam a subjetividade do profissional que exerce tal ofício e que mecaniza sua ação. Assim, com esse posicionamento, considera-se que essas afirmativas estão referenciadas nos conceitos de eficiência exigida nesse campo docente. Práticas que estão centradas no fato de que procedimentos disciplinares e normalizadores presentes neles fazem trabalhar na sociedade algumas relações de saber-poder que domesticam o indivíduo. Todavia, para além de informar, há de se buscar a experiência. Nesse sentido, é importante considerar que:

O sujeito moderno é um sujeito informado que, além disso, opina. É alguém que tem uma opinião supostamente pessoal e supostamente própria e, às vezes, supostamente crítica sobre tudo o que se passa, sobre tudo aquilo de que tem informação. Para nós, a opinião, como a informação, converteu-se em um imperativo. Em nossa arrogância, passamos a vida opinando sobre qualquer coisa sobre que nos sentimos informados. E se alguém não tem opinião, se não tem uma posição própria sobre o que se passa, se não tem um julgamento preparado sobre qualquer coisa que se lhe apresente, sente-se em falso, como se lhe faltasse algo essencial. E pensa que tem de ter uma opinião. Depois da informação, vem a opinião. No entanto, a obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência, também faz com que nada nos aconteça (LAROSSA, 2002, p. 22).

Destarte, quer estejam informados, formados ou possuidores de um saber, nota-se que os mecanismos estabelecidos nas instituições de ensino de EaD colocam o docente do sistema como parte do processo e o objetivo é torná-los “eficientes” e produtivos. Nesse campo, é possível compreender tais afirmativas pensando no elevado número de graduandos que têm sido formados por tal sistema, da conseqüente diplomação e expansão dessa atividade na sociedade, em escalas crescentes, somando-se ainda o considerável lucro e baixo custo que tais modalidades de educação geram.

Para compreender as relações de poder na produção de corpos dóceis<sup>4</sup>, e pelos estudos desenvolvidos por Foucault (2007), é importante reconhecer o poder que demanda das autoridades instituídas e, conseqüentemente, a força de dominação exercida no espaço da modalidade EaD. Entretanto, enquanto ação, é preciso atentar não a esse poder hierárquico instituído e sim à prática de poder já estabelecida e que ocorre entre educador e educador, educador e sistema de produção e educador educando.

Diante dessas duas modalidades de poder, é crucial reconhecer que a relação saber-poder, para ser eficiente precisa de disfarce, afinal, um poder visível torna-se alvo fácil. Ao passo que um poder que trabalhe de forma estratégica e consideravelmente complexa, certamente apresentará eficiência maior e custo menor. Principalmente se a relação não for estabelecida entre dominante e dominado, mas de relações móveis, nas quais as forças possam gerar efeitos desestabilizadores dentro dos aparelhos de produção. A seguir transcreveu-se fragmento de fala de um dos sujeitos de pesquisa em que as relações de poder encontram-se diluídas por meio de regras da instituição.

Programada, [a plataforma da EaD], na realidade, é programada para: número x de questões, x de videoaulas. Então há uma programação estanque. E que não possibilita essa autonomia. Ela é engessada. E não dá, não proporciona essa autonomia. O professor tem até vontade. Ele busca, mas ela é engessada: x videoaulas, x questões, x provas... E essa autonomia fica comprometida também. Fica comprometida também. (S5)
---

Mediante o descrito, reconhecer e admitir a força do poder nas microrrelações sociais ou mesmo na individualidade do docente de EaD, não nega a presença do poder das grandes dominações. Quando tais observações são tecidas, há de se considerar os mecanismos de controle amplamente disseminados nos meios digitais onde a modalidade EaD está estabelecida e coloca o educador como se estivesse a todo tempo sob controle. Para Foucault (1982), aí está estabelecido e se estabelece o controle do sujeito sobre seu próprio corpo e ação.

---

<sup>4</sup> Referenciado no pensar de Foucault (...) sobre as instituições disciplinares que se estabelecem na modernidade e que moldaram a sociedade contemporânea. Adotando a idéia de que a escola é uma das principais dentre estas instituições, abordando a questão do poder relacionado à disciplina e como esta relação torna-se presente na escola e nas rotinas escolares, no cotidiano de cada instituição, questão que podem envolver não somente o educando mas até mesmo o educador. Pode-se notar a disciplina, no objetivo de docilizar corpos e assim, submeter os indivíduos aos padrões e enquadramentos da sociedade capitalista. Isso permeia toda a estrutura escolar, estrutura esta que avoca uma série de procedimentos arquitetônicos e organizacionais advindos de outras instituições. Portanto, a sala de aula, a organização das fileiras, o controle do tempo, a vigilância perene e a educação corporal são mecanismos adotados pelo poder disciplinar para instaurar-se na escola e assim gerar as práticas de controle, reconhece-se que esse é um exemplo de corpos dóceis que o autor cita. A questão que se levanta é como, nas modificações e alterações presentes na sociedade contemporânea, os mecanismos modernos, disciplinares e moralistas, mantêm sua funcionalidade de espaço de troca de saberes, correndo o risco de passar para uma instituição desfalecida, gerando assim o que o autor chama de Corpos dóceis.

Por ser assim, o desafio dessa discussão não é ir contra o saber-poder, pois segundo Foucault (2006), é possível afirmar que ele é produtivo, não agindo de diferente modo na subjetivação do docente de EaD. Trata-se de um conjunto de normas, regras, convenções que atendem à demanda de produção, de consumo, de expansão, de profissionalização, trabalho e diplomação; logo ele é produtivo, mas essa discussão se propõe o para além disso. Busca-se considerar o docente, na condição de resistência de um sistema que o enquadra. O desafio é investir na possibilidade do romper para com as verdades impostas e avançar para um fazer docente que reconheça e valorize as subjetividades de cada um, enquanto profissional. A referência é feita aos profissionais que precisam perceber os alunos, mesmo os presentes em espaços virtuais, como sujeitos subjetivos que merecem assim ser reconhecidos ao invés de meros consumidores de um produto disponibilizado por sistemas virtuais de comunicação e formação.

Em razão disso, é possível considerar a importância que pode ser dada à construção das identidades dos docentes em EaD e as dinâmicas de cerceamento e controle que o envolve. Hall e Woodward (2003) definem a identidade como a que se distingue por aquilo que não se é, devido ser marcada pela diferença. Prova disso é que existe uma associação entre a identidade da pessoa e as coisas que usa ou faz. Ainda, buscando entendimentos para a questão, é razoável considerarem-se as lutas contemporâneas que circundam a questão. Nesse sentido é importante reconhecer que as lutas

são uma recusa a estas abstrações, do estado de violência econômico e ideológico, que ignora quem somos individualmente, e também uma recusa de uma investigação científica ou administrativa que determina quem somos. Em suma, o principal objetivo destas lutas é atacar, não tanto 'tal ou tal' instituição de poder ou grupo ou elite ou classe, mas, antes, uma técnica, uma forma de poder. Esta forma de poder aplica-se à vida cotidiana imediata que categoriza o indivíduo, marca-o com sua própria individualidade, liga-o à sua própria identidade, impõem-lhe uma lei de verdade, que devemos reconhecer e que os outros têm que reconhecer nele. É uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos. Há dois significados para a palavra 'sujeito': sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga (FOUCAULT, 1995, p. 235)

Tentando elucidar a questão, no campo dos estudos da identidade, o social e o simbólico referem-se a dois processos distintos, sendo cada um deles necessário para a edificação e a manutenção dessas identidades. A marcação simbólica é o meio pelo qual é dado o sentido a práticas e relações sociais, definindo, quem é excluído e incluído. Assim, percebe-se que é por meio da diferenciação social que essas classificações da diferença são exercidas nas relações sociais. Portanto,

a luta por uma subjetividade moderna passa por uma resistência às duas formas atuais de sujeição, uma que consiste em nos individualizar de acordo com as

exigências do poder, outra que consiste em ligar cada indivíduo a uma identidade sabida e conhecida, bem determinada de uma vez por todas. A luta pela subjetividade se apresenta então como direito à diferença e direito à variação, à metamorfose” (DELEUZE, 1988, p. 113).

Foucault (1995) permite considerar, para além do já dito, que se trata de um duplo constrangimento político esta forma em que o poder moderno nos conforma. Trata-se de um movimento simultâneo de individualização e totalização. Sendo, assim, para se chegar a uma resposta objetiva à questão, basta que seja entendido que as práticas de significação produzem significados envolvendo relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído. Quando se aplica tais questões às dinâmicas da EaD, percebe-se que não há reconhecimento da subjetividade e resistir à mecanização do trabalho docente nesse campo é predispor-se a ser colocado na condição de excluído do sistema.

Hall e Woodward (2003) ainda consideram que é comum que se viva em uma cultura que molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao possibilitar optar entre as diversas identidades possíveis. Isso ocorre por um modo específico de subjetividade. Também, de acordo com os autores, nisso se instala um conflito entre o desejo de ser e o de ter prazer naquilo que desperta o desejo. É a questão séria e grave de subjetivar-se para atender a demanda estabelecida como norma – uma questão presente na identidade do professor de EaD. O fragmento de fala transcrito a seguir testemunha essa questão.

[...] e quando você monta a plataforma, depois você não tem como também mudá-la; porque você prepara a mesma aula para todos. Eu preparo para os polos da região, para Uberaba, para São Paulo. São os mesmos ou a mesma coisa. O quê que eu posso fazer de uma turma para outra? Por exemplo, eu dou primeiro as disciplinas nos polos de Uberaba e região. Quando, às vezes, eu vou dar para a de São Paulo, eu vejo que alguma atividade deixou a desejar ou o tutor, às vezes, teve dificuldade, eu posso fazer o quê? Modificá-la, mas na próxima plataforma. Naquela que já está montada é muito difícil, porque demanda uma série de coisas. É tudo encadeado e teria que ser para todos. E quem que garante que essa mudança atenderia uma turma x, um determinado grupo de alunos, mas às vezes até prejudicaria outros, né? (S5)

Por meio da fala deste sujeito de pesquisa, é possível perceber que cada um desses educadores sintam-se constrangido, não apenas pela gama de possibilidades que a cultura oferece, isto é, pela variedade de representações simbólicas, mas também pelas relações sociais, pelo lugar ou tipo de objetivação a que se é submetido na vida, social e/ou profissionalmente. Nesse campo, a referência é aos sistemas de formação que ocorrem na modalidade EaD. Trata-se de um sistema que apresenta suas regras, normas, exigências, enquadramentos e produção e acaba por subjetivar o educador, moldando-o aos interesses de produção, desse gigantesco mercado de trabalho que se revelou a EaD, catapultado pelas tecnologias digitais de informação e comunicação.

Portanto, quando se fala de docência e do profissional da EaD, deve-se considerar que sua formação, enquanto sujeito cultural e histórico, acontece a partir de suas vivências e inclui-se nisso o aprendizado adquirido em instâncias sociais como o convívio com família, amigos, religião, cultura local e ambiente e condições de trabalhos.

Em meio às considerações feitas, buscando ainda reconhecer outros espaços de subjetivação docente, há o convívio com a família. Este é um local onde o docente também vive e edifica sua identidade, sendo também lugar no qual ele ocupa a condição de espectador das representações. Isso permite algo válido a se considerar: embora o docente possa se perceber seguindo o senso comum, como sendo a “mesmo pessoa” em todos os seus diferentes encontros e interações, não é difícil perceber que ele é diferentemente posicionado, em diferentes momentos e em diferentes lugares, de acordo com os diferentes papéis sociais que ele está exercendo.

Assim, é possível concordar com os autores Hall e Woodward (2003), de que se trata de diferentes contextos os quais fazem com que haja envolvimento em diferentes significados sociais. Desse modo, buscando arrematar a discussão sobre identidades, os autores confirmam que tem havido mudanças também nas práticas trabalhistas e na produção e consumos e bens de serviço, possibilitando considerar que se trata de questões que também incidem sobre o trabalho docente.

Portanto, sobre identidades e poder, entende-se que a subjetividade do professor de EaD sugere a compreensão que se tem sobre o próprio “eu” enquanto profissional de educação. O termo subjetividade em si, envolve os pensamentos e as emoções conscientes e inconscientes que constituem as concepções sobre “quem nós somos”, segundo Hall e Woodward (2003). Os autores citados afirmam que a subjetividade envolve sentimentos e pensamentos mais pessoais de cada um. Entretanto, todos vivem a própria subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que têm e no qual adotam uma identidade. Isso não é diferente ao ocorrido com um professor, mesmo no caso dos que atuam na modalidade EaD, pois a todo tempo há um discurso que o atravessa e o molda.

No entanto, referenciado em Fernandes (2012), Araújo (2000) e Foucault (2011), é importante reforçar que, qualquer que seja o conjunto de significados construídos pelos discursos que chegam até os sujeitos, eles só podem ser eficazes se recrutarem cada um como sujeito. Isso é facilmente identificado em um grupo de professores que atuam na modalidade EaD. São, pois, sujeitados ao discurso e devem a eles próprios assumi-lo como indivíduos. E,

as posições que cada um assume e com as quais se identifica é que constituem as respectivas identidades desses educadores.

Ainda, é importante considerar dentro do discurso, a força e os diferentes poderes que atravessam e formam os sujeitos. Sendo assim, procurou-se, desse ponto em diante, com apoio nos conceitos de Pierre Bourdieu sobre campo e capital cultural, social, econômico e simbólico, expandir o debate já iniciado. O sentido buscado é por melhor compreender, como diferentes discursos nos atravessam em forma de capital e moldam nossas subjetividades.

### **3.1 Bourdieu, os tipos de capital e a formação docente**

Reconhecendo o educador como um sujeito histórico e cultural, para melhor entender a questão, tomar-se-á como referência os conceitos discutidos por Pierre Bourdieu. As considerações do autor auxiliarão no entendimento de que, histórico e culturalmente, é o universo que envolve o sujeito e os saberes e poderes que o atravessam, que o objetivam subjetivando-os. E, por ser assim, considerar-se-á que não se nasce professor, mas são os diferentes discursos que chegam, em forma de capital, que convencenam o sujeito a esse trabalho tão complexo, dentre as muitas habilidades humanas. Logo, independente do saber científico para o qual um docente é formado para trabalhar ou mesmo o tipo de docência, modalidade presencial ou EaD em que atuará, a docência é um trabalho aprendido e aprimorado ao longo da vida. Prática e espaço de atuação são fatores de considerado valor na formação.

Entendido isso, as considerações a seguir demonstrarão como diferentes formas de saber atuam na formação, incluindo-se aí as vivências culturais<sup>5</sup> dos sujeitos. Assim, inicialmente buscar-se-á esclarecer conceitos dados por Bourdieu (1987) referentes a campo e capital. O autor entende que capital pode ser dividido em quatro tipos distintos: capital cultural, social, econômico e simbólico. Nesse sentido, o conceito de campo, para Bourdieu, é o espaço no qual se manifestam relações de poder, pois é o conjunto de instituições sociais, indivíduos e discursos que se sustentam mutuamente.

---

<sup>5</sup> São consideradas culturais as experiências vivenciadas desde as séries iniciais ou mesmo o que procede do espaço social e familiar desde o nascimento. Especificamente em relação à escola e à formação que procede dela, deve-se ponderar que, ao passar por ela, o sujeito dimensiona onde e qual é o seu lugar na sociedade e torna-se hábil em perceber seu capital, somado ao significado e implicações disso sobre sua vida. Assim, a pretensão é perceber como tais temas incidem sobre o docente de EaD e, inicialmente, ao considerar tais descrições é possível questionar o conceito politicamente defendido no Brasil de educação para todos. Afinal, tem sido disponibilizada educação coerente e equilibrada a toda a nação? Nesse campo de raciocínio, deve-se pensar na EaD e sua constante busca por reconhecimento e respeito como processo de formação educacional e profissional.

Dessa forma, é válido perceber que a sociedade é composta por inúmeros campos que se sobrepõem – campos da educação, da religião, entre outros. Sobre o termo, Nogueira e Catani (2008) definem campo como um universo social com propriedades bem definidas. Segundo afirma Foucault (2006), é o espaço social no qual se manifestam relações de poder, de correlações de forças, lutas e conflitos. Pode-se entender como sendo o interior no qual os agentes se enfrentam com meios e fins diferenciados, conforme sua posição relativa na estrutura e o que está relacionado ao seu interesse em conservá-la ou transformá-la. Nesse sentido, o mundo social, para Bourdieu (1987, p. 4), pode ser

concebido como um espaço multi-dimensional construído empiricamente pela identificação dos principais fatores de diferenciação que são responsáveis por diferenças observadas num dado universo social ou, em outras palavras, pela descoberta dos poderes ou formas de capital que podem vir a atuar, como azes num jogo de cartas neste universo específico que é a luta (ou competição) pela apropriação de bens escassos... os poderes sociais fundamentais são: em primeiro lugar o capital econômico, em suas diversas formas; em segundo lugar o capital cultural, ou melhor, o capital informacional também em suas diversas formas; em terceiro lugar, duas formas de capital que estão altamente correlacionadas: o capital social, que consiste de recursos baseados em contatos e participação em grupos e o capital simbólico que é a forma que os diferentes tipos de capital toma uma vez percebidos e reconhecidos como legítimos.

Bourdieu (1987) afirma que os campos se estruturam a partir de distribuição desigual e que isso determina a posição ocupada pelo sujeito. O autor compreende que capital cultural é expresso na forma de diplomas, visitações a museus, presença a concertos eruditos e em comportamentos menos aristocráticos. Na falta de diplomas ou de hábito de frequentar os templos da cultura, o que se percebe são atitudes mais simples desiguais e que isso determina a posição ocupada pelo sujeito. Referente ao capital econômico, para o autor, existe sob a forma de diferentes fatores de produção como terras, fábricas, trabalho e do conjunto de bens econômicos como dinheiro, patrimônio, bens materiais acumulados pelo sujeito e ou família. Uma vez acumulado, o capital é reproduzido e ampliado por meio de estratégias de investimento econômico e em relação ao contexto familiar que acaba por influenciar no desenvolvimento dos sujeitos.

Nessa perspectiva, considera-se que as famílias possuidoras de capital econômico elevado proporcionam a seus filhos acesso a excelentes instituições de ensino, a recursos variados de alta qualidade e a viagens de estudo para além do básico oferecido na escola. Isso sinaliza a íntima dependência entre capital econômico e o cultural. No entanto, a leitura de jornais e revistas, o assistir interessado de programações televisivas informativas, de entrevistas com especialistas, ou viagens pela internet, entre outros, podem servir, também, como estratégias para aquisição de bens da cultura e do conhecimento. Ainda, de forma

sucinta, outras ordens de estratégias, práticas e/ou conhecimentos culturais que demonstrem uma abertura ante o aprendizado informal/formal difundido por instâncias também legitimam o capital cultural. Essa breve descrição possibilita mostrar com clareza a importância do capital econômico e cultural na subjetivação dos sujeitos e mesmo os caminhos e formas de estruturação profissional que frequentará e poderá exercer.

Neste sentido, para Bourdieu (1987), capital cultural é um conceito que explica um novo tipo de capital e recurso social, fonte de distinção e que revela a existência de diferenças de várias ordens, principalmente de acesso aos bens da cultura entre as famílias. Estas são responsáveis pela variação no comportamento e no rendimento relativo aos estudos de suas gerações. Tais colocações podem facilmente serem usadas para melhor entendimento dos fatores que interferem na formação docente e no profissional que a exerce. A referência é feita aos diferentes capitais que cada um apresenta, percebidos ao se observar sua procedência e estruturação.

Assim, o autor afirma que cada família transmite a seu filho certo capital cultural, sistemas de valores implícitos que são interiorizados e contribuem na definição de atitudes em face do capital cultural e da instituição escolar que tenham experimentados ou frequentado. Dessa forma, pode-se considerar que a educação escolar está para o capital cultural assim como o capital econômico está para a determinação de reprodução das posições sociais. Por ser assim, percebe-se que esse capital acaba por influenciar, moldar e inferir na subjetivação do sujeito.

Ademais, sob o pensar de Bourdieu, entende-se que a escola e a forma como ela se organiza e ordena seu currículo, privilegia alunos mais dotados de capital cultural e social e reproduz, de geração em geração, os capitais econômico, cultural e social acumulados.

Se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclama ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios. (BOURDIEU, 1998 p.53)

A partir dessas premissas, nota-se que a distribuição desigual das diversas formas de capital justifica as diferentes estratégias assumidas por cada sujeito e explica como os diferentes agentes aprendem nas situações escolares, levados, assim, a se acomodarem ou serem excluídos do sistema. Pelo descrito, Bourdieu (1979) permite concluir que a noção de capital cultural surge da necessidade de se compreender as desigualdades de desempenho escolar dos indivíduos oriundos de diferentes grupos sociais, repercutindo no nível e tipo de profissional que alcançará o mercado de trabalho.



A questão é que nivelar os capitais dos sujeitos que chegam ao sistema educativo buscando formação é desafio, em considerados casos, inacessível. Por ser assim, isso acaba por gerar diferentes níveis de formação e de profissionais futuros. À vista disso, a educação pode ser para todos, mas o nível e o aproveitamento da mesma são desiguais e os diferentes modos de objetivação contribuem para exclusão, segregação e fortalecimento das diferentes classes sociais. Então, as desigualdades existem e entendê-las e procurar saná-las não é tarefa fácil.

Nesse caminho, Bourdieu (1979) esclarece que na educação ocorre a diminuição do peso do fator econômico se comparado ao peso do fator cultural. Isso, inclusive, explica as desigualdades escolares. No entanto, é importante destacar que a bagagem herdada por cada indivíduo não é um conjunto mais ou menos rentável de capitais que cada um utiliza. Segundo o autor, cada grupo social, em função das condições objetivas que caracterizam sua posição na estrutura social, constitui referências específicas transmitidas na forma de habitus. Sendo assim, as referências culturais e os conhecimentos considerados legítimos, somados ao domínio maior ou menor da língua culta, são aprendizados trazidos de casa pelas crianças e facilitam ou dificultam o aprendizado escolar na medida em que funcionam como uma ponte entre o mundo familiar e a cultura escolar. Por ser assim, pode-se entender ainda que,

o habitus adquirido na família (está) no princípio da recepção e assimilação da mensagem escolar, e (...) o habitus adquirido na escola (está) no princípio da recepção e do grau de assimilação das mensagens produzidas e difundidas pela indústria cultural e mais geralmente de toda mensagem erudita ou semierudita (BOURDIEU e PASSERON 1975. p.54).

A partir dos conceitos dados é possível entender o papel do capital cultural sobre o processo escolar, assim como o do capital econômico em propiciar uma melhor ou pior educação, trazendo consequência em relação ao processo de profissionalização que a escola promove ao longo da formação de cada um, não sendo diferente nas licenciaturas. Em relação ao capital cultural e econômico, Bourdieu (1979) afirma haver um peso de um em relação ao outro na explicação das desigualdades escolares.

Para o autor, o capital cultural favorece o desempenho escolar e facilita a aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares. Bom é pensar que esses códigos podem estar no currículo em detrimento de determinados sujeitos e da classe que o mesmo ocupa. Embasados pelo autor, ainda pode-se perceber que a educação escolar destinada a crianças de meios culturalmente favorecidos servem como continuação da educação familiar; já para outras crianças significa algo estranho, distante, ou mesmo ameaçador. Por ser assim, o resultado final da formação desses dois tipos de sujeitos também não serão iguais.

Alcançando um dos objetivos nesta discussão, pode-se afirmar que a posse de capital cultural favorece o êxito escolar e propicia melhor desempenho nos processos formais e informais de avaliação, trazendo consequências sobre a formação profissional que ocorrerá na sequência. Bourdieu (1979), inclusive, reforça que a avaliação escolar vai além de simples verificação de aprendizagem, inclui, julga cultural e moralmente os alunos. Entendido isso, o desafio cabível a um professor em seu labor docente é complexo. Isso nos possibilita considerar ainda que,

Os “sujeitos” são, de fato, agentes que atuam e que sabem, dotados de um senso prático [...], de um sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e de divisão (o que comumente chamamos de gosto), de estruturas cognitivas duradouras (que são essencialmente produto da incorporação de estruturas objetivas) e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a resposta adequada. O habitus é essa espécie de senso prático do que se deve fazer em dada situação (BOURDIEU, 1997, p.42).

Ampliando, acrescentar-se-á à discussão o conceito de capital social. Nesse sentido, entende-se que ele é instrumento de acumulação do capital por funcionar como meio auxiliar na acumulação do capital cultural. A partir de Bourdieu (1980), é possível afirmar que o capital social apresenta três aspectos: os elementos constitutivos; os benefícios obtidos pelos indivíduos mediante sua participação em grupos ou redes sociais e diferentes reproduções deste tipo de capital. Os dois elementos constituintes do capital social são as redes de relações sociais ao permitirem aos sujeitos acesso a recursos dos membros do grupo ou rede, e a diversidade e intensidade de recursos do grupo. Ainda, o autor define o capital social como a agregação de recursos atuais ou potenciais por ter ligação restrita com redes duradouras de relações institucionalizadas de reconhecimento e de inter- reconhecimento mútuo.

Nesse sentido, é o próprio Bourdieu (1979) quem explica que o volume de capital social de um sujeito depende da extensão de relações mobilizadas assim como o volume das diferentes formas de capital que ele tenha, quer seja econômico, cultural simbólico. Ao se refletir sobre esse tipo de capital e o docente da EaD, se por um lado é importante seu fácil e amplo acesso, devido as tecnologias serem ferramentas de trabalho, vale também considerar que, exercendo uma prática mecanicista e de massa, a possibilidade de ampliação do capital social docente diminui por não haver valorização da subjetividade dos sujeitos envolvidos – professor e estudantes.

Refletindo sobre o capital e a docência em EaD, é possível entender também o capital simbólico que, diferente das outras modalidades de capital, não é rapidamente percebido como tal. Os efeitos de sua duração, inclusive, obedecem a lógicas diferentes, pois é uma espécie de poder ligado à propriedade de "fazer ver" e "fazer crer". É, de forma simplificada,

uma medida do prestígio e/ou do carisma que um sujeito ou instituição possui em determinado campo.

Assim, a partir desta referência quase imperceptível de distinção, o capital simbólico permite que um sujeito usufrua de uma posição de proeminência frente a um campo, fortalecida pelos signos distintos que reafirmam quanto possuidor deste capital. Como ele é um tipo de capital cuja posse permite reconhecimento imediato da dominação de quem o possui sobre os demais, o capital simbólico é assim o instrumento principal da violência simbólica, ao impor seu peso sobre os que não o tem ou o possuem em quantidades inferiores.

Dessa maneira, tais considerações sobre o capital simbólico novamente remetem às relações de poder existente nos espaços de docência em EaD, no anonimato do educador que trabalha mediante uma tela meses ou anos seguidos. Ao se considerar isso, percebe-se ainda, que o capital simbólico, enquanto elemento indicador de prestígio pode ser convertido, de acordo com as circunstâncias, em capital cultural ou econômico, na medida em que os acessos as outras modalidades de capital sejam facultadas pelo efeito de valorização exercido pelo indivíduo detentor deste capital.

Embora o capital econômico seja a fonte de todas as outras formas de capital e o custo de conversão dos diferentes tipos de capital em capital econômico seja diferenciado, Bourdieu (1980) deixa claro que o capital social tende a ser transformado em capital econômico ou mesmo em capital cultural. A ideia do autor é a de que pelo acúmulo histórico de experiências de êxito e de fracasso, os grupos sociais constroem conhecimento prático nem sempre consciente, relativo ao que é possível ou não. Nesse caminho, o autor orienta que a natureza e a intensidade dos investimentos variam em função do grau e da reprodução social de cada grupo. Uma vez que, assim como na carreira escolar dos filhos, é comum os pais perceberem quando são maiores ou menores as probabilidades de êxito deles e optarem por investir ou não nisso. Do mesmo modo pode-se considerar os profissionais que atuam em educação quando percebem que seu campo de atuação o reconhece e o valoriza pelo trabalho que faz.

Os estudos de Bourdieu (1980) mostram que no contexto da democratização do acesso à escola fundamental, e do prolongamento da escolaridade obrigatória, se tornou evidente o problema das desigualdades escolares entre grupos sociais. Nesse sentido, percebe-se que

Enquanto força formadora de hábitos, a escola propicia aos que se encontram direta ou indiretamente submetidos à sua influência, não tanto esquemas de pensamento particulares e particularizados, mas uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação aos quais pode-se dar o nome de habitus cultivado. (BOURDIEU e PASSERON, 1975, p. 211).

Nesta mesma linha de raciocínio, os autores ainda acrescentam que,

[...] o sistema escolar cumpre uma função de legitimação cada vez mais necessária à perpetuação da “ordem social” uma vez que a evolução das relações de força entre as classes tende a excluir de modo mais completo a imposição de uma hierarquia fundada na afirmação bruta e brutal das relações de força. (BOURDIEU e PASSERON, 1975, p. 311).

Portanto, os estudos do autor possibilitam pressupor que a origem social dos alunos e sua futura profissionalização se constituem e estão intimamente ligadas às desigualdades escolares as quais reproduzem o sistema objetivo de posições e de dominação. Pode-se considerar que o capital econômico permite o acesso a estabelecimentos de ensino e a certos bens culturais mais caros, como as viagens de estudo, e, assim, o benefício escolar é extraído dessas oportunidades. Isso deixa claro que esse processo só ocorre dependente do capital cultural previamente possuído. Nesse contexto, considera-se que o sistema educativo, ao ser colocado como agência socializadora ou agente de mudança, pode não passar de uma falácia política ou engodo social.

Diante disso, é possível perceber que a própria cultura educacional vem sendo vista como mais uma forma de conhecimento, rivalizando-se com outros meios e tecnologias de produção e de transmissão do saber. Combinando tais argumentos ao trabalho docente em EaD, é importante destacar que as tecnologias e as metodologias incorporadas ao saber docente modificaram o papel tradicional do professor, o qual vê que sua prática pedagógica precisa estar sendo sempre (re)avaliada e atualizada. Entretanto, a massificação a qual essa modalidade tem sido submetida tem negado as subjetividades dos sujeitos envolvidos e, assim, destituindo-a de um dos mais respeitados valores de uma educação de qualidade: o reconhecimento e valorização das subjetividades.

Compreender que a docência é uma profissão complexa pelo fato de se exigir que esse sujeito se desconstrua e reconstrua constantemente (TARDIF, 2002), e, também, a esse trabalho que lhe impõe uma adequação condizente com o contexto no qual se apresenta, torna-se essencial perceber os processos formativos deste profissional, bem como os fatores que lhe constituem enquanto sujeito que se desenvolve para, na e pela docência. Tal discussão se faz necessária e os esforços para o cumprimento desta tarefa serão apresentados no próximo capítulo.

## **CAPÍTULO IV – FOUCAULT E OS MECANISMOS DE OBJETIVAÇÃO E SUBJETIVAÇÃO DE PROFESSORES**

*[...] considero-os inteiramente livres para fazer, com que eu digo o que quiserem. São pistas de pesquisa, idéias, esquemas, pontilhados, instrumentos: façam com isso o que quiserem. (FOUCAULT, 1999, p.4)*

É preciso, pois, continuar o percurso. Procurando ampliar as possibilidades de apreensão da construção de subjetividades do sujeito docente que atua na modalidade de ensino a distância, embalada pelas ‘ferramentas foucaultianas’ na tentativa de refinar o olhar para os dizeres dos docentes envolvidos neste estudo. Enfatiza-se que trabalhar com Foucault, sugere uma postura mais aberta, inclusive para se aceitar que as análises podem ser provisórias e passam por transformações em qualquer tempo. Machado (1999, p. XI), na introdução da obra “Microfísica do Poder”, de Foucault, permite afiançar sobre essa provisoriedade, quando diz que o modo de pesquisar do filósofo é diferente do que normalmente se entende por ‘teoria’ e ‘prática de pesquisa’,

Toda teoria é provisória, acidental, dependente de um estado de desenvolvimento da pesquisa que aceita seus limites, seu inacabado, sua parcialidade, formulando conceitos que clarificam os dados – organizando-os, explicando suas interrogações, desenvolvendo implicações – mas que, em seguida, são revistos, reformulados, substituídos a partir de um novo material trabalhado.

Logo, em suas pesquisas, o filósofo deixa entrever que é possível ao pesquisador inventar ou reinventar o caminho. “Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar e refletir” (FOUCAULT, 1984, p.13), a partir da perspectiva da pesquisadora em construção, perceber possibilidades de se compreender as subjetividades que emergem na EaD. Dessa forma, suas formulações serão “ferramentas” para observar nos falares dos sujeitos de pesquisa como as estratégias de condução de condutas trabalha estrategicamente na construção de docentes que trabalham na modalidade de ensino a distância na formação de subjetividades de outros docentes.

Sabe-se que as reflexões sobre a empregabilidade e uso dos avanços científicos e tecnológicos pela sociedade e das consequências e interdependências dessas atividades no campo político, social e educacional têm ganhado crescente espaço nos debates educativos. Assim, o desafio mobilizado, neste estudo, é o de contribuir para a reflexão sobre o fazer docente em um contexto que lhe cobra uma formação crítica e ética. Reafirma-se a percepção de que é uma discussão polarizada ou paradoxal: de um lado os entusiastas que defendem a EaD como uma educação qualitativamente superior à que acontece face a face, levando-se em conta a interatividade que ocorre por meio das TDIC; há, ainda, a postura de que favorece a autonomia dos sujeitos-estudantes inseridos neste processo. Em oposição, há os que defendem a impossibilidade de se aprender isoladamente apenas por meio de roteiros ou resolução de atividades (SOMMER, 2010). Nesse caminho, acredita-se que os desdobramentos aos quais a

presente pesquisa tomou, nas dobras dos discursos<sup>6</sup>, visam discutir tais questões, mostrando a força e a amplitude desse debate.

Nesse percurso, Chauí (2001) aponta que há a necessidade de não se aceitar todas as questões como óbvias, pois, segundo a autora, é possível perceber a necessidade de se interrogar as ideias, os fatos, as situações, os comportamentos, os valores e a prática educacional. Isso precisa ser feito à luz da história e com usos bem determinados. Para a autora, são as necessidades que fazem com que as diversas instituições modifiquem suas funções em decorrência das amplas mudanças dos fatores sociais, econômicos e culturais. Ainda, mostram como a educação, ao se escolarizar na modernidade, passou a exercer um papel de controlador e adaptador de tais necessidades.

O processo educacional se insere no contexto da existência humana a partir do momento histórico da reunião do homem em comunidade, de forma que sua essência é o conjunto das relações sociais humanas e de sua *práxis*. Nesse contexto, o homem social e sua ação viabilizam relacionamentos consigo, com o outro e com o meio. Assim, a força criadora da existência humana tem seu *lócus* na natureza e na sociedade, sendo o trabalho do homem sobre a natureza na busca da satisfação de suas necessidades faz com que, na medida em que ele realiza este trabalho, se descubra como um ser que produz/constrói e assume consciência de si e do mundo, podendo agir sobre a realidade no intuito de transformá-la.

Nessa perspectiva, é notório que as transformações ocorridas no campo educacional encontram-se diluídas nas tramas das transformações sociais e, dessa forma, encontraram, também, condições ideais para se consolidar a EaD. Essa modalidade e a relação desta com os sistemas produtivos podem estar interligando os modos de perceber o espaço e o tempo e os processos de subjetivação. Para tanto, a fim de entender esses deslocamentos que operam nesses processos e seus efeitos tanto no sistema educacional quanto no produtivo, buscou-se aporte nos estudos foucaultianos.

A primeira questão que surge é a afirmação de que existe verdade em todos os discursos, entretanto, segundo Foucault (2000), é constituída por meio das práticas e atravessada pelas relações de poder. Então, a pergunta que deveria ser feita não é se são verdadeiros, mas como se constituiu a noção de que são verdadeiros e quais os efeitos que produzem. Desta feita, no próximo tópico, abordar-se-á sobre o termo ‘verdade’ para compreender como se produzem os regimes de verdade na EaD e como estes operam

---

<sup>6</sup> Em a *História da loucura*, Foucault apontava dois caminhos para se analisar um texto: ser colocado no interior do exterior, e inversamente. Entende-se como se o texto devesse ser colocado em outra dimensão, distinguindo-se ao mesmo tempo a relações de força ou de poder e as formas de saber (DELEUZE, 2013).

estrategicamente na produção de subjetividades dos docentes que trabalham nesta modalidade de ensino.

#### 4.1 Buscando sentido para “verdade” nos estudos Foucaultianos

Os conceitos desenvolvidos por Foucault (2011b) são fundamentais para nortear a discussão sobre o que é “verdade”, sua aplicabilidade, suas diferentes formas, como ela é apresentada por educadores e, ainda, como está intimamente ligada ao que se discute nesse trabalho. Foucault (2011b), com a finalidade de definir o significado desta palavra, faz a seguinte indagação:

[...] parece que podemos ver também, a partir dessa questão da *parresía* se esboçar a questão, fundamental também na antiguidade, das relações entre, grosso modo, verdade e coragem, ou entre verdade e ética. Quem é capaz de fazer um discurso verdadeiro? Como se pode distinguir o discurso verdadeiro do discurso lisonjeiro? E qual deve ser do ponto de vista ético, do ponto de vista de uma coragem, aquele que empreende a separação entre o verdadeiro e o falso? Quem é capaz de ter a coragem da verdade? E qual é a educação necessária? Problema técnico: qual vai ser, por conseguinte, na educação, o ponto no qual deve se pôr ênfase? (p. 277).

Tomando os esclarecimentos de Santos (2015), a *parresia* era, entre os gregos, reforçada como necessidade de se dizer a verdade sobre si mesmo e princípio presente no “conheça a ti mesmo” socrático. Quanto a sua aplicabilidade, sabe-se que para se dizer a verdade, existiam e ainda existem algumas práticas: a confissão, o voto, o exame de consciência, dentre outras. Para tal questão, Foucault (2011b) cita os textos de Sêneca e Plutarco, nos quais se percebe que a importância estava no dizer a verdade sobre si mesmo, havendo o sentido político e moral para o termo.

O político envolvia a organização da *polis* grega, sendo direito do cidadão e o sentido moral estava no campo das relações pessoais, do “cuidado de si”, principalmente na filosofia platônico-aristotélica. Foucault (2011b, p. 5) define *parresia* como “um tipo de atividade verbal na qual aquele que fala tem uma relação específica com a verdade através da franqueza” e, ainda completa, “uma certa relação com sua própria vida através do perigo, uma reta relação com ele mesmo e outras pessoas através da crítica”. Apreende-se que o indivíduo que expressa com verdade, pode pôr em risco a própria vida. Sob este prisma, a ética de dizer a verdade é uma ação livre e perigosa, mas também possível entender *parresia* como prática ligada ao “conhecer-se a si mesmo”.

O autor observa as estruturas que sustentam os discursos, denominados de verdadeiros, em que é preciso analisar as condições de como cada um representa para si e para os outros a condição de possuidor ou locutor da verdade. Portanto, nessa busca por dar



‘melhor’ sentido à verdade, Foucault (2011b) chama a atenção para a capacidade de discernir o verdadeiro do falso, o justo do injusto e de se questionar os valores e crenças, porque na Grécia antiga a *parresia* era um direito político do cidadão, embora não fosse direito de todos. Os não cidadãos, que pode ser entendido como escravos, não podiam ser parresiastas. Assim, ela equivale ao direito de liberdade de expressão e foi Platão quem transcendeu conceitualmente o político e atribuiu caráter moral ao ato de se falar a verdade.

Foucault (2011b) afirma que o ocorrido na Grécia foi que a *parresia* deixou de ser direito político do cidadão e começou a evidenciar o seu caráter moral, o discurso livre, desvencilhado e verdadeiro, passando assim para uma ética, uma regra de conduta pessoal, dizer a verdade sem mascará-la e dizê-la completamente. Seria um dizer tudo verdadeiramente. Nisso, é preciso que a verdade de quem fala seja opinião pessoal e também ao dizê-la haja fidelidade daquele que pensa.

Para Foucault (2011b), a verdade é todo discurso que estabelece um modo de ser e um modo de agir no mundo. Entretanto, o autor chama a atenção para a desconstrução de falsas verdades naturalizadas. Sendo assim, poderia então denominá-la de retórica, sobre a qual entende-se que é a técnica de dizer as coisas em um jogo, um agir estratégico e em que há vencedores e perdedores, que permite ao que diz, dizer qualquer coisa, mesmo que não acredite. Na retórica não existe vínculo entre o sujeito e aquilo que ele diz, seria uma ação de dizer o oposto do que se pensa e do que sente, ou seja, um falar para convencer a quem ouve e, portanto, o sujeito tem uma relação fraca com o que diz. Dessa forma, é possível direcionar esse conceito a algumas das discussões centrais desse trabalho, ou seja, as verdades construídas e difundidas sobre o trabalho do docente da EaD.

Na obra *A hermenêutica do sujeito* (2011b), Foucault analisa algumas práticas reflexivas de liberdade dos gregos, entender, se possível, o cultivo de um estilo de liberdade comprometido na elaboração de uma vida própria, de forma a ser como uma obra de arte pessoal. O autor tem como ponto de partida a noção de cuidado de si, a qual aparece como o fio condutor de um conjunto de tecnologias voltadas para constituição de si, implicando certa forma de estar no mundo e de se relacionar com o outro a partir de relações consigo que visam uma transfiguração de si.

A partir das noções sobre esse cuidado de si trazidas por Foucault (2011b), nesse direito, nesse esforço pela liberdade e de possibilitar ao docente o direito de conhecer a si, o cuidar de si e o viver com liberdade. Nesse sentido, por sua vez, o cuidado de si se desloca e aparece como imperativo formativo por excelência, pois produz uma cultura de si quando o sujeito, ao se ocupar consigo, “tornou-se um princípio geral e incondicional, um imperativo

que se impõe a todos, durante todo o tempo e sem condição de status” (FOUCAULT, 2011b, p. 103), desenvolve e difunde um conjunto de práticas voltadas para a relação consigo. Outro aspecto destacado pelo autor é este cuidado de si conecta-se diretamente com o campo da ética.

Assim, é possível estabelecer uma ponte histórica entre as experiências ético-políticas da antiguidade e a exigência moderna de uma crítica do presente que se faz e se refaz ao longo do viver. Nisso, fica entendido o interesse do autor pelas práticas ético-políticas da antiguidade, pois afirma que isso se deve ao fato de o modelo da moral cristã, uma moral de obediência a um código de regras, iniciar o começo de um desaparecimento. Ainda, é importante reforçar que, ao retomar os textos antigos, Foucault (2004b) não o fez de forma historiográfica, seu interesse foi de traçar uma genealogia capaz de servir na elaboração de uma ética contemporânea, que pudesse contribuir no reconhecimento de novas práticas de si.

Também, o autor encontrou outra forma de subjetivação na “cultura de si grega”, e não se tratava de uma moral da lei e do preceito geral, mas uma ética da pluralidade de normas, de escolha e de modos de vida. As análises genealógicas dele chegaram a um questionamento extremo do estatuto filosófico da subjetividade, problemática que já se fazia pressentir desde o princípio de sua reflexão. Foi ele mesmo quem afirmou que, em toda a sua obra, sua preocupação foi para com o sujeito. Sendo assim, para avançar nessa discussão, serão trabalhados, desse ponto em diante, conceitos de enunciado, discurso, de forma a ampliar e aplicar o discutido sobre verdade.

Em “A ordem do discurso”, Foucault (2011a, p. 8), sobre noção de discurso, traz a seguinte ressalva “[...] supõe lutas, vitórias, ferimentos, dominações, servidões, através de tantas palavras cujo uso há tanto tempo reduziu as asperidades”, alerta, então, para o perigo do discurso, sendo assim deve-se procurar compreender sua funcionalidade.

A fim de fortalecer o conceito de discurso, como ele ocorre e sua funcionalidade, Foucault (1999; 2011a) orienta que, inicialmente, ao observá-lo, é preciso recusar explicações unívocas, fáceis e busca insistente do sentido último e oculto das coisas, por tratar-se de prática bastante comum e incorreta. Quando se fala de estudos usando-se do discurso ou fragmentos dos mesmos, é preciso ficar simplesmente no nível de existência das palavras e coisas ditas. Isso significa trabalhar arduamente com o próprio discurso e seus fragmentos, deixando-o mostrar-se na complexidade que lhe é peculiar.

Larrosa (1994, p.65) observa que Foucault considera o discurso como “um mecanismo autônomo que funcionando no interior de um dispositivo, constitui tanto o representado e o expressado quanto o sujeito mesmo como capaz de representação ou

expressão”. Entende-se que não é recusa da materialidade dos objetos, mas que são os significados a eles atribuídos e, deste modo, passam a ser definidos por sistemas discursivos.

No entanto, Foucault (1999) explicita a necessidade de olhar o discurso arqueologicamente devido possibilidades de aceitar a verdade como uma conformação histórica. Para o autor, isso se dá por meio de normas internas dos saberes de certo contexto e através da análise do mesmo em suas contradições, pois:

O discurso é o caminho de uma contradição à outra (...) fazer com que desapareçam e reapareçam as contradições é mostrar o jogo que nele elas desempenham; é manifestar como ele pode exprimi-las, dar-lhes corpo, ou emprestar-lhes uma fugidia aparência (FOUCAULT, 2007, p. 173 e 174).

Por conseguinte, fica entendido que o discurso é construído com seus procedimentos internos e externos e contribui na inclusão, exclusão, interdição e ritualização da palavra, pois são operados pelo discurso, em que só aparecem verdades insidiosamente universais e, por isso, são ignoradas, existindo uma vontade de verdade como o grandioso maquinário destinado a excluir. Complementa, pontuando que

a discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e, quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito e o discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa da consciência de si (FOUCAULT, 2011a, p. 49).

Na concepção de Foucault (2008), o discurso é visto como aquele que possibilita formação do objeto e produção de subjetividade. Acrescentando sobre o que foi discutido anteriormente, para o filósofo, os objetos do discurso encontram na história seu lugar e sua lei de emergência, permitindo que esses objetos estejam em constante formação e transformação, tornando-se marcados por descontinuidades, devido às historicidades que ostenta.

Santos (2015) esclarece que são as relações discursivas que oferecem o objeto do que se pode falar e determinam o feixe de relações que o discurso deve efetuar, para assim discorrer sobre o objeto. Nesse raciocínio, é importante frisar que relações discursivas não caracterizam a língua, nem circunstâncias do discurso, mas o próprio discurso enquanto prática. Sendo a prática discursiva aqui, entendida como um conjunto de regras que definem sua especificidade.

Para Foucault (1999) nada há por detrás das cortinas do discurso, nem sob o chão que se pisa, o que existem são enunciados e relações que o próprio discurso põe em funcionamento (FISHER, 2001). Então, usar de recortes de fala de docentes, sobre a construção de seus saberes, denota a busca por discutir relações históricas e práticas da questão. Foucault (2008) também afirma que discursos são considerados como enunciados materialmente existentes. Veiga-Neto (2000) esclarece que os objetos só existem quando

enunciados, passando a fazer parte de um ou mais discursos, o que não significa que se deve recusar a materialidade dos objetos, mas que estes são definidos por sistemas discursivos. Foucault (2008) expõe que o enunciado distingue-se de frases, proposições e atos de fala, devido estar no plano do discurso e não submetido ao arcabouço linguístico canônico. Então, não é possível identificá-lo quando se encontra os constituintes de uma frase.

Dessa forma, o enunciado não é o ato material de falar ou escrever, nem da intenção do indivíduo que o realiza ou o resultado alcançado, trata-se da operação efetuada e pelo que produziu no próprio fato de ter sido enunciado. Inclusive, para Foucault (2008), a língua e o enunciado não estão no mesmo nível de exigência. Portanto, considera-se discurso como um conjunto de enunciados que derivam de uma mesma formação discursiva. O enunciado não está escondido, é visível e ao mesmo tempo apresenta um paradoxo, sendo não visível e não escondido. Para isso ele deve ser entendido em decorrência da função enunciativa que ele traz.

O enunciado não é, pois, uma estrutura [...] é uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir [...] se eles “fazem sentido” ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por formulação [...] é essa função que é preciso descrever agora como tal, ou seja, em exercício, em suas condições, nas regras que controlam e no campo em que se realiza (FOUCAULT, 2008, p. 99).

Assim, a compreensão de enunciado implica explicitar o exercício dessa função, suas condições de produção, regras de controle e o campo em que se realiza. Para tanto, é preciso buscar na exterioridade de enunciados determinados, regras de suas aparições, relações mantidas com o que enunciam, aquilo ao qual se referem e o colocado em jogo por eles.

Tendo por base as definições dadas por Foucault (2008), é possível notar que enunciados agenciam memória, constroem história, projetam-se do passado ao futuro e, nesse movimento, consequência da relação intrínseca com a história, tornam-se sempre outros, mesmo havendo regimes de materialidade repetível.

Segundo Foucault (2008), o enunciado é suscetível no tornar-se outro diferente de si mesmo e se desloca discursivamente de seu sentido, nessa derivação do outro. Os enunciados e suas sequências seriam como séries de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugares de interpretação e há sempre uma espessura material que os constitui, que compreendem suas substâncias, suporte, lugar e data.

É na mudança desses elementos que são reveladas multiplicidades dos enunciados, alterações da identidade deles e acabam por caracterizá-los devido apresentarem tal identidade mutável. Essa mutabilidade é decorrente da história, visto que o enunciado circula, serve, se esquiva e permite ou impede realização de desejo, é dócil ou rebelde e de acordo com

interesses, entra na ordem das contestações e das letras, tornando-se tema de apropriação ou de rivalidade (SANTOS, 2015).

Por isso, ao buscar possíveis análises, é preciso fazê-las de forma histórica, levando-se em consideração que o enunciado é compreendido como um conjunto efetivamente produzido em dada época. Deste modo, a discussão iniciada no capítulo será importante para o entendimento sobre relações e conceituações de poder, biopoder e resistência, dentro da EaD, e perceber a fabricação de subjetividades docentes entrelaçadas nas relações de poder.

#### **4.2 Poder, biopoder e resistência no discurso**

Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias que se originam e cujo esboço geral ou cristianização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais (FOUCAULT, 1988, p. 88-9)

É com essa definição sobre poder que Foucault (1988) esclarece que é preciso compreendê-lo entrelaçado em relações de poder e disseminado pela sociedade. Ainda, Foucault (2008) afirma que o poder roça corpos, acaricia com os olhos, intensifica regiões, eletriza superfícies e dramatiza momentos conturbados. O autor diz também que ao se utilizar os olhos vigilantes do poder, quem o faz é recompensado por uma emoção fortalecedora desse poder. É, dessa forma, que é possível conseguir permissão para atrair estranhezas, avançar, multiplicar efeitos, pluralizar alvos e ramificar articulações desse poder. Também, se pode entender que o poder não é repressivo, ao contrário, é produtivo porque estimula mudanças de lugar de onde se está e estimulador por exercer papel incitador de tais mudanças. Desse modo, percebe-se o poder muito mais presente nas microrrelações, nas relações interpessoais cotidianas, que em qualquer outra forma instituída. Entretanto, fazer tal afirmação não desmerece, nega ou deixa de reconhecer o poder institucionalizado.

Pode-se entender a questão é como o poder e sua força tornaram-se centrados na relação do “eu comigo mesmo” e o “eu com o outro”. Larrosa (2008, p.43) chama a atenção para se perceber que a experiência de si

não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. É a própria experiência de si que se constitui historicamente como aquilo que pode e deve ser pensado.

Ao adotar formas singulares, a experiência de si torna-se culturalmente aceita e autor propõe que esta deve ser analisada “a partir de uma arqueologia das problematizações e de uma pedagogia das práticas de si” (LARROSA, 2008, p.43). Logo, o cuidado de si teria um caráter pedagógico porque consentiria no estabelecimento de caminhos para a realização de uma formação ética do sujeito. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas na experiência de si para os docentes pode ser o local onde os sujeitos se transformam e se relacionam consigo com a finalidade de atingir uma educação de excelência. Foucault afiança que as técnicas de si são

as práticas refletidas e voluntárias através das quais os homens não somente se fixam regras de conduta como também procuram se transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo (FOUCAULT, 1998, p.15).

Retomando a temática de docentes que atuam na EaD, Foucault (2008) possibilita entender que o poder, se tomado como meramente repressivo, é mal compreendido, pois para além de proibir ou interditar, ele incita. Denunciar repressão implica ocultar sua própria proliferação e esconder sua presença nas condutas mais íntimas e individuais. Então, é perceber que esse poder está nos espaços subjetivos de pura intimidade e liberdade. Ao entender que discursos ou fragmentos de discurso constituem objetos de investigação e análise, é que o trabalho aqui desenvolvido volta-se justamente para tal questão.

Os fragmentos de fala de docentes de EaD sinalizam o funcionamento de poder, referente a construção de seus conhecimentos, que não mais se contenta com mecanismos de barragem ou proibição, mas que se organizam em linhas de penetrações intermináveis e em formas produtivas e inventivas de atuação. O recorte de fala a seguir ilustra a norma imbuída da verdade estabelecida.

<p>Eu já vi muito “mude a fórmula”. Nós não fomos educados, eu acredito, para termos professores de Educação à Distância. Nosso ensino é o tradicional. E nós temos que ter com a Educação à Distância um novo olhar. Um novo olhar de tudo, sobretudo das formas de ensinar. Dessa interação com o aluno que, às vezes, de repente, a gente se aproxima muito de alguns que conversam mais com a gente, de outros que a gente não consegue essa interação. Não sabemos se são alunos que estão ali apenas por causa do diploma e acha que Educação a Distância é algo ‘facinho’ de fazer e que aquilo ali vai tirar de letra. Mas me deixa preocupada é que a gente recebe perguntas só na época de prova. Isso me deixa muito insatisfeita, porque eu percebo que o sistema de ensino no Brasil ainda é quantitativo. A tal da pontuação, da nota... Então, assim, eu sinto que muitos alunos não estão muito preocupados em aprender. Eles estão é preocupados em ter facilidades. Facilitação para acessar a nota. Isso é muito preocupante, porque eu me sinto, e eu me pergunto isso todos os dias: “Qual que é o profissional que a gente vai formar para EAD, amanhã?” (S4)</p>
---

As expressões “nós temos que ter um novo olhar... Um novo olhar de tudo, sobretudo das formas de ensinar”; “Educação a Distância é algo ‘facinho’ de fazer”; “e eu me pergunto

isso todos os dias: ‘Qual que é o profissional que a gente vai formar para EAD, amanhã?’” mostram como as forças da norma estabelecida atuam sobre esse docente, das expectativas que tem de si e dos outros, verdades que têm sido estabelecidas nessa modalidade de ensino. Santos (2015) ressalta que tal poder é investido para que se diga o que há para se dizer e, assim, possibilitar a construção, fortalecimento e desconstrução de verdades. Não simplesmente para condenar ou tolerar, mas para gerir, regular e fazer esse discurso funcionar segundo um padrão ótimo.

Quanto às resistências, Foucault (2007) apresenta a questão como ponto e nó irregular que se distribui com maior ou menor densidade, no jogo relacional com o poder, podendo provocar levantes radicais e rupturas profundas. Embora seja mais comum serem pontos transitórios, móveis e precários que cedem ao poder. A resistência, da mesma maneira imanente, fragmentada e centrada nas relações em que o poder funciona, provoca reagrupamentos, introduz clivagens e procede por estratégias.

A fala do sujeito de pesquisa (S1), transcrita a seguir, exemplifica um momento em que os docentes deveriam mediar uma atividade no ambiente virtual de aprendizagem e, diante desse desafio, sentiram-se impingidos a realizá-las. Percebe-se que, apesar de estranharem a atividade ou a forma como deveria ser corrigida, causou certa resistência aos métodos impostos, porém acabaram por cumprir a atividade considerada necessária ao desenvolvimento dos discentes encontrando até pontos positivos.

Acho difícil falar das especificidades, mas, no geral, eu penso que nós nos desintegramos antes de interagir. “Nós” quando eu digo, não somos nós professores, só. Somos nós “sistema”, somos “nós” todos envolvidos na Educação à Distância. Nós nos desintegramos antes de integrar, por quê? Porque diante de um problema, que o TG [Trabalho de Grupo] foi problemático, embora tenha seus pontos positivos e tal, foi problemático, mas nós ficamos todos muito perdidos... Por quê? Muito serviço. Nós vimos aqui com estranhamento; mais um; mais uma coisa estranha entrando aqui para eu dar conta, para eu ter que lidar, sem ter maiores explicações, ou formação! Sem ter um embasamento, sem ter alguém que te ofereça ali uma orientação para você lidar com aquilo; então causou estranhamento como tudo vai causar, eu penso, se não tiver uma preparação. É preciso que as pessoas conheçam porque, diante do desconhecido, a gente quer correr! Então a gente nem dá tempo de saber se é bom, se vai contribuir com uma formação melhor, não dá tempo de avaliar! Por quê? Começaram os problemas e a gente se sentiu assim, muito acuado, a gente não sabia o que responder aos alunos diante de tantos problemas também que surgiram; a gente não tinha uma base para falar assim, ou um discurso talvez assim, que tivesse em consonância com vários pontos de vista. Não tinha um consenso para passar para o aluno: cada um passava do seu jeito, cada um também trazia de um jeito. Tá! A gente não sabia direito com o que estava lidando. (S1)

Percebe-se, pelo excerto, que, a concretização das metas de obtenção de conhecimento, via atividades desenvolvidas na EaD, está impregnada de um discurso de verdade o qual afirma que é necessário a este estudante interagir, partilhar experiências.

Concomitantemente, ao docente não foi oferecida a oportunidade de aprender, aliás, a atividade foi vista viú como um “problema”; contudo, os mecanismos de controle, diluídos nas redes flexíveis das instituições, são intensificados pelas formas de comando, ou seja, transformam-se. Muda-se as relações de produção e o entendimento sobre como devem ser e agir os sujeitos.

Nesse sentido, embora as reflexões de Foucault (1979; 1982; 2008) confirmem sua preocupação e detalhamento sobre o tema, uma teoria geral sobre o poder jamais foi gerada ou ambicionada por ele. Isso fica nítido quando o filósofo discute assuntos como loucura, sexualidade, prisões e asilos, dentre outros. Um poder que, segundo ele, está preocupado em domar corpos, ditar regras e formas como cada um deve ser moldado e ajustado. Trata-se de uma forma de poder em vigor na sociedade, denominado de biopoder.

O conceito de biopoder descrito por Foucault (2007) veio se juntar às reflexões sobre as práticas disciplinares como técnicas de exercício de poder e como forma de pensar e agir, submetidas e ajustadas a partir do século XVIII e XIX. Nessa época, disciplinas se voltaram para o indivíduo, para o seu corpo, visando normalização e adestramento, exercidos nas diversas instituições modernas frequentadas por tais indivíduos como a escola, a caserna, a fábrica, o hospital, a prisão etc. Eram instituições que possibilitavam tornar os corpos dóceis e aptos à produção industrial vigente e tinha como objetivo atender necessidades específicas do capitalismo visando à docilização.

Acho que por isso mesmo a pergunta que ela nos fez é tão importante. Porque veja bem: nós vamos focar no mercado de trabalho, como sempre tem sido feito, e vamos contribuir para a formação de seres pré-programados. Sabe? ali, só com aquela visão, ou nós... vamos correr atrás de uma autonomia que nos permita sair um pouco daquilo que nos é posto. E tentar contribuir para uma formação mais humanizada, embora pela EAD; mais reflexiva, embora pela EAD. Por que eu falo “embora pela EAD”? Porque nós sabemos que tem questão de distanciamento. Nós sabemos que tem a questão do estar em casa. E, portanto, já tem aquela “Ah, eu posso ser descomprometido aqui, porque ninguém tá me vendo”. E muitas vezes se esquecendo de que o sistema também é alguém que vê. É algo que vê. (S1)

Ah, sim! E como vê! É algo que controla. Então. Eu acho que assim: é o professor, muitas vezes, e acho que não muda pela EAD, acho que muito pelo contrário, talvez, então, some à angústia, à solidão, à dor. Por que eu falo isso? Porque muitas vezes a gente não sabe o que fazer; a gente quer que a prática pedagógica da gente contribua pra uma formação diferenciada; diferenciada não só na EAD, mas em relação a tudo que tem acontecido no mundo educacional. A gente quer que a prática pedagógica da gente seja assim, mas aí eu acho que isso requer que nós também, nossa visão, nossos pontos de vista também sejam assim, reflexivos, assim humanizados. E muitas vezes a gente corre tanto para se adaptar à tecnologia, a uma era que está assim, sendo tão estressante, tão digitalizada, a gente vai correndo, a gente acha que tem... É isso que tem que passar para o aluno, talvez a gente tem que formar para isso, para ele lidar com as tecnologias digitais. A gente também acaba se envolvendo



tanto nesse processo. “A gente” não só professor: “a gente” mundo educacional, “a gente” sistema educacional. (S5)

A partir dos excertos apresentados acima, percebe-se que os seres envolvidos pelas teias discursivas estão atrelados ao sistema educacional em EaD. Por esse viés, tais dizeres que atravessam a constitutividade dos sujeitos reportam ter a noção da necessidade de que façam constantes aperfeiçoamentos em seu fazer docente. Essas circunstâncias fazem com que sejam modificadas algumas funções da escola, visto que torna-se mais importante formar indivíduos disciplinados e que saibam desenvolver suas atividades, mesmo sabendo que o horário não é definido. Contudo, o controle se dá por meio de um “panóptico” virtual conforme os trechos “E muitas vezes se esquecendo de que o sistema também é alguém que vê. É algo que vê”; “E como controla.”, a clara percepção do estar sendo vigiado constantemente. Nessa linha, a regulação é expandida, pois ao regular a si mesmo por estar conectado – para que possa acessar e ser acessado – o sujeito regula a presença ‘virtual’ dos outros.

Outro aspecto a ser destacado é o fato de o docente se comprometer com a configuração como os conteúdos são repassados com a preocupação, conforme a fala do sujeito de pesquisa, de que sejam para “uma formação mais humanizada, embora pela EAD; mais reflexiva”, o sujeito docente cobra-se fazer de si cada vez mais pelo outro. Essa estratégia cria condições para que os sujeitos se responsabilizem pela conduta de si mesmos e atuem na condução das condutas de outros.

De acordo com Foucault (2008), biopoder é um poder que age sobre a espécie, no corpo espécie, sendo transpassado pela mecânica do ser vivo. Há aí também uma possível percepção de que subjetividades vão sendo remodeladas, a partir de experiências culturais e familiares. Para o autor, o biopoder assumiu a gestão da vida e isso ocorre por meio de técnicas de poder sobre o biológico. E, uma vez central nas discussões políticas, tem sido possível modificá-lo, transformá-lo e aperfeiçoá-lo. A proposta do biopoder foi de produzir conhecimentos e saberes para um melhor manejo e, nesse sentido:

Assim como a disciplina foi necessária na docilização do corpo produtivo fabril, o biopoder foi também muito importante para o desenvolvimento do capitalismo, ao controlar a população e adequá-la aos processos econômicos. “O investimento sobre o corpo vivo, sua valorização e a gestão distributiva de suas forças foram indispensáveis naquele momento” (FOUCAULT, 2007, p. 154).

O filósofo alerta, que nas sociedades disciplinares, o poder sobre a vida não foi voltado para possibilidades de vida que acaba. Para ele, o biopoder tratou de gerir a vida por toda extensão que ela tem, objetivando organizá-la, vigiá-la para que fosse incluída, controladamente, nos aparelhos de produção capitalistas, como uma finalidade de domínio de

valor e utilidade. Há de se entender que o processo que colocou a vida no foco central das investidas, das tecnologias do poder, também tem colocado os que vivem no centro das lutas contra esse poder e forma de dominação. Dessa maneira, a vida, os direitos sobre ela, sobre o corpo, a felicidade e o ser vivo têm se tornado o foco das lutas políticas e das resistências:

O que é reivindicado e serve de objetivo é a vida, entendida como as necessidades fundamentais, a essência concreta do homem, a realização de suas virtualidades, a plenitude do possível. Pouco importa que se trate ou não de utopia: temos aí um processo bem real de luta; a vida como objeto político foi de algum modo tomada ao pé da letra e voltada para o sistema que tentava controlá-la. (FOUCAULT, 2007, p. 158).

Conforme pontua Santos (2015), na atualidade, as reflexões de Foucault possibilitam a identificação de uma transição no modo de organização do poder na sociedade. Se o comportamento disciplinar era a ação em diversos espaços de confinamentos, como já citado anteriormente, o controle acabou por se espalhar por todo o tecido social, não age mais como molde, como ocorria nas sociedades disciplinares, pois tem atuado nas modulações flexíveis e constantemente aperfeiçoáveis. Assim, as sociedades de controle são aquelas nas quais os mecanismos de comando tornam-se cada vez mais ‘democráticos’, cada vez mais inseridos e ‘sensíveis’ ao campo social, distribuindo-se nos corpos e cérebros. Os mecanismos de controle são intensificações das disciplinas e agora estendidas para além dos espaços determinados das instituições, pois se organizam em redes flexíveis e flutuantes e, como formas de comando, transformam-se.

Recontextualizando a temática da EaD, é possível perceber que o investimento e a inserção de cursos visam preparar a população para que tenha condições de auxiliar no desenvolvimento do país. Essa constatação remete a percepção de que outros mecanismos de poder coexistem, atingindo estrategicamente os indivíduos, de uma maneira individual, exercendo poder disciplinar sobre seus corpos. Além disso, potencializa as possibilidades de controle e regulação das condutas, resultando na produção de outras subjetividades. Isso é perceptível no fragmento de fala do sujeito de pesquisa, reproduzido a seguir.

Agora veja, desculpa te interromper, mas os desafios são tão grandes que nós, de repente formadores de formadores, a distância, tivemos um trabalho todo presencial, com uma dificuldade tão grande em todas as ferramentas, diferentemente das crianças e adolescentes hoje. Então, nossas angústias são ainda maiores porque a gente teve esse primeiro contato. E agora formando formadores com essas dificuldades; ansiosos, sem uma formação docente que contribua para essa formação, por quê? Porque nós também somos esperançosos em trabalhar com isso, porque senão a gente já teria também deixado. Se são novos caminhos na Educação, é uma realidade hoje a Educação à Distância. Não resta a menor dúvida, não adianta a gente querer sair disso. Teremos o presencial? Teremos sim o presencial, teremos a Educação à Distância sim, por quê? São caminhos. (S5)

Por meio da fala do sujeito de pesquisa, evidencia-se o desenvolvimento das relações de produção no campo educacional como necessário para a docilização dos corpos, principalmente, ao evidenciar “formando formadores com essa dificuldade”, “sem uma formação que contribua”, mas, ao se ‘docilizar’, pactua com o sistema “Porque nós também somos esperançosos em trabalhar com isso”. O docente passa a ser alguém que organiza uma aprendizagem coletiva, ou seja, orienta os discentes em suas condutas para se tornarem sujeitos capazes de buscar o conhecimento de maneira autônoma. Esse processo de objetivação-subjetivação ocorre com o objetivo de modificá-los, transformá-los ou mesmo manejá-los.

Tais práticas discursivas, ao mesmo tempo em que são produzidas pelos sujeitos envolvidos nesse campo educacional, também soa como produtoras de comportamentos sociais, políticos e econômicos, os quais forjam os próprios sujeitos. BORGES (2014) corrobora para o entendimento sobre o propósito do governo das condutas em formação de docentes.

(...) à medida que as identidades são construídas pelos discursos, sendo que o processo de formação se dá numa estrutura de relação de poder, permeado pelo disciplinamento e pelo controle; é da ordem do governo, da condução de condutas, e qualifica o/a professor/a a conduzir outras condutas. (BORGES, 2014, p. 37)

Percebe-se uma ênfase nos processos de subjetivação nas práticas da EaD com o propósito de transformar condutas, comportamentos e, até, valores. O governo<sup>7</sup> por meio das TDCI e das disposições espaço-temporais consistiria em uma suposta ampliação da liberdade dos sujeitos nessa modalidade em relação aos cursos presenciais. Não há uma rigidez de horário a ser cumprida; contudo os sujeitos envolvidos diretamente no processo educacional passam a se autorregular para o cumprimento das atividades. Nisso se entende o autogoverno: ao dar-lhe mais autonomia é incumbi-lo de mais responsabilidades. Os aparatos tecnológicos controlam a distância as ações dos sujeitos, sendo mais capazes de extrair verdades sobre as atividades desenvolvidas que olho humano conseguiria.

### **4.3 O biopoder atuante sobre as subjetividades e identidades**

O desafio agora é sinalizar formas de como saber, poder e resistência possibilitam compreender a organização e disseminação do dispositivo de biopoder na construção das subjetividades de sujeitos docentes da EaD. Tais questões estão sustentadas no pensamento de Foucault (1979; 2008), nas suas considerações e entendimento sobre o tema e trata-se de

---

<sup>7</sup> Termo utilizado por Veiga-Neto (2002) para distinguir as estratégias de condução das condutas das práticas das instituições Governo.

questão importante para essa discussão por viabilizar a percepção do entrosamento e como ocorre a formação de docentes de EaD, enfrentamentos e complexidades do processo.

Enquanto mecanismo, a proposta do biopoder é de produzir conhecimentos e saberes para melhor manejo e gerenciamento da vida por toda a sua extensão. Araújo (2000) afirma que esse processo assentou a vida no foco central das investidas, das tecnologias do poder, colocando os que vivem no cerne das lutas contra esse poder. Ele tem sido entendido como modalidade de dominação e buscou-se aqui observar como ele atua na sociedade. A autora afirma que o biopoder tem atuado nas modulações flexíveis e constantemente aperfeiçoáveis.

Em relação ao biopoder, Santos (2015) pontua que se reformula e torna-se novo a cada tempo e necessidade, pois possibilita reforçar conceitos como naturalização enraizada de forma que nem a própria pessoa percebe ou identifica sua procedência histórica. Bem instalados em cada um, os mecanismos usados são tão eficientes e estruturados que parece proceder do interior da própria pessoa e não daquilo que foi discursiva e historicamente estabelecido.

É sob esse biopoder que gerações de docentes tem se constituído enquanto sujeitos. Tais explicações possibilitam também reforçar o já discutido de que a formação destes tem sido forjada na busca em atender aos padrões normativos estabelecidos. A potencialidade do biopoder é tamanha que, uma vez enraizadas, embora tenha procedência histórica, toma forma e conotação naturalizada.

De acordo com Foucault (2006), por tratar-se de ação de disciplina sobre o corpo e controle geral de populações é que, enquanto modalidade, alcança cada um, abarcando, inclusive, relações interpessoais. Em um mundo em que o discurso científico é tido como verdade, para o docente em formação o mesmo é cheio de “vontade de verdade” e exerce sobre ele papel subjetivador e docilizador.

Em virtude de o poder e sua forma de biopoder se encontrarem instalados na menor das relações sociais, pessoais, institucionais e, além disso, penetrar suavemente em todas essas relações, é que justifica o reconhecimento de serem inevitavelmente permeados de saber. Dessa forma, não se pode simplesmente lutar contra ele. O docente não é mais um detentor do conhecimento, mas alguém que organiza e orienta como adquiri-lo, ou seja, “governa os alunos orientando suas condutas para que se tornem sujeitos capazes de uma busca autônoma de conhecimento” (SARAIVA, 2013, p. 22).

No fragmento de fala do sujeito de pesquisa estas questões podem ser observadas.

Então, é isso que é se dar por inteiro no trabalho, né? Estar envolvido é diferente de estar comprometido. E a gente percebe às vezes até um certo envolvimento, tanto
--

nós como professor, como tutor, como coordenador. Mas às vezes falta um pouco de, inclusive do aluno também, o comprometimento, sabe? De se sentir parte, não só cobrar que o outro faça. “Não, eu quero que o aluno faça isso no prazo, ponto!”; “Eu quero que o professor corrija e lance a nota do aluno”. Tá, mas o que é que eu tenho feito para que o curso aconteça da melhor maneira possível? O que é que eu tenho feito para me formar um professor no futuro? E a gente acaba deixando a responsabilidade de ser formado para o outro. Então isso é muito relativo. Então necessita desse comprometimento, e o professor que às vezes percebe que aquele caminho que ele escolheu não está atingindo como ele imaginou que atingisse o aluno. Como é uma disciplina em andamento, a gente propõe uma atividade e, aí, pelas respostas, pelos fóruns de dúvidas a gente percebe que aquilo não atingiu como a gente esperava. Por que não mudar a estratégia no meio do caminho mesmo? Admitir que aquilo ali não deu certo, propor um outro caminho? Enviar uma aula, extra, para que o aluno possa digerir aquilo melhor? Vai resolver cem por cento o problema? Não, mas o aluno comprometido ele vai sentir a diferença. Aquele que sempre quer tudo mastigado, não. [...] Ele quer ajuda? Ele não pediu dinheiro: ele pediu ajuda. Então eu posso oferecer uma ajuda reescrevendo o pedido dele. Assim, me tocou muito, de pensar em todas essas possibilidades, dos lugares que a gente ocupa, às vezes, nesse processo. (S3)

Portanto, as descrições feitas no recorte de fala permitem entendimentos dos motivos que levam o docente em formação vivenciar maior ou menor grau de complexidade e ajuste, enquanto sujeito em construção. A questão é que há políticas externas a ele, que exercem papel subjetivador e ao mesmo tempo objetivador, somada ainda a disciplina que é exercida sobre si mesmo e seu corpo. Esta última é consequência de processos subjetivadores ocorridos anteriormente.

Santos (2015) discorre que é a busca pela construção de saber sobre cada um, que verdades acabam possibilitando o aprimoramento de mecanismos de dominação e docilização. Como parte de uma sociedade, o docente está submetido a uma pretensa verdade objetivadora e a todo tempo suprida e renovada, conforme se percebe nos fragmentos de fala dos sujeitos de pesquisa reproduzidos a seguir.

Eu acredito muito na Educação, acredito muito na Educação à Distância, e acredito muito que nós podemos fazer a diferença, mas pra isso precisamos estar unidos, né? Foi muito, muito importante falar disso. (S4)

Eu gostaria de dizer que eu acredito muito no Ensino à Distância. Acredito demais, acho que não só porque é uma nova tendência, não vejo o Ensino à Distância só como modismo; eu vejo como uma necessidade, até numa pátria em que se grita por Educação, é tão necessário o conhecimento, é tão necessário por vários motivos. É tão grande. É tão grande, então eu quero um pedaço disso. Eu acredito muito e eu acho que a Educação à Distância facilita, na verdade, eu a vejo como uma facilitadora. Facilita o meu contato com o aluno e torna isso mais abrangente. Entretanto é necessário, acho que assim, urge, é urgente que essas coisas que nós levantamos aqui sejam discutidas, sejam vistas, sejam reconhecidas, para que a gente possa tonar o Ensino à Distância ou a Educação à Distância uma educação profícua; uma educação que realmente faça jus a essa realidade tão necessitada de educação. (S1)

Os recortes de fala apontam para uma ênfase nos processo de subjetivação nas práticas de educação a distância, as quais visam transformar condutas, comportamentos e valores: os docentes passam a acreditar e aceitar a modalidade aceitável por toda a sociedade. Como se houvesse a passagem dos sistemas rígidos, com corpos dispostos em uma sala, para um sistema que coloca apenas regras a serem observadas, mas deixando que cada um tome suas próprias decisões e organize o próprio tempo. Por esses dizeres, os sujeitos tomam para si a responsabilidade da própria vida, mas também assumem a importância de se tornarem sujeitos produtivos, que auxiliam/auxiliarão o desenvolvimento do país.

Assim, no conceito de Foucault (2007), a resistência é fragmentada e centrada nas relações em que o poder funciona. Seria a resistência à força que colide com o poder e, por essa e nessa relação de embate, usa dele e de sua estruturação para gerar novos poderes. Trata-se de um poder domador de corpos, ditador de regras, sobre como se deve ser moldado e o resultado disso é a resistência e a produtividade dessa relação. O fragmento de fala ilustra as análises do filósofo.

Quando ela estava falando eu pensei nisso; porque ela disse “Precisamos provocar mudanças. Tem uma certa resistência que é um ponto ali que você possa agir também pra propor coisas diferentes. Agora veja bem, eu fiquei pensando: por que... ao professor? Por que *eu* tenho que tomar tudo isso pra mim, uma vez que nós lidamos com a falta de tempo, com o excesso de trabalho, com o número excessivo de alunos? Então por que eu tenho que ficar ali me movendo tanto num esforço hercúleo... de também buscar soluções? Eu acho que essa consciência de transformação, de provocar alguma coisa diferente também, para ajudar esse aluno, para que esse aluno possa ser motivado, precisa vir de outros lugares, né? O sistema precisa me oferecer um pouco de possibilidades também. E os meus líderes, os meus coordenadores? Há uma hierarquia que precisa também... Por quê? Porque minha autonomia acaba sendo cerceada! Eu tenho autonomia? “Você é professor, você tem autonomia”... E esse discurso é muito forte em cima da gente, “Eu tenho autonomia, eu tenho que fazer, eu sou o professor, eu preciso transformar, eu preciso propor... Mas de onde vem essa ajuda se nem uma formação eu tenho?” “Ah, mas eu tenho que buscar!”... Mas tudo “eu, eu, eu” e quando esse sistema, quando essas pessoas maiores que trabalham comigo, ou menores também, vão enxergar esse professor, que “tá” transbordando, que esse professor também precisa de ajuda, e que também precisa de apoio? Que a ele também precisa ser dada, precisam ser dadas condições de trabalho; melhores condições. (S1)

Em trechos como “Por que eu tenho que tomar tudo para mim...?”; “E meus líderes, os meus coordenadores? Há uma hierarquia que precisa também...”, na EaD a maior parte do tempo do professor não é “lecionar”, mas acompanhar, gerenciar, supervisionar, avaliar o que está acontecendo ao longo do curso. Percebe-se, ainda, no trecho de fala, que muito lhe é cobrado, inclusive autonomia, mas é também cerceada. E, pelo silenciamento, a supressão do pensamento, o mecanismo do controle, pois entre os sujeitos pode estar alguém que não pactua com os sentimentos. Borges (2014, p. 162) esclarece que “Diante de todo o relato

adentramos na questão sobre as condições de trabalho do/a professor/a e como os mecanismos de disciplina e controle penetram na sua identidade pessoal e profissional”.

A eficiência desse mecanismo está centrada no fato de que procedimentos disciplinares, normalizadores, fazem trabalhar na sociedade algumas relações de saber-poder que domesticam o indivíduo. Referenciado em Foucault (2007), percebe-se que são esses os fatores que tornam pessoas possuidoras de comportamento produtivo. Nisso, observa-se que sociedade demanda a individualidade, incita-a e até mesmo a produz, sendo esse um dos seus custos.

Enquanto ação, trata-se de um poder que precisa de disfarce, afinal, um poder visível torna-se alvo fácil. Ao passo que um poder que se vale de saberes e discursos fora das instituições superiores, que não apresente estrutura ou energia restrita aos que estão localizados no topo da escala social, poder que trabalhe de forma estratégica e consideravelmente complexa, certamente apresentará eficiência maior e custo menor. Principalmente se a relação não for estabelecida entre dominante e dominado, mas de relações móveis, nas quais as forças possam gerar efeitos desestabilizadores dentro dos aparelhos de produção.

Contudo, reconhecer e admitir a força do poder nas microrrelações sociais ou mesmo na individualidade do docente não nega a presença do poder e das grandes dominações. Portanto, a proposta não é ir contra o saber-poder, pois, segundo Foucault (2007), é possível afirmar que ele é produtivo na subjetivação do docente de EaD.

Diante da discussão já feita, ainda é possível acrescentar a importância referente à construção das identidades de docentes. Apoiado em Hall e Woodward (2003), enquanto definição, a identidade se distingue por aquilo que não se é devido ela ser marcada pela diferença. Prova disso é que existe uma associação entre a identidade da pessoa e as coisas que uma pessoa usa.

No campo dos estudos da identidade, o social e o simbólico referem-se a dois processos distintos, sendo cada um deles necessário para a edificação e a manutenção dessas identidades. A marcação simbólica é o meio pelo qual é dado o sentido a práticas e relações sociais, definindo, quem é excluído e incluído. Assim, percebe-se que é por meio da diferenciação social que essas classificações da diferença são exercidas nas relações sociais.

Em contrapartida, segundo Afiança Santos (2016), de forma mais ampla e esclarecedora, sabe-se que na arena global atual existem preocupações com as identidades nacionais e com as identidades étnicas; já nos contextos locais, existem preocupações com a identidade pessoal. É nesse campo que há uma discussão referente a uma suposta crise de

identidade. Para entender tais afirmativas, basta que se reflita sobre a forma como as identidades são formadas e os processos que estão envolvidos nessa edificação. Nisso, basta que seja entendido que as práticas de significação produzem significados envolvendo relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído. E, conforme pontua o autor, é comum que se viva em uma cultura que molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao possibilitar o optar entre as diversas identidades possíveis. Isso ocorre por um modo específico de subjetividade. Ainda, de acordo com o autor, instala-se um conflito entre o desejo de ser e o de ter prazer naquilo que desperta o desejo. É a questão séria e grave de subjetivar-se para atender a demanda estabelecida como norma, conforme o percebido pelo recorte de fala a seguir.

Mas eu vejo que a formação docente, ela é deficitária não só na EAD. Por exemplo, nós todos temos habilitação coerente para estar EAD. Nós todos temos a formação docente para estar lá. Mas peguemos por exemplo o curso de Ciências Contábeis, Administração, Direito e Medicina. Lá nós temos profissionais dessas áreas; mas eles não têm formação docente para isso. E por isso os alunos reclamam tanto. O olhar diferenciado que nós temos para Educação é um porque o nosso é da Educação. Nós nos formamos para formar. E o quê que acontece com as outras áreas? Eu vejo cenários absurdos acontecerem, por exemplo, em graduações de Ensino Superior porque eu mesmo sofri isso muito quando eu fiz, por exemplo, Direito, porque o professor, ele te olha assim. Ele tem a cultura de ser “ferrador”, de perguntar só o que está lá no rodapé; ele não quer saber o que o aluno quer saber: ele quer saber o que o aluno não sabe. Ele pergunta o rodapé do livro em vez de se perder na essência. Ele não aceita o mesmo assunto com autores diferentes, porque ele defende a opinião de um. Então na prova você tem que responder só aquela formação, você não pode; só aquele autor. Você não pode utilizar outro, mesmo que você não goste, ou que ele seja menos claro, ou que ele seja mais prolixo. Então falta formação docente para o ensino de modo geral. Não é só na EAD. (S4)

O fragmento de fala destaca a modificação do perfil do docente, enfatizando o reposicionamento no processo de aprendizagem, com readequações aos modos de vida contemporâneos. Esse comentário viabiliza, também, a percepção que o poder que age na construção das subjetividades transpassa o ser, desenvolve as características e habilidades desejáveis para esse ambiente de formação de formadores que se assumem como empresários de si. Dessa forma as subjetividades vão sendo remodeladas para se submeter às regulações que lhes são impostas no trabalho docente, em uma constitutividade de sujeitos que são aprendizes permanentes.

Diante do caminho a ser seguido, cada um é constrangido, não apenas pela gama de possibilidades que a cultura oferece, isto é, pela variedade de representações simbólicas, mas também pelas relações sociais, pelo lugar ou tipo de objetivação que se é submetido na vida socialmente. Mediante o exposto, o importante para os propósitos desse trabalho é reconhecer que as lutas e os debates estão centrados na construção cultural de identidades, referindo-se a



um fenômeno que ocorre em uma diversidade de contextos. Enquanto, nos anos de 1970 e 1980 a luta política era descrita e teorizada em termos de ideologias e conflitos, agora tem se caracterizado, provavelmente, pela competição e pelos conflitos entre as diferentes identidades. Isso tem possibilitado o reforço argumentativo de que existe uma crise de identidade atualmente.

A título de ilustração, tem-se a casa como espaço onde o docente vive sua identidade, sendo ela também um dos lugares no qual ele ocupa o lugar de espectador das representações. E, embora o docente possa se perceber seguindo o senso comum, como sendo a “mesmo pessoa” em todos os seus diferentes encontros e interações, não é difícil perceber que ele é diferentemente posicionado, em diferentes momentos e em diferentes lugares, de acordo com os diferentes papéis sociais que ele está exercendo.

Entretanto, é importante reforçar que, qualquer que seja o conjunto de significados construídos pelos discursos que o constituem sujeito nessa modalidade educacional, só podem ser eficazes se recrutam cada um como sujeitos. Estes são, pois, sujeitados ao discurso e devem a eles próprios assumi-lo como indivíduos. As posições que cada um assume e com as quais se identifica é que constituirão as respectivas identidades.

À vista disso, no campo educacional, o uso dos aparatos tecnológicos vem prolongando a jornada de trabalho de professores para além dos muros da escola: cada vez mais as instituições exigem que eles façam um sítio, respondam a e-mails, elaborem e gravem aulas, colocando-os em um fluxo comunicacional contínuo. Em nome da qualidade da educação, os professores estão sendo submetidos a uma sujeição/objetivação por meio das tecnologias digitais. Nesse sentido, o uso das tecnologias educacionais encontra-se articulado com iniciativas para fazerem do docente um especialista nas artes de governar, o que é particularmente visível quando se trata do papel do professor na educação à distância. As novas configurações oferecem maiores possibilidades de ação as quais são tomadas como maior liberdade e, em contrapartida, cobram maior produtividade, um maior governo de si, um maior comprometimento. De acordo com Saraiva (2013), essas tecnologias digitais ao serem aplicadas ao campo educacional produzem novas estratégias para conduzir as condutas dos sujeitos mais alinhadas com a organização da sociedade contemporânea e com maior capacidade de produzir subjetividades que possam responder de modo mais adequado às suas demandas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*O conceito de relação com o saber implica o de desejo; não há relação com o saber senão a de um sujeito; e só há sujeito “desejante”. Cuidado, porém: esse desejo é desejo do outro, desejo do mundo, desejo de si próprio; e o desejo de saber (ou de aprender) não é senão uma de suas formas, que advém quando o sujeito experimentou o prazer de aprender e saber. (CHARLOT)*

Na organização dessas considerações, a busca foi por tentar materializar o compromisso pessoal e profissional como pessoa, aluna, professora e cidadã tentando contribuir com a reflexão teórico-prática acerca do contexto profissional vivenciado e com a (re)construção da identidade profissional. Desse modo, a reflexão sobre o contexto contemporâneo, fortemente marcado por mudanças, no qual outras práticas educacionais se desenvolvem, e outras subjetividades do fazer docente emergem, configuram-se como sirenes, alertando a todos os sujeitos envolvidos nesse processo sobre essas novas configurações.

A proposta intentada neste trabalho foi de observar os discursos que atravessam os sujeitos atuantes em cursos de EaD, em específico Letras, e como permeiam suas práticas a fim de atender o contexto no qual estão inseridos e, ainda, as exigências do tempo que vivem. Nesse caminho, para a construção das análises das informações adquiridas, buscou-se apoio nos estudos teóricos de Foucault a fim de fazer a confirmação das tramas discursivas que evidenciam objetivação, subjetivação e governamentalidade diluídas nas malhas da EaD.

Tem-se que a identidade docente está em permanente construção sendo marcada por aspectos sociais, históricos e culturais. Dentre as diversas exigências que recaem sobre esse profissional, destacam-se o como ensinar o discente a aprender a aprender, a ter domínio de conteúdo, possuir versatilidade de práticas e recursos pedagógicos, assumir uma postura de pesquisador, além de comprometimento e responsabilidade. Entretanto, a reflexão sobre os aspectos sobre a construção das identidades e das subjetividades evidentes e os aparentemente velados na EaD é tarefa essencial para a re/construção de conceitos e práticas que tragam para esta modalidade educacional posturas mais adequadas as configurações da contemporaneidade e em prol de outras condições de trabalho para esse profissional, conseqüentemente, para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem na EaD.

Em relação à prática docente nessa modalidade educacional, considera-se que, além das similaridades com a educação presencial, há peculiaridades que estão diretamente associadas a novas e necessárias maneiras de aprender, ensinar, organizar, comunicar, dentre outras. Contudo, por meio deste estudo, foi possível perceber que há carência de formação teórico-prática para os profissionais da educação que estabeleça relação direta com a maneira que as TDIC são utilizadas e, conseqüentemente, com a mediação dos processos de ensino-aprendizagem a distância. Nos depoimentos dos sujeitos de pesquisa, a declaração de que “só se aprende fazer fazendo” é a realidade vivenciada por todos em conseqüência das situações diárias, em que a mediação é outra em cada uma que surge. O preparo que recebem, muitas vezes, vem dos próprios colegas de trabalho e os cursos de formação são esporádicos.

Acresce-se a isso que são percebidas algumas fragilidades das políticas públicas educacionais voltadas para essa modalidade as quais preveem algumas medidas paliativas para o trabalho docente. Entende-se que a formação de professores na e para a EaD vai muito além do “domínio de ferramentas” tecnológicas, requer uma mediação didático-pedagógica afinada com processos de ensino-aprendizagem inovadores. Em meio aos problemas e soluções, percebe-se que as iniciativas governamentais de construção nesse campo estejam articuladas com questões mais amplas e trazem, também, a necessidade de reconfigurações nas formas de regulação da população ao desenvolver nos sujeitos a postura de empresários de si. Assim, as subjetividades são remodeladas para se submeter às regulações impostas pelo trabalho docente, em uma constitutividade de permanentes aprendizes.

Ao apresentar a EaD como veículo de acesso para a graduação ou formação continuada, não se pode, é claro, ignorar os problemas apontados pelos discursos que no campo educacional existiram e ainda existem, e alguns no Brasil nem foram resolvidos. Entretanto, cabe pensar que, a partir deles, é possível convencionar outras estratégias para inserir e ou adaptar os sujeitos às novas configurações sociais, econômicas e culturais em curso. E, nesse sentido, ressalta-se que não aparece apenas como governo de condutas individuais, ao contrário, surge como mecanismos que visam o equilíbrio de diferentes tipos de formação, assegurando uma ‘disciplinarização’ que age no desejo de uma formação.

A geração de sujeitos docentes, nesse caminho, tem se forjada por meio do biopoder diluído nas microrrelações a fim de atender os padrões normativos estabelecidos os quais assumem uma conotação naturalizada. Por meio deste estudo, constatou-se que, diante de tantas transformações pelas quais passa a sociedade, atravessada pelas novas concepções de espaço e de tempo, a EaD tem sido considerada como uma estratégia privilegiada para a formação de professores na contemporaneidade, inserida em uma racionalidade cada vez mais disseminada, o que faz com que os docentes tornem-se empresários de si. Outro aspecto a ser destacado é que, ao romper as barreiras da lógica disciplinar, essa modalidade educacional produz subjetividades adaptadas e adequadas, ao que Foucault chamou de governamentalidade neoliberal, em que os sujeitos envolvidos na EaD são capazes de autogovernar-se, responsabilizando-se por seu próprio aprendizado.

A dinâmica de grupo focal utilizada nesta pesquisa oportunizou evidenciar o modo como as professoras compreendem as possibilidades de uma formação de Educação Superior na modalidade EaD; conhecer as dificuldades e os desafios que esses sujeitos enfrentam ao abordarem seus conteúdos nas salas de aula virtuais, proposição de atividades, atualização, utilização das tecnologias digitais como recurso didático; quais as dificuldades encontradas

por esses educadores para desempenharem suas atividades; entre outros. Ainda, entende-se que em uma pesquisa como esta, a preocupação maior deve estar na busca dos sentidos na constitutividade dos sujeitos, nos discursos dos sujeitos.

As estratégias de governamentalidade criam condições, por meio das ferramentas das TDIC, para que os sujeitos assumam para si a responsabilidade de seu desenvolvimento e do outro no campo educacional, passando a se autorregular para o cumprimento das atividades. Percebe-se uma ênfase nos processos de subjetivação nas práticas da EaD com o propósito de transformar condutas, comportamentos e, até, valores, consistindo em uma suposta ampliação da liberdade dos sujeitos nessa modalidade em relação aos cursos presenciais por não haver rigidez de horário a ser cumprida. Assim ao dar-lhe mais autonomia, delega-lhe mais responsabilidades. Outro mecanismo de controle apontado pelos sujeitos de pesquisa são os recursos tecnológicos que controlam a distância as ações dos sujeitos, sendo mais capazes de extrair verdades sobre as atividades desenvolvidas que olho humano conseguiria.

Dessa maneira, o sujeito docente, efetivamente construído por meio das tecnologias de poder e por registro de saberes, resulta em um corpo subjetivado, normalizado, pois os discursos que atravessam sua constitutividade sustentam sua objetivação. De tal modo, percebeu-se que a resistência que surge em relação aos mecanismos de governamentalidade é produtiva porque incita a busca de mudanças adequadas às novas conformações da contemporaneidade. Reafirma-se que a disciplinarização não se refere à vigilância externa, mas àquela forma de governar-se, sem estar sob os olhos vigilantes do outro, caracterizando o empresário de si, em relação do sujeito consigo mesmo.

Portanto, a finalização dessas considerações será parafraseando o autor que mais auxiliou no desenvolvimento dessa pesquisa, Michel Foucault, em sua obra a *História da sexualidade I: a vontade de saber*, com a afirmação de que o que “me” move é somente “a vontade de saber”, no sentido de ir adiante daquilo que já é sabido ou que se acha que aprendeu. Entretanto, essa vontade de saber move os seres na direção de examinar as mudanças que ocorrem seja nas e com as práticas escolares, seja nas relações entre a educação escolarizada e essas novas configurações que o mundo contemporâneo assume.

Há, ainda, outro convite nos estudos desenvolvidos por Foucault: ao se defrontar com a história, seja passado ou presente, que o sujeito seja capaz de se ‘libertar’ das amarras e pensar de outra forma, numa perspectiva de transformação de si mesmo. Reafirmando que, ao encontrar as resistências, o sujeito também descobre “rotas de fuga” que são positivas, pois despertam o desejo e ampliam as formas que a governamentalidade pode assumir na educação escolarizada operando na produção de saberes. Dessa forma, não haverá um ponto final que

realmente conclua este estudo; antes, a intenção é de trazer reflexões para que outras investigações e estudos nesse campo do saber sejam feitos.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALMEIDA, Maria E. Bianconcini de. Transformações no trabalho e na formação docente na educação a distância on-line. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 67-77, nov. 2010.

Disponível em:

<<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1791/1354>>. Acesso em 29/05/2015.

ARAÚJO, I. L. **Foucault e a crítica do sujeito**. Curitiba: Editora UFPR. 2000.

\_\_\_\_\_. **Do signo ao discurso introdução a filosofia da linguagem**. São Paulo: Parábola Editorial 2004.

BARATELLA, Ricardo. **O portfólio na ead: um estudo das representações sociais dos licenciandos em ciências biológicas**. Dissertação de Mestrado, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **O novo capital**. Razões práticas: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI. Afrânio (orgs). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups. **Berkeley Journal of Sociology**, n. 32, p. 1-49, 1987.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 02/97**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE\\_CEB02\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf) > Acesso em 10 fev 2016.

\_\_\_\_\_. **Resolução CD/FNDE nº. 26**. Determina o pagamento de bolsas aos profissionais vinculados à UAB. Disponível em: <

<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3320-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-26-de-5-de-junho-de-2009>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto 5800**, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm)>. Acesso em: 11 de maio 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acesso em: 11 maio 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024, de 20/12/1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.leidireto.com.br/lei-4024.html>> Acesso em: 11 maio 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei no 6.545, de 30 de junho de 1978**. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais Diário Oficial, Poder Executivo, Brasília/DF, 4 jul. 1978. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L6545.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6545.htm)> Acesso em 11 maio 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)> Acesso em: 11 maio 2015



- \_\_\_\_\_. **Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**, 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p\\_publicas.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf)>. Acesso em: 11 maio 2015.
- CACHAPUZ, A., PRAIA, J. & JORGE, M. Da educação em ciência às orientações para o ensino das ciências. **Revista Ciência & Educação**, 2004.
- CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.
- CUNHA, A. M. e KRASILCHIK, M. **A Formação Continuada de Professores de Ciências**. Caxambu: ANPED, 2000.
- DEACON, Roger; PARKER, Ben. Educação como sujeição e como recusa. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Tomaz Tadeu da Silva (org.). 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2013.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, F. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 2009a. pdf
- FERNANDES, Cleudemar Alves. **Discurso e sujeito em Michel Foucault**. São Paulo: Intermeios, 2012.
- FERREIRA, N. S. C. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FISCHER, R. M. B. **Foucault e a análise de discurso em educação**. Cadernos de pesquisa. Porto Alegre: n.114. 2001.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 22. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006.
- \_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2011a.
- \_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- \_\_\_\_\_. **História da sexualidade volume I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal. 2007.
- \_\_\_\_\_. **O sujeito e o poder**. In: RABINOW, P.; DREYFUSS, H. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes. 1982.
- \_\_\_\_\_. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins e fontes. 2011b.
- \_\_\_\_\_. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU Editora. 2003.
- \_\_\_\_\_. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes. 1999.
- \_\_\_\_\_. **Ditos e escritos volume II: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2006a.
- \_\_\_\_\_. **Ditos e Escritos volume IV**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2004b.
- GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- GUI, Roque Tadeu. **Grupo focal em pesquisa qualitativa aplicada: intersubjetividade e construção de sentido**. 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/rpot/article/viewFile/7071/6544>>. Acesso em: 02 mai. 2015.
- HALL, G.S.; WOODWARD, K. **Identidade e Diferença**. Petrópolis: Editora Vozes. 2003.

KRASILCHIK, M.; MARANDINO, M. **Ensino de ciências e cidadania**. São Paulo: Moderna, 2004.

LAKATOS, Maria Eva; MARCONI, Maria de Andrade. **Metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. (19), jan/fev/mar/abr. p. 20-28. 2002.

\_\_\_\_\_. Tecnologia do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 35-84.

LÈVY, Pierre. **Festival Reflexão, Interação e Ação**. 2012. Disponível em: <http://institutoparamitas.org.br/sem-categoria/pierre-levy-no-r-i-a-festival/>.

\_\_\_\_\_. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2009.

LOUREIRO, Carine Bueira. **Disseminação das tecnologias digitais e promoção da inclusão digital na educação pública: estratégias da governamentalidade eletrônica**. São Leopoldo/RS: 2013. Tese de doutorado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-graduação em Educação. Disponível em: <<http://www.michelfoucault.com.br/?teses,42>>. Acesso em: 06 dez.2014.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**. Campinas: Papyrus, 2012.

\_\_\_\_\_. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologia. (2010) Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/2525970/Moran-Ensino-e-aprendizagem-inovadores-com-tecnologia>>. Acesso em: 16 jan. 2015.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. São Paulo: Papyrus. 2000.

MORIN, Edgar. **Sete saberes para a educação do futuro**. Lisboa: Instituto Piaget, 1987. 125p.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs). **Escritos de Educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

NÓVOA, A. Profissão docente. **Revista Educação**, São Paulo, n.154. fev. 2010. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.br/textos.asp?codigo=12841>>. Acesso em: 20 jun.2015. (Entrevista concedida ao repórter Paulo de Camargo).

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **A transformação da educação em mercadoria no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0630108.pdf>>. Acesso em 17/02/2015.

RODRIGUES, José. Celso Suckow da Fonseca e a sua “História do ensino industrial no Brasil”. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas: Autores Associados, jul./dez. 2002, n. 4. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/rbhe/RBHE4.pdf>.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

- SANTOS, Welson Barbosa. **Adolescência heteronormativa masculina: entre a construção “obrigatória” e a desconstrução necessária.** São Paulo: Intermeios, 2015.
- SARAIVA, Karla. Pensando a educação a distância a partir de lições aprendidas com Foucault. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v.2, n.1, p. 11-29, 2013.
- \_\_\_\_\_. Formação de professores nas tramas da rede: uma prática de governamentalidade neoliberal. **Em Aberto**, Brasília, v.23, n.84, p. 123-137, Nov. 2010.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Teoria e prática científica. In: Metodologia do trabalho científico. 23.ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2007, p. 99-126.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.
- SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo, cultura e Sociedade.** São Paulo: Cortez, 1994. 154 p.
- SOMMER, Luís Henrique. Formação inicial de professores a distância: questões para debate. In: **Em Aberto**, Brasília, v.23, n. 84, p. 17-30, nov. 2010.
- TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- \_\_\_\_\_. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação.** Jan/fev/mar/abr 2000. n. 13
- VEIGA-NETO, Alfredo. **A ordem das disciplinas.** Porto Alegre: UFRGS, 1996.
- \_\_\_\_\_. Coisas do governo... In: RAGO, M.; ORLANDI, L. B. L. & VEIGA-NETTO, Alfredo. (orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P. 13-34.

*Aprender é descobrir aquilo que você já sabe.  
Fazer é demonstrar que você sabe.  
Ensinar é lembrar aos outros que eles sabem tanto quanto você.  
Somos todos aprendizes, fazedores, professores."*  
**Richard Bach**

## **APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO**

**QUESTIONÁRIO - PARA IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DE PESQUISA****A - IDENTIFICAÇÃO**

01 – Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

02 – Cidade/Estado/País de nascimento: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

03 – Sexo: <sup>1</sup> masculino <sup>2</sup> feminino

04 – Estado civil: \_\_\_\_\_

05 – Filhos? <sup>1</sup> sim <sup>2</sup> não Quantos? \_\_\_\_\_**06 – Endereço**

Logradouro: \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_

Cidade/Estado: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

**07 – Telefones**

Residencial: ( ) \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

Comercial: ( ) \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

Celular: ( ) \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

08 – E-mail: \_\_\_\_\_

**B – GRADUAÇÃO EM LETRAS**

09 – Ano de início: /\_\_\_\_\_

10 – Ano de conclusão: /\_\_\_\_\_

11 – Nome da Instituição: \_\_\_\_\_

12 – Cidade/Estado: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

**C - ESTUDOS DE PÓS-GRADUAÇÃO**

13 – Especialização? Quantas? \_\_\_\_\_

14 – Qual(is) área(s)? \_\_\_\_\_

**Mestrado**

15 – Área: \_\_\_\_\_

16 – Ano de conclusão: /\_\_\_\_\_

17 – Nome da Instituição: \_\_\_\_\_

**Doutorado**

18 – Área: \_\_\_\_\_

19 – Ano de conclusão: / \_\_\_\_\_

20 – Nome da Instituição: \_\_\_\_\_

#### **D - ATIVIDADES PROFISSIONAIS**

21 – Qual a sua situação profissional?

<sup>/1</sup> empregado    <sup>/2</sup> desempregado    <sup>/3</sup> aposentado

22 - Em qual(ais) local(ais) você exerce sua profissão?

<sup>/1</sup> Empregado do setor público:

<sup>/2</sup> Empregado do setor privado:

23 – Quanto tempo na docência presencial? \_\_\_\_\_

24 – Quanto tempo na docência EaD? \_\_\_\_\_

25 – Outras Ocupações

Tem outra ocupação além da Docência?    <sup>/1</sup> sim    <sup>/2</sup> não

Qual o cargo/função? \_\_\_\_\_

#### **E – HABILIDADES COM TECNOLOGIAS**

<sup>/1</sup> RUIM    <sup>/2</sup> BOM    <sup>/3</sup> MUITO BOM    <sup>/4</sup> ÓTIMO    <sup>/5</sup> EXCELENTE

## **APÊNDICE B – CARTA CONVITE**



**CARTA CONVITE**

Uberaba/MG, xx de xxxx de 2015

**Caro colaborador,**

Enquanto aluno regularmente matriculado no curso de Pós-Graduação nível de Mestrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Uberaba/MG, orientado pela Profa. Dra. Maria da Silva, vimos por meio desta, solicitar a sua colaboração respondendo o questionário anexo, cujo objetivo é coletar dados para a Dissertação de Mestrado intitulada: “xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx”.

Contando com sua colaboração estamos enviando o **Termo de Consentimento** que deverá ser preenchido e assinado e o **Questionário** para que sejam assinaladas com um “x” as perguntas de múltipla escolha e respondidas as perguntas abertas.

Solicitamos que este material seja devolvido pelos correios no prazo de um mês, no envelope que se encontra postado. Caso queira entregá-lo pessoalmente, estaremos à disposição na cidade de Uberaba/MG à Rua xxxxx, 999 ap. 999 – Centro, podendo ainda mantermos contato via telefones (34) 9999-9999 ou 3333-3333 e/ou e-mail: [joaodasilva@gmail.com](mailto:joaodasilva@gmail.com).

Certos de poder contar com sua preciosa colaboração, desde já agradecemos sua participação e comprometemo-nos, se assim for o seu desejo, enviar-lhe o resultado desta pesquisa.

Atenciosamente,

**Mariângela Castejon**  
Mestranda do IFTM

## **APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO**



