



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE LETRAS

PATRICIA SIMONE DE ALMEIDA GARCIA

SENTIDOS PARA A DOCÊNCIA NOS DISCURSOS OFICIAIS
SOBRE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Rio de Janeiro
2008

PATRICIA SIMONE DE ALMEIDA GARCIA

**SENTIDOS PARA A DOCÊNCIA NOS DISCURSOS OFICIAIS SOBRE EDUCAÇÃO
A DISTÂNCIA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Décio Rocha

Rio de Janeiro
2008

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHB

G216 Garcia, Patricia Simone de Almeida.
Sentidos para a docência nos discursos oficiais sobre Educação à distância / Patricia Simone de Almeida Garcia . – 2008.
162 f.

Orientador: Décio Orlando Soares da Rocha.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Subjetividade – Teses. 2. Ensino à distância – Brasil – História – Teses. 3. Análise do discurso – Teses 4. Ensino auxiliado por computador – Teses. 5. Preceptores – Brasil – Teses. I. Rocha, Décio Orlando Soares da. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 800.85:165.42

PATRICIA SIMONE DE ALMEIDA GARCIA

**SENTIDOS PARA A DOCÊNCIA NOS DISCURSOS OFICIAIS SOBRE
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre, ao
Programa de Pós-Graduação em Letras, da
Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Área de concentração: Lingüística.

Aprovada em 14 de março de 2008

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Décio Rocha (Orientador)

Instituto de Letras da UERJ

Prof^a. Dr^a. Tânia Shepherd

Instituto de Letras da UERJ

Prof. Dr. Fernando Afonso de Almeida

Instituto de Letras da UFF

Rio de Janeiro
2008

DEDICATÓRIA

Aos meus filhos Rayza e Felipe, pela cumplicidade e compreensão e por me ajudarem em todos os momentos de minha vida,

Aos meus irmãos Márcio e Rosany, pelo respeito, amizade e admiração recíprocos,

Aos meus pais, por terem me inculcado o gosto pelos estudos, sem a sua orientação eu não estaria aqui,

À minha prima Claudia Fernanda, por sua amizade e apoio,

Aos meus avós Elza, Ítalo e Edna (in memoriam), pela ajuda em toda minha formação,

Aos meus alunos, por me proporcionarem o prazer de ser professora,

Dedico este trabalho e toda minha gratidão.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Décio Rocha, por sua paciência e competência com que me conduziu nesse período, pela sua sensibilidade ao meu processo de amadurecimento como pesquisadora, por acreditar no meu trabalho, por sua amizade e por me fazer entender a linguagem como intervenção social, minha imensa gratidão e admiração.

À minha família que sempre me incentivou e torceu por mim.

A todos os meus amigos que me ajudaram, especialmente, as amigas Patrícia Maria de O. Martins, Monique Stony, Érica S'antana P. Madeira, Simone Veres e Cristina Normandia.

À minha amiga e professora Maria Teresa Tedesco V. Abreu pela contribuição no meu desenvolvimento pessoal e profissional, pela confiança que depositou em mim, por sua generosidade para com aqueles que estão iniciando a vida profissional.

À amiga e professora Tania Maria de Castro Carvalho Netto, pelo carinho e amizade de todos esses anos e por me mostrar as nuances da vida acadêmica.

A todos os professores de Letras da UERJ que contribuíram para a minha formação, especialmente os professores Claudio César Henriques, Laert Ribeiro de Souza, Maria del Carmen Daher, Vera Lúcia Sant'Anna e Tania Shepherd, muito obrigada.

A todos os colegas do mestrado, pelas conversas, pelos congressos, pela cumplicidade, em suma, por todos os momentos que tornaram nosso curso de pós-graduação inesquecível.

A todos aqueles que estiveram comigo nessa jornada.

“Uma vez que a observação revela a existência de fenômenos chamados representações, que se distinguem por características particulares dos demais fenômenos da natureza, contraria qualquer método o tratá-los como se não existissem.”

Émile Durkheim

RESUMO

GARCIA, Patricia Simone de Almeida. Sentidos para a docência nos discursos oficiais sobre Educação à distância. 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

Este estudo tem o objetivo de analisar as práticas de linguagem inscritas nos discursos oficiais sobre o trabalho docente no ensino a distância. Inicialmente apresentaremos o percurso de nossa vivência na área e a opção por um estudo enunciativo para falar da docência em EaD. Em seguida, no primeiro capítulo, exporemos a história da educação a distância no Brasil. Logo depois, tecemos algumas reflexões acerca do ensino a distância e sua relação com a exclusão social, apontando algumas práticas educativas que permeiam a relação professor-aluno nas instituições escolares. Após situarmos, no contexto brasileiro, o ensino a distância, discutiremos o trabalho do professor diante do binômio professor X tutor como designações que inscrevem subjetividades para o trabalho docente. Apresentaremos, ainda, as concepções de subjetividades que contribuíram para a percepção identitária do sujeito no século XX. Em seguida, no capítulo metodológico, articulamos o conceito de subjetividade fragmentada ou descentrada com a concepção teórica a que nos filiamos segundo a qual o sujeito se constitui em meio a enunciados polifônicos, portanto, seu dizer não é *uno*. Apresentaremos o percurso de pesquisa desde a seleção dos textos oficiais até a delimitação de um recorte desses textos e a opção por uma categoria de análise segundo a teoria polifônica de Ducrot com a qual encaminhamos nossa análise. Nossa perspectiva teórica é a da Análise do Discurso de base enunciativa, com ênfase nos conceitos de alteridade discursiva, de subjetividade enunciativa e de negação polêmica. A análise que conduzimos, considerando a noção de interdiscurso, investiga os sentidos do trabalho docente nos diversos discursos oficiais e, em seguida, passa ao reconhecimento de enunciadores pela marca do *não* de caráter polêmico. Como resultado, foi possível refletir sobre posições enunciativas identificadas nesse *cópus*, sobre as controvérsias que elas instauram e sobre sentidos que se depreendem desse embate. Tais sentidos podem colaborar para que se compreenda a concepção do trabalho docente e da educação a distância no Brasil.

Palavras-chave: educação a distância; docência a distância; subjetividade enunciativa
negação polêmica.

RÉSUMÉ

Cette étude a l'objectif d'analyser les pratiques langagières inscrites dans les discours officiels sur le travail enseignant dans l'enseignement à distance. Premièrement nous présenterons le parcours de notre expérience dans le secteur et l'option pour une étude énonciative pour approcher cette modalité d'enseignement. Ensuite, au premier chapitre, nous présenterons l'histoire de l'éducation à distance au Brésil. Nous faisons quelques réflexions concernant l'enseignement à distance et sa relation avec l'exclusion sociale, en indiquant quelques pratiques éducatives qui traversent la relation enseignant-apprenant dans les institutions scolaires. Après avoir placé l'enseignement à distance dans le contexte brésilien, nous discuterons le travail de l'enseignant devant le binôme enseignant X tuteur en tant que désignations qui inscrivent la subjectivité du travail enseignant. Nous présenterons aussi les conceptions de subjectivité qui ont contribué à la perception identitaire du sujet au XXème siècle. Ensuite, au chapitre méthodologique, nous articulons le concept de subjectivité fragmentée ou décentrée avec la conception théorique selon laquelle le sujet se constitue par le truchement d'énoncés poliphoniques, donc, son dire n'est pas univoque. Nous présenterons le parcours de recherche depuis le choix des textes officiels jusqu'à la délimitation d'un découpage de ces textes et à l'option pour une catégorie d'analyse selon la théorie poliphonique de Ducrot qui a servi de base à notre analyse. Notre perspective théorique est celle de l'Analyse du Discours de base énonciative, basée sur les concepts d'altérité discursive, subjectivité énonciative et négation polémique. L'analyse que nous menons à partir de la notion d'interdiscours est centrée sur les sens du travail des enseignants dans les divers discours officiels et, ensuite, passe à la reconnaissance d'énonciateurs à travers la présence du *non* de caractère polémique. Comme résultat, il a été possible de refléter sur des positions énonciatives identifiées dans ce corpus, sur les controverses qu'elles instaurent et sur les effets de sens qui s'en dégagent. Ces effets de sens peuvent aider à la compréhension du travail enseignant et de l'éducation à distance au Brésil.

Mots-clés: éducation à distance; enseignement à distance; subjectivité énonciative; négation polémique.

SINOPSE

Pesquisa em Análise do Discurso de base enunciativa. Estudo de discursos sobre educação a distância no Brasil. Reconhecimento de enunciadores e de suas posições enunciativas. Conceitos de discurso, subjetividade, alteridade discursiva e negação polêmica.

Lista de quadros

Quadro 1 – Quadro sinótico dos documentos oficiais de EaD publicados entre 1998 a 2005	54
Quadro 2 – Enunciados de negação polêmica	69
Quadro 3 – Enunciados de caráter descritivo	76
Quadro 4 – Enunciador Gerenciador	87
Quadro 5 – Enunciador experienciador	92
Quadro 6 – Enunciador leigo	98

Sumário

Introdução

1 MEU PERCURSO.....	13
2 A OPÇÃO POR UM ESTUDO ENUNCIATIVO.....	16

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO NO BRASIL E SEUS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: INCURSÃO HISTÓRICA.	20
2 EDUCAÇÃO DIGITAL E A EXCLUSÃO SOCIAL	28
3 APRENDIZAGEM E LINGUAGEM: CONCEPÇÕES DE SUJEITO E DE LÍNGUA.....	31

CAPÍTULO II

DISCURSO E FORMAÇÃO DE SUBJETIVIDADES

1 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E O TRABALHO DOCENTE.....	36
2 TUTOR: COMO SURTIU ESSA DESIGNAÇÃO?	40
3 O SUJEITO E O SENTIDO.....	43
3.1 O sujeito e sua vontade.....	45
3.2 O sujeito moderno.....	47
3.3 O descentramento do sujeito moderno.....	49

CAPÍTULO III

METODOLOGIA DA PESQUISA E ENCAMINHAMENTO TEÓRICO

1 METODOLOGIA DA COLETA E DELIMITAÇÃO DO CÓRPUS.....	52
2 APRESENTAÇÃO DO CÓRPUS.....	58
3 POLIFONIA: AS EVIDÊNCIAS <i>DE UM OUTRO EM MIM</i>	60

4 METODOLOGIA DE ANÁLISE.....	67
CAPÍTULO IV	
ANÁLISES	
1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE DO CÓRPUS.....	77
2 O TRABALHO DO TUTOR E DO PROFESSOR EM EAD.....	80
3 ENUNCIADORES EM DIÁLOGO E SEUS PONTOS DE VISTA	84
3.1 Enunciador gerenciador.....	86
3.2 Enunciador Experienciador.....	91
3.3 Enunciador leigo.....	97
CAPÍTULO V	
CONCLUSÕES.....	100
REFERÊNCIAS.....	105
ANEXOS	108

INTRODUÇÃO

1 MEU PERCURSO

Esta pesquisa tem por objetivo apreender imagens discursivas construídas a partir dos enunciados sobre o ensino e o trabalho docente na modalidade de educação a distância.

O desejo de discutir sobre o ensino e o trabalho docente nasceu das reflexões trazidas da pesquisa que desenvolvi no Programa de Iniciação Científica e de minhas próprias inquietações como aluna, professora e tutora.

No decorrer da minha graduação, inscrevi-me em um curso de capacitação a distância, dirigido a profissionais de diversas áreas que desejassem atuar com educação para o trabalho, ou seja, o curso não era destinado ao público docente *stricto sensu*, mas para pessoas que, a partir de uma experiência profissional, desejassem transmiti-la a outrem. Este foi o primeiro contato que tive com cursos de educação a distância. Realizei o curso e concluí a capacitação pretendida para o trabalho com educação profissional.

O material didático era muito interessante, possuía uma linguagem diferente, que chamava a atenção, um passo-a-passo, tudo muito explicado. Eu, como estudante de letras, percebi que havia uma especificidade linguageira que merecia ser estudada. Nessa perspectiva, desenvolvi meu trabalho de Iniciação Científica e investiguei de que forma o material didático desse curso destinado ao aluno construía, por meio da linguagem, uma suposta interação que remetia à sala de aula, “simulando” uma aula presencial.

Logo depois, prestei prova para uma seleção pública para contratação de alunos universitários que iriam estagiar em uma instituição de Educação a Distância, e fui chamada para ser tutora de um pré-vestibular a distância para alunos carentes, curso esse que adota os mesmos princípios metodológicos de educação a distância dos cursos oferecidos em nível superior pela instituição. Os alunos recebem o material didático para estudo e uma vez por

semana têm aulas presenciais com os tutores para o esclarecimento de dúvidas e /ou para a orientação da aprendizagem.

Na época, estava desenvolvendo a referida pesquisa e acreditei que o contato com uma instituição a distância iria enriquecer minhas reflexões sobre essa modalidade de ensino. E desde então o trabalho com educação a distância tem me interessado, hoje por diferentes perspectivas.

As primeiras conclusões do trabalho realizado na Iniciação Científica confirmaram minha hipótese de pesquisa: o material didático dispunha de dispositivos lingüísticos (dêiticos) que remetem a uma simulação da interação realizada em sala de aula e ratifica uma concepção de linguagem na qual o professor se posiciona como um enunciador-transmissor de uma mensagem (o conteúdo do curso) e o aluno, o receptor dessa mensagem (conteúdo).

A partir de especificidades languageiras percebidas no material, outras reflexões se desdobraram, tais como: onde se situa o trabalho do professor? de que forma concebemos o ensino? como mera mensagem a ser decodificada? qual o trabalho do professor? como o trabalho do professor se configura diante das novas tecnologias da comunicação? a construção de uma cenografia que simula a sala de aula é suficiente para que um aluno possa construir conhecimento? de que forma o professor se inscreve como sujeito do seu dizer nesses cursos?

Essa mudança de perspectiva foi, em parte, ratificada pelo contato que tive com outras pesquisas desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Lingüística da UERJ, pesquisas que discutiam a relação entre linguagem e trabalho, especificamente duas¹ que discutem o trabalho do professor e integram a linha de pesquisa da Professora Maria Del Carmem intitulada *Práticas de Linguagem e mundo do trabalho: exames de seleção profissional* (Prociência- UERJ/ Faperj).

No contexto da educação brasileira atual, crescem os programas de educação a distância em todos os níveis de ensino. A educação a distância vem sendo apontada como uma estratégia educacional para expandir o sistema educacional brasileiro. Nos últimos vinte anos, desde a promulgação da LDB, novas iniciativas pública e privada, fizeram crescer os

¹ As pesquisas de mestrado a que me refiro são: *Apresentação de Trabalhos Acadêmicos: uma atividade de trabalho do professor do ensino básico?*, de Talita de Assis Barreto, 2005, e *Seleção Docente: Perfil de Professor e saberes privilegiados pelo Trabalho*, de Maria Cristina Giorgi.

investimentos no setor. O crescimento do ensino a distância, no Brasil, se deve, principalmente, à incorporação das novas tecnologias de informação (internet) ao processo didático-pedagógico. Nesse contexto de ensino, no qual a relação pedagógica se atualiza por meio da tecnologia da informação e no qual as relações entre professor e aluno se realizam a distância, encontramos como práxis a presença do tutor, uma espécie de mediador das relações entre alunos, professores e tecnologia. A construção de um fazer pedagógico, que inscreve um tutor que medeia a relação entre professor e aluno ou entre alunos e a tecnologia, é catalisadora de relações sociais que se inscrevem sobre o trabalho do professor em educação a distância.

O trabalho do tutor oscila entre prescrições, que ora o inscrevem como trabalhador docente, orientando a aprendizagem, ora o designam como um posto de trabalho diferenciado do professor. A atividade tem sido “naturalizada” como uma atividade diferenciada de ensino ligada à EaD, contudo, não há nenhuma legislação ou documento que regulamente o exercício da profissão. O que se tem são textos que falam da atividade realizada pelo tutor como um elo no processo de ensino-aprendizagem em EaD. Intuindo que há, de fato, o embate de significações enunciativas diferentes que inscrevem o trabalhador em posições sociais diferenciadas pela linguagem, analisamos de que forma os discursos sobre EAD produzem uma “nova maneira de ensinar”, de acordo com os sentidos construídos pelos textos que inscrevem uma prática pedagógica em EaD. Ou seja, estamos produzindo novas formas de conceber o ensino e o trabalho do professor.

Com base no que preconiza a LDB de que a educação a distância é um sistema de ensino diferenciado, tanto pelo suporte de aprendizagem como pelo público a que se destina, desejamos investigar que diferenças estão inscritas nos discursos sobre EaD. Que lugares são atribuídos ao sujeito na Educação da pós-modernidade?

Considerando que os textos produzidos por uma comunidade discursiva são formas de legitimação dessa comunidade e simultaneamente a inscrição de sujeito que se manifesta no discurso, pretendemos desenvolver um estudo das práticas de linguagem inscritas *sobre* o trabalho do profissional que atua em cursos de ensino a distância. Pesquisaremos as imagens discursivas desse profissional e dos saberes que se produzem acerca do seu trabalho a partir dos significados engendrados por formas de ser “um educador virtual”; de que forma as práticas discursivas se relacionam com a concepção de ensino adotada nos cursos em educação a distância e que imagens discursivas são construídas sobre a EaD.

Intuindo que há, de fato, o embate entre múltiplas significações enunciativas que inscrevem o trabalhador em posições sociais diferenciadas pela linguagem e que articulam o ensino a distância como uma nova forma de ser professor/ tutor, investigamos como os discursos sobre o trabalho docente têm construído a figura do professor na modalidade de Educação a distância e que concepções de sujeito podem ser identificadas nos discursos sobre EaD. Quais os sentidos de ser professor nos discursos sobre EaD? Quais os sentidos sobre o ensino são inscritos nos discursos oficiais?

2 A OPÇÃO POR UM ESTUDO ENUNCIATIVO

O estudo da atividade linguageira, por uma abordagem enunciativa, tem como objetivo a apreensão dos processos de semantização da língua por meio dos quais o sujeito transita entre um *Ser e um Estar* no mundo: *Ser*, porque é por meio da enunciação que o sujeito se inscreve no mundo, num processo de percepção do seu entorno e, nesse sentido, é que podemos entender a enunciação como um processo de subjetivação, de inscrição de sentidos; estar, porque é por meio da enunciação que o sujeito se atualiza como parte constitutiva de uma determinada comunidade discursiva, de forma que *Ser e Estar* constituem não uma bipartição, mas um todo que se manifesta na enunciação.

Falar de uma teoria da enunciação é falar de uma teoria *lato sensu* que pensa o sujeito para além dos processos formais de uma língua, incluindo os processos constitutivos de um sujeito histórico, social, psíquico, na língua inscrito. Portanto, é demasiadamente abrangente falar de uma Teoria da Enunciação, pois nenhuma teoria daria conta de esmiuçar o sujeito enunciativo em toda a sua complexidade constitutiva.

Entretanto, podemos pensar numa Teoria da Enunciação por meio de diferentes recortes epistemológicos que visam analisar os processos de semantização da língua, do seu uso em situação de interação, a partir de teorias que analisam a enunciação tendo em vista perspectivas social, ideológica, psicológica entre outras que, conjugadas no todo ou em parte, têm proposto uma lingüística da enunciação.

Neste sentido, o estudo da enunciação é inseparável do contexto histórico no qual o enunciado se realiza, assim como também é inseparável da subjetividade de quem o enuncia. O enunciado não é neutro, não é uma superfície rasa e límpida na qual o sentido possa ser

estável e apreendido tacitamente pela estrutura da língua, tal como concebe a lingüística estruturalista.

A Análise do discurso de base enunciativa surgiu da tradição escolar francesa de interpretação dos textos a partir do cotejo entre a produção textual e a história. A AD² se situa na transdisciplinaridade das ciências sociais e busca em outras disciplinas os pressupostos teóricos que abordam o sujeito. Não o sujeito da enunciação dono do seu dizer, mas o sujeito implicado nos textos, um sujeito para além do lingüístico.

Tendo em vista o objeto de estudo da AD, “*a enunciação como o correlato de uma certa posição sócio-histórica na qual os enunciadores se revelam substituíveis*” (Maingueneau, 1997), estaremos interessados pelo funcionamento de um certo modo de operação dos enunciados nos quais se atualizam uma certa “qualidade social” de sujeito, o lugar social em que os enunciadores se inscrevem como sujeitos históricos.

Nesse paradigma, não cabe à AD permanecer no plano da descrição dos aspectos fonológicos, morfológicos, entre outras características internas da língua. Interessa à AD estudar o discurso do sujeito institucional e o que nele se engendra. É a relação entre o sujeito histórico e o funcionamento discursivo dos enunciados que interessa para a AD.

O enunciado se reveste da carga ideológica do sujeito que o atualiza. A enunciação é de natureza subversiva, pois lança mão da estrutura lingüística e a transcende, criando sentidos múltiplos, não previstos até o momento da interação com o outro, até o momento da enunciação. Por isso, a resistência dos estruturalistas em conceber uma ciência na qual o objeto de estudo fosse “volátil, híbrido, subversivo.” Assim é a enunciação, mas é também por meio dela que podemos perceber de que forma o sujeito faz uso do “aparelho formal da enunciação” para *Ser e Estar* no mundo, de que forma lança mão da estrutura lingüística para nela se inscrever.

A pertinência de uma linha teórica que privilegia o sujeito e seus processos de subjetivação implica o entendimento acerca do trabalho do lingüista como cientista social, e, por conseguinte, a consciência de que suas investigações sobre os fenômenos lingüísticos estarão imbricadas em outras áreas como a Sociologia, a História, a Psicologia, que se dedicam a estudar o sujeito social, assumindo, desde já, a transdisciplinaridade subjacente à lingüística da enunciação e seus pressupostos teóricos. Desta forma,

A Teoria da Enunciação busca evidenciar relações da língua não apenas como sistema combinatório, mas como linguagem assumida por um sujeito. As marcas da enunciação no enunciado têm a especificidade de remeter à

² AD, abreviação para o termo Análise do Discurso.

instância em que tais enunciados são produzidos, fazendo irromper o sujeito da enunciação. (Flores; Teixeira, 12, 2005)

Sob a égide dessa teoria se inscreve o trabalho do analista do discurso que investiga os fenômenos lingüísticos a partir de um sujeito enunciativo implicado nas condições de produção, um sujeito histórico-social.

A perspectiva que adotamos fundamenta-se no dialogismo bakhtiniano, segundo o qual a natureza da língua é a interação verbal. Portanto, a produção de sentido instaura-se no enunciado a partir de *um outro* a quem o enunciator se dirige. A língua, por sua natureza própria, é dirigida ao outro, ao interlocutor com quem o locutor dialoga. A natureza dialógica da língua abarca o que Authier-Revuz (1998) designa como “heterogeneidade constitutiva”, pois, apesar de não factível na estrutura lingüística, refere-se à forma pela qual a enunciação se constitui sempre em meio a outros discursos.

Analisar a produção discursiva dos discursos sobre Educação a Distância que inscreve modos de *ser* e *estar* de um sujeito nessa modalidade educacional implica, a princípio, o entendimento da produção discursiva como um elo na cadeia de outros enunciados.

Um texto não existe isoladamente, sua produção constitui-se em um universo discursivo de uma determinada época, o que Foucault denomina *Arquivo* (Foucault, 2005). O universo discursivo engendra todos os discursos produzidos em uma época. Não se trata de um conjunto homogêneo que retrata um período, mas de práticas discursivas heterogêneas situadas em um momento histórico.

Para Maingueneau (1997), o universo discursivo comporta diversos campos discursivos, que são conjuntos de formações discursivas que se encontram em relação de concorrência. O campo discursivo, segundo o autor, não é uma produção espontânea do universo discursivo, mas uma maneira de agregar os discursos segundo hipóteses concebidas pelo analista, como por exemplo, o campo discursivo religioso, o político, etc.

O autor considera que dentro de um campo discursivo há subconjuntos de “espaços discursivos’ onde se relacionam pelo menos duas formações discursivas que mantêm entre si relações privilegiadas em que se apoiará o estudo da produção discursiva. Cabe, portanto, ao analista recortar dentro de um campo discursivo os subconjuntos de formações discursivas relevantes para o objetivo de pesquisa, tendo em vista que uma formação discursiva dada não se opõe de forma semelhante a todas as outras que partilham seu campo discursivo. O recorte por determinadas formações discursivas há de considerar as relações de afinidades estabelecidas entre duas formações e não outras. Segundo Maingueneau (1997), em um

contexto discursivo situado, *uma formação discursiva associar-se-á mais a um trajeto interdiscursivo e não a outros, e isto faz parte integrante de sua especificidade* (Maingueneau, 1997, p. 118).

No contexto de nossa pesquisa, encontramos documentos escritos em épocas e períodos diferentes que dialogam entre si e que se referem a pelo menos dois campos discursivos diferentes: “o campo jurídico” e o “campo pedagógico”. No campo jurídico, encontramos relações estabelecidas entre leis, decretos, portarias, etc, organizadas em gêneros textuais que colocam em evidência um espaço discursivo pertinente ao conjunto das formações discursivas portadoras do poder legislativo. Nesse espaço discursivo, situam-se diversas formações discursivas como, por exemplo, a voz do Estado, da justiça, do executivo, entre outras que estariam habilitadas a gerir, julgar, fiscalizar, etc, as atividades realizadas em ensino a distância. Desta forma, a opção de delimitar o que seja a educação a distância e a forma de colocar em evidência os saberes sobre essa modalidade de ensino coube a uma formação discursiva que adquire “poder”, tendo em vista que o gênero textual que lhe outorga esse “poder” encontra-se no campo discursivo das leis e decretos que regem os cidadãos de todo o país. No campo pedagógico, assistimos à inscrição de vozes situadas em atividades educacionais como, por exemplo, as escolas, os docentes entre outros.

Tomando essas fundamentações, desenvolvemos nosso trabalho a partir do contexto histórico sobre o ensino a distância apresentado no primeiro capítulo. Nesse capítulo, discutiremos a relação entre uma dada concepção de linguagem, que, muitas vezes, se institui na prática educativa e suas implicações para a aprendizagem. No segundo capítulo, falaremos do trabalho docente e dos sentidos polifônicos para o professor/ tutor de ensino a distância. Tendo em vista que esse professor se subjetiva em meio aos enunciados e sentidos que se produzem acerca de seu trabalho, apresentaremos alguns conceitos de subjetividade que marcaram a constituição do sujeito cartesiano em oposição à constituição do sujeito descentrado, teorizado por Stuart Hall (2006). No terceiro capítulo, apresentaremos nossa metodologia de análise, constituição do corpus e encaminhamento teórico para, em seguida, no quarto capítulo, apresentar os dados de nossas análises e, no quinto capítulo, apresentar nossas conclusões.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO NO BRASIL E SEUS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

INTRODUÇÃO

Nesse capítulo, discutiremos educação a distância por uma perspectiva histórica e social. Na seção 1, faremos uma incursão histórica das primeiras experiências em educação a distância no Brasil. Começaremos falando do ensino realizado pelos canais radiofônicos e, posteriormente, das experiências em EaD pela televisão, até chegar aos dias atuais, em que o ensino a distância passou a ser oferecido, também, pela *internet*. As reflexões propostas nesta seção articulam as diversas formas que o ensino a distância tem adotado com a concepção de ensino que perpassa sua história. Na seção 2, discutiremos a relação entre as práticas digitais em EaD na contemporaneidade e sua relação com a exclusão social.

Com base nos estudos de Paulo Freire, retomamos a história do ensino a distância para discutir, na seção 3, a relação entre educadores e educandos, e, por conseguinte, a concepção de aprendizagem e de linguagem implicada em diversos projetos de educação a distância aqui descritos.

1. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: INCURSÃO HISTÓRICA

As primeiras experiências de ensino a distância³, no Brasil, foram realizadas por cursos de correspondência no início do século XX. O uso da tecnologia da comunicação para fins educativos teve seu marco com a rádio educativa. A radiofonia se desenvolveu nas décadas de 1920 e atingiu uma massa expressiva da sociedade, sendo nas pequenas e grandes

³ Os termos “Educação a Distância” e “Ensino a Distância” têm sido tomados como sinônimos para a modalidade de educação que se realiza a distância. Entretanto, o termo “Ensino a Distância” parece-nos mais pertinente porque *ensino* refere-se a um processo *stricto sensu*, ao passo que *educação* se refere a processo mais amplo cuja formação não se restringe ao processo didático-pedagógico institucionalizado. Neste sentido, sempre que possível, optaremos pelo termo *ensino*, utilizando *educação* quando nos referirmos a designações aqui transcritas *ipsis litteris*.

cidades o meio de propagação das idéias. Por meio do rádio, propagaram-se pensamentos políticos, regimes totalitários, formas de entretenimento como a radionovela etc.

A tecnologia comunicacional logo foi incorporada a projetos educacionais que viam, nessa ferramenta de informação, uma opção para oferecer escolarização a lugares distantes como o campo, onde o acesso às escolas era difícil. Via-se, assim, no rádio, um projeto alternativo de educação socialmente inclusiva. Era a tecnologia a serviço do sujeito e da educação.

No Brasil, as experiências educativas por meio do rádio surgiram em 1923 com a *Rádio Sociedade do Rio de Janeiro* fundada por Edgard Roquete Pinto. Com fins estritamente educativos, Roquete Pinto, em seu discurso inaugural, a designou de “a escola dos que não têm escola”. O antropólogo dedicou-se ao estudo e à discussão acerca do uso e da pertinência da linguagem radiofônica para fins educativos.

Grandes nomes da ciência como Albert Einstein deram seu apoio pessoal ao projeto de Roquete Pinto de fazer do rádio um instrumento de vulgarização científica. A *Rádio Sociedade do Rio de Janeiro* tinha como colaboradores professores do Colégio Pedro II como José Oiticica, que ministrava um curso de Português, além de outros professores que davam “palestras” de química, física e história. O ambicioso projeto educativo da rádio contava também com cursos oferecidos pelo Museu Nacional como o de Botânica, no qual eram ensinadas técnicas de Silvicultura Prática, além dos programas de Literatura Brasileira. Havia na grade fixa da programação quadros ministrados por médicos que falavam sobre higiene e advogados que “explicavam o código civil” à população. A proposta educativa da rádio incluía concertos e programas musicais que objetivavam levar cultura musical das salas de espetáculo a toda população.

O rádio foi o grande canal de comunicação das massas na década de 1930. Em 1932, o então presidente da República Getúlio Vargas assina um Decreto-lei autorizando a propaganda pelas emissoras de rádios. Em 1936, vislumbrado pelo alcance popular do rádio, Getúlio Vargas cria a *Hora do Brasil*, um programa político que disseminava os discursos do Presidente.

Em 1933, foi inaugurada por Roquete Pinto a *Rádio Escola Municipal do Rio de Janeiro*. Com o advento da propaganda e da “fusão” entre o público e o privado, Roquete

Pinto se viu obrigado a transferir a Rádio Educativa e todos seus bens para as mãos do poder público, o que aconteceu em 1936, com a dissolução da *Rádio Sociedade Rio de Janeiro*, que passou a se chamar *Rádio Ministério da Educação e Cultura*.

A mudança de paradigma e de direção deu novos rumos à Rádio, que passou também a oferecer os serviços de gravação de discos. Sob a direção do educador Fernando Tude de Souza, a rádio se desenvolveu e ampliou sua programação. Para Tude, o conceito de educativo não devia ser entendido em seu sentido *stricto sensu*, e por isso declarou que

rádio educativo poderia ser todo rádio feito no país. Independente de ter caráter instrutivo ou de ensino. Dessa forma, o mais importante é que toda a programação não fosse “deseducativa”, mesmo a transmitida por emissoras puramente comerciais... (In: Milanez, 2007)

Sua concepção de educação, por meio do rádio, deu à nova emissora uma natureza mais “cultural”. Os programas eram os mais diversificados como o programa dirigido aos cafeicultores (dirigidos aos assuntos de interesses dos produtores de café como cotação de mercado entre outros), até quadros sobre literatura brasileira, que contou com a participação de vários expoentes da literatura nacional e estrangeira, dentre os quais Carlos Drummond de Andrade, que comentava as obras de grandes autores, os movimentos literários etc.

As aulas radiofônicas eram de nível secundário transmitidas pelo programa intitulado *Colégio do Ar*. O currículo incluía aulas de *Português, Inglês, Francês, Espanhol, Italiano, História do Brasil, Geografia e Ciências Naturais*. Em 1954, foram matriculados 6.500 alunos, atendidos pelo correio. (Milanez, 2007)

Desta forma, o rádio oferecia um suporte para o aluno-ouvinte que combinava materiais impressos publicados pela própria Rádio e aulas oferecidas em horários flexíveis para poder atender aos alunos em diversas regiões do país.

Até a chegada da televisão, o rádio foi a tecnologia de comunicação de massa, e por meio dele vários projetos educacionais acenaram com a possibilidade de sua utilização para oferecer educação à população como, por exemplo, o Projeto Minerva. Hoje, o uso do rádio com fins educativos é bastante limitado. Aplica-se, geralmente, ao ensino primário e para a capacitação docente. É também muito utilizado em campanhas educativas não-formais de prevenção sanitária, saneamento ambiental, alfabetização e nos programas sociais.

Na década de 1950, com o advento da televisão, surgem as primeiras concessões de televisão com fins educativos no Distrito Federal⁴ autorizadas a funcionar por Getúlio Vargas. Uma das concessões, o canal 2, foi outorgada a Roquete Pinto. Ou seja, o mesmo homem que implantou a rádio educativa, imbuído do mesmo ideal de fazer dos meios de comunicação porta para o saber, projetou a televisão educativa no Brasil. Para Roquete Pinto, os desafios da educação a distância eram *vencer a distância e aumentar a eficiência do homem que trabalha* (Milanez, 2007). Contudo, por razões políticas os canais de concessão foram entregues a outros empresários e serviram a fins comerciais. A TV Educativa como sonhara Roquete Pinto só entrou no ar com a extinção da TV Excelsior nos anos de 1973.

Nessa mesma década, novos cursos de EaD foram pensados para ter como suporte a imagem televisiva. Os telecursos, como eram chamados, caracterizaram-se por programas de televisão gravados que veiculavam um determinado conteúdo. Os alunos assistiam às teleaulas em casa ou em grupos assistidos por um monitor, professor, tutor, etc. Os nomes desses orientadores do ensino televisivo variaram muito. Na Argentina, segundo Litwin (2001), eram chamados de “*teleprofessor*”, pois as *teleaulas* eram gravadas em uma sala onde o professor dispunha de lousa e dava as *explicações* olhando para a câmara, dirigindo-se exatamente ao aluno em casa. No Brasil, as *teleaulas* ganharam outros gêneros e, quase sempre, recebem o formato de uma “telenovela”, com personagens, cenários etc, contextualizados em diferentes cenografias que inserem a discussão a que se deseja abordar como conteúdo instrucional. Mas, raramente, esses “cenários” se reportam à escola, fato que talvez justifique a preferência pelo termo “tutor”, “orientador” etc.

É o caso dos cursos oferecidos pela Fundação Roberto Marinho – Telecurso 2º grau, Telecurso 2000 –, que oferece ensino médio técnico-profissionalizante. Sobre esse aspecto, vale ressaltar que, na época em que foram criados, em 1970, havia uma forte tendência em criar cursos profissionalizantes de nível secundário.

Podemos observar que a história do ensino a distância (EAD), no Brasil, está intimamente ligada ao desenvolvimento dos canais de comunicação e ao ensino profissionalizante. Inicialmente, tal modalidade de ensino era apenas uma opção para oferecer oportunidades de estudo a jovens e adultos que não tiveram acesso aos estudos regulares através de propostas em educação a distância como as que mencionamos, que combinavam o

⁴ Nessa época, o Distrito Federal era o Rio de Janeiro.

uso de material didático impresso com o uso de programas de tv ou rádio para orientar a aprendizagem do aluno, que tinha oportunidade de completar o ensino fundamental ou o ensino médio, além de adquirir conhecimentos específicos para uma profissão, no caso dos Telecursos 2000. A certificação desses estudos ficava a cargo das Secretarias de Educação de cada Estado, responsáveis por promover os exames supletivos oficiais. O próprio artigo 38⁵ da LDB ratifica que tais exames destinam-se à aferição de estudos adquiridos por meios “informais”, em nível fundamental, para os maiores de 15 anos e, em nível médio, para os maiores de 18 anos. Tal exigência de idade restringe o público alvo dos programas de educação a distância, sendo apenas uma oportunidade de estudos a jovens e adultos que não tiveram acesso aos estudos em idade adequada.

Esses e outros cursos que se desenvolveram tendo como suporte de aprendizagem o uso concomitante de material impresso e programas de tv marcaram a história da educação a distância nas décadas de 1970 e 1980 e foram desenvolvidos a partir do uso de materiais específicos e das diversas tecnologias comunicacionais (carta, rádio, tv). Diferente do rádio, o ensino a distância pela televisão recebeu investimentos do setor privado como é o caso da Fundação Roberto Marinho, que produz programas educativos mantidos por verbas de empresas privadas e pelo anúncio de publicidade. Na esfera pública, tanto a Rádio TVE como a emissora TVE, inaugurada em 1973, são mantidas com recursos públicos que objetivam o ensino a distância.

Atualmente, a iniciativa privada lançou o Canal Futura. Diferente dos cursos que eram inseridos na grade da Rede Globo, a Fundação Roberto Marinho, em 1997, criou um canal exclusivo para veicular a programação educativa. Esse canal é oferecido tanto em canal aberto como fechado, e segundo a Fundação,

os programas do Futura são utilizados por cerca de 12 mil instituições, entre escolas, creches, presídios, hospitais, centros de saúde, universidades, bibliotecas, ONGs, sindicatos, empresas e órgãos públicos. Nesses locais, 2 milhões de pessoas têm acesso à programação. Apenas em 2005, 400 mil educadores, jovens e líderes comunitários foram capacitados para trabalhar os conteúdos que o canal oferece. (www.futura.org.br)

⁵ 1- Art. 38 – Os Sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º - Os Exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

§ 2º - Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

O programa possui uma página na internet na qual o aluno pode fazer o *download* do material de apoio à aprendizagem e imprimi-lo. Os programas não estão disponibilizados na página e o aluno precisa assisti-los pela TV, mas a página oferece o serviço de envio de mensagens para o email do aluno a fim de lembrá-lo da data e horário dos programas. Tendo em vista que é possível configurar uma caixa de email para informar o recebimento de novas mensagens pelo celular, o aluno pode ser avisado do programa pelo telefone. Nesse caso, o interessante é que as tecnologias da internet e da televisão se integram em um projeto.

Mas a internet não serve apenas à complementação de programas de TV para fins educativos. Na década de 1990, o desenvolvimento e a disseminação de novas tecnologias de comunicação e de informação possibilitaram que outros meios (*chats*, listas de discussão, *sites* etc) para aprendizagem fossem inseridos na educação a distância e, ao mesmo tempo, impulsionaram a abertura de novos cursos nessa modalidade. Ao contrário dos cursos de rádio e televisão que ofereciam as aulas e os certificados eram outorgados pelo poder público por meio de exames oficiais, a partir da década de 1990, cresceu o número de instituições de educação a distância que possuem autorização para aferir a certificação dos cursos que oferecem.

Essa mudança na avaliação criou uma demanda legislativa para a regulamentação e funcionamento dos cursos. Desta forma, a LDB de 1996, no seu artigo 80, fixou normas para a implementação de cursos de educação a distância, cabendo à União o credenciamento e a regulamentação dos cursos em todos os níveis de ensino. De acordo com o Art. 80 da LDB, cabia apenas à esfera federal do poder público legislar nessa modalidade de ensino; tal restrição legislativa obstaculizava a implementação de cursos nesses níveis de escolarização. A medida foi revogada pelo Art. 11º do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, no qual a competência para o credenciamento dos cursos em EaD nos níveis fundamental e médio deixou de ser exercida exclusivamente pela União e passou a ser concedida às autoridades municipais e estaduais onde se circunscrevem os cursos. Porém, a oferta de ensino a distância nesses níveis de escolaridade dar-se-á apenas em casos de complementação de aprendizagem ou em situações emergenciais que, segundo o Decreto, justificam-se nas situações de cidadãos que:

I- estejam impedidos, por motivo de saúde, de acompanhar ensino presencial; II – sejam portadores de necessidades especiais e requeiram serviços especializados de atendimento; III – se encontram no exterior, por quaisquer motivo (*sic*); IV – vivam em localidades que não contem com rede regular de atendimento escolar

presencial; V – compulsoriamente sejam transferidos para regiões de difícil acesso, incluindo missões localizadas em regiões de fronteira; ou VI – estejam em situação de cárcere.⁶

Essa medida publicada pelo Decreto indica que a educação a distância, em nível médio e fundamental, destina-se a um *determinado público discente* restrito cujo perfil se diferencia dos alunos regularmente matriculados na educação básica presencial, e que essa modalidade deve ser preferencialmente oferecida em detrimento daquela. Em nível superior, fica delegado ao Ministério da Educação legislar sobre EaD e para esse nível de ensino não há restrição para o público discente.

A LDB prevê tratamento diferenciado para os cursos em EaD que inclui custos reduzidos para a transmissão dos cursos nos meios de comunicação e de informação e a concessão de canais de transmissão com finalidades exclusivamente educativas⁷. Portanto, a legislação, em vigor no país, articula as tecnologias da informação (rádio, *TV e internet*) com o ensino a distância, dando-lhe uma visão predominantemente tecnológica, apesar de haver experiências em EaD que não as utilizem, como é o caso dos cursos por correspondência.

A partir da década de 1990, o Poder Público publicou leis, portarias e decretos com o objetivo de regulamentar a Educação a Distância no país, tendo em vista a necessidade de normatizar o credenciamento dos cursos nessa modalidade de ensino, que foi impulsionado pelo crescimento do acesso à internet. Logo, verifica-se a inter-relação das tecnologias da comunicação e da informação (TCIs) com a educação a distância e o seu caráter diferenciado de outros sistemas de ensino por se aplicar em situações específicas, como nos casos citados acima. Neste sentido, a necessidade de estabelecer normas para a EaD advém de tais circunstâncias específicas a que estão submetidos os estudantes e professores.

Para 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 (Decreto Nº 5.622/2005)

Contudo, as atividades de apoio à aprendizagem ao aluno inscrito em um curso de EaD estão previstas em documentos diversos situados entre a publicação da LDB, em 1996, até a publicação do Decreto Nº 5.622/2005, que legislam sobre essa modalidade de ensino. Nesses documentos, encontramos, como responsável pela orientação dos estudos discentes,

⁶ Art. 31 do Decreto nº. 5.622, de 19 de dezembro de 2005.

⁷ § 4º - A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

- I – custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;
- II – concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;
- II – reserva de tempo mínimo sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

além da figura do professor, a figura do tutor. Ou seja, depois de um percurso histórico, primeiro nas rádios, depois na televisão e hoje na internet, o ensino a distância e seus atores sociais foram sendo construídos e inseridos na prática pedagógica e é sobre essa prática que gostaríamos de refletir. Vemos que o termo *professor* foi substituído em algumas práticas a distância por *tutor ou orientador*. Em virtude das diferentes designações para o trabalho docente, outros sentidos estariam sendo negociados nessa modalidade de ensino pela prática pedagógica docente *stricto sensu*?

Quando digo pensar a prática pedagógica que se instala pela forma como os educadores são chamados a atuar, ao longo da história da EaD, refiro-me a uma concepção de construção de conhecimento instituída tanto pelo modelo radiofônico, como pelo televisivo e agora também pelo mundo virtual que disponibiliza os conteúdos *online*. É a prática de narrar ou dissertar o saber que, segundo Freire (1987), se revela na relação entre educadores e educandos:

Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis (ou fora dele), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras. Narração de conteúdos que, por isso mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – o educando. Há uma enfermidade da narração. A tônica da educação é preponderantemente esta – narrar, sempre narrar. (Freire, 1987, p. 59)

Essa educação narrada pode ser observada nas experiências de ensino a distância, aqui descritas, projetadas ao longo da história. Primeiro, no rádio, o aluno era ouvinte de um conteúdo pré-concebido. Nesse sentido, podemos dizer que a teoria pedagógica que subjaz a essa prática é a educação “bancária”, na qual o professor deposita o conteúdo, transformando os alunos em depositários do que é transmitido. O professor assume o lugar de detentor de saber, segundo Freire (1987),

Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser “experiência feito” para ser de experiência narrada ou transmitida. (Freire, 1987, p. 60)

Essa narrativização do saber pode ser percebida também nos programas educativos da televisão, nos programas que, literalmente, narram experiências do cotidiano e as contextualizam como conteúdo a ser transmitido, logo, o aluno deixa de viver a experiência para aprender por meio da *experiência narrada*. Nos idos dos anos 1930, poderíamos justificar tal prática, tendo em vista que esse período foi marcado pelo Behaviorismo. Contudo, hoje tal prática pedagógica parece persistir, pois, seguindo essa mesma *filosofia bancária*, os cursos pela internet também dispõem de conteúdos a serem memorizados, com

uma diferença: a tecnologia virtual promete a interação como forma de construção de conhecimento.

Definitivamente, a imagem histórica que resgatamos por meio da trajetória da EaD no Brasil aponta para uma reflexão que não podemos deixar de sinalizar: de nada adiantará inserir as mais modernas tecnologias da informação no processo educativo, seja TV, rádio ou internet, se a concepção subjacente às práticas pedagógicas estiverem calcadas em fazer do aluno um depósito de informação, de conhecimentos pré concebidos e narrados. Conhecimento mnemônico a que, até então, os discentes a distância foram submetidos.

A seguir, falaremos mais sobre a educação a distância realizada por meio da disponibilização da informação em *Rede* e como essa informação tem sido oferecida em meio a contradições.

2 EDUCAÇÃO DIGITAL E EXCLUSÃO SOCIAL

No final do segundo milênio, assistiu-se ao desenvolvimento da tecnologia digital que incorporou novos modelos de comunicação: a internet e toda uma nova forma de interagir com o outro. Em consequência desse desenvolvimento, novos modelos de educação a distância foram concebidos para “levar escola aos que não têm escola” para retomar o *slogan* de Roquete Pinto, tido como pai da EaD no Brasil.

Desde sua implementação por este, o ensino a distância parece viver de contradições. Em um país tão carente de políticas públicas de inclusão, a implantação de cursos a distância justifica-se na medida em que esses programas fazem parte de um projeto de inclusão social, assim autodenominado, mas implementá-lo tendo como suporte tecnológico equipamentos sofisticados e inacessíveis economicamente à população carente, cuja realidade os governantes conhecem bem, é um paradoxo contraditório sem justificativa.

Essa contradição por si só não se explica e o “ensino virtual” cresce à medida que se afasta de políticas de inclusão social. Os meios tecnológicos para sua veiculação estão entregues à iniciativa privada (canais de TV, internet, correios etc) e a implantação do privado na esfera pública vem sendo sutilmente realizada nas instituições públicas de ensino que

oferecem cursos de EaD em projetos de extensão universitária, pós-graduação, especializações a distância pagos etc. Ou seja, a expansão dos cursos em EaD acontece exatamente em níveis de ensino a que a grande massa da população não tem acesso, Segundo Batista (2002),

O discurso em prol da democratização do ensino, das oportunidades de acesso ao sistema educacional e da justiça social mascara o sentido de investimentos privados. É empregado como expediente ideológico que viabiliza a aceitação e a expansão do ensino pago. A rede privada amplia-se mediante programas de ensino a distância. (...) Submetido ao controle privado, ao invés de proporcionar o acesso indiscriminado à educação, o ensino a distância tende a refinar a exclusão social. (Batista, 2002)

No campo do simbólico, o refinamento da tecnologia e dos programas de EaD sugerem “qualidade” ao material oferecido. Investe-se em *software*. O poder público incentiva pesquisas nessa área, são oferecidos recursos para a melhoria da “qualidade”, nessa perspectiva entendida como inserção de tecnologia no processo pedagógico. O poder público se esforça para nos convencer de que esse é o *século da educação, a década da educação ...*

Produzem-se discursos sobre essa “qualidade”, discursos esses que são nosso objeto de pesquisa; formam-se comissões para elaboração de um plano de ampliação das vagas de ensino nas universidades e apresenta-se à sociedade políticas públicas que, sob a influência neoliberal; oferecem educação *on line* para quem não tem nem mesmo luz elétrica em casa. Travestida da modernidade virtual, a EaD alimenta velhos pressupostos da educação bancária a que nos referimos anteriormente, é uma nova forma de transmissão de conteúdos dispostos na rede. E se apresenta como um duplo equívoco: entende educação como a sistematização de informações e se pauta por modelos copiados de países europeus e dos EUA, que colocaram em pauta a Ead como opção para a formação de professores para os países periféricos. Na África do Sul, desde 1994, a EaD ampliou significativamente o número de estudantes do ensino superior. Hoje, se discute a qualidade desses cursos. No Brasil, a oferta de EaD cresce também no ensino superior. As universidades públicas formam consórcios para oferecer EaD. Ou seja, sob a tutela do ensino público, os consórcios são instituições de economia mista (com a captação de recursos público e privado) nas quais os interesses público e privado se encontram. A Universidade Aberta é um exemplo. Na época de sua inauguração, o então ministro da educação Paulo Renato assistiu à aula inaugural de formação de **“Professores-Autores e tutores para a educação a distância”** (www.portalmec.gov.br)⁸

A Universidade Aberta é o resultado da globalização que chegou ao sistema de ensino superior público no país. Já implementada na Ásia e na África, oferece ensino superior e pós-graduação em 24

⁸ Grifos nossos.

países lusófonos. É o ensino sem fronteiras nacionais. E está comprometida com o tratado de Bolonha, que é um movimento de reestruturação das universidades européias com vistas a reformar o sistema do ensino superior até 2010 para fazer frente ao mercado universitário americano. Esse modelo europeu e americano funda-se na concepção de fim das barreiras econômicas e nacionais para a educação. Um modelo internacional que em pouco tempo permitirá que se ofereça educação globalizada, alinhada aos interesses do mercado global.

Quando Roquete Pinto idealizou a TV educativa o fez com base em modelos que vigoravam no exterior. Sem considerar a realidade social brasileira da época, de uma população que não possuía aparelhos de TV. Hoje a história se repete. Copiamos modelos internacionais, sabendo de antemão que a grande massa da população não tem computador. Instala-se a exclusão social quando produzimos EaD para uma parcela da população que pode ter acesso aos aportes tecnológicos e pode, portanto, se inserir no modelo proposto, mas excluímos os que, infelizmente, não podem. E os dados dessa realidade são do próprio governo:

Estudantes de escolas privadas e instituições de ensino superior foram os únicos que registraram taxas de acesso a internet acima de 80%, o que corresponde aos índices dos países avançados. Já nas escolas públicas de ensino fundamental e médio, as taxas caem para 17,2% e 37,3%, respectivamente. (Assessoria de imprensa da Seed/MEC)⁹

Acenando para essa realidade, a educação ganha novos argumentos e se apresenta, nesse novo século, como opção para a mobilidade social. Os pobres que não têm acesso à rede de informação serão “capacitados”, as escolas ganharam computadores, para o governo faltam apenas educação digital.

Dominar conhecimentos básicos de informática é um dos fatores fundamentais para o desempenho de alunos. É o que apontou a pesquisa *Lápis, borracha e teclado*, feita pela Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana (Ritla). Ao traçar um panorama do uso de computadores e acesso a internet no Brasil, a pesquisa mostrou que é necessário investir na informatização das escolas públicas, linha de trabalho desenvolvida pelo MEC com o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo). Só este ano, estão previstos investimentos de mais de R\$ 180 milhões em laboratórios de informática, capacitação de professores e produção de conteúdos digitais pedagógicos. (Assessoria de imprensa da Seed/MEC)¹⁰

Assistimos a uma nova “roupagem” de ensino. Ao invés do lápis e borracha, teremos teclado. Muda-se a forma, permanecem os paradigmas conteudísticos, agora digitais. Investem-se milhões em um sistema de ensino que, segundo a pesquisa do MEC, se destina à parcela restrita da população (ensino superior cujo público tem acesso à rede) e ao ensino privado (como mostra a pesquisa mais de 80 % da clientela do ensino privado tem acesso à internet). Segundo Batista (2002), essa controvérsia

⁹ Notícia publicada pela Assessoria de imprensa da Seed/ MEC em 04 de julho de 2007 no portal do Mec.

¹⁰ Notícia publicada pela Assessoria de imprensa da Seed/ MEC em 04 de julho de 2007 no portal do Mec.

instaura um hiato entre *os objetivos nominais e os reais resultados de programas educacionais*. Para o autor,

Apresentado como solução para a cobertura de matrículas, o ensino a distância deixa obscuros os interesses privados que o promovem. Desvelados estes interesses, o ensino *on line* habilita-se a superar distâncias físicas e geográfica, porém instala barreiras sócio-econômicas. Barreiras que impedem o livre acesso ao ensino pago. As potencialidades técnicas e pedagógicas que propiciaram a provisão de carências por interesses privados. À luz desse considerando, a democratização ensejada pelo ensino a distância constitui-se em ardil do ensino privado. O discurso que apela à democratização, à igualdade de oportunidades educacionais e à justiça social converte-se em alibi do ensino pago. Submetida à lógica de economia de mercado, a educação a distância ao invés de democratizar o acesso à educação pública contribui para promover a exclusão social por intermédio de movimentos controversos: a elitização combinada com a massificação do ensino. (Batista, 2002)

Essa controvérsia apontada por Batista referente à elitização a que estão destinados os projetos em EaD, que assumem o ensino digital como fonte propagadora do conhecimento, e a da massificação da educação tem seu respaldo na concepção de ensino adotada há séculos nas escolas, o que discutiremos na próxima seção.

3 APRENDIZAGEM E LINGUAGEM: CONCEPÇÕES DE SUJEITO E DE LÍNGUA

As propostas de ensino que perpassam a EaD advogam a ampliação do ensino em todos os níveis. Para isso, utilizam sistemas de tutoria nos quais os professores responsáveis pelas disciplinas elaboram material didático do qual os tutores fazem uso nas orientações com os alunos, modelo implementado pela Universidade Aberta, por consórcios de Universidades públicas como o Cederj, entre outros. O conteúdo educacional, assim designado pelo poder público, é matéria de licitação pública, como podemos ver nessa chamada de trabalhos pelo MEC, que objetiva

Selecionar projetos para apoio financeiro que envolvam a produção de conteúdos educacionais digitais nas áreas de Matemática, Língua Portuguesa, Física, Química e Biologia do Ensino Médio, destinados a constituir parte de um amplo portal educacional para os professores, além de serem utilizados nas diversas plataformas, de modo a

subsidiar a prática docente no Ensino Médio e contribuir para a melhoria e a modernização dos processos de ensino e de aprendizagem na rede pública. (WWW.portalme.gov.br)¹¹

A produção de conteúdo digital que ficará à disposição dos professores para ser utilizado nas disciplinas citadas pressupõe uma prática docente norteada, primeiro, pelo recorte das disciplinas em blocos e, segundo, pelos conteúdos de “qualidade” que serão disponibilizados. O primeiro pressuposto é uma prática adotada e reproduzida nas escolas, embora venha sendo discutida pelos educadores. O segundo pressuposto, dos conteúdos elaborados fora de um contexto educacional, e que, portanto, não avalia coordenadas sociais distintas em cada região no que tange aos aspectos de variação lingüística, realidade social, econômica, faixa etária dos alunos etc e aponta para uma educação efetivamente globalizada para grandes massas da população. Além disso, as instituições interessadas na licitação pública podem ser públicas ou privadas, ou seja, é o ensino pago que sutilmente adentra o domínio da educação pública, prometendo “qualidade”.

Os conteúdos serão disponibilizados e utilizados nas plataformas pelos professores. Aprender nessa perspectiva é ter acesso a esses conteúdos. Dessa forma, a massificação da educação significa, na verdade, a disseminação do conteúdo pré-estabelecido. Ensinar é o mesmo que informar, pois é visto como método de transmissão de um conteúdo apresentado. Conteúdo narrado, conteúdo unidirecional que chega ao aluno em forma de depósito. O conteúdo disposto, escrito e oferecido na *rede* se alinha com uma concepção de ensino calcada na representatividade linear do mundo. Por trás desta pretensa modernização do ensino, se esconde uma concepção de ensino baseada na transmissão de informação e na homogeneização do conhecimento.

Uma concepção de aprendizagem como transmissão de informação/conhecimento se relaciona com uma concepção naturalizada de linguagem calcada na representatividade do mundo apreendido, assim, pelo signo lingüístico. Tal concepção de ensino entende a linguagem como um código neutro transparente que tem como função representar o mundo de forma neutra e por isso é capaz de transmitir uma mensagem direta. Em contrapartida,

uma concepção de aprendizagem entendida como uma construção/desconstrução como processualidade, tem como correlato uma concepção de linguagem tomada em sua natureza opaca, polissêmica, a partir de seu movimento de produção do mundo. (Axt; Elias, 2004, 17)

¹¹ Chamada de edital público publicada no portal do MEC em 28 de setembro de 2007 sob o título Agenda: novo prazo para projeto multimídia.

Há um entendimento naturalizado sobre a linguagem que a concebe apenas em sua função comunicativa. Logo, a linguagem é tomada como uma mensagem a ser transmitida de um emissor para um receptor. Nessa perspectiva, a aprendizagem é tomada como uma transmissão de informação do professor para o aluno.

Por outro lado, uma concepção de aprendizagem que entende o processo educativo como uma produção de sentidos considera que a linguagem não é uma mensagem a ser decodificada pelo aluno, mas a produção de sentidos que os sujeitos constroem reciprocamente na linguagem.

Segundo Axt e Elias (2004), a escola ainda parece continuar investindo em concepções de ensino baseadas na transmissão de uma mensagem. Essa postura tem seu embasamento nas teorias da comunicação, segundo as quais *O professor emite uma mensagem que chega ao aluno e é apreendida por ele tal como foi emitida.* (AXT; ELIAS, 2004). Nestas circunstâncias, a aprendizagem é mensurada de acordo com a aquilo que o aluno é capaz de decodificar. A escola dissemina um saber que é transmitido para o aluno tal como foi produzido, e esse percurso linear é ratificado pelos pontos de chegada e de partida homogeneizados, *a partir de uma idealidade totalizante que deve responder a uma certa ordem e a uma determinada disciplina com vistas a atingir determinados resultados.* (Axt; Elias, 2004)

Considerando a aprendizagem uma mensagem a ser capturada por meio de um transmissor, se o aluno não capta a mensagem, se não segue o percurso determinado, é porque tem *deficit* de aprendizagem, indisciplina ou outros diagnósticos psicológicos que tentam dar conta do processo cognitivo do aluno. Tais processos estão aquém de explicar o modo como o aluno aprende, porque, segundo Deleuze (1987),

Nunca se sabe como uma pessoa aprende: mas de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos. Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente “bom em latim”, que signos (amorosos ou até inconfessáveis) lhe serviram de aprendizado? Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam. O signo implica em si a heterogeneidade como relação. (Deleuze, 1987)

Para Deleuze, a aprendizagem é um movimento, construção/desconstrução, invenção. Portanto, o processo de aprendizagem não pode ser conduzido de forma linear, direta e homogênea. A concepção de aprendizagem, para o autor, entende o signo para além da função informativa e comunicativa da linguagem.

A escola parece investir na assimilação, esforça-se por homogeneizar a prática pedagógica, em criar conteúdos fora do contexto educacional real. O ensino virtual aponta para uma *desterritorialização* da escola, para a possibilidade de produzir conhecimento globalizado, ampliando o espectro de seu alcance. A escola muda seu espaço de construção de saber, mas parece alicerçar-se em concepções de língua e conseqüentemente em concepções de aprendizagem de acúmulo de informações, de descrições, tendo como horizonte uma língua que é representação. Concepção que se reporta aos velhos paradigmas educacionais de transmissão do saber que, conscientes ou não, são perpetuados pelo discurso pedagógico.

A formação de um novo paradigma educacional só será possível se a relação entre o que se ensina e para quem se ensina respeitar a pluralidade subjetiva dos atores pedagógicos. Aprende-se pelas relações que se estabelecem e não por aquilo que se repete...repete...repete. O sujeito constrói sentido no mundo, na escola e na vida.

Uma escola que concebe o sujeito como uma dicotomia entre sujeito-mundo perpetua uma visão equivocada de sujeito e de língua, porque são

Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo especializado neles e não aos homens como “corpos conscientes.” A consciência como se fosse alguma seção “dentro” dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá “enchendo” de realidade. Uma consciência continente a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz, e que se vão transformando em seus conteúdos. Como se os homens fossem uma presa do mundo e este um eterno caçador daqueles, que tivesse por distração “enchê-los” de pedaços seus. (Freire, 1987, 63)

A relação entre o sujeito e o mundo e a produção de sentidos se inscreve nas práticas discursivas que fabricam subjetividades.

No próximo capítulo, discutiremos o conceito de subjetividade que perpassa o sujeito e a ciência na modernidade.

CAPÍTULO II

Discurso e formação de subjetividades

INTRODUÇÃO

Nesse capítulo, falaremos sobre o trabalho docente *lato sensu* e o trabalho docente a distância e sua relação com o trabalho do tutor. Na seção 1, discutiremos o trabalho do professor presencial em alteridade com o docente a distância, isto é, a constituição de outro sujeito que se subjetiva pelo embate com um outro.

Na seção 2, apresentaremos os sentidos do termo *tutor* em nossa língua e o embate semântico que essa designação apresenta quando se inscreve como trabalho de orientação aos discentes a distância. Sabendo que os sentidos instituídos na língua fabricam e refletem realidades do trabalho do professor, à medida que esses sentidos se instauram na língua, inscrevem o sujeito professor/ tutor.

Na seção 3, apresentaremos o conceito de subjetividade que funda a discussão entre um suposto sujeito essência (dono do seu dizer e de sua vontade) em oposição ao sujeito fragmentado. A discussão do sujeito professor, realizada em nossa pesquisa, se alinha com a concepção de um sujeito descentrado proposto por Stuart Hall (2006), pois assumir sua polifonia enunciativa implica reconhecer sua constituição em meio aos discursos que o atravessam. Portanto, para falar de um sujeito situado em um contexto histórico social, trouxemos os pontos de vista de alguns autores que teorizaram o sujeito social. Acreditamos que a articulação entre uma concepção de sujeito descentrado se coaduna com a concepção teórica de sujeito polifônico, o qual pode se inscrever imerso a enunciados em controvérsia, e que essa interseção situa o sujeito histórico e socialmente constituído nos discursos que o subjetivam. Por isso, procuramos trazer as discussões que fundamentam o seu descentramento.

1 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E O TRABALHO DOCENTE

Ao assumir que a EaD é um sistema diferenciado de ensino, possível de atender a demandas crescentes de vagas que o ensino presencial não consegue absorver, essa modalidade chama a atenção de pesquisadores e educadores, que imbuídos de indagações desejam investigar de que forma as diferenças entre a operacionalização do ensino a distância e sua relação com o trabalho docente serão propostas pelos sistemas de ensino.

Dizer que a educação a distância se diferencia da educação presencial apenas pela distância física entre os atores sociais *professor e aluno* não é suficiente para dar conta da complexidade de sentidos que esta assume no interior das disciplinas, na forma como encaramos a construção de conhecimento, a prática pedagógica.

Vale salientar que, em uma escola ou em um curso, circulam textos, discursos sobre as práticas sociais que ali se instituem. E esses textos inscrevem maneiras pelas quais esses sujeitos interagem entre si, revelam seus pontos de vista, suas idéias etc. Portanto, conscientemente ou não, inscrevem subjetividades enunciativas dos seus coenunciadores. O sistema de lugares atribuídos a estes e as relações que se estabelecem entre si. Por isso, a análise de textos sobre EaD visa destacar alguns itens que consideramos fundamental para entender como o “novo” se configura e se revela um “novo modo de ser professor e um novo modo de ensinar”.

A escolha de investigar a produção de subjetividades do trabalho docente justifica-se por dois motivos que nos chamaram atenção. O primeiro refere-se ao fato de o trabalho docente estar delegado a dois sujeitos distintos, quais sejam, professor e tutor. O segundo é o fato de a educação a distância ser definida como uma modalidade de ensino diferenciada pela utilização das tecnologias de comunicação e informação (TCIs) para mediação didático-pedagógica.

Uma questão que considero fundamental, nesse trabalho, é responder a uma indagação que, inicialmente, me parecia periférica à pergunta de pesquisa e que foi, no decorrer de meu trabalho, necessitando de um olhar mais atento. A questão a que me refiro é: que forças têm nos mobilizado para estudarmos o trabalho do professor? que problemas têm sido percebidos,

na atualidade, e que têm sido investigados por nós, pesquisadores, no que tange ao trabalho do professor?

Certamente, poderíamos destacar diversos fatores apontados pela categoria, que têm contribuído para as investigações, como insatisfações salariais, condições adversas de trabalho, falta de reconhecimento por parte do governo entre outras. Contudo, uma pesquisa nos últimos trabalhos realizados, em nosso programa¹², demonstrou que o que vem sendo discutido não são as condições de trabalho do professor e suas implicações salariais, mas seu percurso histórico-social, sua construção enquanto sujeito.

E, aqui, ênfase, mais uma vez, a necessidade de pararmos para refletir: que forças têm nos mobilizado para escrevermos sobre o trabalho do professor sob uma perspectiva histórica, social, enunciativa e subjetiva? Considero que seja a necessidade de nos posicionarmos acerca dos discursos que nos constitui.

Nossa pesquisa tem por objetivo discutir o professor situado em uma educação a distância, realizada por meios tecnológicos, especialmente, a *internet*. A perspectiva que adotamos nesse trabalho é enunciativa e, portanto, procuraremos demonstrar que o sujeito implicado nos textos é um sujeito cindido, atravessado por forças que o têm colocado diante de uma realidade “virtual” que o faz repensar seu lugar *na história e no simbólico* para retomar um termo utilizado por Orlandi (2001), segundo a qual, *A subjetividade pode interessar, discursivamente, pelo fato de que ela permite compreender como a língua acontece no sujeito. A subjetividade é assim estrutura no acontecimento do discurso. (Orlandi, 2001).*

Sob a égide da Análise do Discurso, abordaremos os três modos como os discursos sobre a EaD e o professor (inter)agem numa dada “Qualidade” de um sujeito historicamente situado no contexto da Tecnologia educacional. Pensando o sujeito professor imerso em um contexto de ensino a distância, encontramos, nos textos, um sujeito professor e sua relação com o seu(s) outro(s). No texto de nosso cópulo, encontramos sentidos que vão sendo negociados. Há o professor que é tutor. Há o professor que não é tutor e ainda um outro que é tutor, mas não é professor e ao professor se subordina, o auxilia, só para citarmos alguns sentidos encontrados que ora destacamos. Retomando Orlandi (2001),

¹² Programa de Mestrado em Letras no qual os alunos pesquisaram temas relacionados ao trabalho do professor. Os mestres citados são: Bruno Deusdará; Charlene; Cristina Giorgi e Talita Barreto.

Podemos então observar os sentidos possíveis que estão em jogo em uma posição-sujeito dada. Isso porque subjetivando-se na medida mesmo em que se projeta de sua situação (lugar) no mundo para sua posição no discurso. Essa projeção-material transforma a situação social (empírica) em posição-sujeito(discursiva) .Sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo, na articulação da língua com a história em que entram o imaginário social e a ideologia. (Orlandi, 2001)

O discurso constitui o sujeito e engendra sentidos para o ser constituído, subjetivando-o. A língua cria a realidade, assim como a realidade se materializa na língua, numa aproximação que vai apagando as diferenças até se associarem univocamente.

Os sentidos se inscrevem à medida que neles percebemos os acréscimos semânticos que vão se distanciando de outros sentidos. Quando falamos de sentidos diversos, pressupomos que eles só podem ser concebidos por meio das referências que são capazes de propor, referências construídas no interior e no exterior da língua. O sentido se instaura no interdiscurso, no diálogo com o outro, no fio discursivo.

Nossa proposta de análise, nessa perspectiva, assume o desafio de estabelecer não apenas o sentido para a atividade docente que se institui nos textos, mas para os sentidos que se estabelecem para o sujeito inscrito no âmbito da educação a distância. É nessa direção que iremos operar a busca pelos sentidos construídos para o trabalho docente e para o ensino a distância, procurando estabelecer a que tipo de referência lingüística se associam os significados pretendidos para o sujeito pedagógico-virtual de acordo com as designações recebidas.

Descrever o trabalho do professor é tarefa complexa e multidirecional, pois, minimamente poderíamos citar como atividades precípua: o trabalho em sala de aula, a pesquisa acadêmica, o planejamento das aulas, a participação em congressos, e tantas outras atividades que lhes são próprias.

O magistério não possui um conjunto de prescrições das atividades laborais, contudo a atividade pressupõe habilidades que o professor precisa desenvolver para se formar e refletir para exercer a profissão. Para Delamotte-Legrand (1999), tais competências são:

Os “saberes”de que necessitamos professores são desenvolvidos por trabalhos em didática das disciplinas os quais são construídos em referência aos trabalhos universitários; b) os “saber-fazer” que os professores devem adquirir lhes são fornecidos pelas pesquisas em ciências da educação, as quais devem estar fundamentadas social e institucionalmente; c) os “saber-ser” que constituem uma dimensão importante da profissão de professor provêm de trabalhos de pedagogia geral, que mantêm estreita ligação com a psicologia, a filosofia, a ética.

A docência como atividade profissional, no Brasil, é um processo recente que teve seu marco na década de 1930 com o Decreto nº 19.980, de 18 de abril de 1931, que cria o Registro da profissão. Até então o magistério era exercido sem nenhuma exigência legal.

O professor era, geralmente, egresso de outras profissões, havendo em exercício pessoas com as mais diferentes formações, autodidatas, militares, membros de irmandades religiosas e estudantes ou diplomados de escolas superiores. As questões educacionais eram discutidas, quase sempre, por intelectuais, artistas, homens públicos que não possuíam qualquer formação específica e também não desenvolviam qualquer atividade ligada ao magistério (Coelho, 1988)

A partir daí surgem movimentos para regulamentar o exercício da profissão. A história do exercício do magistério, em nosso país, foi retratada na obra *Entre o Sagrado e o Profano*, de Rodolfo Ferreira (2002), na qual o autor apresenta o imaginário social da profissão docente ao longo do século XX. Tal imaginário social se constrói por meio de práticas discursivas que semiotizam a profissão atribuindo-lhe diversos significados. Ferreira (2002) conclui que o magistério oscila entre representação social veiculada ao mítico, ao vocacional e ao divino, até uma representação social profanizada pela proletarização que a atividade vem sofrendo. Em relação à proletarização, o autor cita como possíveis causas: *A perda da autonomia, a dificuldade de controlar seu próprio trabalho, auto-regular a sua atuação (...) crise de identidade e conflitos em torno do seu estatuto social e ocupacional*. (Ferreira, 2002, 37-38)

Quando se fala de autonomia sobre seu próprio trabalho, remete-se à questão da *divisão técnica do trabalho docente que se faz pela segmentação das atividades pedagógicas. O seu resultado é a proletarização do professor*. (Novaes, 1987, 44) . Nesse sentido, podemos pensar na deliberação dos conteúdos curriculares, quem delibera o que para quem. Ao professor, é dada autonomia para decidir, a partir do conhecimento tácito da realidade de seus alunos, o conteúdo e a metodologia das aulas ministradas, ou o professor ocupa, hoje, um papel social de transmissor de conteúdos previamente elaborados por terceiros? Parece que o professor está submetido à divisão do trabalho que o concebe não como um agente no processo educativo, mas como um operário da educação submetido às metodologias, aos manuais didáticos e aos suportes tecnológicos criados a partir da pressuposição de que o problema da educação está nos meios de transmissão do saber. Nesse contexto, situa-se o trabalho do professor em diferentes modalidades de ensino.

O ensino a distância (EaD) se caracteriza pelo uso da tecnologia como meio de suporte para a aprendizagem. Nessa modalidade de ensino, professores e alunos se encontram separados no tempo e no espaço e utilizam a tecnologia para promover a o diálogo/ interação

entre si. Os meios para essa interação são diversificados e vão desde o material impresso até as novas tecnologias da informação (NTI) utilizadas na EaD.

O trabalho do professor, nesta modalidade de ensino, começa a ganhar novos significados, porque este precisa interagir com o aluno através da tecnologia, o trabalho diversifica-se, amplia-se. O professor em EaD, no Brasil, é uma construção histórica em andamento e as nuances de suas atividades são representadas pelo embate entre formas de ser professor presencial e ser professor em EaD. Fabricam-se novas designações para as atividades de orientação discentes: monitores, orientadores, tutores. A língua fabrica realidade, fabrica sentidos. Ao designar o professor de tutor, instala-se um outro que dele se diferencia. Naturalizar essas designações é partir do pressuposto que o real se dissocia das produções maquímicas do sentido. O que quero dizer é que, se hoje existe um posto de trabalho docente intitulado *tutor/ tutoria*, é porque ele foi por nossas práticas discursivas instaurado em algum momento da história da educação. São essas práticas discursivas que fomos buscar em nosso trabalho. Procurando as vozes que se reportam as práticas instituídas em EaD.

De fato, há vozes que têm atravessado o trabalho docente, que têm nos convidado a assumirmos posturas “novas”, pressupondo, portanto, que o trabalho docente e, por conseguinte, a educação precisa ser repensada. Somos interpelados por propostas educacionais, por leis, pelos parâmetros curriculares etc a nos “repensar” e repensar nosso fazer pedagógico. E, em consonância com as vozes que têm nos interpelado a agir de acordo com “novos paradigmas”, julgo ser este trabalho uma oportunidade para discutir as forças que nos têm interpelado, o espaço para que possamos discutir os sentidos inscritos sobre nós.

2 TUTOR: COMO SURTIU ESSA DESIGNAÇÃO?

Tutor deriva do latim e sua acepção nominal (substantivo) *tutor, tutoris* significa aquele que protege, guarda ou defende um pupilo, nomeado por alguém para tal tarefa¹³,

¹³ Tutor, oris – substantivo masculino

como adjetivo o termo significa , *protetor*¹⁴. Em uma acepção verbal *tutor* significa representar o papel de¹⁵.

Nos dicionários atuais, tutor é o indivíduo legalmente encarregado de tutelar alguém, protetor, mantendo-se assim a etimologia do nome encontrado no dicionário latino. Porém, encontramos o adjetivo *tutorial* que significa o conjunto de instruções que ensinam como fazer, como proceder¹⁶. Desta forma, o significado do nome foi acrescido do sentido de ensinar a fazer, ensinar a proceder, de instruções que o tutor dará a alguém para ensiná-lo fazer algo, a proceder de tal forma, afastando-se do sentido de protetor e aproximando-se do sentido de instrutor.

A designação “tutor” tem sido utilizada para designar o trabalhador que orienta a aprendizagem nos cursos de EaD, criando, desta forma, um novo posto de trabalho com especificidades próprias desse meio de ensino. Encontramos diversos sentidos para a palavra *Tutor*, entre eles o de ser um elo entre o professor e o discente a distância, de ser um facilitador da aprendizagem, de ser um “suporte” para aprendizagem etc. Tais atribuições, a princípio, se relacionam com a etimologia de seu nome, já que tutor é alguém nomeado para representar o papel atribuído a outrem na ausência deste. Nos dicionários atuais, tutor é o indivíduo legalmente encarregado de tutelar alguém, protetor, mantendo-se assim a etimologia do nome encontrado no dicionário latino. Porém, encontramos o adjetivo *tutorial* que significa o conjunto de instruções que ensinam como fazer, como proceder¹⁷. Desta forma, o significado do nome foi acrescido do sentido de ensinar a fazer, ensinar a proceder, de instruções que o tutor dará a alguém para ensiná-lo fazer algo, a proceder de tal forma, afastando-se do sentido de protetor e aproximando-se do sentido de instrutor. Em EaD, *tutor*¹⁸ é um elemento importante em muitos sistemas de EaD, sendo o principal responsável pelo processo de acompanhamento e controle do ensino-aprendizagem¹⁹

¹⁴ *Tutorius, a, um* - adjetivo

¹⁵ Tutor, aris, atus sum, ari – verbo deponente

¹⁶ Tutorial -adjetivo

¹⁷ Tutorial -adjetivo

¹⁸ Grifos nossos

¹⁹ Tutor- Verbetes do Dicionário de terminologia de Educação a distância – Dicionário *on line* publicado pela ABED (Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância) em 30 de abril de 2003. Acesso em 15 de outubro de 2007.

Dessa forma, o significado dicionarizado para o termo não comporta os sentidos que *tutor* adquire ao ser utilizado em EaD, porque as representações se constroem e se inscrevem nas produções discursivas. Identificar os sentidos discursivos construídos nos textos e o lugar atribuído aos atores sociais é compreender de que forma *a linguagem retrata e reflete a realidade* (Bakhtin, 1929). O que significa dizer que buscar entender os sentidos construídos no texto é buscar entender como a língua acontece no sujeito.

Em educação a distância tutor designa o posto de trabalho cuja atribuição circunscreve-se no contato com os alunos, aquele que dá a instrução adicional, especial, ou corretiva²⁰. Definir a diferença de suas especificidades e saberes laborais em relação ao trabalho do professor é algo que não é feito em nenhum dicionário de educação a distância e nem nos documentos oficiais. Se ambos os postos de trabalho se remetem ao processo de aprendizagem realizado com o aluno, ou aceitamos que são postos diferenciados por atribuições explícitas que se diferem da prática docente (orientar, corrigir, debater entre outras) ou que a práxis dos sistemas de ensino a distância instituíram, outrossim, um posto de trabalho “quase docente” que assume as atribuições do professor, ou ainda que não se tem atribuição específica para o professor em EaD.

O fato é que não existe uma formação estruturada e planejada para capacitar o profissional que vai atuar como tutor. Penso que mesmo a distância, construir conhecimento ou orientar aprendizagem deve requerer de quem o exerce especificidades didático-pedagógicas específicas para tal. Por isso, em geral, a demanda por este posto de trabalho tem sido atendida por professores que são chamados para atuar como tutores, pois ambos possuem uma característica que os aproximam, são sujeitos envolvidos no processo didático-pedagógico, na interação com o aluno. Dizer que um professor atua como tutor, é assumir, portanto a similaridade de suas atribuições, mas dizer que o tutor pode “orientar aprendizagem” sem que lhe seja atribuído o estatuto docente é negar sua importância nesse processo.

Até aqui pontuamos algumas considerações sobre o trabalho docente em EaD a fim de perceber de que forma se inscreve a subjetividade docente nos textos de EaD. Que sentidos são chamados para apresentação desse novo modo de operar a educação a distância no país.

²⁰ Tutor- One that gives additional, special, or remedial instruction. In: www.thefreedictionary.com. Acesso em 16 de novembro de 2007. (Tradução nossa)

Como se articulam a relação entre o sujeito e o sentido? É o que discutiremos na próxima seção.

3 O SUJEITO E O SENTIDO

Todo texto é produto de construções de sentidos sociais situados historicamente. O sentido não está no texto, a priori, ou no mundo. O sentido se constrói numa inter-relação com o mundo. Ele não é particular, é, pois, a articulação entre os enunciados que vão sendo negociados com uma comunidade discursiva. Nasce nas práticas sociais e vai dialogando com outros sentidos. Por esta razão, entendemos a enunciação como espaço social no qual o sujeito evoca diferentes sentidos para as relações que pretende legitimar. O sentido é móvel, porque é produto de um sujeito polifônico atravessado por diferentes vozes que se inscrevem em seu discurso, vozes que “lutam” pelo sentido.

Ao enunciar, o sujeito agencia sentidos que se interlegitimam num todo semântico. Sujeito e sentido se inscrevem na língua como categorias de linguagem que nos permitem compreender a língua em exercício nas instâncias do discurso.

Em consonância com a perspectiva enunciativa que adotamos, *o conceito de discurso, ao definir espaços de regularidades associados a condições de produção visa delimitar o que constitui o falante em sujeito de seu discurso(...) o qual, por sua vez, o assujeita*²¹. O discurso engendra as condições sociais e subjetivas do grupo social que o produz, seu estudo implica entender as articulações entre texto produzido por um grupo e as condições que contribuem para os sentidos que nele se colocam.

O Discurso, bem menos do que um ponto de vista, é uma organização de restrições que regulam uma atividade específica. A enunciação não é uma cena ilusória onde seriam ditos conteúdos elaborados em outro lugar, mas um dispositivo constitutivo da construção do sentido e dos sujeitos que aí se reconhecem. (Maingueneau, 1997, 50)

Parafrazeando Maingueneau, podemos dizer que, ao estudo do *discurso*, cabe elucidar como os enunciados puderam mobilizar forças e investir em organizações sociais

²¹ Michel Pêcheux, “Sur lês Contextes épistémologiques de l’analyse de dicours, in *Mots*, Presses de la Fondation nationale dès sciences politiques, n° 9, out., 1984, p. 7.

construídas pela linguagem. É, portanto, na linguagem e pela linguagem que o sujeito se constitui como sujeito social.

O sujeito é interpelado pela linguagem para ser e estar no mundo; de fato, a linguagem (inter) age no mundo bidirecionalmente ao passo que organiza papéis sociais por meio de significados nela construídos em um movimento que é, ao mesmo tempo, intra e extra referencial. Isto porque, ao semiotizar valores para um determinado signo, o sujeito o faz buscando valores referenciais no mundo - valores extralingüísticos - e o materializa textualmente – signos lingüísticos –, buscando sentidos dentro e fora do texto. A relação entre o signo, no texto e no mundo, passa a ser uma relação *naturalizada*, a ponto de se apagarem as diferenças entre mundo e texto. De modo que real e texto passam, por força da linguagem, a dar a impressão de serem a mesma coisa.²²

Quando o sujeito é chamado para ser e agir desta ou daquela forma, por exemplo, em textos jurídicos, há a crença de que aquele que vai assumir o lugar enunciativo que lhe outorgam ocupa um lugar antecedente ao texto. Como se o sujeito inscrito já existisse e pudesse se enquadrar no lugar que lhe é atribuído, assumindo as especificidades sociais e históricas desse papel que lhe antecede.

A concepção do sujeito moderno que Mosé (1996) chama de sujeito do conhecimento é um sujeito tecido na história, concebido a partir da premissa de que é dotado de razão, vontade, querer. Um sujeito histórico centrado no seu *eu*, produtor e origem de seu dizer. Um sujeito seguro de si que interpreta o mundo a partir da sua razão e consciência sem perceber que sua “existência” é um construto subjetivo de forças centrífugas.

Mosé (1996) sustenta que a manifestação da produção de subjetividade do sujeito moderno, para Nietzsche, fundamenta-se por *três noções distintas, porém, complementares e intrinsecamente conectadas: vontade, consciência e sujeito do conhecimento* (Mosé, 1996, 239). Essas noções, segundo Nietzsche, vão tecer a genealogia do sujeito tal qual foi construído pela história de sua existência. As concepções sobre o sujeito no século XX investiram em sua unicidade. Apontaremos algumas noções que balisaram essa crença e os pontos frágeis que põem em xeque essa unicidade.

²² Rocha, Décio. **Análise do Discurso: Introdução à problemática enunciativa e à análise crítica do discurso**. Notas de aula expositiva, 2006.

3.1 O sujeito e sua vontade

A primeira noção de sujeito *uno* fundamenta-se na vontade do sujeito. Essa, por sua vez, funda uma interioridade que o distingue de uma exterioridade. O sujeito interpreta o mundo a partir da sua interioridade segundo uma visão autônoma do exterior. Essa distinção entre o interno e o externo o coloca como um agente no mundo, capaz de interpretá-lo autonomamente. A subjetividade expressaria, nessa perspectiva, a vontade do sujeito como objetiva e racional.

O sujeito senhor da sua vontade e crente na sua unidade é visto como um sujeito indivisível, profundo, um “sujeito-essência”. Consciente de sua interioridade e vontade, substancializa o mundo. A crença de que o sujeito é *senhor de sua vontade* implica crer que a pluralidade das forças exteriores a esse “um” do sujeito-essência não operam no sujeito. E sua relação com o exterior é unidirecional. É o sujeito que age no mundo, o mundo não age nesse sujeito, a não ser que ele queira, apagando-se, desta forma, qualquer possibilidade de inter-relação, de atuação recíproca entre o sujeito e o mundo.

Nietzsche (1992) não acredita nessa vontade interior do sujeito. Para o filósofo, a vontade é um processo complexo de luta de forças com as quais o sujeito (inter)age simultaneamente. A vontade não é uma, nem direcional, muito menos fundamenta-se na razão. Para Nietzsche, a vontade do sujeito é o resultado, sempre provisório, de potências de vida. Vida entendida em sua complexidade agrega também as forças que, a princípio, o sujeito tenta subordinar ao seu “querer”. Forças que estão no mundo. *A vontade é potência de vida. Vontade de potência* (Nietzsche, 1992).

A pluralidade da vontade do sujeito engendra comando e obediência numa relação paradoxal. Se, por um lado, há o querer de uma vontade, para que essa vontade se manifeste, o sujeito precisa deixar de lado outras vontades que o interpelam com suas forças. O sujeito nietzschiano é um construto de ordens e comandos que se orquestram. Está imerso em vontades múltiplas que vão se interpondo, ganhando mais ou menos força. Por isso, o sujeito é sempre transitório.

O sujeito é plural. Em que momento da história nasce a crença da unidade do sujeito, de sua estabilidade perante às forças da vida? Para Nietzsche, a crença no sujeito *uno* advem de uma interpretação equivocada do sentimento do querer como causa da ação que lhe segue.

A idéia da *vontade-interior-una* fundamenta-se no equívoco de que a interioridade é natural ao sujeito e se alinha a um mundo também “naturalizado”. A natureza empírica do sujeito, seu corpo, seu organismo é equiparado a sua subjetividade, que acaba naturalizada, assim como é natural ter um corpo individual, também seria natural ter uma *natureza* subjetiva individual. O psíquico, entendido aqui como a interioridade do sujeito, é equiparado ao seu corpo como lhe sendo naturais. Essa crença se manifesta no construto apresentado como *mens sana in corpore sano*, como se a psique e o corpo fossem da mesma natureza, extensivos da composição natural do sujeito. Daí a crença na unidade do sujeito.

Nietzsche nega a existência desse sujeito *uno*. Para o autor, o sujeito é o construto de forças instintivas cujo resultado foi sendo racionalizado, apagando-se o processo que o produziu. Um processo instintivo de forças que interpelam o sujeito. Tomando o resultado da vontade como a origem do querer, o sujeito subordina o processo de subjetivação ao seu produto. Assim o agir do sujeito no mundo representa o sujeito cartesiano que substancializa o mundo a partir de sua suposta vontade, negando a força da vida, do mundo em si como agentes do agir do sujeito.

É Descartes quem funda a crença representativa do sujeito; a partir dele a categoria fundada com a idéia de vontade resulta da simplificação de diversos estados do querer, dando a idéia de uma unidade interna, essa unidade ainda diz respeito ao corpo, aos sentimentos, às sensações, ao passo que o sujeito cartesiano é o exercício do pensamento sobre o pensamento. Se a metafísica nascida com Sócrates tem como função negar os instintos, o sujeito cartesiano é a representação dessa negação. (Mosé, 1996, 243)

O sujeito cartesiano e sua representação como *cogito, ergo sum* é dotado de consciência e razão. Uma consciência sobre o mundo objetivo, resultado do distanciamento do “eu” e do mundo, a consciência do sujeito cartesiano é racional, portanto, dominadora das vontades mundanas que se apresentam ao sujeito pensante. A relação que o sujeito estabelece com o mundo é a sua tradução pela linguagem. A linguagem do sujeito cartesiano nasce da representação do mundo. A língua, nessa perspectiva, é representação.

Para falarmos do sujeito e sua constituição, exporemos a forma como o sujeito tem sido tematizado pelas ciências humanas e sociais. A modernidade investiu nessa concepção de sujeito racional. A pós-modernidade tem refutado essa concepção e proposto uma nova forma de tratar os processos de subjetivação. A seguir exporemos as teorias apresentadas pelo sociólogo Stuart Hall (2006) para a morte do sujeito uno e racional.

3.2 O sujeito moderno

O sujeito moderno dotado de razão e consciência inscrito nos *discursos e práticas sociais que moldaram as sociedades modernas* (Hall, 2006) fundamenta-se a partir de um sujeito individual cuja identidade se distingue de um todo coletivo. O sujeito moderno é individual. Segundo o que o autor argumenta, o sujeito moderno nasce da oposição a uma sociedade medieval que tinha suas estruturas sociais calcadas na soberania divina.

O humanismo renascentista propôs a ruptura com o divino e colocou o sujeito no centro e comando do universo. Nascia o sujeito moderno.

A história moderna do sujeito individual reúne dois significados distintos: por um lado, o sujeito é “indivisível” – uma entidade que é unificada no seu próprio interior e não pode ser dividida além disso; por outro lado, é também uma entidade que é “singular, distintiva, única” (Williams, 1976)

A partir da revolução industrial e da aparelhagem capitalista da sociedade, o sujeito moderno viu-se implicado em práticas sociais mais complexas. As teorias sobre o sujeito individual passaram a tratar dessas implicações sociais sobre o sujeito. No entanto, tais teorias ainda mantêm a dicotomia entre *individual x social* como base de seus argumentos. Em uma de suas obras, *Do Contrato Social*, Rousseau argumenta que o sujeito possui uma natureza ontológica individual e busca associar-se para garantia de sua liberdade individual. A teoria de Marx sobre as estruturas sociais que assujeitam o sujeito fundamenta-se na crença desse sujeito individual cuja emancipação

só será plena quando o sujeito real e individual tiver em si o cidadão abstrato: quando como sujeito individual, na sua vida empírica, no trabalho e nas suas relações e quando tiver tornado um ser genérico; e quando tiver reconhecido e organizado as suas próprias forças (*forces propres*) como forças sociais, de maneira a nunca mais separar de si esta força social como política (Marx, 2004, pg.63)

Marx entende o sujeito moderno como individual e o articula com o social mantendo-se ainda a dualidade entre individual e social. Tais pressupostos teóricos que tematizaram a relação indivíduo X sociedade o faziam sobre a premissa da integração indivíduo na sociedade a fim de estabelecer a vontade individual à ordem coletiva, restituindo uma suposta liberdade ontológica que lhe é natural. Tanto para Rousseau como para Marx, o indivíduo devia se conscientizar de sua condição individual e reintegrar-se à sociedade.

Essa divisão indivíduo X sociedade resulta no estudo do indivíduo e seus processos de subjetivação, no interior das disciplinas como sociologia, filosofia, psicologia, que vão propor recortes epistemológicos diferentes nos quais o sujeito é analisado sobre duas principais perspectivas: “o sujeito-psiquê” e o sujeito social.

A sociologia interacionista simbólica procura estabelecer os processos de subjetivação não mais como um contrato individual entre os indivíduos, mas por meio

de sua participação em relações sociais mais amplas; e, inversamente, do modo como os processos e as estruturas são sustentados pelos papéis que os indivíduos neles desempenham. Essa “internalização” do exterior do sujeito, e essa “externalização” do interior, através de ação no mundo social. (Hall, 2006)

Porém, esse sujeito articulado com o social mantém em sua base formativa a dualidade entre duas categorias que, apesar de articuladas, são tematizadas separadamente: o indivíduo e a sociedade.

O sujeito que aqui chamamos de “sujeito-psiquê” foi teorizado a partir de suas experiências individuais cujo marco situa-se na obra de Sigmund Freud. A psiquê individual teorizada pelo autor é desta forma descrita:

As respostas aos enigmas que tentam a curiosidade do sujeito; tais como a maneira pela qual o universo começou ou a relação entre corpo e mente, são desenvolvidos em conformidade com as suposições subjacentes a esse sistema. Constitui alívio enorme para a **psique individual**²³ se os conflitos de sua infância, que surgem do complexo paterno – conflitos que nunca superou inteiramente – são, dela retirados, e levados a uma solução universalmente aceita. (Freud, 1997, pg. 39)

O sujeito moderno tem sua inscrição na história das idéias como um sujeito centrado, racional e mais tarde, com Freud, seus “conflitos” são explicados pela inauguração do sujeito-psiquê, um sujeito construído pelas experiências individuais de sua infância, de onde Freud resgata suas incompletudes e suas incoerências como símbolos de uma identidade construída pelo inconsciente. O sujeito-psiquê é, assim, o produto de um “filme” guardado no inconsciente. A descrição da psiquê, da forma como o autor descreve, é universal. Logo, não considera as relações experimentadas na infância por uma perspectiva culturalmente distinta. O processo de subjetivação, para Freud, é o mesmo nas diversas sociedades.

Freud nega o sujeito cartesiano, racional, mas, ao afirmar que o sujeito-psiquê é construído por processos simbólicos na infância, pressupõe a existência de duas premissas: a primeira, de um sujeito do inconsciente; a segunda, a formação de um sujeito cuja relação com o mundo tenha uma origem no passado, e desta forma, as relações estabelecidas na vida

²³ Grifos nossos

adultas são o resultado das experiências fixadas em algum momento da infância. Além disso, a subjetividade em Freud quer-se universal, pois sua formação seria um processo experienciado por todos os indivíduos. A primeira premissa é dada como verdade e não é questionada nem pelos autores que criticaram Freud; a segunda, tem sido questionada e nós a retomaremos mais adiante.

3.3 O descentramento do sujeito moderno

Ao sujeito moderno contrapõe-se uma concepção de sujeito “descentrado”, cindido, deslocado. As Ciências sociais e humanas assinalam a inexistência do sujeito cartesiano que foi perdendo o lugar de “centro do universo”. O sujeito descentrado é a ruptura com a noção de sujeito essência. Hall (2006) esboça a história do *descentramento* do sujeito a partir de cinco grandes teorias sobre o sujeito que foram deslocando seu lugar de centro do universo.

O primeiro descentramento do sujeito foi proposto pela releitura do marxismo por Althusser. O marxismo postula o sujeito historicamente determinado pelas estruturas sociais que lhes são impostas. O sujeito marxista está agrilhado pelas condições sócio-econômicas que o determinam a priori.

Marx põe em evidência um sujeito que de “essência” nada tem. O sujeito é determinado, nessa visão, pelas condições sócio-históricas. Ao teorizar sobre as relações ideológicas nas estruturas sociais e afirmar que o sujeito é determinado por essas estruturas, funda o primeiro descentramento do sujeito que, até então, se acredita *livre*. Marx acredita que a história do sujeito lhe antecede, porque esse já nasce sobre as condições sociais que o determinam.

O segundo descentramento do sujeito moderno, segundo Hall (2006), vem da descoberta do inconsciente por Freud. Para Freud, a vontade, os desejos, a identidade do sujeito são formados em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente, que de lógico nada tem. A subjetividade, para Freud, é um processo inconsciente formada gradualmente na infância. Ademais, o trabalho de Freud tem sido relido e criticado, porque o inconsciente não

é substância e precisa de ser interpretado por práticas psicanalíticas de leitura de experiências guardadas pelo inconsciente.

E aqui retomo a questão anterior de formação da subjetividade em Freud que tem como fundamento as experiências da infância. Do ponto de vista enunciativo que adotamos, é como se o sujeito pudesse, na vida adulta, reler suas experiências *nunca inteiramente resolvidas*, tal como se sucederam no passado sem que tal acesso ao inconsciente não fosse já uma releitura dessas experiências. Ou seja, é como se, ao acessar o inconsciente, e isso implica enunciá-lo, este “retrato” já não tivesse sofrido o acúmulo de outras experiências vividas no decorrer da vida que com elas dialogam. O que quero dizer é que o sujeito não pode reler uma experiência que vivenciou aos três anos de idade da mesma forma como interpretou tal experiência naquela fase da vida. Todo acesso ao inconsciente é uma releitura.

O terceiro descentramento proposto por Hall (2006) encontra em Ferdinand Saussure sua fundamentação. O lingüista afirma que o indivíduo só é capaz de produzir seus enunciados no interior de um sistema de regras que lhe antecedem. *A língua constitui uma instituição social* (Saussure, 24). Segundo Saussure, *a língua só existe pela prática da fala em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade* (op. Cit., 24), por isso falar uma língua é evocar o conjunto de significados estabelecidos pela prática social. Esse sistema de signos e significados compartilhado pelos falantes se articula nas relações sociais estabelecendo sentidos no interior do grupo social. A articulação entre as relações sociais e os sentidos estabelecidos pelos falantes tornam possível a mutabilidade do signo. Segundo Hall (2006),

Os significados das palavras não são fixos numa relação um-a-um com os objetos ou eventos no mundo existente fora da língua. O significado surge nas relações de similaridade e diferença que as palavras têm com outras palavras no interior do código da língua. (Hall, 2006, pg. 40)

Para o autor, o processo de identidade que um signo estabelece no interior da língua ocorre pelo processo de alteridade com outro signo. *Eu sei quem “eu” sou em relação com o “outro” (por exemplo, minha mãe) que eu não posso ser.* (Hall, 2006, 40). A perspectiva lingüística para o processo identitário do indivíduo abarca os sentidos que o sujeito tenta fixar em seus enunciados, mas os significados são mutantes e escapam ao controle do falante. As palavras jamais poderão fixar significados estáveis na cadeia do enunciado, porque ao se articularem umas com as outras, estarão em embates de alteridade, inscrevendo novos sentidos.

O quarto descentramento do sujeito é proposto com base nos estudos de Michel Foucault, que se dedicou a produzir a “história do sujeito moderno”. Foucault apresenta os mecanismos de poder que têm por objetivo disciplinar o sujeito. O sujeito moderno não é livre, suas ações são reguladas pelas instituições disciplinares – a igreja, os quartéis, as prisões, hospitais, a escola, etc. – que vigiam o indivíduo em suas ações cotidianas.

O poder disciplinar em Foucault, descreve um sujeito inscrito em uma sociedade moderna que desenvolveu técnicas sofisticadas de vigilância, de forma tal, que seu refinamento propiciou um sujeito cada vez mais individualizado, porque a vigilância há de se tornar cada vez mais minuciosa, descritiva, estendendo seus propósitos, expande-se. O poder disciplinar alcança a todos os indivíduos, sendo cada dia mais preciso. Há a individualização do sujeito moderno, de maneira que suas ações são descritas, vigiadas e punidas, a cada dia com mais precisão e individualidade. Não é mais o corpo coletivo que é vigiado, mas o indivíduo em sua privacidade. E a *Rede* de informação tem contribuído muito para isso. A tecnologia parece estar a serviço de um poder disciplinar cristalizado em enunciados que encontramos por toda parte: Sorria, “você está sendo filmado”!.

Hall (2006) defende, ainda, o quinto descentramento do sujeito moderno decorrente das reivindicações de grupos sociais desprivilegiados” como, por exemplo, as mulheres, os negros, os homossexuais, que expressam suas diferenças como um processo identitário de subjetividade que põe em xeque concepções de um sujeito *uno*. Os grupos ditos *minoritários* colocam em cena “problemas sociais” coletivos que o sujeito cartesiano acreditava serem de ordem pessoal, individual. Podemos perceber que os descentramentos sofridos pelo sujeito moderno alteraram a forma como a subjetividade do sujeito é concebida.

O sujeito pós-moderno²⁴ é o construto das forças que nele atuam e que o subjetivam. Considerando sua pluralidade, descentramento, o sujeito é e se constitui em meio às enunciações de seu grupo social, pois nelas ressoam vozes não de um “eu” individual, mas de uma subjetividade que se constitui no coletivo e por isso não é nem individual nem universal.

Feitas essas considerações, proporemos, no próximo capítulo, a articulação entre o sujeito descentrado e o sujeito polifônico a partir dos estudos de Ducrot (1987).

²⁴ A expressão *sujeito pós-moderno* deve ser aqui entendida como uma concepção de sujeito que expressa a ruptura com o conceito de sujeito cartesiano. Logo, o *sujeito pós-moderno* é o sujeito descentrado.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA DA PESQUISA E QUADRO TEÓRICO

INTRODUÇÃO

Nesse capítulo, apresentaremos a metodologia da constituição do *cópus* e de nossas análises. Nosso percurso foi motivado pelo desejo de estudar a constituição do sujeito professor em EaD. A partir de nossa pergunta de pesquisa “Quais os sentidos de ser professor nos discursos sobre EaD? Quais os sentidos sobre o ensino são inscritos nos discursos oficiais?”, fomos pesquisar os textos que regulamentam o ensino a distância no país, descritos na seção 1. Na seção 2, apresentaremos nosso *cópus* e a opção por um recorte de análise dos documentos pesquisados. Na seção 3, apresentamos o encaminhamento teórico proposto para a metodologia de nossas análises, que está descrita na seção 4.

1 METODOLOGIA DA COLETA E DELIMITAÇÃO DO *CÓRPU*S

Com o intuito de pesquisar os discursos oficiais sobre EaD e escolher o *cópus* com o qual trabalharíamos, realizamos uma leitura da LDB que indicava em seu Artigo 80 ser a União responsável pelo credenciamento de todos os cursos a distância. Pressupondo que o Ministério da Educação tivesse publicado documentos sobre a regulamentação dessa modalidade de ensino, consultamos o *site* oficial do Ministério da Educação²⁵ para pesquisar que documentos tratavam sobre a prática docente a distância. Ao consultar o *site* do MEC, fizemos uma busca pelos textos que regulamentam a EaD no Brasil.

O *site* do MEC possui uma área (página da *internet*) dedicada à modalidade de Educação a distância. Nessa página (Secretaria de Educação a Distância), pesquisamos todos os documentos referentes ao ensino a distância. Em uma área específica intitulada

²⁵ Ministério da Educação < WWW.portalme.gov.br >

“Regulamentação da EaD no Brasil”, encontram-se todas as leis federais que regulamentam a EaD no Brasil, segundo o texto,

No Brasil, as bases legais para a modalidade de educação a distância foram estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que foi regulamentada pelo Decreto n.º 5.622, publicado no D.O.U. de 20/12/05 (que revogou o Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, e o Decreto n.º 2.561, de 27 de abril de 1998) com normatização definida na Portaria Ministerial n.º 4.361, de 2004 (que revogou a Portaria Ministerial n.º 301, de 07 de abril de 1998). Em 3 de abril de 2001, a Resolução n.º 1, do Conselho Nacional de Educação estabeleceu as normas para a pós-graduação *lato e stricto sensu*. (...) (<www.portalmec.gov.br>)

De acordo com a indicação do texto, fizemos a busca das leis apresentadas no *site* do MEC e reunimos, dessa forma, os textos legais sobre educação a distância (quadro 1) buscando os documentos que se referiam à prática docente. Os textos legais estão organizados no quadro 1 por ordem de publicação e, sucintamente descritos a seguir.

Quadro 1 – Quadro sinótico dos documentos oficiais de EaD publicados entre 1998 a 2005²⁶

Data de publicação	Documento	Objetivos
10 / 02 / 1998	Decreto N° 2.494/98	Regulamenta o Artigo 80 da LDB
07/ 04/ 1998	Portaria N° 301	Normatiza os procedimentos de credenciamento dos cursos de graduação e educação profissional tecnológica
27/04/1998	Decreto N° 2561	Altera o Decreto N° 2.494 e delega competência para Estados credenciarem as instituições de ensino de nível médio, de jovens e adultos e educação profissional de nível técnico, ficando a cargo do poder federal os atos de credenciamento das instituições do sistema federal de nível superior.
03/04/2001	Resolução CNE/ CES N° 1	Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação
02/04/2003	Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância	Publicado pela Secretaria de Educação a Distância norteia as ações do poder público para a regulação, supervisão e avaliação dos cursos a distância.
30/12/2004	Portaria N° 4.361	Designa as autarquias do governo responsáveis pelo credenciamento dos cursos a distância e ainda as atribuições delegadas a cada uma delas.
19/12/2005	Decreto N° 5.622	Regulamenta o art. 80 da LDB, é uma ampliação do Decreto N° 2.494/98.

²⁶ Fonte: www.portal.mec.gov.br/seed

DECRETO Nº. 2.494/98

Publicado em 10 de fevereiro de 1998, o Decreto Nº. 2.494/98 é o primeiro documento sobre educação a distância que tem como escopo regulamentar o Artigo 80 da LDB (lei 9.394/96): definir o que é a Educação a distância, dissertar sobre os meios para sua realização que incluem diretrizes básicas como flexibilidade de horários, duração e admissão dos cursos em EaD. O documento prevê a avaliação dos cursos que se realizará segundo critérios e indicadores de qualidade estabelecidos pelo Ministério da Educação.

O documento faz referência aos alunos inscritos em cursos a distância, mas não se refere ao corpo docente no que tange a instruções e/ ou procedimentos adotados por professores e/ ou tutores.

PORTARIA Nº. 301/98

Publicado em 9 de abril de 1998, o documento tem por objetivo normatizar os procedimentos de credenciamento de instituições de educação a distância. É um texto que cita os procedimentos, normas que as instituições interessadas em oferecer cursos em EaD devem adotar para obter a autorização dos cursos pretendidos em EaD. Tais procedimentos previstos pelo texto fazem referência a alunos, tutores e professores.

DECRETO Nº. 2.561/98

Publicado em 27 de abril de 1998, o Decreto Nº 2.561/98 altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto nº 2.594/98. O Decreto delega aos Estados a competência para o credenciamento das instituições de EaD no âmbito da sua jurisdição. Este documento tem o objetivo de alterar a redação do Decreto Nº 2.494/98 e não acrescenta nenhum dado novo à história da EaD, sendo uma reescritura dos artigos 11 e 12 que foram corrigidos.

RESOLUÇÃO CNE/CES/2001

Publicada em 3 de abril de 2001, a Resolução do Conselho Nacional de Ensino Superior é o primeiro documento sobre educação a distância em nível de pós-graduação cujo tema são as normas para a autorização dos cursos nesse nível de ensino. O documento registra

a distinção entre pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, estabelece prazos mínimos para a obtenção do título, assim como as normas para validação de diplomas obtidos, integral ou parcialmente, em instituições estrangeiras.

REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA CURSOS A DISTÂNCIA

Publicado em 2 de abril de 2003 pela Secretaria de Educação a Distância, o documento tem o objetivo de orientar os cursos de graduação a distância para a construção de seus projetos político-pedagógicos no que tange aos aspectos de gestão educacional, desenho do projeto do curso, equipe profissional e multidisciplinar, viabilização de meios de comunicação entre o corpo docente e alunos, recursos educacionais, infra-estrutura, avaliação, convênios entre instituições e sustentabilidade financeira. É um documento que tem como objetivo estabelecer um parâmetro de qualidade para as instituições de ensino. Apesar de não ter força de lei, o documento é citado por vários Decretos como organizador dos critérios de avaliação a que estão submetidas as instituições de EaD. O documento faz referências aos professores, aos tutores e aos alunos.

PORTARIA Nº. 4.361/2004

Publicada em 29 de dezembro de 2004, a Portaria Nº 4.361/2004 é um documento que tem por finalidade estabelecer normas e diretrizes para abertura de cursos de EaD em nível superior, informando como e onde proceder para apresentação de propostas de cursos, renovação de autorização entre outras medidas administrativas. O documento cita como uma das exigências, para protocolizar pedidos de autorização de faculdades e institutos superiores em EaD, a necessidade de descrição do corpo docente e tutoria. O documento trata apenas de credenciamento de instituições em nível superior de ensino.

DECRETO Nº. 5.622/2005

Publicado em 19 de dezembro de 2005, o Decreto 5.622/2005 tem por objetivo regulamentar o Art. 80 da LDB, revogando outros decretos anteriores. Define o que é a EaD e em que nível deve ser oferecida, apresentando os meios para sua realização, o período mínimo de cada curso. Comparado a outros decretos, este é o mais extenso e possui 37 artigos. Designa os Referenciais de Qualidade como documento que tem a incumbência de pautar os

parâmetros para o credenciamento, a autorização, a renovação de autorização e o reconhecimento dos cursos a distância, ou seja, para credenciar, renovar a autorização o curso deve pautar seu projeto político-pedagógico segundo os parâmetros dos *Referenciais de Qualidade*, outorgando aos *Referenciais de Qualidade* o poder de decisão de funcionamento dos cursos, segundo os critérios ali estabelecidos. O Decreto refere-se aos professores, aos alunos e aos tutores.

Ao todo, reunimos sete textos: duas portarias - Portaria nº 4.361, de 29 de dezembro de 2004 e Portaria Nº 301, de 7 de abril de 1998 - , três Decretos - Decreto Nº 2.561, de 27 de abril de 1998; Decreto Nº 2.494, de 10 de dezembro de 1998 e Decreto Nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005 - e uma Resolução - Resolução CNE/CES Nº 1, de 3 de abril de 2001, que legislam sobre essa modalidade de ensino, e ainda um documento intitulado “ Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância”, elaborado pela Secretaria de Educação Superior que é citado como indicador de qualidade para a autorização de cursos a distância em nível superior. Portanto, os cursos, para funcionarem, devem organizar seus projetos pedagógicos orientados por este documento, que define o que é e como deve ser realizada a educação a distância.

Tendo em vista o objetivo deste trabalho, qual seja, a apreensão de imagens discursivas do docente em educação a distância, selecionamos os *Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância* como objeto de análise por entender que há entre as leis e este documento um movimento interdiscursivo interessante, pois os Referenciais se auto-referenciam como um documento sem estatuto de lei, no entanto é ele quem “dita” as normas para serem seguidas. Os Decretos e leis ao se referirem à autorização de funcionamento dos cursos em EaD nomeiam os Referenciais de Qualidade para esta tarefa e nele encontramos a inscrição de um modo de ser e agir para o professor em EaD.

O documento “Referenciais de Qualidade de EaD para cursos de Graduação a Distância” é citado por outros documentos como referência e possui uma página no portal do MEC de igual nome. Portanto, percebemos que este é um documento que conduz a formação de paradigmas em EaD. Nesse aspecto, o próprio documento amplia sua área de atuação, sugerindo na apresentação que os referenciais de qualidade podem servir como parâmetro a outros níveis de ensino (fundamental e médio) que não são da competência do poder federal legislar.

É preciso observar que, a princípio, pensamos em reunir todos os documentos legisladores que trazem a voz oficial sobre EaD, mas, após ter selecionado tais documentos, encontramos um que era citado como “referência” para qualquer ação em EaD. Nessa

perspectiva, observamos que, se estávamos procurando a maneira como o ensino vem sendo concebido e a forma como o professor em EaD tem se subjetivado, deveríamos focar nossa investigação nesse documento que se auto-intitula como referenciais para a qualidade em EaD e inscreve orientações de como o corpo docente deve se constituir nessa modalidade de ensino.

O próprio termo “qualidade” nos deu uma pista de análise, pois revela o caráter subjetivo de quem o enuncia. Dessa forma, o corpus é constituído pelo documento *Referenciais de Qualidade para Curso a Distância*, detalhadamente descrito a seguir.

2 APRESENTAÇÃO DO CÓRPUS

Publicado em 2 de abril de 2003 pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação a Distância, o documento tem o objetivo de orientar os cursos de graduação a distância a construir seus projetos político-pedagógicos no que tange aos aspectos de gestão educacional, desenho do projeto do curso, equipe profissional e multidisciplinar, viabilização de meios de comunicação entre o corpo docente e alunos, recursos educacionais, infraestrutura, avaliação, convênios entre instituições e sustentabilidade financeira. É um documento que visa estabelecer um parâmetro de qualidade para os aspectos citados a fim de que as instituições de ensino atendam aos parâmetros preconizados no documento que, apesar de não ter força de lei, é citado por vários documentos legislativos como organizador dos critérios de avaliação a que estão submetidas as instituições de EaD.

Os Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância possui dezessete páginas subdivididas em apresentação do documento (sem título), introdução intitulada *Considerações Gerais*, 10 tópicos numerados de um a dez e, por fim, *Bibliografia*.

Primeiramente, a apresentação do documento faz referência a outro texto publicado também na página do Mec em 1998 e a outro texto publicado em 1997 pela Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, ambos os documentos citados são declarados como versões anteriores dos *Referenciais de Qualidade*. A nova versão, segundo a autora, objetiva ampliar o alcance dos documentos anteriores.

Em seguida, o documento apresenta *Considerações Gerais* acerca do conceito de Educação a distância e o objetivo pretendido pelo documento, qual seja, “*colaborar na construção de cursos e disciplinas a distâncias de qualidade*”, apresentando referenciais que

“orientem alunos, professores, técnicos e gestores na busca por maior qualidade” em EaD. Há uma referência dêitica ao leitor do documento que esclarece a interseção entre os tópicos do documento. As *Considerações Gerais* apresentam ainda um item numerado *II*, mas que não segue ao item *I*, já que este não existe. Portanto supomos que o item *I* integre o tópico *Considerações Gerais*. O subtópico *II* intitula-se *Referenciais de Qualidade de Cursos a Distância* que, inicialmente, anuncia a jurisdição do documento e a apresentação dos dez itens básicos a serem observados em projetos de cursos em EaD. Cada item é desenvolvido detalhadamente nas páginas seguintes do documento. Os dez itens básicos citados são: 1. compromisso dos gestores; 2. desenho do projeto; 3. equipe profissional multidisciplinar; 4. comunicação/interação entre os agentes; 5. recursos educacionais; 6. infra-estrutura de apoio; 7. avaliação contínua e abrangente; 8. convênios e parcerias; 9. transparência nas informações; 10. sustentabilidade financeira.

O desenvolvimento dos itens apresenta, inicialmente, um texto dissertativo-argumentativo que aborda conceitos, exemplos e citações sobre o tema proposto. Em seguida, são feitas uma seqüência de prescrições dêonticas para o item apresentado. Há, desta forma, o entrelaçamento entre vozes textuais que se filiam a gêneros discursivos diferentes: a voz jurídico-normativa do documento e uma voz pedagógica conhecedora do cotidiano de cursos escolares. O que faz o documento dialogar tanto com o campo discursivo pedagógico, como com o campo discursivo jurídico a que nos referimos anteriormente. Esse diálogo é ratificado, também, pelo interdiscurso do documento com os outros textos jurídicos sobre educação a distância descritos na seção anterior. Outra observação diz respeito à presença de uma bibliografia no final do documento, que o remete a uma outra prática discursiva, de modo geral, instituída nas escolas e universidades. Dessa forma, uma primeira discussão se situa entre os gêneros textuais evocados para construir a cenografia do documento, que, simultaneamente, se situa entre o discurso jurídico e o discurso pedagógico, visto que alterna sua prática discursiva à protótipos textuais bem marcados.

O documento declara de início que não tem força de lei, mas apresenta o entrelaçamento entre enunciados deônticos, que possuem características específicas como o uso do imperativo, a apresentação das normas em seqüência de tópico, a ausência de tempo nas proposições, enfim, características marcantes de enunciados deônticos encontrados nos gêneros jurídicos. Logo, a natureza normativa é explícita. Além disso, o fato de outras leis e portarias dialogarem com o documento, citando as normas nele descritas como referências para a fiscalização civil e todas as coerções que isso implica para os cursos em EaD, confere um *status* de poder ao documento no meio onde ele circula e onde adquire autoridade.

Buscando entender a polifonia dessas vozes que são trazidas ao texto para legitimar uma concepção para a Ead e o trabalho docente, efetuamos nosso encaminhamento teórico, que descreveremos na próxima seção.

3 POLIFONIA: AS EVIDÊNCIAS DE UM OUTRO EM MIM

Há polifonia quando podemos identificar vozes discursivas que inscrevem pontos de vista não-coincidentes no discurso, vozes de enunciadores – seres discursivos que sustentam um ponto de vista no discurso – que o locutor traz para a cena enunciativa.

Baseado na teoria bakhtiniana do dialogismo textual segundo o qual várias vozes falam simultaneamente em um texto, Ducrot (1987) desenvolveu o *Esboço de uma Teoria Polifônica da Enunciação*, que propõe a polifonia para “seqüências de enunciados”.

A princípio, Ducrot (1987) vai se confrontar com a noção de “seqüência de enunciados”, tendo em vista que essa noção poderia ser entendida como um jogo dialético no qual as vozes do texto se articulariam uma após a outra, e que, isoladamente, um enunciado seria portador de uma única voz, ou seja, a polifonia presente nos textos não é apenas uma articulação de enunciados que nele aparecem, mas encontra-se mesmo em enunciados isolados nos quais é possível encontrar vozes não coincidentes, que marcam a presença de enunciadores diferentes.

Para Ducrot (1987), este entendimento equivocado de polifonia em seqüência de enunciados deve-se à tradição lingüística de descrever o enunciado como o produto de um sujeito uno que, ao enunciar, apresenta um ponto de vista próprio; e de conceber o enunciado como aquilo que o sujeito produziu *ipsis litteris*. É contra tais entendimentos equivocados que Ducrot vai se confrontar.

Ao primeiro equívoco, o da unicidade do sujeito, a teoria polifônica se confronta a partir da exposição de enunciados que colocam em cena pontos de vistas distintos em uma enunciação e, por conseguinte, não poderiam ser sustentadas por um sujeito uno, mas por um sujeito heterogêneo que reúne em seu enunciado ‘vozes’ de outros enunciadores que chama ao seu discurso. O sujeito não é fonte de seu dizer; quando ele fala, atualiza outras enunciações, logo um enunciado não pode ser entendido como um todo literal. Há em um enunciado uma cadeia de outros enunciados possíveis de serem apreendidos. Nessa perspectiva, o enunciado é um ponto de vista sustentado por um enunciador e não um recorte metodológico de uma

enunciação, mas a descrição dos sentidos instituídos. Em uma enunciação pode ser apreendido mais de um enunciado, o que ratifica a posição assumida pelo autor de um sujeito heterogêneo.

Para explicitar a polifonia desse sujeito plural, Ducrot (1987) distingue dois seres discursivos: o locutor a quem se imputa a responsabilidade do enunciável²⁷ como um todo; uma espécie de ficção discursiva que *dá existência, através deste, a enunciadores de quem ele organiza os pontos de vista e as atitudes* (Ducrot, 1987,193); e o enunciador como um ser discursivo que sustenta um ponto de vista no enunciado sem que lhe seja dado palavras precisas.

Cabe, então, esclarecer que por locutor entende-se não o sujeito empírico que produz um enunciado, embora possam coincidir, mas um ser do discurso, marcado pelo pronome de 1ª pessoa, que vai orquestrando as vozes enunciativas do texto.

À guisa de ilustração, poderíamos compará-lo a uma espécie de narrador textual que vai trazendo ao discurso enunciadores que dialogam no texto. Desta forma, Ducrot distingue locutor e enunciador como entidades discursivas que falam no texto. Segundo Ducrot,

O locutor fala no sentido em que o narrador relata, ou seja, ele é dado como a fonte de um discurso. Mas as atitudes expressas neste discurso podem ser atribuídas a enunciadores de que se distancia como os pontos de vista manifestados na narrativa podem ser sujeitos de consciência estranhos ao narrador. (Ducrot, 1987,193).

Essa similaridade entre narrador e locutor é apenas ilustrativa, não devendo ser entendida literalmente. Se o locutor é um ser discursivo que vai trazendo pontos de vista sustentados por enunciadores, esses enunciadores podem, tal como os personagens postos por um narrador, apresentar pontos de vista diferentes do locutor.

De acordo com a teoria polifônica, podemos identificar, no enunciado, vozes que se distinguem por assumir pontos de vista diferentes quando se verifica certo ‘distanciamento’ entre elas, quando em um enunciado a marca de primeira pessoa não tem o mesmo referente textual. Assim, o locutor assume o dito, mas não os pontos de vista sustentados pelos enunciadores a quem dá voz.

A presença de dois pontos de vista diferentes no enunciado coloca por terra a crença na unicidade do sujeito enunciador. Portanto, ao enunciar, o sujeito produz uma fala que é constitutivamente heterogênea. Relatando (sem marcas explícitas) uma outra enunciação com a qual ele pode se assimilar ou se distanciar. Se podemos identificar duas vozes em um

²⁷ Devido à postulação de que um enunciado é um ponto de vista assumido por um enunciador e de que uma enunciação pode conter dois enunciados: um posto e um pressuposto, decidi utilizar o termo enunciável para caracterizar o produto da ação de enunciar, reservando, assim, o termo enunciado para aquilo que é tido como o sentido da enunciação.

mesmo enunciado, é porque há no *dito* a captação de um outro no discurso recuperado. Tal fenômeno pode ser verificado no discurso relatado, no qual o locutor traz uma enunciação ocorrida em outro lugar para a enunciação que se propõe a fazer. Nessa perspectiva, aquele que relata (o locutor) a enunciação de um outro inscreve, ao mesmo tempo, sua voz de locutor e a voz de um outro enunciador, uma voz que o locutor do texto capta para construir sua enunciação.

Ao segundo equívoco, o de conceber o enunciado *ipsis litteris*, Ducrot (1987) argumenta que não se pode tratar o enunciado apenas por aquilo que é dito, porque os elementos lingüísticos organizados no enunciado sempre estarão a serviço de um sentido pretendido pelo falante. Nesta perspectiva, podem-se encontrar dois enunciados com um conjunto de constituintes organizados igualmente, mas com sentidos diferentes. Em virtude de tais afirmações, é imprescindível a distinção metodológica entre um objeto teórico-gramatical com o qual o lingüista pode trabalhar – a frase – e o enunciado que é a descrição do sentido da enunciação.

O enunciado é sempre aquilo que o falante pretende exprimir em uma enunciação. O que não significa que o sentido esteja *a priori*, mas que dois enunciados com constituintes idênticos, realizados em enunciações diversas, podem instaurar sentidos diferentes, por isso não se deve inscrever o sentido do enunciado pela estrutura que o representa, e, à significação dessa estrutura, somar-se-iam *alguns ingredientes emprestados à situação de discurso* (Ducrot, 1987, 170). Para o autor, a significação de uma frase só pode ser percebida se considerarmos o lugar de onde fala o locutor, a quem se dirige, entre outras coordenadas pragmáticas. Logo, não é a significação da frase que constrói o sentido de um enunciado, mas as condições sobre as quais o enunciado se realiza. Em outras palavras, não existe uma significação de frase em que a situação de enunciação ratificaria um sentido mais ou menos previsível pela frase que o mobilizou. O sentido se constrói *pari passu à* enunciação sendo a significação, segundo Ducrot, uma indicação de que elementos puderam ser chamados para compô-lo.

Feitas estas distinções, retomamos a problemática da unicidade do sujeito enunciador. Certamente, ao enunciar, o sujeito produz um ato empírico: o de registrar sua enunciação. Digo registrar, porque me refiro à enunciação como um ato amplo, que comporta tanto o registro oral como o escrito. Porém, segundo as afirmações aqui apresentadas o enunciado não se restringe ao registro *ipsis litteris* do que foi realizado em um ato de fala, mas ao sentido que produziu, aos enunciadores que o locutor trouxe à cena enunciativa; de

onde fala o locutor, com quem fala e que vozes falam com ele, quais se distanciam e se aproximam de seu discurso.

Esse distanciamento ou aproximação de enunciadores com o locutor desdobra-se na postulação de marcas de heterogeneidade mostrada de vozes enunciativas cuja inferência encontra-se na estrutura própria do enunciado e que, portanto, não pode ser negada. Toda enunciação pode comportar um conteúdo implícito que se estiver calcado na estrutura lingüística, será um pressuposto lingüístico, já que para interpretá-lo o coenunciador precisa acreditar na veracidade do que é *posto*. Assim em: *Paul deixou de fumar na sala de espera*²⁸ há o pressuposto de que Paul fumava caso contrário não poderia deixar de fumar (Maingueneau, 2002).

Há, ainda, outra forma de inferência de vozes enunciativas apoiada fora da estrutura do enunciado, sua leitura depende do contexto, o que dá possibilidade ao locutor de negá-la. Se um enunciado infere um conteúdo implícito que só pode ser apreendido pelo contexto pragmático de sua enunciação, é denominado subentendido ou implícito pragmático.

Para ilustrar sua teoria polifônica para seqüência de enunciados, Ducrot (1987) recorre ao fenômeno da negação. A partir da distinção entre locutor e enunciador, o autor argumenta que em uma frase negativa do tipo *Pedro não é gentil* apresentaria dois enunciados: primeiro, o afirmativo *Pedro é gentil*, sustentado por um enunciador E_1 ²⁹; segundo o enunciado negativo *Pedro não é gentil*, sustentado por um enunciador E_2 ³⁰.

É lógico que os dois enunciados não podem ser atribuídos a um mesmo enunciador e E_2 só é possível à medida que E_1 é verdadeiro para o enunciador da enunciação negativa, pois a negação só se constrói ao passo que o enunciado afirmativo seja aceito como verdadeiro, opondo, desta forma, pontos de vista distintos.

A pressuposição é um fenômeno estreitamente relacionado à polifonia e consiste em verificar na estrutura do enunciado os elementos lingüísticos que inscrevem pressupostos enunciativos que são atualizados. Assim em proposições como: *Pedro não é gentil*³¹ pode ser verificada a presença de duas asserções: uma positiva que coloca em cena um enunciador que afirma *Pedro é gentil* (E_1) e uma outra asserção negativa que afirma *Pedro não é gentil* (E_2) que se assimila ao locutor, porque este é responsável pelo *dito* e o mesmo só existe em função da necessidade do locutor de negar a asserção positiva. É por isso que E_2 existe, para negar E_1 . Logo, temos o que é *dito*: *Pedro não é gentil*, e um *posto* retomado por E_1 *Pedro é gentil*. O

²⁸ Exemplo retirado da obra de Maingueneau “Análises de texto de Comunicação”, página 32.

²⁹ E_1 . Abreviação para o enunciado afirmativo pressuposto em uma negação polêmica.

³⁰ E_2 . Abreviação para o enunciado negativo de uma negação polêmica.

³¹ Exemplo retirado da obra de Ducrot “O Dizer e o Dito”, página 200.

dito e o posto encontram-se em uma enunciação caracterizada por Ducrot como negação polêmica e não podem ser negados porque encontram-se inscritos na constituição da estrutura da língua. A negação polêmica é um processo de implícito semântico. Ou seja, a presença do *não* introduz um sentido implícito à enunciação. Os pressupostos lingüísticos estão implicados no conteúdo veiculado, a negação polêmica é apenas um deles e talvez o mais perceptível de ser apreendido como fenômeno indiscutivelmente polifônico.

A oposição entre os enunciadores é fenômeno da negação, pois *essa marca de maneira muito mais fundamental o enunciado afirmativo na negação que a negação na afirmação* (Ducrot, 1987, 202), havendo entre enunciados afirmativos e negativos uma *dissimetria* explicitada pelo uso do termo *ao contrário*, empregado depois de um enunciado negativo do tipo (1) *Pedro não é gentil; ao contrário, ele é insuportável*³². O enunciado que introduz a inversão da proposição se opõem não ao enunciado negativo, mas ao enunciado afirmativo subjacente que a frase negativa toma como pressuposição (*Pedro é gentil*). Ao empregar o mesmo termo *ao contrário*, em uma frase afirmativa teríamos *Pedro é gentil, ao contrário é adorável*³³, segundo a lei do discurso um enunciado afirmativo pode ter sua inversão da sua proposição, mas nesse caso (2), não se pode encaixar a expressão *ao contrário* para negar, de forma metalingüística, uma enunciação subjacente, pois os enunciados não se excluem, de forma que os enunciadores têm estatutos diferentes nas frases afirmativas e negativas. Para o autor, o enunciador nas frases afirmativas já está *marcado na frase no momento em que se interpreta o enunciado* (Ducrot, 203).

A teoria polifônica proposta por Ducrot sofreu algumas modificações. A princípio, Ducrot distinguia dois tipos de negação: polêmica e descritiva. A primeira seriam os casos de frases negativas que colocam em cena dois enunciadores que sustentam pontos de vista diferentes, caso da maioria dos enunciados negativos; a segunda, descritiva seriam enunciados negativos, mas que apresentariam um único ponto de vista a fim de descrever uma realidade e não colocariam em cena nenhuma oposição entre enunciadores, como, por exemplo, “*não há nenhuma nuvem no céu*”.

Após uma revisão de sua teoria, Ducrot reformula a negação descritiva caracterizando-a como um *derivado delocutivo* da negação polêmica. Ou seja, a negação descritiva ocorre quando o locutor deseja pôr em cena um enunciado a que ele se assimila tendo o cuidado de não concordar com o enunciado afirmativo subjacente à negação. Tomemos como exemplo o enunciado proposto por Ducrot, *Pedro não é inteligente*. Tal enunciado coloca em cena um

³² Exemplo retirado da obra de Ducrot *O Dizer e o Dito*, 203. (ver bibliografia)

³³ Idem.

outro enunciado afirmativo subjacente *Pedro é inteligente* o qual inscreveria uma qualidade que deveria ser um atributo esperado para Pedro, mas que em sua descrição não é verdadeiro. Para talvez preservar a face positiva do enunciado, o locutor, no lugar de descrever um atributo para Pedro com uma qualidade que se opusesse ao fato de ser inteligente, por exemplo, *Pedro é ignorante*, escolhe descrevê-lo por aquilo que ele não é: *Pedro não é inteligente*. Logo, a negação descritiva sustentaria uma negação polêmica da qual o locutor põe em cena o enunciado afirmativo, mas não concorda com ele, e também não quer apresentar a oposição ao sentido do enunciado afirmativo, porque isso poderia ferir a face de Pedro.

Fato semelhante pode ser também verificado na frase “*não há nenhuma nuvem no céu*”. Para descrever o céu com uma afirmativa poderia ser utilizado um enunciado do tipo *o céu está limpo*, mas ao escolher fazer uma descrição negativa, pode ser que o enunciador não queira colocar em cena a afirmativa subjacente que corresponderia *há nuvens no céu*, porque não compartilha dessa enunciação e, ao mesmo tempo, preservar a expectativa contrária, por exemplo, para alguém que desejasse chuva. Sendo a razão dessa proposição preenchida pelo alocutário. *Não há nuvens no céu* (logo não vai chover) ou Pedro não é inteligente (o que resulta em uma inferência da descrição com sentido afirmativo preenchida pelo alocutário: Pedro é ignorante). Observa-se, então, que a negação descritiva põe em cena dois enunciados, porém a inferência de suas implicações para o sentido do enunciado fica por conta do alocutário, já que o enunciado afirmativo subjacente não fere a face de Pedro (*Pedro é inteligente*) e o enunciado negativo, de certo modo, também preserva a face de Pedro (*Pedro não é inteligente* – mas não está na superfície lingüística que ele seja um ignorante). Podemos afirmar, então, que escolher fazer uma descrição negativa constitui uma estratégia discursiva fundamentada em duas premissas: primeira, que o locutor não concorda com o enunciado afirmativo subjacente, visto que se trata de uma descrição, o rebaixamento desse enunciado, é mais do que pertinente para o locutor, o que também ratifica o mecanismo de negação polêmica; segunda, que uma descrição afirmativa do objeto descrito poderia ameaçar a face dos interlocutores, o que é neutralizado pela descrição negativa, que grosso modo, “camufla” uma descrição mais precisa construída com uma afirmativa. Tal fenômeno acrescenta ao mecanismo de negação, além de dois pressupostos lingüísticos – o enunciado afirmativo subjacente e o enunciado negativo –, o subentendido, que deve, desta forma, ser preenchido pelo coenunciador.

Consideremos como outro exemplo o enunciado “*Pedro não é bonito*” é evidente que se trata de uma descrição negativa, que põe em cena dois enunciados: El “*Pedro é bonito*”

sustentado por um enunciador que poderia atribuir a Pedro a característica da beleza e E2 *Pedro não é bonito* sustentado por um enunciador com o qual o locutor se assimila, compartilhando a idéia da ausência de beleza em Pedro. Qual o motivo de descrever Pedro por meio de uma negação? A necessidade de preservar a face de Pedro e do próprio locutor, que não quer descrever Pedro por meio de uma afirmativa como *Pedro é feio*, mas que pode ser subentendida. A preservação das faces é uma lei do discurso descrita por Maingueneau (2002) como uma estratégia de polidez, e que seja esse, creio eu, o caso da negação descritiva. Para Rocha (1998), *o contexto de um enunciado negativo pode efetivamente representar um fator relevante para sua interpretação como predominantemente descritivo ou polêmico.* (Rocha, 1998, 05)

Circunscrever o contexto de um enunciado negativo consiste em apreender as coordenadas pragmáticas da enunciação, como por exemplo: quem fala a quem, onde e quando para verificar se, em uma determinada enunciação, há o embate polêmico possível de ser atribuído a dois enunciadores distintos.

Ducrot (1987) reserva o termo polêmico apenas para enunciados negativos em que encontramos a oposição de duas vozes sustentadas por enunciadores diferentes e que não constitui uma descrição, o que quer dizer que o enunciado subjacente não pertenceria a um discurso efetivo, como é o caso da derivação delocutiva. E, ainda, uma terceira negação denominada metalingüística que *contradiz os próprios termos de uma fala efetiva à qual se opõe* (Ducrot, 1987, 203). Seria o caso de uma retomada do enunciado anterior que se anula como em *Pedro não é chato, é chatíssimo*³⁴ em que a reformulação anula o pressuposto lingüístico, pois podemos depreender o enunciado afirmativo subjacente *Pedro é chato* como o enunciado que se reformula. A construção de enunciado negativo *Pedro não é chato, é chatíssimo* é a reformulação do termo *chato* tido como insuficiente para caracterizar Pedro. A negação metalingüística tem como objetivo negar o pressuposto. É o que ocorre também no enunciado *“Pedro parou de fumar, de fato, ele nunca fumou”* no qual se percebe claramente que a negação visa desmentir o pressuposto de que um dia Pedro fumou.

A teoria polifônica proposta por Ducrot (1987) objetiva explicitar no interior de um enunciado as marcas da heterogeneidade de todo ato de enunciação. Demonstrando que, ao enunciar, o sujeito põe em cena enunciados polifônicos nos quais podem ser apreendidas

³⁴ ROCHA, Décio. Análise do Discurso: Introdução à problemática enunciativa e a análise crítica do discurso. Notas de aula expositiva, 2006.

‘vozes’ que falam no texto e que ratificam um sujeito constitutivamente plural e heterogêneo. Afasta-se qualquer possibilidade de que o sujeito seja a fonte de seu dizer.

A negação polêmica constitui um primeiro acesso às vozes que aparecem em um texto. Quem fala a quem? Que pontos de vista assumem no texto? Para a captação dessas vozes, escolhemos trabalhar com a negação polêmica.

4 METODOLOGIA DE ANÁLISE

O primeiro procedimento de análise foi pesquisar o contexto enunciativo no qual o trabalho do tutor e do professor apareciam, o que está descrito na seção 2 do capítulo IV. O segundo procedimento de análise consistiu em pesquisar no documento *Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância* todos os enunciados marcados pelo operador *não*. Nesse documento, foram encontrados 29 enunciados negativos organizados, de acordo com a classificação proposta por Ducrot, em dois blocos de enunciados: o primeiro refere-se aos enunciados de negação polêmica (Quadro 2) numerados de 1 a 22; o segundo refere-se aos enunciados de caráter descritivo (Quadro 3) numerados de 1 a 7. Em seguida, organizamos os enunciados polêmicos e seus respectivos pontos de vista afirmativos subjacentes. Para cada enunciado, depreendemos o tema e o denominamos de *Visão* que o enunciador traz para debate. Segundo Maingueneau (2005),

a noção de tema de um discurso é de manuseio delicado, quando se procura conferir-lhe um estatuto um pouco preciso. Pode-se utilizá-la em múltiplos níveis: micro-temas de uma frase, de um parágrafo ...; macro-temas de uma obra inteira, de muitas obras. (Maingueneau, 2005, 85)

Considerando o recorte que propomos para as análises, adotamos a definição do autor que, grosso modo, define tema como “*aquilo de que um discurso trata em qualquer nível que seja, (...) já que o conjunto da temática se desdobra a partir dele, sua ação é perceptível em todos os pontos do texto*” (Maingueneau, 2005). Por isso, esclarecemos que a depreensão dos temas não se encontra apenas nos enunciados negativos, mas perpassa todo o documento.

A depreensão dos temas visa estabelecer por que uma enunciação se realiza, ou seja, é porque o sujeito pretende posicionar-se acerca de um tema que este realiza uma enunciação. Portanto, o tema da enunciação é, na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável. Ele se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação (BAKHTIN, 1995, 128).

Os temas depreendidos nos enunciados polêmicos motivam o debate sobre o qual os enunciadorees irão se posicionar. Em nosso córpua, os interesses temáticos encontrados foram:

- Visão de qualidade
- Visão regulamentadora
- Visão de EaD
- Visão do trabalho docente
- Visão de tecnologia

Com o intuito de analisar as vozes que sustentam pontos de vista em controvérsia, decidimos agrupá-las em perfis de enunciadorees, considerando para tal: a) quais os possíveis coenunciadorees do documento; b) que lugar social ocupa o enunciador quando se dirige ao seu coenunciador; c) que tipos de aliança aproximam os enunciadorees ou, ainda, que embates os afastam. A partir destas coordenadas, consideramos dois coenunciadorees para o documento: os profissionais de educação e outro coenunciador leigo interessado em EaD. Em seguida, verificamos que os enunciados que se referiam aos temas de interesse dos profissionais de educação como gerenciamento dos cursos, prática docente e de regulamentação assumem dois pontos de vista distintos: um ponto de vista que se refere à prática docente e outro ponto de vista que se refere a questões administrativas ou de gestão do curso. Considerando essas coordenadas, categorizamos três perfis de enunciadorees:

Enunciador Gerenciador – Assume o ponto de vista de planejar e gerir os cursos a distância, seus enunciados lhe conferem o *ethos* de autoridade administrativa de um curso de EaD.

Enunciador experienciador – Assume o ponto de vista de quem vivencia a prática docente em EaD, seus enunciados parecem relatos de sua experiência pessoal com o trabalho docente.

Enunciador leigo – Assume o ponto de vista do senso comum, seus enunciados apresentam visões educativas em EAd reducionistas e desqualificadoras, compara a EaD a cursos supletivos e demonstra não conhecer nem o universo de gestão dos cursos, nem o universo do trabalho docente .

A partir de então, prosseguimos a análise dos enunciados pressupostos imputados aos perfis de enunciadorees categorizados. Para a otimização das análises, os enunciados atribuídos aos perfis de enunciadorees foram organizados em diferentes seções no capítulo de análises. Em cada seção, há um quadro dos enunciados analisados que segue a mesma numeração do quadro 2 (onde estão todos os enunciados negativos polêmicos). Dessa forma, a numeração dos enunciados negativos polêmicos é a mesma em todos os quadros desse trabalho.

Quadro 2 Enunciados de negação polêmica e seus respectivos pontos de vista afirmativos subjacentes

	Fragmentos textuais com enunciados negativos	Ponto de vista afirmativos subjacente	Tema
1	<p>“Qualidade não é obra do acaso”. Resulta de intenção, esforço e competência.”</p> <p>George Herbert (página 3)</p>	Qualidade é obra do acaso	Visão de qualidade
2	<p>(...) o aluno constrói conhecimento – ou seja, aprende - e desenvolve competências, habilidades, atitudes e hábitos relativos ao estudo, à profissão e à sua própria vida, no tempo e local que lhe são adequados, não com a ajuda em tempo integral da aula de um professor, mas com a mediação de professores (orientadores ou tutores), atuando ora a distância, ora em presença física ou virtual (página 3).</p>	O aluno constrói conhecimento com a ajuda em tempo integral da aula de um professor.	Visão do trabalho docente
3	<p>o crescimento da educação combinada - a que harmoniza presença e distância, balanceando-as de acordo com a natureza do curso e as necessidades do alunado. Em outras palavras, em algum tempo, não mais usaremos essa distinção [presença e distância] tão comum hoje</p>	Em educação, sempre haverá a distinção de educação entre as atividades de aprendizagens presenciais e atividades de aprendizagem a distância.	Visão de EaD

	em nosso vocabulário: falaremos em educação, sabendo que ela incorpora atividades de aprendizagem presenciais e atividades de aprendizagem a distância.(página 4)		
4	Os referenciais aqui sugeridos não têm força de lei, mas servirão para orientar as Instituições e as Comissões de Especialistas que forem analisar projetos de cursos a distância. (página 4)	Os referenciais têm força de lei e servirão para orientar as instituições e as comissões de especialistas que forem analisar projetos de cursos a distância.	Visão regulamentadora
5	O princípio-mestre é o de que não se trata apenas de tecnologia ou de informação: o fundamento é a educação da pessoa para a vida e o mundo do trabalho. (página 4)	O princípio-mestre é o de que se trata apenas de tecnologia ou de informação.	Visão de EaD
6	Todos esses investimentos envolvem recursos financeiros e tempo. Não se montam cursos a distância de qualidade em dois ou três meses. (página 5)	Montam-se cursos a distância de qualidade em dois ou três meses.	Visão de qualidade
7	[dessa forma cabe ao gestor] avaliar com clareza o que é novo e o que é permanente em educação (tecnologias de ponta não a eliminam a necessidade do domínio escrito e falado da	Tecnologias de ponta eliminam a necessidade do domínio escrito e falado da língua; do desenvolvimento do raciocínio lógico; da aquisição dos conceitos matemáticos, físicos e químicos básicos; dos	Visão de tecnologia

	língua; do desenvolvimento do raciocínio lógico; da aquisição dos conceitos matemáticos, físicos e químicos básicos; dos conhecimentos, competências, hábitos, atitudes e habilidades necessários para trabalhar e usufruir plena e solidariamente a vida);(página 5)	conhecimentos, competências, hábitos, atitudes e habilidades necessários para trabalhar e usufruir plena e solidariamente a vida.	
8	Para começo de conversa, educação a distância não é sinônimo de redução de tempo de integralização de currículos, cursos e programas.(página 6)	Educação a distância é sinônimo de redução de tempo de integralização de currículos, cursos e programas.	Visão de EaD
9	Dessa maneira, se a carga horária para um determinado curso é de 3.000 horas, o desenho do curso a distância deve equivaler a essa carga horária. Cabe ao aluno, em função de sua experiência e conhecimentos prévios, encurtar o tempo de estudos. Sua chance de aprender não pode ser cortada a priori pela instituição.(página 6)	A instituição pode, a priori, cortar a chance de aprender do aluno caso não permita que este encurte o tempo de estudos em função de sua experiência e conhecimentos prévios.	Visão regulamentadora
10	Quando se fala em flexibilidade da educação a distância, não se quer dizer eliminar objetivos, conteúdos, experimentações, avaliações.(página	Educação a distância quer dizer eliminar objetivos, conteúdos, experimentações, avaliações.	Visão de EAD

	6)		
11	Programas, cursos, disciplinas ou mesmo conteúdos oferecidos a distância exigem administração, desenho, lógica, linguagem, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos e pedagógicos, que não são mera transposição do presencial. Ou seja, a educação a distância tem sua identidade própria.(página 6)	Programas, cursos, disciplinas ou mesmo conteúdos oferecidos a distância(...)são mera transposição do presencial.	Visão do trabalho docente
12	Programas a distância podem, portanto, apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos, respeitando sempre o fato de que não podem abrir mão da qualidade em todo o processo(página 6)	[Os programas a distância] podem abrir mão da qualidade ao apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos.	Visão de qualidade
13	certificado ou diploma recebido por um curso feito a distância deve ter o mesmo valor que um realizado de forma presencial. A educação a distância, portanto, não é sinônimo de curso supletivo de ensino fundamental ou médio a distância.(página 6)	Educação a distância é sinônimo de curso supletivo de ensino fundamental ou médio a distância.	Visão de EaD

14	“ <i>Como a senhora sabe, cursos a distância não têm professores.</i> ” Essa frase foi dita a mim por uma diretora de instituição que desejava trabalhar a distância.(página 8)	Cursos a distância têm professores.	Visão do trabalho docente em EaD
15	A relação via correio, sozinha, típica dos cursos por correspondência antigos, não mais reflete o estágio atual de desenvolvimento tecnológico no campo da comunicação. (página 9)	A relação via correio sozinha, típica dos cursos antigos, ainda reflete o estágio atual de desenvolvimento tecnológico na comunicação.	Visão de tecnologia da comunicação
16	A experiência em cursos presenciais não é suficiente para assegurar a qualidade de materiais educacionais que serão veiculados por diferentes meios de comunicação e informação.(página 10)	A experiência em cursos presenciais é suficiente para assegurar a qualidade de materiais educacionais que serão veiculados por diferentes meios de comunicação e informação.	Visão de qualidade
17	Não há um modelo único para o Brasil. Com sua pluralidade cultural e diversidade sócio-econômica, o país pode conviver com diferentes projetos, desde os mais avançados em termos tecnológicos até os mais tradicionais, como os impressos. (página 10)	Há um modelo único para o Brasil.	Visão de EaD
18	Com o avanço e disseminação das TICs e o progressivo barateamento dos equipamentos, as	As instituições podem elaborar seus cursos a distância baseadas só em material impresso.	Visão de EaD

	instituições podem elaborar seus cursos a distância baseadas não só em material impresso mas, na medida do possível, também em material sonoro, visual, audiovisual, incluindo recursos eletrônicos e telemáticos.(página 10)		
19	Fique-se atento ao fato de que um curso a distância não exige a instituição de dispor de centros de documentação e informação ou mediatecas (que articulam bibliotecas, videotecas, audiotecas, hemerotecas e infotecas etc.), inclusive virtuais, para prover suporte a alunos e professores. (página 12)	Um curso a distância exige a instituição de dispor de centros de documentação e informação ou mediatecas para alunos e professores.	Visão de EaD
20	[Reconhecendo na avaliação um dos aspectos fundamentais para a qualidade de um processo de ensino e aprendizagem, a instituição deve:] tornar públicas todas as informações referentes às avaliações desde o início do processo, para que o aluno não seja surpreendido; (página 13)	Na ausência de informações referentes às avaliações, desde o início do processo, o aluno poderá ser surpreendido	Visão regulamentadora
21	Para muitos alunos, parece ser fácil estudar a distância. Na verdade não é. Estudar a distância exige perseverança, autonomia, capacidade de	Para muitos alunos parece ser fácil estudar a distância. E na verdade é fácil mesmo.	Visão de EaD

	organizar o próprio tempo, domínio de leitura, interpretação e, eventualmente, de tecnologia. (página 14)		
22	O investimento em educação a distância – em profissionais, materiais educacionais, equipamentos, tempo, conhecimento - é alto e deve ser cuidadosamente planejado e projetado de modo a que um curso não tenha que ser interrompido antes de finalizado, prejudicando a instituição e, principalmente, os estudantes.(página 15)	Um curso poderá ser interrompido antes de finalizado, prejudicando a instituição e, principalmente, os estudantes.	Visão regulamentadora

Quadro 3 - Enunciados negativos de caráter descritivo

Enunciados negativos	
1	Esta nova versão procura para dar-lhe um caráter mais amplo. As mudanças são para que possa servir de orientação também para outros cursos que não sejam apenas os de graduação (página 2 – apresentação do documento)
2	Ocasionalmente, debate-se, nacional e internacionalmente, qual a terminologia mais apropriada, já que, com os inúmeros recursos tecnológicos, eliminam-se as distâncias e fronteiras e torna-se enorme a diversidade de arranjos e combinações possíveis. Não é intenção desse documento discutir esta questão (página 3)
3	(...) a legislação existente nem sempre contempla profissionais que se dedicam ao trabalho a distância e alunos que não freqüentam regularmente os <i>campi</i> das instituições. (página 5)
4	Nosso tempo hoje é o das crianças e jovens que nasceram, vivem e irão trabalhar numa sociedade em permanente desenvolvimento tecnológico. Nosso espaço é o de um mundo plugado a uma rede que afeta a todos, mesmo àqueles que não estão diretamente conectados. (página 5)
5	[Tendo em vista as considerações anteriores, uma instituição que deseje ofertar cursos ou programas a distância com qualidade deverá] preparar plano de contingência para que não falte ao aluno o suporte necessário;(página 7)
6	Material televisivo, por exemplo, não representa um problema para a quase totalidade dos alunos brasileiros, visto que,.(página 6) ³⁵
7	segundo o IBGE, 87,7% das casas brasileiras têm aparelho de televisão. O percentual, entretanto, não se estende a aparelhos de videocassete. (página 6) ³⁶

³⁵ Este enunciado encontra-se em nota de rodapé da página 6.

³⁶ Idem.

CAPÍTULO IV

ANÁLISES

INTRODUÇÃO

Nesse capítulo, apresentaremos nosso procedimento de análise do *córpus*. Primeiro, analisamos o contexto de enunciação em que o trabalho do professor e o trabalho do tutor se inscrevem nos textos oficiais, descrito na seção 2. Em seguida, passamos a analisar os pontos de vista afirmativos subjacentes à negação polêmica em todo o documento “*Referenciais de Qualidade*”.

1. CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE DO CÓRPUS

Em nosso trabalho, objetivamos verificar de que forma os discursos sobre Educação a distância vem construindo novos sentidos para o trabalho docente e têm investido em “visões” que relacionam a prática docente com uma nova perspectiva para o ensino a distância. Buscamos entender que sentidos são negociados quando se postulam “referências de qualidade” para o trabalho do professor, para o ensino e para a “configuração” de uma dada realidade educacional que se apresenta como um novo modo de reger a relação didático-pedagógica e tudo que nela se engendra. Para entender os sentidos inscritos nos discursos oficiais sobre EaD, selecionamos um *córpus*, descrito no capítulo III, a fim de analisar as vozes enunciativas que advogam pontos de vista marcados no discurso sobre o tema em questão. Essas vozes que se manifestam no texto chamamos de enunciadores.

Enfatizamos, portanto, que nossa metodologia de análise, a partir do conceito de heterogeneidade marcada, destaca-se por apresentar os pontos de vista dos enunciadores que se inscrevem pela marca da negação polêmica e ainda, que as análises serão feitas a partir dos enunciados pressupostos. Assim, como enfatizamos no capítulo anterior, a opção por essa entrada lingüística justifica-se pelo objetivo traçado inicialmente de apreender os sentidos instalados nos discursos sobre EaD. Sabendo que os sentidos se constituem por meio do diálogo social, procuramos as vozes desse diálogo travado na enunciação.

Partimos da hipótese de que os enunciadores em oposição sustentariam pontos de vista em embate pela demarcação do sentido que se deseja apresentar para o trabalho docente e para a formação de uma nova constituição de pensar a educação a distância no Brasil. Ressaltamos, ainda, que a análise aqui apresentada não revela uma posição absoluta acerca dos discursos sobre educação a distância, mas se apresenta, sobretudo, como uma posição discursiva autorizada pelo poder público, no caso, o governo Federal.

Conforme descrito no capítulo III, reunimos os discursos oficiais sobre Ead desde a publicação da LDB (1998) até os dias atuais. Em seguida, analisamos os contextos de enunciação em que o trabalho do professor e do tutor se inserem nos textos. Em consonância com nosso posicionamento teórico, nossa análise seguiu dois procedimentos: o primeiro a descrição do contexto enunciativo no qual os sentidos de tutor e de professor se inscrevem nos enunciados; o segundo a opção por uma entrada lingüística que marca a polifonia dos sentidos desses enunciados.

Consideramos os dois procedimentos igualmente importantes para responder à nossa pergunta de pesquisa, pois entender o contexto discursivo de um enunciado pressupõe explicitar o entorno histórico do qual este não se separa. Contudo, *corre-se o grande risco de recorrer a um saber histórico elaborado independentemente do discurso o qual orientaria sub-repticiamente o conjunto da análise* (Maingueneau, 1997, 134). Por isso, é necessário analisar a estrutura lingüística como parte constituinte a serviço da enunciação e da construção do sentido, crendo que os recursos lingüísticos não podem ser olhados em sua particularidade, porque o enunciado só é possível dentro de um contexto de enunciação, que pretende instaurar determinados sentidos.

Desta forma, toda análise lingüística necessita considerar que fatores contextuais foram mobilizados para a construção do sentido do enunciado, de que forma uma estrutura lingüística se relaciona com a construção do sentido pretendido e de que forma sua realização no texto pode ser compreendida na cadeia dos enunciados, no interdiscurso.

Tomando essas fundamentações, apresentaremos nossas análises em dois blocos: na seção 2, descreveremos o primeiro procedimento; na seção 3, o segundo procedimento.

O encaminhamento das análises retoma a discussão que apresentamos, no capítulo II, acerca da subjetividade. Portanto, assumimos, desde já, que enunciar é produzir realidades, e, por conseguinte, subjetivar-se. Ao sentido apreendido nos discursos que regulamentam a EaD no Brasil e que apresentam uma dada qualidade social para o *fazer pedagógico*, aqui

entendido tanto pela forma como se realiza(o trabalho do professor³⁷), como também pela concepção apresentada para o ensino a distância pelos enunciadores identificados no texto, chamamos de subjetividade enunciativa.

De acordo com a noção de sujeito fragmentado que apresentamos, quando se afirma ou se nega, o sujeito não o faz isoladamente como se fôssemos a origem de um dizer. Os enunciados estão sempre em uma cadeia dialógica com outros enunciados que com ele falam. Assim, ao dizer “*Educação a distância não é sinônimo de curso supletivo de ensino fundamental ou médio a distância*”, o enunciador se reporta a outro enunciador que sustenta o ponto de vista contrário. E tal enunciado só tem razão de ser “dito” se entendermos a natureza dialógica da língua como intrínseca à natureza social do sujeito. É, pois, a necessidade de dialogar com o outro, em confrontar-se com as idéias do outro, que o sujeito demarca quem sou eu para ti e quem és tu para mim, o que nos diferencia? O que nos constitui senão nossas diferenças? Logo, é o embate entre os sentidos enunciados que configura uma dada “forma de ser e de estar nesse mundo” de construir subjetividades. E é pela marca de alteridade, pela natureza dialógica da língua, que “eu” vou me distinguindo de outro que se encontra em outro lugar. Na verdade, entendendo a língua como um fenômeno social, quando o “eu” se manifesta, ele não o faz sozinho, com ele falam outros discursos, outras vozes.

Imbuídos dessa certeza, operamos as análises dos pontos de vista dos enunciadores por meio da captação das vozes que se manifestam no texto pela marca do operador *não*. Essas vozes captadas pela negação polêmica inscrevem, no enunciado, o sujeito polifônico e heterogêneo a que nos referimos no capítulo II. Ao analisar as afirmativas pressupostas dos enunciados negativos, com quem o locutor do enunciado negativo dialoga, revelam-se a posição que os sujeitos assumem no discurso e os sentidos que produzem. Conforme essas vozes se manifestam, assumem pontos de vista que podem rejeitar o exterior da formação discursiva de onde fala o locutor. Conseqüentemente, se há um enunciador que nega um ponto de vista, há um outro enunciador situado em outro lugar que seria capaz de sustentar o ponto de vista contrário. Se as vozes enunciativas entram em confronto, é porque pertencem a formações discursivas distintas, assumindo, portanto, o pólo oposto em cada enunciado. Porém, como assinala Maingueneau (1997)

O fechamento de uma formação discursiva é fundamentalmente instável, não se constituindo em um limite que, por ser traçado de modo definitivo, separa um interior e um exterior, mas inscrevendo-se entre diversas formações

³⁷ Acredito que o *fazer pedagógico, ou seja*, os meios e os fins para obter aprendizagem, não se restringe ao trabalho do professor, também deve ser entendido como o trabalho do aluno. Em virtude de nosso objetivo de pesquisa, não abordaremos tal questão, falaremos apenas do trabalho do professor.

discursivas, como uma fronteira que se desloca em função dos embates da luta ideológica (Maingueneau, 1997, 112)

A oposição entre os enunciadores, não constitui, dessa forma, o fechamento de uma formação discursiva calcada em uma visão de grupo social a que pertenceriam os enunciadores, mas de discursos instituídos pelas práticas sociais destes que se atualizam no discurso. Discursos que expressam uma dada qualidade social que é apresentada.

Considerando as condições de produção do documento, seus possíveis co-enunciadores e o momento histórico atual, pensamos “quem poderia assumir tais posicionamentos?” quem o locutor chamaria para debater sobre educação? E como cada voz chamada para o debate enxerga o outro com quem dialoga?

Podemos afirmar que o movimento co-enunciativo dos textos se dirige aos professores, aos diretores das instituições, aos tutores e aos educadores de forma geral, tendo em vista que os textos normatizam práticas sociais de ensino ligadas a esses profissionais.

Na próxima seção, faremos uma primeira análise desse movimento dialógico entre os textos, procurando captar os sentidos da prática docente em EaD. Para essa primeira tarefa, analisamos como o sentido de *tutor* se inscreve em distinção ao sentido de *professor* em todos os documentos.

2 O TRABALHO DO TUTOR E DO PROFESSOR EM EAD

Ao cotejar os documentos encontrados no site do MEC, procuramos demarcar os lugares discursivos ocupados pelo sujeito professor e pelo sujeito tutor. As imagens discursivas referente ao trabalho de professores e tutores inscrevem simetrias e dissimetrias na forma como são caracterizados. Nos Decretos Nº 2.494 de 1998 e Nº 2561 de 1998, não há nenhuma menção ao exercício docente em EaD. Na Portaria Nº 301 de 7 de abril de 1998, o trabalho do tutor é atribuído a professores

[A solicitação para credenciamento do curso de que trata o § 1º deverá ser acompanhada de projeto, contendo, pelo menos, as seguintes informações:] descrição da política de suporte aos **professores que irão atuar como tutores**³⁸ e de atendimento aos alunos, incluindo a relação numérica entre eles, a possibilidade de acesso à instituição, para os residentes na mesma localidade e formas de interação e comunicação com os não-residentes. (Art.3º; V; Portaria 301/98)

³⁸ Grifos nossos

Ao afirmar, que um projeto de curso a distância precisa *descrever claramente a política dos professores que irão atuar como tutores*, por exemplo, o enunciador dá voz ao interdiscurso instalado na sociedade de que os cursos a distância possuem tutores que são professores, aproximando, assim o trabalho de ambos. Contudo, se existem professores que vão atuar de uma forma diferenciada de sua prática, é porque essa prática se pressupõe distinta.

A distinção do trabalho vai sendo construída mediante a inscrição dos contextos enunciativos em que aparecem. Em inscrições que separam o trabalho de docente e de especialistas da comunicação

[O credenciamento da instituição levará em conta os seguintes critérios:] II – qualificação acadêmica e experiência profissional das equipes multidisciplinares – **corpo docente e especialistas nos diferentes meios de comunicação de informação a serem utilizados**³⁹ – e de eventuais instituições parceiras; (Art.2º; II; Portaria 301/98)

Consoante o trabalho do tutor é assimilado à interação e comunicação com os alunos, *tutor* se inscreve em um contexto de especialista da tecnologia que media a relação entre alunos e os meios tecnológicos.

[A solicitação para credenciamento do curso de que trata o § 1º deverá ser acompanhada de projeto, contendo, pelo menos, as seguintes informações:] descrição da infra-estrutura, em função do projeto a ser desenvolvido: instalações físicas, destacando salas para atendimento aos alunos; laboratórios; biblioteca atualizada e informatizada, com acervo de periódicos e livros, bem como fitas de áudio e vídeos; equipamentos que serão utilizados, tais como: **televisão, videocassetes, audiocassete, equipamentos para vídeo e teleconferência, de informática, linhas telefônicas, inclusive linhas para acesso a redes de informação e para discagem gratuita e aparelhos de fax à disposição de tutores a alunos, dentre outros**⁴⁰; (Art.3º; IV; Portaria 301/98)

O embate do trabalho do professor e do tutor articula-se no contexto em que cada um aparece e das tarefas a eles atribuídas. Assim, podemos depreender que atuar como tutor significa, nesse contexto de ensino, saber interagir com o aluno por meio tecnológico, a distância. Os meios educacionais é que determinam a *posição-sujeito tutor*.

O professor que atua com o aluno a distância por meio da tecnologia assume o papel de tutor, ou seja, é um especialista tecnológico. Nesse sentido, docente ou professor se inscreve como um embate a tutor. Por outro lado, ao instalar tal distinção, professor recebe a conotação de um sujeito que, mesmo inserido em um curso a distância, se encontra desprovido desse saber, por isso a necessidade do tutor. Se por um lado, o professor assume um papel social de tutor, diferenciado pela relação midiática, por outro, o professor se

³⁹ Grifos nossos

⁴⁰ Grifos nossos

afasta da relação com o aluno, porque este se inscreve em uma relação de proximidade com a tecnologia e com o tutor.

[A solicitação para credenciamento do curso de que trata o § 1º deverá ser acompanhada de projeto, contendo, pelo menos, as seguintes informações:] Identificação das equipes multidisciplinares – docentes e técnicos – envolvidas no projeto e **dos docentes responsáveis por cada disciplina** ⁴¹ e pelo curso em geral, incluindo qualificação e experiência profissional. (Art.3º; VI; Portaria 301/98)

Nessa perspectiva, professor se subjetiva tutor à medida que a tecnologia passou a ser a mediadora da interação com o aluno. Essa distinção capta uma imagem instituída de professor como alguém que não está apto para atuar nesse ambiente de ensino e reatualiza uma imagem de professor “tradicional”, que pelo embate com tutor, se afasta do saber tecnológico para exercer a função de agente responsável pela disciplina.

No âmbito do interdiscurso, os discursos que ratificam tal posicionamento são aqueles que situam o professor como *especialistas nas disciplinas ofertadas e parceiros no coletivo do trabalho político pedagógico do curso* (Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância⁴²). Esses enunciados vão formando uma memória discursiva que se repete e se inscreve na história. Sobre esse aspecto, Maingueneau (1987) diz que

a toda formação discursiva é associada uma memória discursiva, constituída de formulações que repetem, recusam e transformam outras formulações. “Memória” não psicológica que é presumida pelo enunciado enquanto inscrito na história. (Maingueneau, 1987, 115)

Instala-se sentidos para os sujeitos implicados nesse contexto de ensino em uma memória discursiva que tece os sentidos de entender o trabalho docente a distância no limiar entre produzir “conteúdo” propagado pela *rede* de informação (rádio, televisão, internet) e mediar a interação com o aluno por meio da tecnologia. Nesse sentido, estamos diante de dois posicionamentos díspares: entre o uso da tecnologia e o conteúdo educacional, não há espaço para um mesmo sujeito professor. Ou o sujeito produz “conhecimento” ou gerencia a interação a distância.

Em todos os contextos de enunciação presentes nos documentos, tutor e professor se instalam no discurso como exigências para o credenciamento da instituição, ou seja, parte-se do dizer instalado no interdiscurso de que uma instituição a distância precisa da mediação do trabalho do tutor.

Entretanto, na Resolução CNE/CES Nº 1, de 2001, não há menção à presença do tutor em cursos de pós-graduação. Nesse documento, a referência ao professor e corpo

⁴¹ Grifos nossos

⁴² Item 3 intitulado *Equipe Profissional Multidisciplinar*.

docente se inscreve como trabalho presencial de avaliação final de banca examinadora. Há também a exigência de um quantitativo mínimo de professores mestres ou doutores para constituição do quadro docente e, ainda, a exigência de uma carga horária mínima de 360 horas, na qual não se computam o tempo **sem assistência docente**⁴³ (Resolução CNE/CES Nº 1 de 2001, Art. 10). Embora o documento faça exigência de que as 360 horas do curso sejam realizadas com a orientação docente, a atividade do professor não é detalhada, podendo ser entendida como orientação, aulas presenciais etc e como não há menção ao uso da tecnologia para mediar essa relação docente, o trabalho do professor nos cursos de pós-graduação não se distingue significativamente dos cursos presenciais.

Cabe ressaltar que a articulação do uso da tecnologia e o trabalho docente em EaD só é caracterizada no Decreto Nº 5622, de 19 de dezembro de 2005, portanto, sete anos depois do primeiro documento que regulamentou o ensino a distância.

Para 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. (Decreto Nº 5622/2005, Art. 1º)

É também nesse Decreto que a formação para o trabalho docente a distância é destacada

[O pedido de credenciamento da instituição deverá ser formalizado junto ao órgão responsável, mediante o cumprimento dos seguintes requisitos] apresentar corpo docente com as qualificações exigidas na legislação em vigor e, preferencialmente, com formação para o trabalho com educação a distância. (Decreto Nº 5622/2005, Art. 12º, VIII)

A formação para o trabalho a distância, nos dias atuais, não foi incorporada aos sistemas de ensino que formam professores. Não há nenhuma universidade que ofereça formação para a docência a distância. Ainda que sustentemos que o exercício da docência presencial e da docência a distância sejam atividades distintas, as licenciaturas plenas não contemplam essa formação. O Decreto 5622 sinaliza que essa formação específica, tanto para o tutor como para o professor, ficará a cargo das instituições que ofereçam educação a distância.

[comprovação, por meio de ato do Ministério da Educação, após avaliação de comissão de especialistas, de que as instituições vinculadas podem realizar as atividades específicas que lhes forem atribuídas no projeto de educação a distância] seleção e capacitação dos professores e tutores. (Decreto Nº 5622/2005, Art. 26º, VIII)

Como podemos perceber, a formação para o trabalho docente a distância é responsabilidade das próprias instituições onde os professores e tutores trabalham. Nesse

⁴³ Grifos nossos

contexto, suas práticas cotidianas com os alunos e o papel que irão exercer diante da tecnologia determinam o sujeito professor e o sujeito tutor em EaD. De acordo com o que foi até aqui apresentado, professor é aquele que possui *as qualificações exigidas na legislação em vigor, por exemplo*, licenciatura plena, título de mestre entre outras previstas em lei; tutor *são professores que irão atuar* em um ambiente de ensino tecnológico. Concluimos, portanto, que, nesse contexto enunciativo, se diferenciam pelo uso da tecnologia na relação com o aluno.

Descritas as circunstâncias em que aparecem os sentidos de tutor e professor em nosso trabalho, prosseguimos para o segundo procedimento de análise.

3 ENUNCIADORES EM DIÁLOGO E SEUS PONTOS DE VISTA

O levantamento das vozes enunciativas do texto por meio da apreensão das afirmativas pressupostas aos enunciados negativos permitiu-nos apreender de que forma o locutor faz dialogar as vozes no texto. Os pontos de vista assumidos pelos enunciadores travam o embate de sentidos para uma dada forma de apreender o trabalho e o ensino a distância. A partir da identificação dessas vozes e o ponto de vista dos enunciadores que a sustentariam, decidimos agrupá-las em três perfis de enunciadores, apresentados no capítulo metodológico.

Consideramos, para agrupar os enunciados afirmativos em três perfis de enunciadores distintos, quem poderia dentro de um campo discursivo dialogar com o enunciado negativo, ou seja, a quem devemos imputar o sentido de tais enunciados afirmativos que o locutor nega? A esse respeito Ducrot (1987) sinaliza que

Partindo do fato de que a significação nunca poderia, de modo nenhum, constituir plenamente uma interpretação (antes, ela não especificaria quem é efetivamente o locutor), postulei que seria necessário ver nela somente um conjunto de instruções para a interpretação de seus enunciados: não há, portanto, mais nenhuma razão para querer que estipule quem é o responsável pelos pontos de vista. É suficiente que ela marque o lugar de tal responsável pela enunciação, e que ela exija do interpretante encontrar, para construir o sentido, os indivíduos a quem imputar estas responsabilidades. (Ducrot, 1987, 201)

A partir de uma concepção dialógica da linguagem que entende o texto como um espaço onde acontecem os diálogos entre indivíduos socialmente organizados, pensamos, para categorizar os perfis, quem, no âmbito das coerções de produção do texto (para quem se dirige

o texto? de onde fala? em que momento histórico se situa?), poderia assumir os sentidos dos enunciados inscritos. Por exemplo, no enunciado *Quando se fala em flexibilidade da educação a distância, não se quer dizer eliminar objetivos, conteúdos, experimentações, avaliações* (enunciado 10) a afirmativa pressuposta sustentaria o ponto de vista oposto: *Educação a distância quer dizer eliminar objetivos, conteúdos, experimentações, avaliações*. Acreditamos que um enunciador que sustentasse o ponto de vista afirmativo deveria ser alguém que socialmente “experenciou” a eliminação de conteúdos, de avaliações, de objetivos, de experimentações quando “vivenciou” o processo educativo em EaD.

Da mesma forma, um perfil gerenciador significa alguém que enuncia de um lugar de quem enxerga o processo como um todo, nesse sentido “gerenciar” quer dizer aquele que pensa ou planeja a forma como deve ser realizado algo. No contexto, de nosso corpus, descrito na seção anterior, são as próprias instituições que ministram a formação docente, logo, imputamos esse perfil ao enunciador que prevê as práticas em EaD.

Por fim, o perfil de enunciador leigo se refere ao enunciador que assume visões de EaD que não estão circunscritas nem pela experiência, nem pelo planejamento ou gestão do curso, sua posição discursiva se caracteriza em apresentar uma “visão de educação a distância” a partir de enunciados de caráter genérico, que se aproximam do senso comum. Esse perfil de enunciador se constrói pelo embate entre os dois enunciadores *o gerenciador*, aquele que planeja e gerencia as atividades em EaD e o perfil de *experenciador* que conhece a práxis dos cursos, o leigo apresenta uma caracterização de ensino a distância a partir de uma visão exterior à constituição do curso.

Gostaríamos de esclarecer que a escolha das designações dos enunciadores considerou os possíveis coenunciadores do documento (educadores, professores, gestores etc) e minha própria vivência como professora.

Em virtude dessa afirmação, gostaria de dizer que, para um perfil de gerenciador, considero que em educação há aqueles que “formulam ou idealizam” uma lei, uma norma como é o caso dos PCNs, por exemplo. De fato, os sujeitos que escrevem parâmetros ou referenciais para professores, educadores podem exercer, e quase sempre isto é verdadeiro, a práxis do magistério. Contudo, ao planejar um curso, assumem um lugar outro que é o de prever ou gerenciar uma prática pedagógica sugerida em forma de parâmetros ou referenciais. Por isso, passam a ocupar na cadeia dialógica um outro papel discursivo e social. Logo, designar um enunciador como gerenciador é distinguir aquele que propõe normas que irão reger uma prática educacional em um dado contexto de realização. Da mesma forma, o perfil de experenciador se constitui em contraste com o gerenciador, pois o experenciador é aquele

que vive a práxis sobre a qual o enunciador gerenciador fala. Portanto, fica claro que estes dois perfis encontrados em meu córpus se constituíram por esse embate.

O perfil que ora chamamos de leigo se refere ao enunciador que se posiciona no discurso exterior a esse embate do fazer pedagógico, portanto, ele é laico em relação à prática pedagógica.

Após distinguir as vozes que “falam” no texto e imputá-las a determinados perfis de enunciadores, analisamos sobre o que falam esses enunciadores, que tipos de temas são colocados em discussão e que tipos de embates se colocam em seus enunciados.

Apresentaremos, a seguir, a análise dos enunciados atribuídos a cada perfil de enunciador organizado em três quadros distribuídos nas seções seguintes. Para organizar os quadros, optamos por classificar os temas dos enunciados segundo o assunto abordado. Neste ponto, gostaríamos de esclarecer que em virtude do objetivo de pesquisa, qual seja, apreender de que forma os enunciados sobre educação a distância inscrevem sentidos para o trabalho docente e para o aprendizado a distância”, classificamos os temas dos enunciados segundo as “visões” que os sentidos dos enunciados inscrevem para pensar a EaD e o trabalho docente.

A organização dos quadros seguiu a mesma enumeração do **Quadro 2** no qual analisamos todos os enunciados negativos de caráter polêmico e depois reagrupamos tais enunciados em perfis de enunciadores, mantendo a numeração original.

3.1 Enunciador Gerenciador

O quadro 4 apresenta os pontos de vista afirmativos subjacentes referentes ao enunciador gerenciador. O quadro apresenta, na primeira coluna, o tema identificado no enunciado, na segunda coluna, a numeração do enunciado de acordo com o quadro 2, na terceira coluna, o ponto de vista afirmativo em análise e, na quarta coluna o enunciado negativo.

Quadro 4 Enunciador Gerenciador

Tema	Número	Pontos de vista afirmativos subjacentes	
Visão de qualidade	1	Qualidade é obra do acaso	“Qualidade não é obra do acaso”. Resulta de intenção, esforço e competência.” George Herbert (página 3)
	6	Montam-se cursos a distância de qualidade em dois ou três meses.	Todos esses investimentos envolvem recursos financeiros e tempo. Não se montam cursos a distância de qualidade em dois ou três meses. (página 5)
	12	[Os programas a distância] podem abrir mão da qualidade ao apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos.	Programas a distância podem, portanto, apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos, respeitando sempre o fato de que não podem abrir mão da qualidade em todo o processo. (página 6)
Visão regulamentadora	4	Os referenciais têm força de lei e servirão para orientar as instituições e as comissões de especialistas que forem analisar projetos de cursos a distância.	Os referenciais aqui sugeridos não têm força de lei, mas servirão para orientar as Instituições e as Comissões de Especialistas que forem analisar projetos

	9	A instituição pode, a priori, cortar a chance de aprender do aluno caso não permita que este encurte o tempo de estudos em função de sua experiência e conhecimentos prévios.	de cursos a distância. (página 4)
	22	Um curso poderá ser interrompido antes de finalizado, prejudicando a instituição e, principalmente, os estudantes.	Dessa maneira, se a carga horária para um determinado curso é de 3.000 horas, o desenho do curso a distância deve equivaler a essa carga horária. Cabe ao aluno, em função de sua experiência e conhecimentos prévios, encurtar o tempo de estudos. Sua chance de aprender não pode ser cortada a priori pela instituição. (página 6) O investimento em educação a distância – em profissionais, materiais educacionais, equipamentos, tempo, conhecimento - é alto e deve ser cuidadosamente planejado e projetado de modo a que um curso não tenha que ser interrompido antes de finalizado, prejudicando a instituição e, principalmente, os estudantes.(página 15)
Visão de EaD	17	Há um modelo único para o Brasil.	Não há um modelo único para o Brasil. Com sua pluralidade cultural e diversidade sócio-econômica, o país pode conviver

	18	As instituições podem elaborar seus cursos a distância baseadas só em material impresso.	com diferentes projetos, desde os mais avançados em termos tecnológicos até os mais tradicionais, como os impressos. (página 10)
	19	Um curso a distância exige a instituição de dispor de centros de documentação e informação ou mediatecas para alunos e professores	Com o avanço e disseminação das TICs e o progressivo barateamento dos equipamentos, as instituições podem elaborar seus cursos a distância baseadas não só em material impresso mas, na medida do possível, também em material sonoro, visual, audiovisual, incluindo recursos eletrônicos e telemáticos.(página 10) Fique-se atento ao fato de que um curso a distância não exige a instituição de dispor de centros de documentação e informação ou mediatecas (que articulam bibliotecas, videotecas, audiotecas, hemerotecas e infotecas etc.), inclusive virtuais, para prover suporte a alunos e professores. (página 12)

O enunciador gerenciador se posiciona de um lugar discursivo no qual os temas que interessam à sua posição se referem ao modelo de EaD concebido em sua generalidade. Para ele, a concepção para EaD não advoga a tecnologia da informação como suporte de ensino, mas realizar-se-á por tecnologias diversas que atendam principalmente à agilidade do processo, o que está em ponto de vista subjacentes enunciados como *Montam-se cursos a distância de qualidade em dois ou três meses (6)* ; *As instituições podem elaborar seus cursos a distância baseadas só em material impresso (18)*; *[Os programas a distância] podem abrir mão da qualidade ao apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos (12)* . Em tais enunciados, a EaD apresenta uma natureza retrógrada, pois além de se referir ao material impresso como única fonte de modelos para a implantação do projeto, o uso de tecnologias diversas e suas combinações , na visão do enunciador, parece comprometer o que ele chama de qualidade.

A visão de qualidade que apresenta é assim fruto do acaso, não se filia nem ao projeto tecnológico nem à experiência, tendo em vista que os cursos a distância podem ter qualidade e serem produzidos em dois ou três meses. O enunciador não apresenta uma visão sobre o trabalho docente.

O tema sobre regulamentação da EaD aproxima o enunciador da afirmativa pressuposta do locutor, mantendo desta forma uma aliança com este. Em termos de regulamentação, sua preocupação está centrada em questões de gestão institucional sugerindo um modelo digamos “flexível” para que o aluno possa encurtar seu tempo de estudo. Sobre esse aspecto, “o tempo” parece ser uma preocupação para o enunciador, tendo em vista que em dois temas diferentes registraram o encurtamento do tempo tanto para produzir um curso como para que o aluno possa encurtar o tempo de estudo. No que tange ao ponto de vista afirmativo subjacente ao enunciado 22, *‘Um curso poderá ser interrompido antes de finalizado, prejudicando a instituição e, principalmente, os estudantes*, novamente a questão do tempo recai sobre o enunciado. Interromper um curso antes de finalizar diz respeito a posições mercantilistas e econômicas trazidas para o discurso. De fato um curso, só é interrompido quando a relação entre o seu custo e seu benefício não é atraente à instituição que oferece o curso e por isso está autorizado a ser interrompido. Como nos lembra Batista (2002),

institui-se no campo educacional, o jogo das forças de mercado, induzindo à presunção de que as preferências individuais impõem a qualidade desejada. Como em qualquer mercadoria, a educação é transformada pelo liberalismo em objeto de flutuação do mercado. Este processo de degradação do ensino reflete-se, também, nas instituições escolares (Batista, 2002)

Em virtude da lei da oferta e procura, um curso pode sofrer as flutuações do mercado econômico, o que prejudica a instituição pelos motivos óbvios de rentabilidade e também os alunos.

Quanto ao tema visão de EaD, o enunciador se posiciona com a “rigidez” de um centralizador para projetos de EaD e afirma que **há um modelo único para o Brasil** (ponto de vista afirmativo), na certa o que ele apresenta em sua concepção de qualidade. Nesse sentido, seu enunciado é ratificado pela rejeição do enunciador em propor a combinação de tecnologias face o risco da perda de *qualidade*. Para a visão de EaD concebida pelo enunciador, duas afirmativas apontam para uma concepção de ensino que pode ser apreendida: *Um curso a distância exige a instituição de dispor de centros de documentação e informação ou mediatecas para alunos e professores* (ponto de vista afirmativo 19) espaço institucional é eximido de oportunizar pesquisa para os alunos e professores, o que ratifica uma concepção de ensino restrita a um modo de transmissão que não necessita investigação, na verdade, o ponto de vista 19 ratifica o modelo de EaD pretendido no qual pode ser elaborado em dois ou três meses e pode também se eximir, diante desse encurtamento do tempo de oferecer biblioteca ou mediatecas.

Observamos que o enunciador gerenciador concebe EaD como uma prática pedagógica norteadas pelo encurtamento do tempo de estudo e preparação dos cursos, do exercício livre e sem compromisso com a pesquisa e centros de investigação para alunos. Logo, sua visão de ensino é calcada na transmissão de conteúdos, na simplificação do processo pedagógico que o reduz à paradigmas retrógrados para EaD.

O perfil de gerenciador reúne pontos de vista sustentados por um enunciador que não se posiciona em relação ao trabalho do professor nem do tutor.

3.2 Enunciador Experienciador

O quadro 5 apresenta os pontos de vista afirmativos subjacentes referentes ao enunciador experienciador. A organização das colunas seguiu o padrão do quadro 4.

Quadro 5 Enunciador experienciador

Tema	Número dos	Pontos de vista afirmativos subjacentes	Enunciados negativos
Visão do trabalho docente	2	O aluno constrói conhecimento com a ajuda em tempo integral do professor.	Qualidade não é obra do acaso”. Resulta de intenção, esforço e competência.” George Herbert (página 3)
	11	Programas, cursos, disciplinas ou mesmo conteúdos oferecidos a distância (...) são mera transposição do presencial.	Programas, cursos, disciplinas ou mesmo conteúdos oferecidos a distância exigem administração, desenho, lógica, linguagem, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos e pedagógicos, que não são mera transposição do presencial. Ou seja, a educação a distância tem sua identidade própria. (página 6)
	14	“ <i>Como a senhora sabe, cursos a distância não têm professores.</i> ” Essa frase foi dita a mim por uma diretora de instituição que desejava trabalhar a distância.	“ <i>Como a senhora sabe, cursos a distância não têm professores.</i> ” Essa frase foi dita a mim por uma diretora de instituição que desejava trabalhar a distância. (página 8)
Visão de qualidade	16	A experiência em cursos presenciais é suficiente para assegurar a qualidade de materiais educacionais que serão veiculados por diferentes meios de comunicação e informação.	A experiência em cursos presenciais não é suficiente para assegurar a qualidade de materiais educacionais que serão veiculados por diferentes meios de comunicação e informação. (página 10)

Visão de EaD	3	Em educação, sempre haverá a distinção entre as atividades de aprendizagens presenciais e atividades de aprendizagem a distância.	o crescimento da educação combinada - a que harmoniza presença e distância, balanceando-as de acordo com a natureza do curso e as necessidades do alunado. Em outras palavras, em algum tempo, não mais usaremos essa distinção [presença e distância] tão comum hoje em nosso vocabulário: falaremos em educação, sabendo que ela incorpora atividades de aprendizagem presenciais e atividades de aprendizagem a distância. (página 4)
	5	O princípio mestre é o que se trata apenas de tecnologia ou informação.	O princípio-mestre é o de que não se trata apenas de tecnologia ou de informação: o fundamento é a educação da pessoa para a vida e o mundo do trabalho. (página 4)
	10	Educação a distância quer dizer eliminar objetivos, conteúdos, experimentações, avaliações.	Quando se fala em flexibilidade da educação a distância, não se quer dizer eliminar objetivos, conteúdos, experimentações, avaliações. (página 6)
	21	Para muitos alunos parece ser fácil estudar a distância. E na verdade é fácil mesmo.	Para muitos alunos, parece ser fácil estudar a distância. Na verdade não é. Estudar a distância exige perseverança, autonomia, capacidade de organizar o

			próprio tempo, domínio de leitura, interpretação e, eventualmente, de tecnologia. (página 14)
Visão reguladora	20	Na ausência de informações referentes às avaliações, desde o início do processo, o aluno poderá ser surpreendido.	[Reconhecendo na avaliação um dos aspectos fundamentais para a qualidade de um processo de ensino e aprendizagem, a instituição deve:] tornar públicas todas as informações referentes às avaliações desde o início do processo, para que o aluno não seja surpreendido; (página 13)

As enunciações atribuídas ao perfil de enunciador caracterizado como *experenciador* se referem ao conjunto de afirmativas que se reportam ao lugar discursivo que aponta para a prática docente. Nesse sentido, uma primeira observação a fazer é a de que o trabalho docente é tema apenas desse enunciador que apresenta três argumentos diferentes para o trabalho docente em EaD: primeiro, aponta para a forma de construção de conhecimento realizada integralmente com a ajuda do professor “*O aluno constrói conhecimento com a ajuda em tempo integral do professor*” (ponto de vista afirmativo 2), ou seja, de acordo com o enunciador, a presença do professor é fundamental; o segundo, aponta os programas em EaD apresentados como novos sistema de ensino, mas que, diante da visão do enunciador, são mera transposição do presencial *Programas, cursos, disciplinas ou mesmo conteúdos oferecidos a distância (...) são mera transposição do presencia* (ponto de vista afirmativo 11); o terceiro argumento sobre o trabalho docente a que nos referimos é o que demarca uma posição de reafirmação sobre o fato da incerteza do papel do professor diante da tecnologia *Cursos a distância têm professores* (ponto de vista afirmativo 14). Diante de concepções de ensino que privilegiam um número reduzido de professores face a um quantitativo maior de tutores para orientar os alunos, instala-se na sociedade a dúvida: onde se situa o trabalho do professor em EaD?

A essas incertezas trazidas para o texto, o enunciador se posiciona advogando que *cursos a distância têm professores*. No enunciado¹⁴ “*como a senhora sabe, cursos a distância não têm professores*”. Essa frase foi dita a mim por uma diretora de instituição que desejava trabalhar a distância, a negação polêmica está caracterizada como um discurso relatado. De acordo com a descrição da teoria de Ducrot (1987), a partir de um locutor - inscrito pela marca de 1º pessoa - se insere uma enunciação relatada ocorrida em outra enunciação. O discurso relatado é, pois, uma enunciação sobre outra enunciação. Nesse enunciado, a ruptura sintática entre a voz do locutor e da enunciação relatada está marcada tipograficamente pelas aspas, o que, segundo Kerbrat-Orecchioni (1987), é visto como *uma maneira hábil por ser indireta de sugerir o que se pensa, sem necessitar responsabilizar-se por isso* (Kerbrat-Orecchioni. In Maingueneau, 1987). Ao delimitar o que é a voz do outro, o locutor se distancia do que é dito e caracteriza sua enunciação como uma reprodução fiel daquilo que relata. Daí concluímos que o locutor realiza, simultaneamente, a inscrição de uma enunciação da qual se distancia e a inscrição de uma negação polêmica, que põe em discussão dois pontos de vista em controvérsia: *cursos a distância têm professores* em oposição à *cursos a distância não têm professores*. O enunciado negativo é atribuído ao locutor, pois é ele quem organiza os pontos de vista da controvérsia, que nesse enunciado se assimila ao sujeito

empírico da enunciação o autor do texto, isto é, a própria Secretaria de Educação, porém, ao atribuir o enunciado polêmico a um discurso citado, o locutor se desresponsabiliza pela controvérsia que instala no discurso. Desta forma, esse enunciado negativo polêmico apresentado em discurso relatado nos levou a uma reflexão de ordem teórica: apresentar uma negação polêmica em discurso relatado é uma estratégia utilizada pelo locutor para se distanciar do debate que instala em seu discurso, atribuindo a outrem o ponto de vista sustentado pela negação polêmica. Fato semelhante ocorre no enunciado 1 “*Qualidade não é obra do acaso. Resulta de intenção, esforço e competência*” no qual a negação polêmica também aparece inscrita em discurso relatado, distanciando o locutor do debate que institui.

A visão de qualidade em EaD apresentada pelo enunciador experienciador é obtida pela experiência docente presencial *a experiência em cursos presenciais é suficiente para garantir a qualidade de materiais educacionais que serão veiculados por diferentes meios de comunicação* (ponto de vista subjacente 16). Sobre esse aspecto, vale ressaltar que, o enunciador advoga que cursos em EaD têm professores e esses docentes do ensino presencial serão os mesmos que irão atuar a distância. Para ele, a docência em EaD não se difere da realizada em salas presenciais, e o fundamento da EaD é tratado como *O princípio mestre é o que se trata apenas de tecnologia ou informação* (ponto de vista subjacente 5). Além disso, sua visão em relação a esse modelo de ensino é reducionista, pois para ele *Educação a distância quer dizer eliminar objetivos, conteúdos, experimentações, avaliações* (ponto de vista subjacente 10). Logo, para o enunciador *experienciador* tal modelo de ensino se equipara ao *curso supletivo*.

A visão que tem sobre a regulamentação desse ensino sinaliza sua postura de insatisfação no que diz respeito à informação de avaliações *Na ausência de informações referentes às avaliações, desde o início do processo, o aluno poderá ser surpreendido* (ponto de vista subjacente 20), que pode se inserir em um processo de engano. No que tange à visão de ensino, enfatiza o embate entre educação presencial e educação a distância. Para ele, essa dicotomia entre o presencial e o ensino a distância há de existir em qualquer época, porque, *Em educação, sempre haverá a distinção entre as atividades de aprendizagens presenciais e atividades de aprendizagem a distância* (ponto de vista subjacente 3). Essa visão está calcada pela concepção de ensino que aparece em seus enunciados e da posição que assume de docente ao enunciar que *Para muitos alunos parece ser fácil estudar a distância. E na verdade é fácil mesmo* (ponto de vista subjacente 21). De certo, faz ver uma certa representação do dizer dos alunos em relação ao ensino a distância, que ratifica.

Esse embate entre educação presencial e educação a distância aponta para uma visão de ensino que traz das duas modalidades de ensino e o situam no discurso como um *experienciador* pessimista e insatisfeito com o trabalho e ensino a distância.

3.3 Enunciador leigo

O quadro 6 apresenta os pontos de vista afirmativos subjacentes referentes ao enunciador leigo. Na primeira coluna, identificamos o tema da enunciação, na segunda coluna sua identificação em relação ao quadro 2 e, na terceira coluna, os pontos de vista afirmativos subjacentes e na quarta coluna os enunciados negativos

Quadro 6 Enunciador leigo

Tema	Número	Ponto de vista afirmativos subjacente	Enunciado negativo
Visão de tecnologia	7	Tecnologias de ponta eliminam a necessidade do domínio escrito e falado da língua; do desenvolvimento do raciocínio lógico; da aquisição dos conceitos matemáticos, físicos e químicos básicos; dos conhecimentos, competências, hábitos, atitudes e habilidades necessários para trabalhar e usufruir plena e solidariamente a vida.	[dessa forma cabe ao gestor] avaliar com clareza o que é novo e o que é permanente em educação (tecnologias de ponta não a eliminam a necessidade do domínio escrito e falado da língua; do desenvolvimento do raciocínio lógico; da aquisição dos conceitos matemáticos, físicos e químicos básicos; dos conhecimentos, competências, hábitos, atitudes e habilidades necessários para trabalhar e usufruir plena e solidariamente a vida);(página 5)
Visão de EaD	8 13	Educação a distância é sinônimo de redução de tempo de integralização de currículos, cursos e programas. Educação a distância é sinônimo de curso supletivo de ensino fundamental ou médio a distância.	Para começo de conversa, educação a distância não é sinônimo de redução de tempo de integralização de currículos, cursos e programas. (página 6) certificado ou diploma recebido por um curso feito a distância deve ter o mesmo valor que um realizado de forma presencial. A educação a distância, portanto, não é sinônimo de curso supletivo de ensino fundamental ou médio a distância.(página 6)

O enunciador leigo apresenta uma visão para EaD que se alinha ao ponto de vista sustentado pelo enunciador experienciador quando afirma que *Educação a distância é sinônimo de redução de tempo de integralização de currículos, cursos e programas* (ponto de vista afirmativo subjacente 8). Dessa forma o encurtamento do tempo se caracteriza não como uma possibilidade advinda da “experiência” do aluno, como afirma o enunciador gerenciador, mas dos objetivos e moldes em que o ensino se apresenta. Nesse sentido, sua enunciação tem um “tom” de denúncia e é pouco ameno. Sua visão de EaD parece coincidir com a visão do enunciador *experienciador* quando advoga que *Educação a distância é sinônimo de curso supletivo de ensino fundamental ou médio a distância* (ponto de vista afirmativo subjacente 13).

Contudo, é o único enunciador que apresenta tema relacionado à tecnologia de informação disposta na rede sobre a qual apresenta uma perspectiva desqualificadora *Tecnologias de ponta eliminam a necessidade do domínio escrito e falado da língua; do desenvolvimento do raciocínio lógico; da aquisição dos conceitos matemáticos, físicos e químicos básicos; dos conhecimentos, competências, hábitos, atitudes e habilidades necessários para trabalhar e usufruir plena e solidariamente a vida* (ponto de vista afirmativo subjacente 7). A tecnologia é entendida como razão para a diminuição de habilidades no domínio escrito e falado e ratifica uma concepção de ensino voltada para a massificação, pois não oportuniza as estratégias para desenvolver habilidades que são aqui desqualificadas e desnecessárias.

CAPÍTULO V CONCLUSÕES

Esta pesquisa teve como objetivo investigar como os sentidos sobre a educação a distância e o trabalho docente se atualizam em uma produção discursiva voltada para os profissionais da área, a partir da publicação de documentos oficiais que visam regulamentar as instituições e seus quadros funcionais. Nossa hipótese inicial era que esses textos, ao normatizar a prática docente em EaD, estariam atualizando imagens desse professor nesse ambiente de ensino.

Nesse sentido, gostaríamos de salientar a pertinência de uma pesquisa lingüística de base enunciativa que se insere em um campo transdisciplinar das ciências humanas e sociais. Nessa perspectiva, a escolha por uma determinada produção discursiva institucional, como observa Maingueneau, possibilitou a organização de um *cópus* adequado aos nossos objetivos de pesquisa e coerente com os estudos em AD, que visam conhecer os debates sociais que se atualizam nos discursos. A princípio, os discursos oficiais realizam um movimento dialógico fundamental: a voz oficial que se dirige à sociedade e, especificamente em nossa pesquisa, aos profissionais de educação.

Dessa forma, o primeiro recorte da pesquisa foi selecionar os textos que advogavam uma dada qualidade social para o sujeito professor em EaD e para uma dada forma de conceber o ensino realizado por esse professor. O segundo recorte diz respeito ao encaminhamento metodológico de análise desses textos. Tendo em vista que buscávamos entender uma dada forma de *ser professor e de ser tutor*, a categoria de análise com a qual operamos possibilitou a demarcação dos pontos alteridade que institui o eu e o outro no discurso. O operador *não* dá visibilidade à heterogeneidade constitutiva da linguagem, recuperando vozes que assumem posições enunciativas que não podem se remeter a um único sujeito.

Nos *Referenciais de Qualidade*, o debate sobre educação a distância é marcado pela presença do locutor a quem se imputa a responsabilidade do enunciado e dos enunciadores que chama para a cena discursiva. Os pontos de vista pressupostos à negação são controvérsias que se instituem no seu discurso. Todas as vezes que a marca do *não* se atualiza, o locutor rejeita o ponto de vista oposto, *que declara inadmissível no próprio momento em que coloca em cena o enunciador que o sustenta* (Ducrot, 1984:206).

Em nosso *cópus*, pudemos tratar a voz que assume os enunciados negativos como remetendo a um único locutor e identificamos três tipos de enunciadore inscrite pela marca do operador *não*. Nossa análise procurou destacar um certo modo de subjetivação advinda das posições enunciativas que assumem nos textos. Destacamos, ainda, que os perfis de enunciadore presente se institui por uma certa coerção genérica.

O primeiro perfil de enunciador que caracterizamos como *gerenciador* inscreve enunciado que assumem o *ethos* de um gestor de instituição. Todas as enunciações atribuídas ao enunciador gerenciador se referem ao planejamento e gestão de um curso a distância. Esse perfil de enunciador não se refere à prática docente, não se posiciona acerca dela, mas a discussões sobre a qualidade, a regulamentação e uma concepção para a EaD.

O segundo perfil de enunciador assume o embate entre a educação presencial e a distância a partir do trabalho docente. A voz do locutor polariza com a voz do experienciador quando afirma que em algum tempo não haverá a distinção entre atividades presenciais e atividades a distância no que diz respeito ao discente, mas o trabalho do professor em ambas as modalidades permanece em oposição, visto que institui a controvérsia acerca da existência de professores em cursos a distância. Para o enunciador que se assimila ao *ethos* de professor, qualidade advém da experiência do professor que migra da modalidade presencial para a modalidade a distância, mas sua experiência docente é o que garante a qualidade de ensino. É uma visão que nega a tecnologia como responsável pelo sucesso de um programa em EaD.

Em relação ao terceiro perfil de enunciador, este é o único que fala sobre EaD a partir de uma visão tecnológica para essa modalidade, seu ponto de vista é trazido para a discussão que se implementou desde a inserção da tecnologia da informação no processo educacional. O enunciador leigo sustenta um ponto de vista que correlaciona o uso das tecnologias como responsável pelo apagamento de habilidades que são desenvolvidas na escola como o raciocínio lógico, a aquisição de conceitos matemáticos, competências linguísticas que, com o uso da tecnologia, acabam sendo eliminadas do processo educacional. Esse enunciador, como observamos, não faz alusão a nenhum sujeito pedagógico. É, pois uma visão de alguém que está exterior ao processo, mas representa uma visão social para o ensino a distância que, grosso modo, atualiza uma imagem de ensino a distância de encurtamento de objetivos e de tempo curricular, quase um supletivo.

Em nossa pesquisa, investigamos os sentidos inscritos em textos oficiais de ensino a distância. No que tange ao trabalho do tutor, em nenhum perfil de enunciador o trabalho do professor se opõe ao trabalho do tutor. O pólo de discussão se situa em questões que dizem respeito, principalmente, ao exercício docente e à gestão institucional.

Nesse aspecto, salientamos que, a partir da marca lingüística *não* a demarcação das vozes enunciativas, não apresentou nenhum enunciado onde o termo *tutor* fosse pólo de uma controvérsia. Considerando nossa hipótese inicial que os sentidos de ser professor estariam instituídos pela normatização da prática docente e que esses sentidos se instituiriam pela concepção de alteridade nos textos, verificamos que o sentido do trabalho docente em EaD se institui pelo embate com o professor presencial, e não pelo embate com o tutor. Dessa forma, o trabalho do tutor se solidariza com o trabalho do professor. A negação polêmica, desta forma, apresenta dois pólos em oposição: o professor presencial desqualificado e o professor a distância visionário, excêntrico que atua como tutor. O tutor está subordinado ao professor, já que este é o sujeito responsável por uma disciplina ou conteúdo. Considerando os tutores como professores, temos assistido à hierarquização de postos de trabalho no seio do sistema de ensino calcadas em cargos que se inscrevem como “tutores, orientadores, telecomunicadores, teleprofessores etc.” Postos que não se justificam nem pelo meio, nem pelo método, nem por nada, em que pesem nossa familiarização com tais designações são, na verdade, atribuídas ao mesmo ator social: o do professor frente seus alunos, independente da atividade que assumam: orientação, correção, discussão etc.

Gostaria, ainda, de enfatizar que a dualidade de designações para o docente em Ead aqui apresentada não representa uma inquietação ao trabalho e à educação a distância. Ao contrário, creio que o ensino a distância, se bem planejado, pode oportunizar novas perspectivas de acesso ao ensino a milhares de brasileiros. O que enfatizo são as imagens que se constroem acerca do professor calcadas em concepções retrógradas de seu trabalho, ou, no mínimo, demasiadamente simplistas. Para além das designações, existe o sujeito que orienta o processo de ensino-aprendizagem, na modalidade presencial, ele se chama professor e, na modalidade a distância, se chama tutor. As representações implicadas nessa distinção apontam que o primeiro seria aquele destituído do aporte tecnológico. Ou seja, o professor assume a identidade de tutor quando é capaz de interagir com os alunos pela internet, de motivá-los à auto-aprendizagem e isto implica assumir que o *professor não o seja*. Desta forma, sua representação fica delegada à supervisão dos conteúdos aprendidos e sua experiência como docente presencial já não serve aos propósitos do ensino a distância.

O fato é que encontramos enunciados que inscrevem “ *cursos a distância não têm professores*” ou “*o aluno não constrói conhecimento com a ajuda do professor*” entre outros descritos no *cópus*. Tais enunciados, antes de rejeitá-los enquanto professora, inscrevem um debate que considero mais amplo e que se encontra ratificado por vozes do texto: há, na atualidade, a proposta de um “novo” paradigma de educação que, em face de pessoas,

pretende se realizar externamente às deliberações autônomas do professor em seu local de trabalho. O que caracteriza que o ensino a distância aponta para um ensino homogeneizador, globalizado, implementado por instâncias que negam o saber do professor e da escola, a fim de que o processo educacional nessa modalidade seja assentado em um espaço “virtual” mais amplo. Espaço este que se propõe a ser uma “escola aberta”, sem fronteiras de tempo e espaço.

A grande polarização encontrada no texto se realiza em torno de quem tem legitimidade para gerenciar o ensino a distância, construir seu aporte tecnológico, preparar as avaliações etc. Dentre as vozes encontradas, quem estaria apto a realizar tais atividades: a instituição, o professor ou outra instância de poder?

Historicamente o planejamento das atividades de uma instituição educacional são atribuições do docente, em nível restrito e, em nível mais amplo, da própria instituição. Ao passo que tais imagens são construídas desautorizando as instituições e os professores, o locutor constrói para si um *ethos* de legitimidade enunciativa para fazer perceber que o lugar de onde fala se situa nas instâncias de decisões e planejamento do ensino. Dessa forma, a autonomia da instituição e do professor para planejar o ensino se encontra desterritorializada da escola. O debate sobre EaD está para além das pessoas que efetivamente planejam e vivenciam a prática docente.

Essa desterritorialização está marcada por duas vozes efetivamente negadas: a voz da instituição, que se manifesta pelo enunciador gerenciador, e a voz do professor, que se manifesta pelo perfil de experienciador.

Desterritorializar, nesse sentido, significa negar os espaços de autonomia consagrados à instituição e ao docente. Se a imagem que se constrói desses enunciadores os desqualifica ao exercício de planejar um curso ou de exercer a atividade docente a partir de uma experiência no magistério, porque os pontos de vista trazidos destituem o saber planejar o ensino, conseqüentemente delega-se a alguma instância fora da escola essa tarefa. É nesse sentido que desterritorializar significa investir em um projeto que será gerido por instâncias exteriores ao espaço de decisões da escola, ou seja, quem não dá aula planeja e quem planeja não dá aula.

A concepção de ensino para a Ead é inscrita em enunciados que sustentam a diferenciação do ensino presencial e do não-presencial frente à tecnologia. Desta forma, o enunciador gerenciador afirma que este é um modelo único para o Brasil, elaborado a partir de materiais que estão disponíveis para os alunos, mas se desobriga da responsabilidade de oferecê-los. Nessa perspectiva, o ensino a distância é visto como assunto ligado à tecnologia da informação, pois a instituição não se obrigaria a oferecer bibliotecas ou mediatecas em seu

espaço escolar. Mais uma vez, o conhecimento é desterritorializado da escola e se encontra disponível na rede de informação, o que ratifica a posição assumida pela voz institucional. Já que o conhecimento pode ser acessado pelas tecnologias da informação, não há porque obrigar as instituições a oferecê-lo. A visão do ensino em EaD é o de um ensino “fácil” de ser realizado, pois se sustenta tanto a diminuição dos currículos, como o acesso fácil ao conhecimento, que nessa perspectiva não é mais uma deliberação em conjunto dos profissionais docentes com a instituição. A facilidade em estudar a distância se coaduna com a desterritorialização do ensino e com a visão globalizada para sua realização. Isto porque o conhecimento não é mais o desenvolvimento de competências matemáticas ou lingüísticas que a escola historicamente se propõe realizar. O conhecimento é sinônimo de tecnologia de ponta (internet), visão ratificada pelo enunciador leigo, que manifesta uma voz do senso comum para o ensino como sinônimo de redução dos objetivos educacionais.

Os sentidos de ser professor no texto constroem a imagem de uma prática em EaD que atualiza uma imagem de professor que, apesar de experiente, não domina os suportes tecnológicos e por isso igualaria Educação presencial e a distância. O professor que domina o suporte tecnológico se subjetiva tutor.

Assim, para finalizar essa dissertação gostaria de dizer que a nós, professores, cabe dizer se em nossa práxis nos consideramos professores ou tutores e explicitar o que isso significa na constituição do trabalho docente.

REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Palavras Incertas: as não-coincidências do Dizer*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1998.

AXT, Margarete; ELIAS, Carime Rossi *Quando aprender é Perder Tempo... Composto Relações entre Linguagem, Aprendizagem e Sentido*. In: *Psicologia & Sociedade*; 16(3)- set/dez, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 7ª ed. São Paulo: HUCITEC: 1995.

BATISTA, Wagner Braga. *Educação a distância e o refinamento da exclusão social*. Disponível em www.revistaconecta.com. Acesso em dezembro de 2005.

BARRETO, Talita de Assis. *Apresentação de Trabalho em eventos acadêmicos: uma atividade de trabalho do professor do ensino básico?* 2005

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. *Um Fazer Persuasivo: o Discurso Subjetivo da Ciência*. 1ª ed.: São Paulo: Educ; Campinas, SP: Pontes, 1991.

COELHO, Teixeira. *O Imaginário da Morte*. In.: NOVAES, Adauto (org.). *Rede Imaginária: Televisão e Democracia*. São Paulo: Companhia das Letras/ Secretaria Municipal de Cultura, 1991.

DELAMOTTE-LEGRAND, Régine. *A profissão de professor: relações com os saberes, diálogo e colocação em palavras*. In: *Linguagem e Trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002.

DELEUZE, G. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro Forense universitária, 1987.

_____. *Lógica do Sentido*. 4ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.

DELEUZE, G. ; GUATARRI, F. *Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia*. V. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DUCROT, Oswald. *O Dizer e o Dito*. São Paulo: Pontes, 1987.

FERREIRA, Rodolfo. *Entre o Sagrado e o Profano*. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. *Introdução à Lingüística da Enunciação*. São Paulo: Contexto, 2005.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do Saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 29ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREUD, Sigmund. *Obras Psicológicas Completas de O Futuro de uma Ilusão, O mal-estar na Civilização e outros trabalhos*.
- GIORGI, Maria Cristina. *Seleção Docente: Perfil de Professor e saberes privilegiados pelo trabalho*, 2005.
- GRISPUN, Mírian P. S. Zippin (org.). *Educação Tecnológica: desafios e Perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.
- HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*; tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro – 11ª Ed.-Rio de Janeiro: DP& A, 2006.
- LATOUR, B. *Jamais Fomos Modernos*. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2000.
- LITWIN, Edith (org.). *Tecnologia Educacional: política, história e propostas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. 3ª ed. São Paulo: Pontes, 1997.
- _____. *Análise de Textos de Comunicação*. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. *Gênese dos Discursos*. Paraná: Criar Edições, 2005.
- MARX, Karl. *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*. São Paulo: Bomtempo Editorial, 2004.
- MILANEZ, Liana. *Rádio Mec: Herança de um Sonho*. Rio de Janeiro: ACERP, 2007.
- _____. *TVE Brasil: Cenas de Uma História*. Rio de Janeiro: ACERP, 2007.
- NOVAES, Maria Eliana. *Professora primária: mestra ou tia?* São Paulo: Cortez, 1987.
- MOSÉ, Viviane. *Nietzsche e a Genealogia do Sujeito*. In: *Cadernos de Subjetividade/ Núcleos de Estudos de Pesquisa da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Clínica da PUC*. São Paulo: PUC, 1996, nº 4.
- NIETZSCHE, F. *Para Além do Bem e do Mal: Prelúdio de uma Filosofia do Futuro*. São Paulo: Cia das Letras, 1992.
- ORLANDI, E. *Do Sujeito na História e no Simbólico*. In: *Discurso e Texto e Circulação de Sentidos*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, Michel. *Sur lês Contextes épistémologiques de l'analyse de discours*, in *Mots, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques*, nº 9, out., 1984, p. 7.

ROCHA, Décio. *Polifonia em Enunciados Negativos: Vozes que Habitam o Dizer "Não"*. In: *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, v.14 n.1 Fev. São Paulo: Educ, 1998.

_____. *Análise do Discurso: Introdução à problemática enunciativa e à análise crítica do discurso*. Notas de aula expositiva, 2006.

ROMISZOWSKI, Alex. *Uma visão histórica – e pessoal - da evolução da Educação a Distância*. Disponível em < www.abed.org.br >. Acesso em Janeiro de 2006.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do Contrato Social*. Tradução de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Nova Cultural, 1995(coleção Os Pensadores).

SABOYA, Jorge; WERNECK, Angela e MARQUES, Maristela. *Legislação educacional Comentada*. Rio de Janeiro: JASP Editor: 2002.

SANCHO, Juana María (org.) *Para uma Tecnologia Educacional*. Porto Alegre: ArtMED, 1998.

SARAIVA, F. R. dos Santos Saraiva. *Dicionário Latino-Português: Etimológico, Prosódico, Histórico, Geográfico, Mitológico, Biográfico*. 11ª ed. Belo Horizonte: Livraria Garnier, 2000.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Lingüística Geral*. 3ª ed. São Paulo: Cultrix, (sem data)

WILLIAMS, R. *Keywords*. Londres: Fontana, 1976.

ANEXOS

- **Leis publicadas pelo MEC**
- **Referenciais de Qualidade para Ensino a Distância**

DECRETO N.º 2.494, DE 10 DE FEVEREIRO DE 1998.

Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96)

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV da Constituição, e de acordo com o disposto no art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

DECRETA:

Art. 1º Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

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

Art. 2º Os cursos a distância que conferem certificado ou diploma de conclusão do ensino fundamental para jovens e adultos, do ensino médio, da educação profissional, e de graduação serão oferecidos por instituições públicas ou privadas especificamente credenciadas para esse fim, nos termos deste Decreto e conforme exigências pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.

§ 1º A oferta de programas de mestrado e de doutorado na modalidade a distância será objeto de regulamentação específica.

§ 2º O Credenciamento de Instituição do sistema federal de ensino, a autorização e o reconhecimento de programas a distância de educação profissional e de graduação de qualquer sistema de ensino, deverão observar, além do que estabelece este Decreto, o que dispõem as normas contidas em legislação específica e as regulamentação a serem fixadas pelo Ministro de Educação e do Desporto.

§ 3º A autorização, o reconhecimento de cursos e o credenciamento de Instituições do sistema federal de ensino que ofereçam cursos de educação profissional a distância deverão observar, além do que estabelece este Decreto, o que dispõem as normas contidas em legislação específica.

§ 4º O credenciamento das Instituições e a autorização dos cursos serão limitados a cinco anos, podendo ser renovados após a avaliação.

§ 5º A avaliação de que trata o parágrafo anterior, obedecerá a procedimentos, critérios e indicadores de qualidade definidos em ato próprio, a ser expedido pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.

§ 6º A falta de atendimento aos padrões de qualidade e a ocorrência de irregularidade de qualquer ordem serão objeto de diligências, sindicância, e, se for o caso, de processo administrativo que vise a apurá-los, sustentando-se, de imediato, a tramitação de pleitos de interesse da instituição, podendo ainda acarretar-lhe o descredenciamento.

Art. 3º A matrícula nos cursos a distância do ensino fundamental para jovens e adultos, médio e educação profissional será feita independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação que define o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino.

Parágrafo Único – A matrícula nos cursos de graduação e pós-graduação será efetivada mediante comprovação dos requisitos estabelecidos na legislação que regula esses níveis.

Art. 4º Os cursos a distância poderão aceitar transferência e aproveitar créditos obtidos pelos alunos em cursos presenciais, da mesma forma que as certificações totais ou parciais obtidas em cursos a distância poderão ser aceitas em cursos presenciais.

Art. 5º Os certificados e diplomas de cursos a distância autorizados pelos sistemas de ensino, expedidos por instituições credenciadas e registrados na forma da lei, terão validades nacional.

Art. 6º Os certificados e diplomas de cursos a distância emitidos por instituições estrangeiras, mesmo quando realizados em cooperação com instituições sediadas no Brasil, deverão ser revalidados para gerarem efeitos legais, de acordo com as normas vigentes para o ensino presencial.

Art. 7º A avaliação do rendimento do aluno para fins de promoção, certificação ou diplomação, realizar-se-á no processo por meio de exames presenciais, de responsabilidade da Instituição credenciada para ministrar o curso, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto autorizado.

Parágrafo Único: Os exames deverão avaliar competência descritas nas diretrizes curriculares

nacionais , quando for o caso, bem como conteúdos e habilidades que cada curso se propõe a desenvolver.

Art. 8º Nos níveis fundamental para jovens e adultos, médio e educação profissional, os sistemas de ensino poderão credenciar instituições exclusivamente para a realização de exames finais, atendidas às normas gerais da educação nacional.

§ 1º Será exigência para credenciamento dessas Instituições a construção e manutenção de banco de itens que será objeto de avaliação periódica.

§ 2º Os exames dos cursos de educação profissional devem contemplar conhecimentos práticos, avaliados em ambientes apropriados.

§ 3º Para exame dos conhecimentos práticos a que refere o parágrafo anterior, as Instituições credenciadas poderão estabelecer parcerias, convênios ou consórcios com Instituições especializadas no preparo profissional, escolas técnicas, empresas e outras adequadamente aparelhadas.

Art. 9º O Poder Público divulgará, periodicamente, a relação das Instituições credenciadas, crecredenciadas e os cursos ou programas autorizados.

Art. 10º As Instituições de ensino que já oferecem cursos a distância deverão, no prazo de um ano da vigência deste Decreto, atender às exigências nele estabelecidas.

Art. 11º Fica delegada competência ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, em conformidade ao estabelecimento nos art. 11 e 12 do Decreto-Lei nº 200 de 25 de Fevereiro de 1967, para promover os atos de credenciamento de que trata o § 1º do art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das Instituições vinculadas ao sistema federal de ensino e das Instituições vinculadas ao sistema federal de ensino e das Instituições de educação profissional e de ensino superior demais sistemas.

Art. 12º Fica delegada competência às autoridades integrantes dos demais sistemas de ensino de que trata o art. 80 da Lei 9.394, para promover os atos de credenciamento de Instituições localizadas no âmbito de suas respectivas atribuições, para oferta de cursos a distância dirigidos à educação de jovens e adultos e ensino médio.

Art. 13º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de fevereiro de 1998, 117º dia da Independência e 110º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO – Presidente da República

PAULO RENATO SOUZA – Ministro de Estado da Educação e Cultura

PORTARIA N.º 301, DE 7 DE ABRIL DE 1998

(Diário Oficial de 9 de abril de 1998)

O MINISTRO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, no uso de suas atribuições, considerando:

o disposto na Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e no Decreto no 2.494, de 10 de fevereiro de 1998; e

a necessidade de normatizar os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância, resolve:

Art. 1º A instituição de ensino interessada em credenciar-se para oferecer cursos de graduação e educação profissional em nível tecnológico a distância deverá apresentar solicitação ao Ministério da Educação e do Desporto, a ser protocolada no Protocolo Geral do MEC ou na DEMEC da unidade da federação respectiva.

§ 1º A instituição de ensino interessada em credenciar-se para oferecer cursos de educação fundamental dirigidos à educação de jovens e adultos, ensino médio e a educação profissional em nível técnico, deverá apresentar solicitação às autoridades integrantes dos respectivos sistemas.

§ 2º As instituições poderão, em qualquer época, apresentar as solicitações de credenciamento de que trata esta Portaria.

Art. 2º O credenciamento da instituição levará em conta os seguintes critérios:

I – breve histórico que contemple localização da sede, capacidade financeira, administrativa, infra-estrutura, denominação, condição jurídica, situação fiscal e parafiscal e objetivos institucionais, inclusive da mantenedora;

II – qualificação acadêmica e experiência profissional das equipes multidisciplinares corpo docente e especialistas nos diferentes meios de informação a serem utilizados -e de eventuais instituições parceiras;

III – infra-estrutura adequada aos recursos didáticos, suportes de informação e meios de comunicação que pretende adotar;

IV – resultados obtidos em avaliações nacionais, quando for o caso;

V – experiência anterior em educação no nível ou modalidade que se proponha a oferecer.

Art. 3º A solicitação para credenciamento do curso de que trata o § 1º deverá ser acompanhada de projeto, contendo, pelo menos, as seguintes informações:

I – estatuto da instituição e definição de seu modelo de gestão institucional, incluindo organograma funcional, descrição das funções e formas de acesso a cada cargo, esclarecendo atribuições acadêmicas e administrativas, definição de mandato, qualificação mínima exigida e formas de acesso para os cargos diretivos ou de coordenação, bem como a composição e atribuições dos órgãos colegiados existentes;

II – elenco dos cursos já autorizados e reconhecidos, quando for o caso;

III – dados sobre o curso pretendido: objetivos, estrutura curricular, ementas, carga horária estimada para a integralização do curso, material didático e meios instrucionais a serem utilizados;

IV – descrição da infra-estrutura, em função do projeto a ser desenvolvido: instalações físicas, destacando salas para atendimento aos alunos; laboratórios; biblioteca atualizada e informatizada, com acervo de periódicos e livros, bem como fitas de áudio e vídeos; equipamentos que serão utilizados, tais como: televisão, videocassete, audiocassete, equipamentos para vídeo e teleconferência, de informática, linhas telefônicas, inclusive linhas para acesso a redes de informação e para discagem gratuita e aparelhos de fax à disposição de tutores a alunos, dentre outros;

V – descrição clara da política de suporte aos professores que irão atuar como tutores e de atendimento aos alunos, incluindo a relação numérica entre eles, a possibilidade de acesso à instituição, para os residentes na mesma localidade e formas de interação e comunicação com os não-residentes;

VI – identificação das equipes multidisciplinares - docentes e técnicos - envolvidas no projeto e dos docentes responsáveis por cada disciplina e pelo curso em geral, incluindo qualificação e experiência profissional;

VII – indicação de atividades extracurriculares, aulas práticas e estágio profissional oferecidos aos alunos;

VIII – descrição do processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação e da avaliação do rendimento do aluno ao longo do processo e ao seu término.

§ 1º O projeto referido no caput deste artigo será integralmente considerado nos futuros processos de avaliação e recredenciamento da instituição.

§ 2º Sempre que houver parceria entre instituições para a oferta de cursos a distância, as informações exigidas neste artigo estendem-se a todos os envolvidos.

Art. 4º As informações apresentadas pela proponente poderão ser complementadas pela Secretaria de Ensino Superior - SESu e Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC, com informações adicionais da Secretaria de Educação a Distância – SEED, podendo incluir outras, prestadas por órgãos do MEC ou por instituições de reconhecida competência na área de educação a distância.

Art. 5º A Secretaria de Ensino Superior -SESu, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica - SEMTEC, respectivamente no que diz respeito à educação superior e educação profissional, e a Secretaria de Educação a Distância -SEED, completado o conjunto de informações, constituirão uma comissão de credenciamento, especialmente designada para avaliar a documentação apresentada e verificar, in loco, as condições de funcionamento e potencialidades da instituição.

§ 1.º O credenciamento de instituições para oferecer cursos de graduação a distância se dará com o ato legal de funcionamento de seus cursos.

§ 2.º Sempre que as instituições interessadas em credenciar-se para oferecer cursos de graduação a distância não estiverem credenciadas como instituições de educação superior para o ensino presencial, deverão apresentar, no projeto de que trata a art. 3.º desta Portaria, as informações e dados previstos no art. 2.º da Portaria MEC n.º 640, de 13 de maio de 1997.

Art. 6º A comissão de credenciamento, uma vez concluída a análise da solicitação, elaborará relatório detalhado, no qual recomendará ou não o credenciamento da instituição.

Parágrafo único. A análise de que trata este artigo, no que se refere aos cursos de graduação a distância, será analisada pela comissão de credenciamento e pela SESu/MEC, atendendo ao disposto na Portaria n.º 640, de 1997, em tudo o que for aplicável.

Art. 7º O relatório da comissão, acompanhado da documentação pertinente, integrará o relatório da Secretaria de Ensino Superior - SESu e da Secretaria de Educação Média e Tecnológica SEMTEC, que será encaminhado ao Conselho Nacional de Educação, para deliberação.

Art. 8º O parecer do Conselho Nacional de Educação de que trata o artigo anterior será encaminhado ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto para homologação. § 1º Havendo homologação de parecer favorável, pelo Ministro, o credenciamento farse-á por ato do Poder Executivo.

§ 2º Em caso de homologação de parecer desfavorável, a instituição interessada só poderá solicitar novo credenciamento após o prazo de dois anos, a contar da data da homologação do parecer no Diário Oficial.

Art. 9º O reconhecimento de cursos superiores de graduação a distância autorizados e a autorização de novos cursos de graduação e cursos sequenciais a distância, nas instituições credenciadas

para a oferta de educação a distância, deverão obedecer o que dispõe a Portaria n.º 641, de 13 de maio de 1997, e n.º 887, de 30 de julho de 1997, no que for aplicável.

Art. 10 As instituições que obtiverem credenciamento para oferecer cursos a distância serão avaliadas para fins de credenciamento após cinco anos.

Art. 11 Será suspensa a tramitação de solicitação de credenciamento de que trata esta Portaria, quando a proponente ou sua mantenedora estiverem submetidas a sindicância ou inquérito administrativo.

Art. 12 Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

PAULO RENATO SOUZA

DECRETO N.º 2.561, DE 27 DE ABRIL DE 1998

Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e de acordo com o disposto no art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

D E C R E T A :

Art. 1º Os arts. 11 e 12 do Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, passam a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 11. Fica delegada competência ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, em conformidade ao estabelecido nos arts. 11 e 12 do Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, para promover os atos de credenciamento de que trata o §1º do art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das instituições vinculadas ao sistema federal de ensino e das instituições de educação profissional em nível tecnológico e de ensino superior dos demais sistemas.” (NR)

“Art. 12. Fica delegada competência às autoridades integrantes dos demais sistemas de ensino de que trata o art. 8º da Lei nº 9.394, de 1996, para promover os atos de credenciamento de instituições localizadas no âmbito de suas respectivas atribuições, para oferta de cursos a distância dirigidos à educação de jovens e adultos, ensino médio e educação profissional de nível técnico.” (NR)

Art. 2º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 27 de abril de 1998; 177º da Independência e 110º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Paulo Renato Souza

RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 1, DE 3 DE ABRIL DE 2001. (*⁴⁴)

Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, e tendo em vista o disposto no Art. 9º, § 2º, alínea “g”, da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e nos artigos 9º, incisos VII e IX, 44, inciso III, 46 e 48, §§ 1º e 3º da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o Parecer CNE/CES 142/2001, homologado pelo Senhor Ministro da Educação em 15 de março de 2001,

RESOLVE:

Art. 1º Os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, compreendendo programas de mestrado e doutorado, são sujeitos às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento previstas na legislação.

§ 1º A autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de pós-graduação *stricto sensu* são concedidos por prazo determinado, dependendo de parecer favorável da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, fundamentado nos resultados da avaliação realizada pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e homologado pelo Ministro de Estado da Educação.

§ 2º A autorização de curso de pós-graduação *stricto sensu* aplica-se tão-somente ao projeto aprovado pelo CNE, fundamentado em relatório da CAPES.

§ 3º O reconhecimento e a renovação do reconhecimento de cursos de pós-graduação *stricto sensu* dependem da aprovação do CNE, fundamentada no relatório de avaliação da CAPES.

§ 4º As instituições de ensino superior que, nos termos da legislação em vigor, gozem de autonomia para a criação de cursos de pós-graduação devem formalizar os pedidos de

⁴⁴ (*) CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 1/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2001. Seção 1, p. 12.
CNE. Resolução CNE/CES 1/2001. Diário Oficial da União, Brasília, de de 2001. Seção 1, p.

reconhecimento dos novos cursos por elas criados até, no máximo, 12 (doze) meses após o início do funcionamento dos mesmos.

§ 5º É condição indispensável para a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de curso de pós-graduação stricto sensu a comprovação da prévia existência de grupo de pesquisa consolidado na mesma área de conhecimento do curso.

§ 6º Os pedidos de autorização, de reconhecimento e de renovação de reconhecimento de curso de pós-graduação stricto sensu devem ser apresentados à CAPES, respeitando-se as normas e procedimentos de avaliação estabelecidos por essa agência para o Sistema Nacional de Pós-Graduação.

Art. 2º Os cursos de pós-graduação stricto sensu oferecidos mediante formas de associação entre instituições brasileiras ou entre estas e instituições estrangeiras obedecem às mesmas exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento estabelecidas por esta Resolução.

Parágrafo único. A emissão de diploma de pós-graduação stricto sensu por instituição brasileira exige que a defesa da dissertação ou da tese seja nela realizada.

Art. 3º Os cursos de pós-graduação stricto sensu a distância serão oferecidos exclusivamente por instituições credenciadas para tal fim pela União, conforme o disposto no § 1º do artigo 80 da Lei 9.394, de 1996, obedecendo às mesmas exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento estabelecidas por esta Resolução.

§ 1º Os cursos de pós-graduação stricto sensu oferecidos a distância devem, necessariamente, incluir provas e atividades presenciais.

§ 2º Os exames de qualificação e as defesas de dissertação ou tese dos cursos de pós-graduação stricto sensu oferecidos a distância devem ser presenciais, diante de banca examinadora que inclua pelo menos 1 (um) professor não pertencente ao quadro docente da instituição responsável pelo programa.

§ 3º Os cursos de pós-graduação stricto sensu oferecidos a distância obedecerão às mesmas exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento estabelecidas por esta Resolução.

§ 4º A avaliação pela CAPES dos cursos de pós-graduação stricto sensu a distância utilizará critérios que garantam o cumprimento do preceito de equivalência entre a qualidade da formação assegurada por esses cursos e a dos cursos presenciais.

Art. 4º Os diplomas de conclusão de cursos de pós-graduação stricto sensu obtidos de instituições de ensino superior estrangeiras, para terem validade nacional, devem ser reconhecidos e registrados por universidades brasileiras que possuam cursos de pós-

graduação reconhecidos e avaliados na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior ou em área afim.

§ 1º A universidade poderá, em casos excepcionais, solicitar parecer de instituição de ensino especializada na área de conhecimento na qual foi obtido o título.

§ 2º A universidade deve pronunciar-se sobre o pedido de reconhecimento no prazo de 6 (seis) meses da data de recepção do mesmo, fazendo o devido registro ou devolvendo a solicitação ao interessado, com a justificativa cabível.

§ 3º Esgotadas as possibilidades de acolhimento do pedido de reconhecimento pelas universidades, cabe recurso à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação.

Art. 5º É admitida, excepcionalmente, a obtenção de título de doutor mediante defesa direta de tese, de acordo com o que estabelecerem as normas da universidade onde tal defesa for realizada.

§ 1º A defesa direta de tese de doutorado só pode ser feita em universidade que ofereça programa de doutorado reconhecido na mesma área de conhecimento.

§ 2º O diploma expedido após defesa direta de tese de doutorado tem validade nacional.

Art. 6º Os cursos de pós-graduação lato sensu oferecidos por instituições de ensino superior ou por instituições especialmente credenciadas para atuarem nesse nível educacional independem de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento e devem atender ao disposto nesta Resolução.

§ 1º Incluem-se na categoria de curso de pós-graduação lato sensu os cursos designados como MBA (Master Business Administration) ou equivalentes.

§ 2º Os cursos de pós-graduação lato sensu são oferecidos para matrícula de portadores de diploma de curso superior.

Art. 7º Os cursos de pós-graduação lato sensu ficam sujeitos à supervisão dos órgãos competentes a ser efetuada por ocasião do credenciamento da instituição.

Art. 8º As instituições que ofereçam cursos de pós -graduação lato sensu deverão fornecer informações referentes a esses cursos, sempre que solicitadas pelo órgão coordenador do Censo do Ensino Superior, nos prazos e demais condições estabelecidos.

Art. 9º O corpo docente de cursos de pós-graduação lato sensu deverá ser constituído, necessariamente, por, pelo menos, 50% (cinquenta por cento) de professores portadores de título de mestre ou de doutor obtido em programa de pós-graduação stricto sensu reconhecido.

Art. 10 Os cursos de pós-graduação lato sensu têm duração mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas, nestas não computado o tempo de estudo individual ou em grupo, sem assistência docente, e o reservado, obrigatoriamente, para elaboração de monografia ou trabalho de conclusão de curso.

Art. 11 Os cursos de pós-graduação lato sensu a distância só poderão ser oferecidos por instituições credenciadas pela União, conforme o disposto no § 1º do art. 80 da Lei 9.394, de 1996.

Parágrafo único. Os cursos de pós-graduação lato sensu oferecidos a distância deverão incluir, necessariamente, provas presenciais e defesa presencial de monografia ou trabalho de conclusão de curso.

Art. 12 A instituição responsável pelo curso de pós-graduação lato sensu expedirá certificado a que farão jus os alunos que tiverem obtido aproveitamento segundo os critérios de avaliação previamente estabelecidos, assegurada, nos cursos presenciais, pelo menos, 75% (setenta e cinco por cento) de frequência.

§ 1º Os certificados de conclusão de cursos de pós-graduação lato sensu devem mencionar a área de conhecimento do curso e ser acompanhados do respectivo histórico escolar, do qual devem constar, obrigatoriamente:

I - relação das disciplinas, carga horária, nota ou conceito obtido pelo aluno e nome e qualificação dos professores por elas responsáveis;

II - período e local em que o curso foi realizado e a sua duração total, em horas de efetivo trabalho acadêmico;

III - título da monografia ou do trabalho de conclusão do curso e nota ou conceito obtido;

IV - declaração da instituição de que o curso cumpriu todas as disposições da presente Resolução; e

V – indicação do ato legal de credenciamento da instituição, no caso de cursos ministrados a distância.

§ 2º Os certificados de conclusão de cursos de pós-graduação lato sensu devem ter registro próprio na instituição que os expedir.

§ 3º Os certificados de conclusão de cursos de pós-graduação lato sensu que se enquadrem nos dispositivos estabelecidos nesta Resolução terão validade nacional.

Art. 13 Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas a Resolução CFE 5/83, as Resoluções CNE/CES 2/96, 1/97 e 3/99 e demais disposições em contrário.

ROBERTO CLÁUDIO FROTA BEZERRA
Presidente da Câmara de Educação Superior

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA CURSOS A DISTÂNCIA

Ao elaborar a primeira versão deste documento em 1998 e publicá-lo na página do MEC, meu propósito era o de aprofundar um primeiro texto escrito em 1997 e publicado na revista Tecnologia Educacional n° 144/98, da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional – ABT, bem como o de colher sugestões para seu aperfeiçoamento e de subsidiar discussões mais pragmáticas sobre elaboração de projetos de cursos a distância.

Sua aceitação pela comunidade acadêmica e educadores, no entanto, foi imediata e, mesmo informalmente, o documento passou a ser uma referência para as comissões que analisavam processos de autorização de cursos de graduação a distância. Em 2002, uma Comissão de Especialistas nomeada pela Secretaria de Educação Superior baseou-se neste documento para elaborar o Capítulo 2 de seu Relatório.

Esta nova versão procura para dar-lhe um caráter mais amplo. As mudanças são para que possa servir de orientação também para outros cursos que não sejam apenas os de graduação. Continua sendo um texto que trata de um referencial básico, sem a pretensão de esgotar a complexidade e abrangência de um projeto de curso a distância. De fato, a educação a distância com todo o potencial das novas tecnologias da informação e da comunicação ainda é um objeto de aprendizado para nós, educadores. Ou seja, parodiando Umberto Eco, é uma obra aberta, e como tal deve ser apreendida e enriquecida por cada um de nós. Com criatividade, conhecimento e competência, caminhos mais complexos podem ser trilhados.

O pano de fundo do texto é minha crença na necessidade de democratizar a educação e na capacidade que temos todos nós, educadores, de fazer educação com elevado padrão de qualidade, independente de distâncias.

Brasília, 02 de abril de 2003.

CARMEN MOREIRA DE CASTRO NEVES

Diretora de Política de Educação a Distância

REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA CURSOS A DISTÂNCIA

“Qualidade não é obra do acaso.
Resulta de intenção, esforço e competência.”

George Herbert

Considerações Gerais

A educação a distância vem crescendo rapidamente em todo o mundo. Incentivados pelas possibilidades decorrentes das novas Tecnologias da Informação e das Comunicações – TICs e por sua inserção em todos os processos produtivos, cada vez mais cidadãos e instituições vêm nessa forma de educação um meio de democratizar o acesso ao conhecimento e de expandir oportunidades de trabalho e aprendizagem ao longo da vida.

Ocasionalmente, debate-se, nacional e internacionalmente, qual a terminologia mais apropriada, já que, com os inúmeros recursos tecnológicos, eliminam-se as distâncias e fronteiras e torna-se enorme a diversidade de arranjos e combinações possíveis. Não é intenção desse documento discutir esta questão. Mais proveitoso é encararmos educação a distância como uma expressão idiomática que significa, na verdade, educação independente de distâncias. E o tempo do debate em torno de um nome mais adequado pode ser dedicado ao desenvolvimento de projetos de qualidade – este sim, um grande desafio.

Assim, para efeito desses referenciais, considera-se que a diferença básica entre educação presencial e a distância está no fato de que, nesta, o aluno constrói conhecimento – ou seja, aprende - e desenvolve competências, habilidades, atitudes e hábitos relativos ao estudo, à profissão e à sua própria vida, no tempo e local que lhe são adequados, não com a ajuda em tempo integral da aula de um professor, mas com a mediação de professores (orientadores ou tutores), atuando ora a distância, ora em presença física ou virtual, e com o apoio de sistemas de gestão e operacionalização específicos, bem como de materiais didáticos intencionalmente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados através dos diversos meios de comunicação.

O desafio de educar e educar-se a distância é grande, por isso o objetivo deste documento é apresentar referenciais que orientem alunos, professores, técnicos e gestores na busca por maior qualidade dessa forma de educação ainda pouco explorada no Brasil.

A base sobre a qual se fundamenta este trabalho é a de que o compromisso ético daquele que educa a distância é o de desenvolver um projeto humanizador, capaz de livrar o cidadão da massificação, mesmo quando dirigido a grandes contingentes. Para isso, é preciso ter como foco a aprendizagem do aluno e superar a racionalidade tecnológica que valoriza meios em detrimento dos fins.

A superação da racionalidade tecnológica, todavia, exige domínio das linguagens e tecnologias de que vamos dispor e abertura para a mudança de modelos “presenciais”, no que diz respeito a aspectos culturais, pedagógicos, operacionais, jurídicos, financeiros, de gestão e de formação dos profissionais envolvidos com a preparação e implementação desses cursos.

As técnicas, tecnologias e métodos de educação a distância têm sido incorporados pelas melhores universidades do mundo em seus cursos presenciais. Essa forte tendência sinaliza, para um futuro próximo, o crescimento da educação combinada -a que harmoniza presença e distância, balanceando-as de acordo com a natureza do curso e as necessidades do alunado. Em outras palavras, em algum tempo, não mais usaremos essa distinção tão comum hoje em nosso vocabulário: falaremos em educação, sabendo que ela incorpora atividades de aprendizagem presenciais e atividades de aprendizagem a distância.

A Portaria 2.253/2001 incentiva as instituições superiores brasileiras a um trabalho nessa direção.

Espera-se que os referenciais sugeridos a seguir possam colaborar na construção de cursos e disciplinas a distância de qualidade.

Muitas vezes o leitor achará que um referencial já está subentendido em um item anterior. De fato, todos eles estão intrinsecamente ligados, como os pontos de uma rede de pesca. E se em uma rede é tão forte quanto seu elo mais fraco, é necessário que a instituição adote uma abordagem global na construção de seu projeto, evitando que a falha em um ponto possa comprometer o bom desenvolvimento do todo.

Outras vezes, os referenciais se assemelham aos que se exigem para os cursos presenciais. Isto é fato e reflete uma visão de que, com mais ou menos presença em uma sala-de-aula, o que importa para o cidadão e para a sociedade brasileira é ter uma formação pautada em inquestionável padrão de qualidade.

II. Referenciais de Qualidade de Cursos a Distância

Os referenciais aqui sugeridos não têm força de lei, mas servirão para orientar as Instituições e as Comissões de Especialistas que forem analisar projetos de cursos a distância.

O princípio-mestre é o de que não se trata apenas de tecnologia ou de informação: o fundamento é a educação da pessoa para a vida e o mundo do trabalho.

São dez os itens básicos que devem merecer a atenção das instituições que preparam seus cursos e programas a distância:

1. compromisso dos gestores;
2. desenho do projeto;
3. equipe profissional multidisciplinar;
4. comunicação/interação entre os agentes;
5. recursos educacionais;
6. infra-estrutura de apoio;
7. avaliação contínua e abrangente;
8. convênios e parcerias;
9. transparência nas informações;
10. sustentabilidade financeira.

Além dos aspectos aqui apontados, a Instituição poderá acrescentar outros mais específicos e que atendam a particularidades de sua organização e necessidades sócio-culturais de sua clientela, cidade, região.

1. COMPROMISSO DOS GESTORES

A decisão de oferecer cursos a distância exige muitos investimentos. São investimentos em preparação de pessoal (muitas vezes incluindo contratação de profissionais com perfis e competências diversas ou complementares ao quadro da instituição), em infra-estrutura tecnológica, em produção de materiais didáticos, em sistemas de comunicação, monitoramento e gestão, em implantação de pólos descentralizados, em logística de manutenção e de distribuição de produtos, entre outros. Conforme o caso são necessárias alterações no arcabouço normativo, pois a legislação existente nem sempre contempla profissionais que se dedicam ao trabalho a distância e alunos que não freqüentam regularmente os campi das instituições.

Todos esses investimentos envolvem recursos financeiros e tempo. Não se montam cursos a distância de qualidade em dois ou três meses.

Portanto, a decisão e o compromisso dos gestores das instituições e dos sistemas educacionais é fundamental para o sucesso de uma política de cursos a distância.

O Brasil é pródigo em exemplos de professores muito competentes no uso de tecnologias e educação a distância. Mas quase sempre eles foram vistos como grupos de excêntricos ou visionários, que se dedicaram às pesquisas nesse campo sem apoio oficial – quando muito, alcançavam a piedosa complacência dos gestores. Algumas vezes, os grupos que atuavam na área, disputavam entre si, em vez de, unidos, buscarem a sensibilização dos dirigentes. O resultado disso foi que a educação a distância ficou sendo uma ilha em nossas universidades e instituições.

Neste momento histórico, desprezar ou mesmo minimizar a importância das tecnologias na educação presencial e a distância é errar de século. Todo gestor – de instituição e de sistema de ensino – precisa refletir sobre o compromisso que significa educar no século XXI. Décadas atrás, o grande mestre Paulo Freire alertava para uma educação “identificada com as condições de nossa realidade. Realmente instrumental, porque integrada ao nosso tempo e ao nosso espaço e levando o homem a refletir sobre sua ontológica vocação de ser sujeito”.

Nosso tempo hoje é o das crianças e jovens que nasceram, vivem e irão trabalhar numa sociedade em permanente desenvolvimento tecnológico. Nosso espaço é o de um mundo plugado a uma rede que afeta a todos, mesmo àqueles que não estão diretamente conectados. A educação que oferecemos deve livrar o homem da massificação e da manipulação e contribuir para que cada um possa ser o autor de sua própria história de forma competente, responsável, crítica, criativa e solidária.

Dessa forma, cabe ao gestor:

- informar-se sobre o potencial das tecnologias na educação presencial e a distância;
- avaliar com clareza o que é novo e o que é permanente em educação (tecnologias de ponta não eliminam a necessidade do domínio escrito e falado da língua; do desenvolvimento do raciocínio lógico; da aquisição dos conceitos matemáticos, físicos e químicos básicos; dos conhecimentos, competências, hábitos, atitudes e habilidades necessários para trabalhar e usufruir plena e solidariamente a vida);
- sensibilizar sua equipe para as mudanças necessárias;
- identificar, em conjunto com os profissionais da instituição, quais as áreas com maior probabilidade de sucesso para iniciar o processo de inserção das tecnologias nos cursos de sua instituição e sua oferta a distância;
- coordenar a definição de um plano estratégico de trabalho e seu cronograma;
- identificar possíveis parceiros nas áreas pública e privada;

- buscar financiamento para apoiar todas as ações que sejam necessárias, em especial: preparação e contratação de pessoal, aquisição de infra-estrutura tecnológica, produção de materiais didáticos, desenvolvimento de sistemas de comunicação, monitoramento e gestão, implantação de pólos descentralizados, preparação da logística de manutenção e de distribuição de produtos.

2. DESENHO DO PROJETO

Para começo de conversa, educação a distância não é sinônimo de redução de tempo de integralização de currículos, cursos e programas.

Um curso ou programa a distância inserido nos propósitos da educação escolar⁴⁵ do país, com ela entrelaça seus objetivos, conteúdos, currículos, estudos e reflexões. Portanto, deve oferecer ao aluno referenciais teórico-práticos que colaborem na aquisição de competências cognitivas, habilidades e atitudes e que promovam o seu pleno desenvolvimento como pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Ou seja, precisa estar integrado às políticas, diretrizes, parâmetros e padrões de qualidade definidos para cada nível educacional e para o curso específico.

Dessa maneira, se a carga horária para um determinado curso é de 3.000 horas, o desenho do curso a distância deve equivaler a essa carga horária. Cabe ao aluno, em função de sua experiência e conhecimentos prévios, encurtar o tempo de estudos. Sua chance de aprender não pode ser cortada a priori pela instituição.

Quando se fala em flexibilidade da educação a distância, não se quer dizer eliminar objetivos, conteúdos, experimentações, avaliações. Flexibilidade em educação a distância diz respeito ao ritmo e condições do aluno para aprender tudo o que se vai exigir dele por ter completado aquele curso, disciplina ou nível de ensino. Obviamente, a instituição tem que estar preparada para esse conceito de flexibilidade que vai exigir dela grande maleabilidade para responder a diferentes ritmos.

Programas, cursos, disciplinas ou mesmo conteúdos oferecidos a distância exigem administração, desenho, lógica, linguagem, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos,

⁴⁵ De acordo com o artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, educação escolar abrange a educação básica (infantil, fundamental e média) e a superior.

tecnológicos e pedagógicos, que não são mera transposição do presencial. Ou seja, a educação a distância tem sua identidade própria.

Uma referência fundamental é a natureza do curso aliada às características da clientela. De fato, o uso das novas tecnologias da informação e das comunicações pode tornar mais fácil e eficaz a superação das distâncias, mais intensa e efetiva a interação professor-aluno, mais educativo o processo de ensino-aprendizagem, mais verdadeira e veloz a conquista de autonomia pelo aluno. Nem sempre, porém, será possível sua utilização, dadas as possibilidades de acesso da clientela (alunos sem linhas telefônicas, computadores etc...).⁴⁶

Programas a distância podem, portanto, apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos, respeitando sempre o fato de que não podem abrir mão da qualidade em todo o processo.

Certificado ou diploma recebido por um curso feito a distância deve ter o mesmo valor que um realizado de forma presencial. A educação a distância, portanto, não é sinônimo de curso supletivo de ensino fundamental ou médio a distância.

Tendo em vista as considerações anteriores, uma instituição que deseje ofertar cursos ou programas a distância com qualidade deverá:

- conhecer a legislação sobre educação a distância e todos os instrumentos legais que regem a educação escolar brasileira, em especial os das áreas escolhidas;
- atender às orientações do Conselho Nacional de Educação-CNE, dos Conselhos Estaduais de Educação e aos padrões de qualidade traçados para cada curso ou programa, respeitando objetivos, diretrizes curriculares nacionais, critérios de avaliação, perfil do profissional, dentre outros, além de explicitar a flexibilização da carga horária e do período previsto para integralização do currículo;
- considerar também sugestões das entidades de classe, conforme a área do curso proposto;
- somente começar a oferta do curso ou programa com o parecer do Conselho de Educação competente;
- participar das avaliações nacionais, como Prova, SAEB, ENEM e estaduais, quando houver;

⁴⁶ Material televisivo, por exemplo, não representa um problema para a quase totalidade dos alunos brasileiros, visto que, segundo o IBGE, 87,7% das casas brasileiras têm aparelho de televisão. O percentual, entretanto, não se estende a aparelhos de videocassete.

- respeitar as exigências que a Lei 9.394/96 estabelece para ingresso no ensino superior: classificação em processo seletivo e conclusão do ensino médio ou equivalente (artigo 44, inciso II).
- estabelecer as bases filosóficas e pedagógicas de seu curso ou programa a distância;
- iniciar a oferta somente quando tiver testado sua capacidade de atender tanto às atividades comuns quanto resolver questões contingenciais, de forma a garantir continuidade e o padrão de qualidade estabelecido para o curso;
- distribuir responsabilidades de administração, gerência e operacionalização do sistema a distância;
- identificar características e situação dos alunos potenciais;
- preparar seus recursos humanos para o desenho de um projeto que encontre o aluno onde ele estiver, oferecendo-lhe todas as possibilidades de acompanhamento, tutoria e avaliação, permitindo-lhe elaborar conhecimentos/saberes, adquirir hábitos, habilidades e atitudes, de acordo com suas possibilidades;
- analisar o potencial de cada meio de comunicação e informação (impressos, televisão, Internet, teleconferência, computador, rádio, fitas de audiocassete, videocassete, momentos presenciais, dentre outros), compatibilizando-os com a natureza do curso a distância que deseja oferecer e as características de seus alunos;
- pré-testar materiais didáticos e recursos tecnológicos a serem usados no programa, oferecendo manuais de orientação aos alunos;
- providenciar suporte pedagógico, técnico e tecnológico aos alunos e aos professores/tutores e técnicos envolvidos no projeto, durante todo o desenrolar do curso, de forma a assegurar a qualidade no processo;
- apresentar aos alunos o cronograma completo do curso, cumprindo-o para garantir a tranquilidade durante o processo;
- prever os espaços para estágios supervisionados determinados pela legislação, oferecer a estrutura adequada aos professores responsáveis por esse exercício, inclusive considerando alunos fora da sede, garantindo momentos privilegiados de articulação teoria-prática;
- preparar plano de contingência para que não falte ao aluno o suporte necessário;
- comprometer-se formalmente ante os alunos a, em caso de descontinuidade do programa, motivada pela própria instituição, assegurar-lhes as condições/certificações necessárias para que possam pedir aproveitamento de estudos em outro estabelecimento ou programa.

3. EQUIPE PROFISSIONAL MULTIDISCIPLINAR

“Como a senhora sabe, cursos a distância não têm professores.” Essa frase foi dita a mim por uma diretora de instituição que desejava trabalhar a distância.

É um grande equívoco considerar que programas a distância podem dispensar o trabalho e a mediação do professor. Nos cursos a distância, os professores vêm suas funções se expandirem. Segundo Authier (1998), “são produtores quando elaboram suas propostas de cursos; conselheiros, quando acompanham os alunos; parceiros, quando constroem com os especialistas em tecnologia abordagens inovadoras de aprendizagem”.

Importantes mudanças acontecem quando os professores decidem trabalhar com tecnologias na educação presencial ou a distância. Em primeiro lugar, passam a ser aprendizes de novo: aprendizes de diferentes tecnologias, linguagens e modos de comunicação. Aprendem a gerenciar a sala de aula – presencial ou virtual – de uma outra forma. Aprendem, também, a conhecer a Lei de Direitos Autorais: o direito dos autores nos quais desejam se basear e os próprios direitos, já que passam a ser produtores de impressos, CDRoms e páginas na Internet. Aprendem, ainda, a conviver com alunos que eventualmente conhecem mais a tecnologia do que eles mesmos, estabelecendo uma relação de aprendizado recíproco.

É importante ter clareza de que educação se faz com e para pessoas. Por trás de um software inteligente, de um impresso instigante, de uma página multimídia bem montada, de um vídeo motivador, existem a competência e criatividade de educadores e de outros profissionais comprometidos com a qualidade da educação.

A instituição que oferece curso ou programas a distância, além dos professores especialistas nas disciplinas ofertadas e parceiros no coletivo do trabalho político-pedagógico do curso, deve contar com as parcerias de profissionais das diferentes TICs, conforme a proposta do curso e ainda:

- dispor de educadores capazes de:
 - a) estabelecer os fundamentos teóricos do projeto;
 - b) selecionar e preparar todo o conteúdo curricular de articulado a procedimentos e atividades pedagógicas, inclusive interdisciplinares;
 - c) identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes;
 - d) definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia etc., básicas e complementares;
 - e) elaborar textos para programas a distância;

- f) apreciar avaliativamente o material didático antes e depois de ser impresso, videogravado, audiogravado, etc, indicando correções e aperfeiçoamentos;
- g) motivar, orientar, acompanhar e avaliar os alunos;
- h) auto-avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de curso ou programa a distância;
- i) fornecer informações aos gestores e outros membros da equipe no sentido de aprimorar continuamente o processo;

- apresentar currículo e documentos necessários que comprovem a qualificação dos diretores, coordenadores, professores, tutores, comunicadores, pesquisadores e outros profissionais integrantes da equipe multidisciplinar responsável pela concepção, tecnologia, produção, marketing, suporte tecnológico e avaliação decorrentes dos processos de ensino e aprendizagem a distância;
- considerar, na carga horária de trabalho dos professores, o tempo necessário para atividades de planejamento e acompanhamento das atividades específicas de um programa de educação a distância;
- indicar a política da instituição para capacitação e atualização permanente dos profissionais contratados;
- estabelecer uma proporção professor-alunos que garanta boas possibilidades de comunicação e acompanhamento.

4. COMUNICAÇÃO/INTERATIVIDADE ENTREPROFESSOR E ALUNO

O aluno é sempre o foco de um programa educacional e um dos pilares para garantir a qualidade de um curso a distância é a comunicação entre professores e alunos, hoje enormemente facilitada pelo avanço das TICs.

A relação via correio, sozinha, típica dos cursos por correspondência antigos, não mais reflete o estágio atual de desenvolvimento tecnológico no campo da comunicação. Assim, para atender às exigências de qualidade do processo pedagógico atual - salvo em algum caso muito específico, de aluno que resida em local isolado e sob condições muito peculiares em que sempre será admitida esta forma de comunicação – também devem ser oferecidas as atuais condições de telecomunicação (telefone, fax, correio eletrônico, teleconferência, fórum de debate em rede, etc...) .

Junto com a interação professor-aluno, a relação entre colegas de curso, mesmo a distância, é uma prática muito valiosa, capaz de contribuir para evitar o isolamento e manter um processo instigante, motivador de aprendizagem, facilitador de interdisciplinaridade e de adoção de atitudes de respeito e de solidariedade ao outro.

Sempre que necessário, os cursos a distância devem prever momentos presenciais. Sua frequência deve ser determinada pela natureza da área do curso oferecido. O encontro presencial no início do processo tem se mostrado importante para que os alunos conheçam professores, técnicos de apoio e seus próprios colegas, facilitando, assim, contatos futuros a distância.

Para assegurar a comunicação/interatividade professor-aluno, a instituição deverá:

- apresentar como se dará a interação entre alunos e professores, ao longo do curso a distância e a forma de apoio logístico a ambos;
- quantificar o número de professores/hora disponíveis para os atendimentos requeridos pelos alunos;
- informar a previsão dos momentos presenciais planejados para o curso e qual a estratégia a ser usada;
- informar aos alunos, desde o início do curso, nomes, horários, formas e números para contato com professores e pessoal de apoio;
- informar locais e datas de provas e datas-limite para as diferentes atividades (matrícula, recuperação e outras);

- garantir que os estudantes tenham sua evolução e dificuldades regularmente monitoradas e que recebam respostas rápidas a suas perguntas bem como incentivos e orientação quanto ao progresso nos estudos;
- assegurar flexibilidade no atendimento ao aluno, oferecendo horários ampliados e/ou plantões de atendimento;
- dispor de centros ou núcleos de atendimento ao aluno –próprios ou conveniados inclusive para encontros presenciais;
- valer-se de modalidades comunicacionais sincrônicas como teleconferências, chats na Internet, fax, telefones, rádio para promover a interação em tempo real entre docentes e alunos;
- facilitar a interação entre alunos, sugerindo procedimentos e atividades, abrindo sites e espaços que incentivem a comunicação entre colegas de curso;
- acompanhar os profissionais que atuam fora da sede, assegurando a esses e aos alunos o mesmo padrão de qualidade da matriz;
- orientar todos os profissionais envolvidos no programa e organizar os materiais educacionais de modo a atender sempre o aluno, mas também a promover autonomia para aprender e para controlar o próprio desenvolvimento;
- abrir espaço para uma representação de estudantes que estudam a distância, de modo a receber feedback e aperfeiçoar os processos.

5. RECURSOS EDUCACIONAIS

A experiência em cursos presenciais não é suficiente para assegurar a qualidade de materiais educacionais que serão veiculados por diferentes meios de comunicação e informação. Cada recurso utilizado -material impresso, vídeos, programas televisivos, radiofônicos, videoconferências, páginas Web e outros – tem sua própria lógica de concepção, de produção, de linguagem, de uso do tempo. Seu uso combinado deve ser harmônico e traduzir a concepção de educação da instituição de ensino, possibilitando o alcance dos objetivos propostos.

Não há um modelo único para o Brasil. Com sua pluralidade cultural e diversidade sócio-econômica, o país pode conviver com diferentes projetos, desde os mais avançados em termos tecnológicos até os mais tradicionais, como os impressos. O importante na hora de definir a mídia é pensar naquela que chega ao aluno onde quer que ele esteja.

Com o avanço e disseminação das TICs e o progressivo barateamento dos equipamentos, as instituições podem elaborar seus cursos a distância baseadas não só em material impresso mas, na medida do possível, também em material sonoro, visual, audiovisual, incluindo recursos eletrônicos e telemáticos.

Assim, na construção de um curso ou programa a distância é necessário:

- definir quais as mídias serão utilizadas na construção da proposta pedagógica;
- considerar que a convergência dos equipamentos e a integração entre materiais impressos, radiofônicos, televisivos, de informática, de teleconferências, dentre outros, acrescida da mediação dos professores - em momentos presenciais ou virtuais - criam ambientes de aprendizagem ricos e flexíveis;
- considerar que a educação a distância pode levar a uma centralização na disseminação do conhecimento e, portanto, na elaboração do material educacional, abrir espaço para que o estudante reflita sobre sua própria realidade, possibilitando contribuições de qualidade educacional, cultural e prática ao aluno;
- associar os materiais educacionais entre si e a módulos/unidades de estudos/séries, indicando como o conjunto desses materiais se interrelaciona, de modo a promover a interdisciplinaridade e a evitar uma proposta fragmentada e descontextualizada do programa.
- incluir no material educacional um guia - impresso e/ou disponível na rede- que:
 - a) oriente o aluno quanto às características da educação a distância e quanto a direitos, deveres e atitudes de estudo a serem adotadas,
 - b) informe sobre o curso escolhido e a caracterização dos equipamentos necessários ao desenvolvimento do curso, nos casos das propostas on line,
 - c) esclareça como se dará a comunicação com professores, colegas, pessoal de apoio tecnológico e administrativo,
 - d) apresente cronograma, períodos/locais de presença obrigatória, o sistema de acompanhamento e avaliação, bem como todas as orientações que lhe darão segurança durante o processo educacional.
- informar, de maneira clara e precisa, que meios de comunicação e informação serão colocados à disposição do aluno (livros-textos, cadernos de atividades, leituras complementares, roteiros, obras de referência, Web-sites, vídeos, ou seja, um conjunto - impresso e/ou disponível na rede - que se articula com outros meios de comunicação e informação para garantir flexibilidade e diversidade);

- detalhar nos materiais educacionais que competências cognitivas, habilidades e atitudes o aluno deverá alcançar ao fim de cada unidade, módulo, disciplina, oferecendo-lhe oportunidades sistemáticas de auto-avaliação;
- utilizar plataformas de aprendizagem -no caso de cursos por meio de redes (intranet ou Internet) - que favoreçam trabalhos colaborativos, unindo alunos fisicamente distantes;
- desenvolver laboratórios virtuais de Física, Química, Matemática, Biologia, línguas e outros ambientes virtuais que favoreçam a aprendizagem das diversas disciplinas do currículo e facilitem a experimentação nos momentos presenciais em laboratórios reais;
- definir critérios de avaliação de qualidade dos materiais;
- estimar o tempo que o correio leva para entregar o material educacional e considerar esse prazo para evitar que o aluno se atrase ou fique impedido de estudar, comprometendo sua aprendizagem;
- dispor de esquemas alternativos mais velozes para casos eventuais; • respeitar, na preparação de material, aspectos relativos à questão de direitos autorais, da ética, da estética, da relação forma-conteúdo.

6. INFRA-ESTRUTURA DE APOIO

Além de mobilizar recursos humanos e educacionais, um curso a distância exige a montagem de infra-estrutura material proporcional ao número de alunos, aos recursos tecnológicos envolvidos e à extensão de território a ser alcançada, o que representa um significativo investimento para a instituição.

A infra-estrutura material refere-se aos equipamentos de televisão, videocassetes, audiocassetes, fotografias, impressoras, linhas telefônicas, inclusive dedicadas para Internet e serviços 0800, fax, equipamentos para produção audiovisual e para videoconferência, computadores ligados em rede e/ou stand alone e outros, dependendo da proposta do curso.

Fique-se atento ao fato de que um curso a distância não exige a instituição de dispor de centros de documentação e informação ou mediatecas (que articulam bibliotecas, videotecas, audiotecas, hemerotecas e infotecas etc.), inclusive virtuais, para prover suporte a alunos e professores.

Compõem, ainda, a infra-estrutura material de um curso a distância os núcleos para atendimento ao aluno, inclusive em cidades e pólos que estejam distantes da sede da instituição.

Esses núcleos ou pólos devem ser adequadamente equipados para que os alunos distantes da sede tenham a mesma qualidade de atendimento que aqueles que residem perto e podem beneficiar-se eventualmente da infra-estrutura física da instituição. Na construção de um programa ou curso a distância, a instituição deverá:

- indicar e quantificar os equipamentos necessários para instrumentalizar o processo pedagógico e a relação proporcional aluno/meios de comunicação
- dispor de acervo atualizado, amplo e representativo de livros e periódicos, acervo de imagens, áudio, vídeos, sites na Internet, à disposição de alunos e professores;
- definir política de reposição, manutenção, modernização e segurança dos equipamentos da sede e dos pólos ou núcleos descentralizados;
- adotar procedimentos que garantam o atendimento a cada aluno, independente do local onde ele esteja (por exemplo: confeccionar embalagens especiais para entrega e devolução segura dos livros, periódicos e materiais didáticos);
- definir onde serão feitas as atividades práticas em laboratórios e os estágios supervisionados, inclusive para alunos fora da localidade, sempre que a natureza e currículo do curso exigir;
- oferecer, sempre que possível, laboratórios, bibliotecas e museus virtuais bem como os muitos recursos que a informática torna disponível;
- organizar e manter os serviços básicos, como:
 - a) cadastro de alunos e de professores;
 - b) serviços de controle de distribuição de material e de avaliações;
 - c) serviço de registros de resultados de todas as avaliações e atividades realizadas pelo aluno, prevendo-se, inclusive recuperação e a possibilidade de certificações parciais;
 - d) serviço de manutenção dos recursos tecnológicos envolvidos;
- designar pessoal de apoio para momentos presenciais e de provas,
- selecionar e capacitar pessoal dos pólos ou núcleos para atendimento ao aluno, inclusive os que ficam fora da sede.

7. AVALIAÇÃO DE QUALIDADE CONTÍNUA E ABRANGENTE

Cursos e programas a distância, pelo seu caráter diferenciado e pelos desafios que enfrentam, devem ser acompanhados e avaliados em todos os seus aspectos, de forma sistemática, contínua e abrangente.

Duas dimensões devem ser contempladas na proposta de avaliação: (1) a que diz respeito ao aluno e (2) a que se refere ao curso como um todo, incluindo os profissionais que nele atuam.

Na educação a distância, o modelo de avaliação da aprendizagem do aluno deve considerar seu ritmo e ajudá-lo a desenvolver graus ascendentes de competências cognitivas, habilidades e atitudes, possibilitando-lhe alcançar os objetivos propostos, conforme indicado no item 1 deste documento.

Mais que uma formalidade legal, a avaliação deve permitir ao aluno sentir-se seguro quanto aos resultados que vai alcançando no processo de ensino-aprendizagem. A avaliação do aluno feita pelo professor deve somar-se à auto-avaliação, que auxilia o estudante a tornar-se mais autônomo, responsável, crítico, capaz de desenvolver sua independência intelectual.

A avaliação responsável é fundamental para que o diploma conferido seja legitimado pela sociedade.

Reconhecendo na avaliação um dos aspectos fundamentais para a qualidade de um processo de ensino e aprendizagem, a instituição deve:

- estabelecer o processo de seleção dos alunos;
- informar, quando houver, a existência de um módulo introdutório – obrigatório ou facultativo -que leve ao domínio de conhecimentos e habilidades básicos, referente à tecnologia utilizada e/ou ao conteúdo programático do curso, assegurando a todos um ponto de partida comum;
- definir como será feita a avaliação da aprendizagem do aluno, tanto no processo como as finais – estas, presenciais, conforme exige a legislação em vigor;
- definir como será feita a recuperação de estudos e as avaliações decorrentes dessa recuperação;
- considerar a possibilidade de aceleração de estudos (artigo 47, parágrafo 2º da Lei 9.394/96) e a forma de avaliação, caso haja implicações no período de integralização e no cronograma estabelecidos a priori pela instituição;

- considerar como será feita a avaliação de alunos que têm ritmo de aprendizagem diferenciado e a possibilidade de avaliar as competências e conhecimentos adquiridos em outras oportunidades;
- tornar públicas todas as informações referentes às avaliações desde o início do processo, para que o aluno não seja surpreendido;
- tomar todas as precauções para garantir sigilo e segurança nas avaliações finais, zelando pela confiabilidade dos resultados;
- desenhar um processo contínuo de avaliação quanto:
 - a) à aprendizagem dos alunos
 - b) às práticas educacionais dos professores ou tutores;
 - c) ao material didático (seu aspecto científico, cultural, ético e estético, didático-pedagógico, motivacional, de adequação aos alunos e às TIC e informação utilizadas, a capacidade de comunicação, dentre outros) e às ações dos centros de documentação e informação (miatecas);
 - d) ao currículo (sua estrutura, organização, encadeamento lógico, relevância, contextualização, período de integralização, dentre outros);
 - e) ao sistema de orientação docente ou tutoria (capacidade de comunicação através de meios eficientes; de atendimento aos alunos em momentos a distância e presenciais; orientação aos estudantes; avaliação do desempenho dos alunos; avaliação de desempenho como professor; papel dos núcleos de atendimento; desenvolvimento de pesquisas e acompanhamento do estágio, quando houver);
 - f) à infra-estrutura material que dá suporte tecnológico, científico e instrumental ao curso;
 - g) ao projeto de educação a distância adotado (uma soma dos itens anteriores combinada com análise do fluxo dos alunos, tempo de integralização do curso, interação, evasão, atitudes e outros);
 - h) à realização de convênios e parcerias com outras instituições;
 - i) à meta-avaliação (um exame crítico do processo de avaliação utilizado: seja do desempenho dos alunos, seja do desenvolvimento do curso como um todo).
- considerar as vantagens de uma avaliação externa;
- avaliar a participação dos alunos em avaliações nacionais como Provão, SAEB, ENEM.

8. CONVÊNIOS E PARCERIAS

Implantar um curso a distância exige alto investimento em profissionais, conhecimento, material didático, infra-estrutura tecnológica e serviços de apoio e manutenção dos mesmos, inclusive nos pólos ou núcleos de atendimento.

Assim, na fase inicial, e mesmo na seqüência, pode ser aconselhável a celebração de convênios, parcerias e acordos técnicos com e entre universidades, instituições de ensino superior, secretarias de educação, empresas privadas e outros, de forma a garantir elevado padrão de qualidade ao curso e legitimidade ao certificado ou diploma oferecido.

Na implantação de um curso ou programa a distância, a instituição:

- poderá celebrar convênios, parcerias e acordos, identificando qual o papel de cada conveniado ou parceiro no projeto;
- deverá orientar instituições estrangeiras com as quais eventualmente estabeleça parceria quanto ao processo de credenciamento e autorização de curso e demais aspectos da legislação brasileira, visto que esta é a que prevalece nas relações contratuais entre instituição-aluno e é a instituição nacional que responde perante as autoridades constituídas, devendo ficar explícito que a responsabilidade e direção do processo cabe a esta;
- deverá informar a instituição responsável pela certificação do curso;
- deverá comprovar, em caso de acordo internacional, que a tecnologia utilizada seja passível de absorção pela instituição nacional, buscando-se a independência tecnológica.

9. TRANSPARÊNCIAS NAS INFORMAÇÕES

Para muitos alunos, parece ser fácil estudar a distância. Na verdade não é. Estudar a distância exige perseverança, autonomia, capacidade de organizar o próprio tempo, domínio de leitura, interpretação e, eventualmente, de tecnologia.

Taxas de evasão elevadas muitas vezes decorrem da falta de informação prévia e são prejudiciais tanto para os alunos como para as instituições que oferecem cursos.

Toda a publicidade e o edital de um curso a distância têm uma função importante de esclarecimento à população interessada e devem:

- informar os documentos legais que autorizam o funcionamento do curso;
- estabelecer direitos que confere e deveres que serão exigidos:

- a) pré-requisitos para ingresso;
- b) número ideal de horas que o aluno deve dedicar por dia/semana aos estudos;
- c) tempo limite para completar o curso;
- d) necessidade de deslocamentos para provas, estágios ou laboratórios e locais onde serão realizadas;
- e) preço e condições de pagamento;
- f) quais os custos cobertos pela mensalidade e que outros custos os alunos deverão arcar durante o programa (tais como deslocamentos para participação em momentos presenciais, provas, estágios, etc)
- g) materiais e meios de comunicação e informação e outros recursos que estarão disponíveis aos alunos;
- h) no caso de cursos on line, indicar as características mínimas que o equipamento do aluno deve ter;
- i) modos de interação e de comunicação oferecidos para contato com o professor orientador ou tutor;
- j) condições para interromper temporariamente os estudos;
- k) informações sobre como poderá ser abreviada a duração do curso, para alunos que tenham demonstrado extraordinário aproveitamento nos estudos, conforme prevê o artigo 47, parágrafo 2º da Lei 9.394/96.

10. SUSTENTABILIDADE FINANCEIRA

O investimento em educação a distância – em profissionais, materiais educacionais, equipamentos, tempo, conhecimento – é alto e deve ser cuidadosamente planejado e projetado de modo a que um curso não tenha que ser interrompido antes de finalizado, prejudicando a instituição e, principalmente, os estudantes.

Para que um curso ou programa a distância possa ser ofertada com elevado grau de segurança, a instituição deverá:

- desenvolver uma projeção de custos e de receitas realista, levando em consideração o tempo de duração do programa, todos os processos necessários à implementação do curso e uma estimativa de evasão;
- considerar os processos de recuperação e aceleração de estudos e as avaliações extraordinárias – se houver – e seu impacto na previsão de receitas;

- considerar a necessidade de revisão e reedição de materiais didáticos e de reposição, manutenção e atualização de tecnologia e outros recursos educacionais;
- prever os gastos e investimentos na sede e nos pólos ou núcleos fora da localidade;
- divulgar qual a política e procedimentos a serem adotados pela instituição em caso de evasão elevada, de modo a garantir a continuidade e qualidade do curso para os alunos que permanecem no processo.

BIBLIOGRAFIA:

AUTHIER, Michel. Le bel avenir du parent pauvre. In Apprendre à distance. Le Monde de L'Éducation, de la Culture et de la Formation – Hors-série – France, Septembre, 1998.

CASTRO NEVES, Carmen Moreira de. Critérios de Qualidade para a Educação a Distância.

In

Tecnologia Educacional – ABT: Rio de Janeiro – v. 26, no. 141, abr/jun, 1998.

Department of Education/ Distance Education, Media and Technological Services. A Distance

Education Quality Standards Framework for South Africa – A discussion document.

South Africa, december, 1996.

Higher Education Quality Council. Code of practice for Overseas Collaborative Provision in Higher Education. HEQC, Londres, 1996.

Quality Assurance Agency for Higher Education. Guidelines on the Quality Assurance of Distance Learning. Gloucester, 1999.

Brasília, junho de 2003.

PORTARIA Nº 4.361, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2004

(DOU de 30 de dezembro de 2004, Seção 1, páginas 66/67)

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, tendo em vista a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001; a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004; a Lei nº 10.870, de 19 de maio de 2004; o Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001; o Decreto 5.225, de 1o. de outubro de 2004; o Decreto no 2.494, de 10 de fevereiro de 1998; a Lei nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999; a Portaria Ministerial nº 2.051, de 9 de julho de 2004; a Portaria Ministerial nº 3.643, de 9 de novembro de 2004, resolve:

Art. 1º. Os processos de credenciamento e recredenciamento de instituições de educação superior (IES), credenciamento para oferta de cursos de pós-graduação lato sensu, credenciamento e recredenciamento de instituições de educação superior para oferta de cursos superiores a distância, de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como de transferência de mantença, aumento e remanejamento de vagas de cursos reconhecidos, desativação de cursos, descredenciamento de instituições, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), aditamento de PDI, além de outros processos afins, deverão ser protocolizados por meio do Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior – SAPIEnS/MEC.

§ 1º. O SAPIEnS/MEC é um sistema informatizado que possibilita a inserção de documentos, despachos e relatórios nos respectivos processos, por meio da Internet com utilização de tecnologias de informação, de forma a permitir a interação entre as instituições de educação superior e os órgãos do Ministério da Educação, visando a tramitação dos processos, o acompanhamento e o controle.

§ 2º. As informações constantes dos arquivos do SAPIEnS/MEC constituem, para todos os fins legais, a base de dados oficial do Ministério da Educação, em relação aos processos mencionados no caput deste Artigo.

§ 3º. A Secretaria de Educação Superior - SESu é o órgão gestor do SAPIEnS/MEC, podendo, para tanto, estabelecer normas, procedimentos e os critérios para acesso e utilização do Sistema, em consonância com as especificidades das atribuições da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP.

§ 4º. A Coordenação Geral de Informática e Telecomunicações – CEINF da SUBSECRETARIA DE ASSUNTOS ADMINISTRATIVOS – SAA do MEC, é responsável pela infra-estrutura de redes e de servidores de aplicação do sistema SAPIEnS, em conformidade com as diretrizes da SESu.

§ 5º. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, é responsável pela infra-estrutura dos servidores de banco de dados referente ao sistema SAPIEnS, incluindo a manutenção e segurança das informações neles contidas, assegurando o acesso do sistema instalado nos servidores de aplicação da CEINF e as suas necessidades operacionais.

§ 6º. O MEC não se responsabilizará por solicitação de abertura de processos ou atendimento de recursos/diligências não informados no sistema SAPIEnS, por motivos de inserção de documentos de forma inadequada, falhas de comunicação, congestionamento das linhas de comunicação bem como outros fatores de ordem técnica que impossibilitem a transferência de dados.

§ 7º. Toda informação prestada em forma de arquivo e referenciada ou não nos processos arquivados, poderá ser excluída da base de dados do MEC, a critério da SESu, sendo de inteira responsabilidade da instituição, em caso de interesse, a conservação dos documentos originais.

§ 8º. A obtenção de usuário e senha, para acesso ao sistema SAPIEnS/MEC, deverá ser solicitada por meio das orientações contidas na tela de abertura do sistema, sendo que o registro do usuário e fornecimento de senha pela SESu não caracteriza abertura de processos de credenciamento e autorização de cursos.

§9º. As instituições interessadas deverão atualizar “o módulo documental” do sistema SAPIEnS/MEC, antes da abertura de novos processos no sistema.

§10. O registro gerado pela instituição no SAPIEnS/MEC somente será considerado como processo formal junto ao MEC quando a documentação exigida pela legislação for recebida pelo protocolo da SESu e registrada no Sistema de Informações de Documentos - SIDOC.

§11. Toda informação prestada na forma de arquivos no sistema SAPIEnS/MEC deverá respeitar o formato e os limites definidos pelo sistema.

Art. 2o. A protocolização de processos no Sistema SAPIEnS somente será efetivada após o pagamento no Banco do Brasil S.A, da importância de R\$ 1.000,00 (um mil reais), individual para cada processo, por meio de Guia de Recolhimento da União-GRU- Nome do Contribuinte/Recolhedor: o nome da Instituição ou pessoa que está efetuando o recolhimento;

Nome da Unidade Favorecida: Secretaria de Educação Superior; Código de Recolhimento: 28832-2; Número de Referência: o nº do CNPJ da Instituição; Competência: mês e ano do recolhimento; Vencimento: dia, mês e ano do recolhimento; CNPJ ou CPF do Contribuinte: o nº do CNPJ ou CPF do Recolhedor; UG/Gestão: 150011/00001; (=) Valor do Principal: 1.000,00; (=) Valor Total: 1000,00.

§1º. O recolhimento definido no caput refere-se aos custos inerentes à análise documental estabelecida no Art. 3º da Portaria MEC nº 3.643/2004, no caso de processos de credenciamento e credenciamento de instituições de educação superior (IES), credenciamento para oferta de cursos de pós-graduação lato sensu, credenciamento e credenciamento de instituições de educação superior para oferta de cursos superiores a distância, de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como de transferência de manutença, aumento e remanejamento de vagas de cursos reconhecidos, desativação de cursos, descredenciamento de instituições.

§2º. Não haverá devolução do valor recolhido para a protocolização dos processos.

§3º. Não haverá reaproveitamento do valor recolhido para a protocolização de novos processos.

Art. 3º. Os processos listados no artigo 1º desta Portaria, conforme suas especificidades, para serem protocolizados no SAPIEnS/MEC deverão conter:

I – os documentos previstos no art. 20, do Decreto 3.860/2001;

II – o plano de desenvolvimento institucional - PDI;

III – o estatuto;

IV – o regimento interno;

V – o comprovante de recolhimento previsto no art. 2º desta Portaria;

VI – a proposta dos projetos pedagógicos dos cursos solicitados;

VII – a descrição da infra-estrutura, corpo docente, tutoria, plataforma de educação a distância, metodologia, equipes multidisciplinares, parcerias e pólos, bem como outros elementos específicos para educação superior a distância.

Parágrafo Único. Os processos de credenciamento de instituições, autorização de cursos superiores e aumento de vagas, também deverão conter proposta específica com análise crítica e propositiva que atenda aos critérios de necessidade e responsabilidade social das instituições de educação superior, redução de desigualdades sociais e regionais, e ações afirmativas na promoção de igualdade de condições com vistas à inclusão social.

Art. 4º. Para a protocolização dos pedidos de credenciamento e credenciamento de universidades e centros universitários, desde que atendam aos requisitos do art. 21, do

Decreto nº 3.860, de 09 de julho de 2001 e art. 8º, da Resolução MEC/CNE/CES nº 10, de 11 de março de 2002, exige-se a apresentação dos documentos previstos nos incisos I, II, III e V do artigo 3º desta Portaria.

Art. 5º. Para a protocolização dos pedidos de credenciamento e reconhecimento de faculdades integradas, faculdades, faculdades de tecnologia, institutos superiores ou escolas superiores exige-se a apresentação dos documentos previstos nos incisos I, II, IV, V e VI do artigo 3º desta Portaria.

Art. 6º. Os pedidos de autorização de cursos superiores de novas instituições, embora vinculados ao processo de credenciamento, devem ser protocolizados individualmente.

Art. 7º. O credenciamento não poderá ser solicitado quando titulares e dirigentes integrarem outras instituições ou mantenedoras que comprovadamente tenham cometido irregularidades ou tenham sofrido punições nos últimos 5 (cinco) anos.

Art. 8º. Para a protocolização dos pedidos de credenciamento e reconhecimento de instituições de educação superior para oferta de cursos superiores a distância exige-se apresentação dos documentos previstos nos incisos I, II, III, IV, V, VI e VII do artigo 3º desta Portaria, e outros em consonância com a legislação específica vigente.

Parágrafo único. Caberá a SESu ou a SETEC encaminhar, de acordo com a natureza do curso, o respectivo relatório da avaliação in loco ao Conselho Nacional de Educação com recomendação sobre o credenciamento ou reconhecimento de instituições de educação superior para oferta de cursos superiores a distância.

Art. 9º. A protocolização de pedido de autorização de novos cursos superiores, presenciais ou a distância, ou de aumento de vagas, por faculdades integradas, faculdades, faculdades de tecnologia, institutos superiores ou escolas superiores credenciadas, está condicionada a apresentação dos documentos previstos nos incisos I, III, IV, V e VI do artigo 3º desta Portaria.

§ 1º. Nos casos previstos no caput deverá haver previsão dos cursos no Plano de Desenvolvimento Institucional aprovado, bem como a instituição deverá atualizar os documentos previstos no art. 20, do Decreto 3.860/2001;

§ 2º. Do requerimento de que trata o caput deste artigo deverá constar a denominação e a modalidade do curso, a área de conhecimento de vinculação, o ato de autorização do curso e de credenciamento da instituição de educação superior, o endereço para a oferta do curso.

§ 3º. No caso de processos de autorização de cursos superiores a distância, também deverão ser apresentados os documentos previstos no inciso VII do artigo 3º desta Portaria.

§ 4.º No caso de processos de autorização de cursos superiores de tecnologia, também deverá ser informada a área profissional vinculada ao curso.

Art. 10. A protocolização de pedido de reconhecimento ou de renovação de reconhecimento de cursos superiores está condicionada a apresentação dos documentos previstos nos incisos I, V e VI do artigo 3º desta Portaria..

§ 1º. As instituições de educação superior deverão solicitar o reconhecimento de seus cursos quando os mesmos completarem 50% do tempo de integralização de seu projeto curricular, e deverão solicitar a renovação de reconhecimento quando decorridos 50% do prazo concedido no último ato de reconhecimento.

§ 2º. Do requerimento de que trata o caput deste artigo deverá constar a denominação e a modalidade do curso, a área de conhecimento de vinculação, o ato de autorização do curso e de credenciamento da instituição de educação superior, o endereço de funcionamento do curso, conforme consta no SiedSup.

§ 3º. No caso de processos de reconhecimento de cursos superiores a distância, também, deverão ser apresentados os documentos previstos no inciso VII do artigo 3º desta Portaria.

§ 4.º No caso de processos de autorização de cursos superiores de tecnologia, também deverá ser informada a área profissional vinculada ao curso.

Art. 11. A protocolização de pedido de cursos fora de sede pelas universidades está condicionada a apresentação dos documentos previstos nos incisos I, III, IV,V e VI do artigo 3º desta Portaria.

Parágrafo Único. Nos processos referidos no caput deverá haver previsão dos cursos no Plano de Desenvolvimento Institucional aprovado, bem como a atualização dos documentos previstos no art. 20, do Decreto 3.860/2001.

Art. 12. A protocolização de pedido de transferência de manutença está condicionada a apresentação dos documentos previstos nos incisos I, III, IV,V e VI do artigo 3º desta Portaria e outros em consonância com a legislação específica vigente.

Parágrafo Único. Nos processos referidos no caput deverá ser apresentado relatório de auditoria independente, bem como a atualização dos documentos previstos no art. 20 do Decreto 3.860/2001.

Art. 13. Será sustada a tramitação dos processos quando a mantenedora ou a instituição de educação superior por ela mantida estiver submetida à sindicância ou inquérito administrativo, envolvendo questões afetas a esta portaria.

Art. 14. Caberá à SESu e à SETEC a recomendação de deferimento, a decisão de indeferimento ou de arquivamento dos processos protocolizados no MEC pelas instituições de educação superior vinculadas ao sistema federal de ensino.

§ 1º. A recomendação de deferimento dos pedidos formulados pelas instituições será encaminhada ao Ministro da Educação pela SESu ou SETEC para apreciação e decisão.

§ 2º. Quando se tratar de processos relativos à educação superior a distância, a SESu ou a SETEC encaminhará o seu relatório ao Conselho Nacional de Educação para deliberação.

§ 3º. A decisão de indeferimento ou de arquivamento do processo poderá ocorrer caso seja constatado o não atendimento aos requisitos de habilitação previstos no artigo 20 do Decreto nº 3860, de 09 de julho de 2001, a não recomendação do Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI ou avaliações negativas de instituições e/ou cursos.

Art. 15. A SESu e a SETEC são responsáveis pelas análises dos documentos constantes dos incisos I, II, III, IV e V do artigo 3o desta Portaria, integrantes dos pedidos protocolizados pelas instituições de educação superior.

§ 1º. Denomina-se diligência o procedimento, utilizado pela SESu e SETEC, destinado a esclarecer ou a complementar o processo com informações e/ou documentos adicionais.

§ 2º. Instaurada a diligência, será a mantenedora ou a IES comunicada por ofício, dos documentos a serem complementados, dos itens a serem esclarecidos ou dos aspectos adicionais a serem atendidos para a conclusão das análises.

§ 2º. O prazo para cumprimento das diligências, pelas mantenedoras ou IES, será de 10 (dez) dias, contados da data de devolução, pelo Correio, ao Protocolo da SESu/MEC, do Aviso de Recebimento (AR) por parte da instituição.

§ 4º. Constatado o cumprimento da diligência e o atendimento das deficiências apontadas, o processo retornará ao curso regular de análise.

Art. 16. O arquivamento do processo dar-se-á quando não couber instauração de diligência, quando seu cumprimento for insatisfatório, ou quando ocorrer decurso do prazo estipulado.

Art. 17. O despacho da decisão de indeferimento ou de arquivamento de processos da SESu e SETEC será registrado eletronicamente e publicado em resumo no Diário Oficial da União.

Art. 18. Das decisões proferidas pela SESu e SETEC cabe recurso administrativo ao Secretário de Educação Superior ou ao Secretário de Educação Profissional e Tecnológica.

Art. 19. Os prazos para interposição de recurso iniciam a partir da ciência ou da divulgação oficial da decisão recorrida, excluindo-se da contagem o dia do começo e incluindo-se o do vencimento.

§ 1º O interessado poderá apresentar recurso à autoridade que proferiu a decisão, no prazo de 30 (trinta) dias, contados da ciência da decisão recorrida ou da divulgação oficial da decisão por intermédio de despacho publicado no Diário Oficial da União.

§ 2º A autoridade que proferiu a decisão poderá reconsiderá-la, no prazo de 5 (cinco) dias, ou no mesmo prazo, encaminhar o recurso, devidamente informado, ao Secretário de Educação Superior ou ao Secretário de Educação Profissional e Tecnológica.

Art. 20. O recurso será interposto por meio de requerimento, formulado eletronicamente por intermédio do sistema SAPIEnS, expondo o recorrente os fundamentos do pedido de reexame, podendo juntar os documentos que julgar convenientes.

§ 1º Na apreciação do recurso o Secretário da SESu e o Secretário da SETEC poderão solicitar a manifestação do Conselho Nacional de Educação.

§ 2º A consulta a que se refere o parágrafo anterior será obrigatória para a instrução de recursos contra decisões proferidas em processos de credenciamento e credenciamento de universidades e centros universitários e de autorização e reconhecimento dos cursos superiores previstos nos artigos 27 e 28 do Dec. nº 3.860, de 9 de julho de 2001.

Art. 21. No caso de decisão final desfavorável nos processos de credenciamento de instituições de ensino superior e de autorização prévia de funcionamento de cursos superiores, inclusive os fora de sede em universidades, os interessados só poderão apresentar nova solicitação relativa ao mesmo curso ou instituição decorrido o prazo de dois anos, a contar da publicação do ato, nos termos do disposto no art. 34, § 2º, do Dec. nº 3.860, de 2001.

§ 1º Em qualquer fase da análise do pedido formulado pela IES ou entidade mantenedora, a SESu e a SETEC poderá promover diligência destinada a esclarecer ou a complementar a instrução do processo e, a seu exclusivo critério, solicitar a juntada de documentos.

§ 2º Verificado o não atendimento dos requisitos de habilitação relacionados no artigo 20 do Decreto 3.860, de 2001, o processo será arquivado, sem exame do mérito, facultada à entidade interessada apresentar recurso desta decisão.

§ 3º Na hipótese prevista no parágrafo anterior não se aplica a vedação de que trata o caput deste artigo.

§ 4º. Caso a decisão seja pelo provimento do recurso, será restaurado o trâmite regular do processo.

Art. 22. O despacho com a decisão do Secretário da SESu ou o Secretário da SETEC será registrado eletronicamente no respectivo processo e publicado em resumo no Diário Oficial da União.

Art. 23. As deliberações pelo arquivamento, pelo deferimento ou pelo indeferimento em processos de credenciamento e recredenciamento de universidades e centros universitários e de autorização e reconhecimento de cursos superiores previstos nos artigos. 27 e 28 do Decreto nº 3860, de 2001, são de competência exclusiva da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação.

§ 1º. Caberá à SESu, nos casos previstos no caput, recomendar o arquivamento, deferimento ou indeferimento do pedido à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação.

§ 2º. Caso a deliberação da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação seja pelo acolhimento das recomendações da SESu, adotar-se-ão os procedimentos pertinentes àquela instância, para a interposição de eventuais recursos.

Art. 24. O arquivamento dar-se-á por solicitação da entidade interessada, ausência ou desistência de interposição de recurso, ou ainda por decisão final da área competente, da qual não caiba mais recurso.

Parágrafo único. No arquivamento previsto no caput não se aplica a vedação de que trata o artigo 20 desta Portaria.

Art. 25 - A instituição credenciada e os cursos autorizados deverão iniciar seu funcionamento no prazo de até doze meses, contando da data da publicação do respectivo ato legal, findo o qual este ficará automaticamente revogado.

Parágrafo único. Fica vedada neste período, a transferência dos cursos e da instituição para outra mantenedora.

Art. 25. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as Portarias n.º 637, de 13 de maio de 1997; n.º 639, de 13 de maio de 1997; n.º 641, de 13 de maio de 1997; n.º 877, de 30 de julho de 1997; n.º 946, de 15 de agosto de 1997; n.º 323, de 31 de janeiro de 2002; n.º 859, de 24 de outubro de 2002, n.º 3.131, de 8 de novembro de 2002, n.º 301, de 7 de abril de 1998, n.º 2.402, de 9 de novembro de 2001; n. 1.647, de 25 de novembro de 1999; n. 064, de 12 de janeiro de 2001; n. 445, de 31 de março de 2000 e demais disposições em contrário.

TARSO GENRO

Presidência da República

Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 5.622, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2005.

Vide Lei no 9.394, de 1996

Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea "a", da Constituição, e tendo em vista o que dispõem os arts. 80, § 1o, e 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

DECRETA:

CAPÍTULO I
DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

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.

§ 1º A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:

- I -avaliações de estudantes;
- II -estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;
- III -defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e
- IV -atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

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

- I -educação básica, nos termos do art. 30 deste Decreto;
- II -educação de jovens e adultos, nos termos do art. 37 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

III -educação especial, respeitadas as especificidades legais pertinentes;

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

a) técnicos, de nível médio; e

b) tecnológicos, de nível superior;

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

a) seqüenciais;

b) de graduação;

c) de especialização;

d) de mestrado; e

e) de doutorado.

Art. 3º A criação, organização, oferta e desenvolvimento de cursos e programas a distância deverão observar ao estabelecido na legislação e em regulamentações em vigor, para os respectivos níveis e modalidades da educação nacional.

§ 1º Os cursos e programas a distância deverão ser projetados com a mesma duração definida para os respectivos cursos na modalidade presencial.

§ 2º Os cursos e programas a distância poderão aceitar transferência e aproveitar estudos realizados pelos estudantes em cursos e programas presenciais, da mesma forma que as certificações totais ou parciais obtidas nos cursos e programas a distância poderão ser aceitas em outros cursos e programas a distância e em cursos e programas presenciais, conforme a legislação em vigor.

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

II - realização de exames presenciais.

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

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

Art. 5º Os diplomas e certificados de cursos e programas a distância, expedidos por instituições credenciadas e registrados na forma da lei, terão validade nacional.

Parágrafo único. A emissão e registro de diplomas de cursos e programas a distância deverão ser realizados conforme legislação educacional pertinente.

Art. 6º Os convênios e os acordos de cooperação celebrados para fins de oferta de cursos ou programas a distância entre instituições de ensino brasileiras, devidamente credenciadas, e suas similares estrangeiras, deverão ser previamente submetidos à análise e homologação pelo órgão normativo do respectivo sistema de ensino, para que os diplomas e certificados emitidos tenham validade nacional.

Art. 7º Compete ao Ministério da Educação, mediante articulação entre seus órgãos, organizar, em regime de colaboração, nos termos dos arts. 8o, 9o, 10 e 11 da Lei no 9.394, de 1996, a cooperação e integração entre os sistemas de ensino, objetivando a padronização de normas e procedimentos para, em atendimento ao disposto no art. 80 daquela Lei:

I - credenciamento e renovação de credenciamento de instituições para oferta de educação a distância; e

II - autorização, renovação de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos ou programas a distância.

Parágrafo único. Os atos do Poder Público, citados nos incisos I e II, deverão ser pautados pelos Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância, definidos pelo Ministério da Educação, em colaboração com os sistemas de ensino.

Art. 8º Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, organizarão e manterão sistemas de informação abertos ao público com os dados de:

I - credenciamento e renovação de credenciamento institucional;

II - autorização e renovação de autorização de cursos ou programas a distância;

III - reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos ou programas a distância; e

IV - resultados dos processos de supervisão e de avaliação.

Parágrafo único. O Ministério da Educação deverá organizar e manter sistema de informação, aberto ao público, disponibilizando os dados nacionais referentes à educação a distancia.

CAPÍTULO II

DO CREDENCIAMENTO DE INSTITUIÇÕES PARA OFERTA DE CURSOS E PROGRAMAS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Art. 9º O ato de credenciamento para a oferta de cursos e programas na modalidade a distância destina-se às instituições de ensino, públicas ou privadas.

Parágrafo único. As instituições de pesquisa científica e tecnológica, públicas ou privadas, de comprovada excelência e de relevante produção em pesquisa, poderão solicitar credenciamento institucional, para a oferta de cursos ou programas a distância de:

- I -especialização;
- II -mestrado;
- III -doutorado; e
- IV -educação profissional tecnológica de pós-graduação.

Art. 10º. Compete ao Ministério da Educação promover os atos de credenciamento de instituições para oferta de cursos e programas a distância para educação superior.

Art. 11. Compete às autoridades dos sistemas de ensino estadual e do Distrito Federal promover os atos de credenciamento de instituições para oferta de cursos a distância no nível básico e, no âmbito da respectiva unidade da Federação, nas modalidades de:

- I -educação de jovens e adultos;
- II -educação especial; e
- III -educação profissional.

§ 1º Para atuar fora da unidade da Federação em que estiver sediada, a instituição deverá solicitar credenciamento junto ao Ministério da Educação.

§ 2º O credenciamento institucional previsto no § 1º será realizado em regime de colaboração e cooperação com os órgãos normativos dos sistemas de ensino envolvidos.

§ 3º Caberá ao órgão responsável pela educação a distância no Ministério da Educação, no prazo de cento e oitenta dias, contados da publicação deste Decreto, coordenar os demais órgãos do Ministério e dos sistemas de ensino para editar as normas complementares a este Decreto, para a implementação do disposto nos §§ 1º e 2º.

Art. 12. O pedido de credenciamento da instituição deverá ser formalizado junto ao órgão responsável, mediante o cumprimento dos seguintes requisitos:

- I -habilitação jurídica, regularidade fiscal e capacidade econômico-financeira, conforme dispõe a legislação em vigor;
- II - histórico de funcionamento da instituição de ensino, quando for o caso;
- III - plano de desenvolvimento escolar, para as instituições de educação básica, que contemple a oferta, a distância, de cursos profissionais de nível médio e para jovens e adultos; IV -plano de desenvolvimento institucional, para as instituições de educação superior, que contemple a oferta de cursos e programas a distância;

V - estatuto da universidade ou centro universitário, ou regimento da instituição isolada de educação superior;

VI - projeto pedagógico para os cursos e programas que serão ofertados na modalidade a distância;

VII - garantia de corpo técnico e administrativo qualificado;

VIII - apresentar corpo docente com as qualificações exigidas na legislação em vigor e, preferencialmente, com formação para o trabalho com educação a distância;

IX - apresentar, quando for o caso, os termos de convênios e de acordos de cooperação celebrados entre instituições brasileiras e suas co-signatárias estrangeiras, para oferta de cursos ou programas a distância;

X - descrição detalhada dos serviços de suporte e infra-estrutura adequados à realização do projeto pedagógico, relativamente a:

a) instalações físicas e infra-estrutura tecnológica de suporte e atendimento remoto aos estudantes e professores;

b) laboratórios científicos, quando for o caso;

c) pólos de educação a distância, entendidos como unidades operativas, no País ou no exterior, que poderão ser organizados em conjunto com outras instituições, para a execução descentralizada de funções pedagógico-administrativas do curso, quando for o caso;

d) bibliotecas adequadas, inclusive com acervo eletrônico remoto e acesso por meio de redes de comunicação e sistemas de informação, com regime de funcionamento e atendimento adequados aos estudantes de educação a distância.

§ 1º A solicitação de credenciamento da instituição deve vir acompanhada de projeto pedagógico de pelo menos um curso ou programa a distância.

§ 2º No caso de instituições de ensino que estejam em funcionamento regular, poderá haver dispensa integral ou parcial dos requisitos citados no inciso I.

Art. 13. Para os fins de que trata este Decreto, os projetos pedagógicos de cursos e programas na modalidade a distância deverão:

I - obedecer às diretrizes curriculares nacionais, estabelecidas pelo Ministério da Educação para os respectivos níveis e modalidades educacionais;

II - prever atendimento apropriado a estudantes portadores de necessidades especiais;

III - explicitar a concepção pedagógica dos cursos e programas a distância, com apresentação de:

a) os respectivos currículos;

b) o número de vagas proposto;

c) o sistema de avaliação do estudante, prevendo avaliações presenciais e avaliações a distância; e

d) descrição das atividades presenciais obrigatórias, tais como estágios curriculares, defesa presencial de trabalho de conclusão de curso e das atividades em laboratórios científicos, bem como o sistema de controle de frequência dos estudantes nessas atividades, quando for o caso.

Art. 14º. O credenciamento de instituição para a oferta dos cursos ou programas a distância terá prazo de validade de até cinco anos, podendo ser renovado mediante novo processo de avaliação.

§ 1º A instituição credenciada deverá iniciar o curso autorizado no prazo de até doze meses, a partir da data da publicação do respectivo ato, ficando vedada, nesse período, a transferência dos cursos e da instituição para outra mantenedora.

§ 2º Caso a implementação de cursos autorizados não ocorra no prazo definido no § 1º, os atos de credenciamento e autorização de cursos serão automaticamente tornados sem efeitos.

§ 3º As renovações de credenciamento de instituições deverão ser solicitadas no período definido pela legislação em vigor e serão concedidas por prazo limitado, não superior a cinco anos.

§ 4º Os resultados do sistema de avaliação mencionado no art. 16 deverão ser considerados para os procedimentos de renovação de credenciamento.

Art. 15º. O ato de credenciamento de instituições para oferta de cursos ou programas a distância definirá a abrangência de sua atuação no território nacional, a partir da capacidade institucional para oferta de cursos ou programas, considerando as normas dos respectivos sistemas de ensino.

§ 1º A solicitação de ampliação da área de abrangência da instituição credenciada para oferta de cursos superiores a distância deverá ser feita ao órgão responsável do Ministério da Educação.

§ 2º As manifestações emitidas sobre credenciamento e renovação de credenciamento de que trata este artigo são passíveis de recurso ao órgão normativo do respectivo sistema de ensino. Art. 16. O sistema de avaliação da educação superior, nos termos da Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004, aplica-se integralmente à educação superior a distância.

Art. 17. Identificadas deficiências, irregularidades ou descumprimento das condições originalmente estabelecidas, mediante ações de supervisão ou de avaliação de cursos ou instituições credenciadas para educação a distância, o órgão competente do respectivo sistema de ensino determinará, em ato próprio, observado o contraditório e ampla defesa:

I - instalação de diligência, sindicância ou processo administrativo;

II - suspensão do reconhecimento de cursos superiores ou da renovação de autorização de cursos da educação básica ou profissional;

III - intervenção;

IV - desativação de cursos; ou

V - descredenciamento da instituição para educação a distância.

§ 1º A instituição ou curso que obtiver desempenho insatisfatório na avaliação de que trata a Lei no 10.861, de 2004, ficará sujeita ao disposto nos incisos I a IV, conforme o caso.

§ 2º As determinações de que trata o caput são passíveis de recurso ao órgão normativo do respectivo sistema de ensino.

CAPÍTULO III

DA OFERTA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, EDUCAÇÃO ESPECIAL

E

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA MODALIDADE A DISTÂNCIA, NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Art. 18. Os cursos e programas de educação a distância criados somente poderão ser implementados para oferta após autorização dos órgãos competentes dos respectivos sistemas de ensino.

Art. 19. A matrícula em cursos a distância para educação básica de jovens e adultos poderá ser feita independentemente de escolarização anterior, obedecida a idade mínima e mediante avaliação do educando, que permita sua inscrição na etapa adequada, conforme normas do respectivo sistema de ensino.

CAPÍTULO IV

DA OFERTA DE CURSOS SUPERIORES, NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Art. 20. As instituições que detêm prerrogativa de autonomia universitária credenciadas para oferta de educação superior a distância poderão criar, organizar e extinguir cursos ou programas de educação superior nessa modalidade, conforme disposto no inciso I do art. 53 da Lei no 9.394, de 1996.

§ 1º Os cursos ou programas criados conforme o caput somente poderão ser ofertados nos limites da abrangência definida no ato de credenciamento da instituição.

§ 2º Os atos mencionados no caput deverão ser comunicados à Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação.

§ 3º O número de vagas ou sua alteração será fixado pela instituição detentora de prerrogativas de autonomia universitária, a qual deverá observar capacidade institucional, tecnológica e operacional próprias para oferecer cursos ou programas a distância.

Art. 21. Instituições credenciadas que não detêm prerrogativa de autonomia universitária deverão solicitar, junto ao órgão competente do respectivo sistema de ensino, autorização para abertura de oferta de cursos e programas de educação superior a distância.

§ 1º Nos atos de autorização de cursos superiores a distância, será definido o número de vagas a serem ofertadas, mediante processo de avaliação externa a ser realizada pelo Ministério da Educação.

§ 2º Os cursos ou programas das instituições citadas no caput que venham a acompanhar a solicitação de credenciamento para a oferta de educação a distância, nos termos do § 1º do art. 12, também deverão ser submetidos ao processo de autorização tratado neste artigo.

Art. 22. Os processos de reconhecimento e renovação do reconhecimento dos cursos superiores a distância deverão ser solicitados conforme legislação educacional em vigor.

Parágrafo único. Nos atos citados no caput, deverão estar explicitados:

I - o prazo de reconhecimento; e

II - o número de vagas a serem ofertadas, em caso de instituição de ensino superior não detentora de autonomia universitária.

Art. 23. A criação e autorização de cursos de graduação a distância deverão ser submetidas, previamente, à manifestação do:

I - Conselho Nacional de Saúde, no caso dos cursos de Medicina, Odontologia e Psicologia; ou

II - Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, no caso dos cursos de Direito.

Parágrafo único. A manifestação dos conselhos citados nos incisos I e II, consideradas as especificidades da modalidade de educação a distância, terá procedimento análogo ao utilizado para os cursos ou programas presenciais nessas áreas, nos termos da legislação vigente.

CAPÍTULO V

DA OFERTA DE CURSOS E PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA

Art. 24. A oferta de cursos de especialização a distância, por instituição devidamente credenciada, deverá cumprir, além do disposto neste Decreto, os demais dispositivos da legislação e normatização pertinentes à educação, em geral, quanto:

I - à titulação do corpo docente;

II - aos exames presenciais; e

III - à apresentação presencial de trabalho de conclusão de curso ou de monografia.

Parágrafo único. As instituições credenciadas que ofereçam cursos de especialização a distância deverão informar ao Ministério da Educação os dados referentes aos seus cursos, quando de sua criação.

Art. 25. Os cursos e programas de mestrado e doutorado a distância estarão sujeitos às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento previstas na legislação específica em vigor.

§ 1º Os atos de autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento citados no caput serão concedidos por prazo determinado conforme regulamentação.

§ 2º Caberá à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES editar as normas complementares a este Decreto, para a implementação do que dispõe o caput, no prazo de cento e oitenta dias, contados da data de sua publicação.

CAPÍTULO VI

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 26. As instituições credenciadas para oferta de cursos e programas a distância poderão estabelecer vínculos para fazê-lo em bases territoriais múltiplas, mediante a formação de consórcios, parcerias, celebração de convênios, acordos, contratos ou outros instrumentos similares, desde que observadas as seguintes condições:

I - comprovação, por meio de ato do Ministério da Educação, após avaliação de comissão de especialistas, de que as instituições vinculadas podem realizar as atividades específicas que lhes forem atribuídas no projeto de educação a distância;

II - comprovação de que o trabalho em parceria está devidamente previsto e explicitado no:

- a) plano de desenvolvimento institucional;
- b) plano de desenvolvimento escolar; ou
- c) projeto pedagógico, quando for o caso, das instituições parceiras;

III - celebração do respectivo termo de compromisso, acordo ou convênio; e

IV - indicação das responsabilidades pela oferta dos cursos ou programas a distância, no que diz respeito a:

- a) implantação de pólos de educação a distância, quando for o caso;
- b) seleção e capacitação dos professores e tutores;
- c) matrícula, formação, acompanhamento e avaliação dos estudantes;
- d) emissão e registro dos correspondentes diplomas ou certificados.

Art. 27. Os diplomas de cursos ou programas superiores de graduação e similares, a distância, emitidos por instituição estrangeira, inclusive os ofertados em convênios com instituições sediadas no Brasil, deverão ser submetidos para revalidação em universidade pública brasileira, conforme a legislação vigente.

§ 1º Para os fins de revalidação de diploma de curso ou programa de graduação, a universidade poderá exigir que o portador do diploma estrangeiro se submeta a complementação de estudos, provas ou exames destinados a suprir ou aferir conhecimentos, competências e habilidades na área de diplomação.

§ 2º Deverão ser respeitados os acordos internacionais de reciprocidade e equiparação de cursos.

Art. 28. Os diplomas de especialização, mestrado e doutorado realizados na modalidade a distância em instituições estrangeiras deverão ser submetidos para reconhecimento em universidade que possua curso ou programa reconhecido pela CAPES, em mesmo nível ou em nível superior e na mesma área ou equivalente, preferencialmente com a oferta correspondente em educação a distância.

Art. 29. A padronização de normas e procedimentos para credenciamento de instituições, autorização e reconhecimento de cursos ou programas a distância será efetivada em regime de colaboração coordenado pelo Ministério da Educação, no prazo de cento e oitenta dias, contados da data de publicação deste Decreto.

Art. 30. As instituições credenciadas para a oferta de educação a distância poderão solicitar autorização, junto aos órgãos normativos dos respectivos sistemas de ensino, para oferecer os ensinamentos fundamental e médio a distância, conforme § 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 1996, exclusivamente para:

I - a complementação de aprendizagem; ou

II - em situações emergenciais.

Parágrafo único. A oferta de educação básica nos termos do caput contemplará a situação de cidadãos que:

I - estejam impedidos, por motivo de saúde, de acompanhar ensino presencial;

II - sejam portadores de necessidades especiais e requeiram serviços especializados de atendimento;

III - se encontram no exterior, por qualquer motivo;

IV - vivam em localidades que não contem com rede regular de atendimento escolar presencial;

V - compulsoriamente sejam transferidos para regiões de difícil acesso, incluindo missões localizadas em regiões de fronteira; ou

VI - estejam em situação de cárcere.

Art. 31. Os cursos a distância para a educação básica de jovens e adultos que foram autorizados excepcionalmente com duração inferior a dois anos no ensino fundamental e um ano e meio no ensino médio deverão inscrever seus alunos em exames de certificação, para fins de conclusão do respectivo nível de ensino.

§ 1º Os exames citados no caput serão realizados pelo órgão executivo do respectivo sistema de ensino ou por instituições por ele credenciadas.

§ 2º Poderão ser credenciadas para realizar os exames de que trata este artigo instituições que tenham competência reconhecida em avaliação de aprendizagem e não

estejam sob sindicância ou respondendo a processo administrativo ou judicial, nem tenham, no mesmo período, estudantes inscritos nos exames de certificação citados no caput.

Art. 32. Nos termos do que dispõe o art. 81 da Lei no 9.394, de 1996, é permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais para oferta da modalidade de educação a distância.

Parágrafo único. O credenciamento institucional e a autorização de cursos ou programas de que trata o caput serão concedidos por prazo determinado.

Art. 33. As instituições credenciadas para a oferta de educação a distância deverão fazer constar, em todos os seus documentos institucionais, bem como nos materiais de divulgação, referência aos correspondentes atos de credenciamento, autorização e reconhecimento de seus cursos e programas.

§ 1º Os documentos a que se refere o caput também deverão conter informações a respeito

das condições de avaliação, de certificação de estudos e de parceria com outras instituições.

§ 2º Comprovadas, mediante processo administrativo, deficiências ou irregularidades, o Poder Executivo sustará a tramitação de pleitos de interesse da instituição no respectivo sistema de ensino, podendo ainda aplicar, em ato próprio, as sanções previstas no art. 17, bem como na legislação específica em vigor.

Art. 34. As instituições credenciadas para ministrar cursos e programas a distância, autorizados em datas anteriores à da publicação deste Decreto, terão até trezentos e sessenta dias corridos para se adequarem aos termos deste Decreto, a partir da data de sua publicação.

§ 1º As instituições de ensino superior credenciadas exclusivamente para a oferta de cursos de pós-graduação lato sensu deverão solicitar ao Ministério da Educação a revisão do ato de credenciamento, para adequação aos termos deste Decreto, estando submetidas aos procedimentos de supervisão do órgão responsável pela educação superior daquele Ministério.

§ 2º Ficam preservados os direitos dos estudantes de cursos ou programas a distância matriculados antes da data de publicação deste Decreto.

Art. 35. As instituições de ensino, cujos cursos e programas superiores tenham completado, na data de publicação deste Decreto, mais da metade do prazo concedido no ato de autorização, deverão solicitar, em no máximo cento e oitenta dias, o respectivo reconhecimento.

Art. 36. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 37. Ficam revogados o Decreto no 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, e o Decreto no 2.561, de 27 de abril de 1998.

Brasília, 19 de dezembro de 2005; 184o da Independência e 117o da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Publicado no DOU de 20.12.2005