Considerações Finais

Antonio Roberto Faustino da Costa

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

COSTA, A. R. F. Considerações Finais. In: *Industrialização do ensino e política de educação a distância* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2019, pp. 315-329.. Ensino e aprendizagem collection, vol. 4 ISBN: 978-85-7879-350-0. <https://doi.org/10.7476/9788578793500.0006>.

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo ora apresentado parte da tese de que o discurso da industrialização do ensino governa a prática discursiva que norteia a política nacional de educação a distância. Os resultados a que chegamos confirmam nossa tese, demonstrando em síntese que o chamado paradigma industrial da EAD põe ordem ao discurso oficial relativamente à educação a distância. Além de orientar teoricamente, a industrialização do ensino assume papel destacado de formação discursiva dominante das práticas enunciativas em torno da EAD, capitaneadas pelo Estado brasileiro.

A abrangência do universo de estudo – a política nacional de EAD – foi determinante para escolhermos o nosso referencial teórico e metodológico. Por um lado, a noção de industrialização do ensino mostrou-se essencial para darmos conta do discurso em torno dessa política, um fenômeno inscrito no âmbito macro das ações em EAD. Logo de início, nossas pesquisas evidenciaram que, em meio às principais abordagens teóricas no campo da educação a distância, a concepção representava aquela cujo arcabouço permitia realizarmos uma análise ampla e aprofundada acerca dos condicionamentos industriais da EAD.

Repousa a importância daquela noção na compreensão da EAD como a forma mais industrializada de ensino. Enquanto a educação presencial configura um modelo pré-industrial, ainda que afetado por influências da industrialização (a exemplificar a inserção gradativa das tecnologias educacionais), a EAD caracteriza-se tipicamente por se estruturar em moldes industriais. Incorporando e ajustando o campo pedagógico, pois, às injunções e padrões da produção industrial, marcada pelos princípios da divisão de trabalho, mecanização, linhas de montagem, produção de massa, trabalho preparatório, planejamento, organização, mudança de função e especialização, métodos de controle científicos, formalização, padronização, objetivação, concentração e centralização.

Por outro lado, revelou-se de extrema relevância igualmente adotarmos como referencial teórico-metodológico a Análise de Discurso de orientação francesa. Primeiro, porque reside seu mérito na relação que estabelece sempre entre o texto e o contexto sócio-histórico. Segundo, porque concebe o discurso como configurando práticas que não se reduzem a manifestações de formações discursivas, mas são potencialmente capazes de atualizar e, até mesmo, fundar novas FDs. Terceiro, porque a AD considera essas práticas discursivas não apenas no bojo das práticas sociais em geral, destacando-se aquelas de natureza política, como também exercendo um papel tão ou, às vezes, mais importante que estas.

Empregada conjuntamente à noção de industrialização do ensino, a AD nos ajuda a reconhecer a educação a distância como referindo uma das práticas discursivas mais caras à sociedade contemporânea. Como diria Bakhtin (1988, p.45), a EAD transformou-se em elemento fundamental de enunciação, assumindo um lugar

destacado “*no domínio da ideologia*”. A EAD, ou melhor, a industrialização do ensino, acrescentaria Foucault (2004, p.17), constitui a formação discursiva que ganhou status de “vontade de verdade” da pedagogia e da política educativa, no século XXI.

Dessa forma, o discurso político-pedagógico hodierno se encontraria, direta e indiretamente, em função da dominação, manutenção e legitimação da EAD, não só no Brasil como em todo o mundo, consolidando progressivamente a profecia de Lévy (2000, p.170) de que a aprendizagem a distância tornar-se-ia “a ponta de lança” do sistema de ensino. Para compreendermos esse tipo de discurso, considerando inclusive a “autoridade” aí investida, precisamos retomar a tese de Althusser (1992, p.77) de que a escola constitui o AIE que predominou nas formações capitalistas avançadas. Levando em conta a procedência da tese althusseriana, não seria pretensioso supor que a EAD representa o aparelho ideológico de Estado que assumiu a posição dominante na formação capitalista contemporânea (muitas vezes, denominada sociedade pós-industrial).

A problemática fundamental da AD, no nosso caso, é compreender o que tornou possível prevalecer a EAD, em suma, o que tem sido permitido dizer sobre este objeto do discurso (GREGOLIN, 2000, p.17). Contraditoriamente, é justo da industrialização do ensino como formação discursiva, ou mesmo, vontade de verdade “que menos se fala.” (FOUCAULT, 2004) Não estranha o fato de que apenas um capítulo do livro de Peters “A estrutura pedagógica da educação a distância: investigação sobre uma forma industrializada de ensino e aprendizagem”, publicado em 1973, tenha se tornado visível e ganhado repercussão. Os quatro capítulos subseqüentes que continham o aprofundamento teórico do conceito de industrialização

do ensino (ironicamente, a abordagem mais referida na literatura mundial) permaneceram ignorados, em parte porque não haviam sido traduzidos em inglês (PETERS, 1994).

Reflete esse ocultamento, decerto, uma política do silêncio que faz questão de apagar sentidos indesejáveis ao discurso (ORLANDI, 1997, p.75). Como é da natureza do discurso em geral apresentar-se opaco, o discurso da industrialização do ensino também não se revela diretamente nas práticas discursivas que norteiam a política nacional de EAD. Além de abusar do emprego de metáforas, metonímias e outras figuras de linguagem, que, se por um lado, enriquecem o poder de sedução, minimizam por outro a transparência do discurso, o *corpus* discursivo que pesquisamos não nos diz, de forma automática, o que, no fundo, estaria a nos dizer (na verdade, determinado, condenado, assujeitado a nos enunciar).

Razão pela qual não se mostrou pouco complexo darmos conta do objetivo geral deste estudo que se propunha a analisar como a industrialização do ensino constitui-se em formação discursiva dominante do discurso em torno da política de EAD. O maior desafio, neste sentido, foi colocar em prática a pressuposição de que essa política configura-se como um dispositivo de institucionalização da industrialização do ensino no país. Para tanto, tivemos que apreender não só as regularidades do discurso oficial, bem como suas estratégias visando mascarar continuidades e não deixar escapar descontinuidades discursivas.

Sobressai, em primeiro lugar, a estratégia em se revestir o discurso de ideologias políticas, expressas mediante políticas educativas vinculadas a formas específicas e circunstanciais assumidas pelo Estado. Melhor dizendo, ora essas políticas são atreladas ao Estado de Bem Estar Social,

ora ao Estado Gestor, ora ao Estado Neoliberal. Quando na verdade, guardadas as suas devidas especificidades espaço-temporais, o Estado contemporâneo continua o mesmo, incluindo o Estado brasileiro, inscrevendo-se globalmente num modo de produção capitalista, por natureza, liberal, de onde emanam as injunções econômicas que orientam, em grande parte, as políticas sociais.

Reveste-se esse discurso, outras vezes, de reformas pragmáticas que objetivam reestruturar o sistema educativo. Na forma de leis, diretrizes ou planos, essas reformas são justificadas, quase sempre, sob o pretexto de ser imprescindíveis ao desenvolvimento e à soberania nacional. O exame de tais ações, ao longo das últimas décadas, assinala que, praticamente, a cada governo ou regime, democrático ou autoritário, uma política ou programa de EAD chegou, pelo menos, a ser planejado. Na realidade, seguindo Bauman (2005, p.41), trata-se de uma condição *sine qua non* que não se limita ao Estado brasileiro nem tampouco à contemporaneidade: “A modernidade é uma condição da produção compulsiva e viciosa de projetos.”

Donde decorre a pretensão de cada texto pesquisado em fundar, ainda que apenas do ponto de vista discursivo, a política de EAD no país. À exceção do T8, que, necessariamente, faz referência ao T9 que lhe dá origem, os textos no geral parecem sempre inaugurar uma nova política, fazendo questão de ignorar a própria continuidade político-institucional a que estão atrelados, destacando-se nesse sentido os textos 5, 6 e 7 que remontam o Regime Militar. Não fosse, em particular, o reconhecimento do *sucesso* da SEED, criada em 1995, ainda durante o governo Fernando Henrique Cardoso, o T1 encerraria o discurso, por excelência, de que nunca na história deste país teria sido criado um projeto como o Sistema UAB, *um marco histórico para a educação a distância no País*.

Conforme demonstrado no Capítulo 4, a partir do exame de suas condições de produção é que começamos a desconfiar, mais concretamente, dessa opacidade e pretensa descontinuidade do discurso. Considerando o próprio título dos textos pesquisados, logo percebemos quatro discursos que se fazem presentes em quase todo o nosso *corpus* discursivo: as tecnologias educacionais, a formação continuada, a democratização da educação e a qualidade do ensino. Num primeiro momento, conseguimos vislumbrar uma regularidade tal que não se estabelece de forma aleatória, porém resulta das injunções de um sistema de enunciabilidade que elege os temas essenciais a serem vinculados e pronunciados por parte da política de EAD.

Encontramos esse sistema, evidentemente, atrelado a uma formação ideológica inspirada, ao que parece, na conjuntura nacional e global. A política de EAD dos anos 2000, inserida em um contexto de globalização da economia e centralidade da informação, da comunicação e do conhecimento, não seria a mesma, por exemplo, da década de 1950, em que grassa no país ainda fortemente rural e com grande contingente de analfabetos o nacional-desenvolvimentismo. De sorte que não haveria, em princípio, relação tão significativa entre, respectivamente, uma política que privilegia a *democratização da educação superior e formação inicial e continuada de professores* e uma política cuja ênfase recai sobre a *educação e o treinamento por correspondência*.

Aprofundando a análise, vamos perceber todavia que se repetem entre os discursos duas idéias centrais – *educação e formação continuada/treinamento*, em suma, educação e qualificação profissional. Sob a alegação de democratizar o ensino e promover a educação continuada, os textos

acabam convergindo numa mesma direção. Tanto a formação discursiva como a formação ideológica que, à primeira vista, presidiriam o T1 e o T10 separadamente, encontram-se na realidade condicionadas a um sistema amplo que suplanta as conjunturas locais e globais, configurando uma estrutura sócio-histórica bem mais complexa – a formação social que, por seu turno, impõe e assegura a própria transcendência da formação ideológica e discursiva sobre os discursos.

O conceito marxista de formação social é fundamental nesse sentido, uma vez que “reflete o grau de desenvolvimento da sociedade” (INOZEMTZEV, 2002). Isso evita que confundamos formação social e modo de produção, constituindo este último a estrutura econômica da sociedade, ou melhor, a sua formação econômica. O modo de produção caracteriza, mais precisamente, a interrelação estabelecida entre as forças produtivas (recursos naturais, instrumentos ou meios de produção e força de trabalho) e as relações de produção, os vínculos que se dão entre os homens no processo produtivo, baseados na propriedade dos meios de produção. De sorte que não é o modo de produção, mas a formação social que abrange a totalidade das manifestações da sociedade, incluindo a superestrutura, onde se destaca a figura do Estado (VITALE, 198-, p.3). Sem reconhecer, portanto, o papel da formação social e, por extensão, do modo de produção capitalista sobre a conformação do Estado contemporâneo, não seria possível compreendermos como a educação e, em particular, a qualificação profissional atravessa de um extremo a outro o nosso *corpus* discursivo, independentemente da conjuntura onde se inscreve o discurso em torno da política de EAD.

Como já esclarecia Weber no início do século XX, o treinamento e a especialização assumem papel fundamental na formação do Estado moderno, tornando-se responsáveis pela capacitação da burocracia, a forma mais racional de profissionalização e dominação que toma a frente da administração das grandes empresas e do aparato estatal (WEBER, 1963b, 1994). Não por acaso, enquanto o T10 é patrocinado pelo DASP, além de representar o discurso oficial da SEED o T1 coloca-se a serviço do Sistema UAB, a forma mais racional de capacitação do quadro docente da rede pública de ensino encontrada pelo Estado brasileiro, em pleno século XXI.

Constitui o quadro burocrático, por sinal, o sujeito que em nome desse Estado produz o discurso em torno da política nacional de educação a distância. À exceção do T5, que teria sido enunciado pelo presidente da República (ainda que, não necessariamente, escrito por ele próprio), todos os demais textos são produzidos e/ou organizados por burocratas, pertencentes aos quadros do MEC e outros ministérios, secretarias e órgãos ligados ao Governo Federal. Consiste este último no responsável direto e mais amplo por assumir a autoria e, muito mais ainda, a autoridade sobre cada texto, até porque representa, em última instância, o sujeito universal (Estado brasileiro, Estado moderno, assim por diante).

Ocupando a “forma-sujeito” (ALTHUSSER, 1992) que “sempre-já” lhe foi reservada por aquele Sujeito (PÊCHEUX, 1988), o burocrata portanto é convocado a exercer até as últimas conseqüências a racionalidade na qual se reveste seu cargo, desempenhando o papel de engrenagem no mecanismo que põe em movimento o discurso. Aliás, somente ele está autorizado legal, institucional e legitimamente a assumir a palavra oficial, da forma

a mais objetiva e impessoal possível, mantendo inclusive em segredo seu conhecimento: “na medida em que pode, oculta seu conhecimento e ação da crítica.” (WEBER, 1963b, p.269)

Ocultamento este que se estabelece, muitas vezes, no próprio discurso, mediante o emprego de jogos de linguagem e estratégias discursivas, algumas conscientes, outras nem sempre conscientes ao sujeito falante. Evidenciando o papel determinante do interdiscurso no processo discursivo, manifestam elas mais propriamente a incidência do sistema de enunciabilidade que, ao mesmo tempo em que necessita produzir, difundir e pôr em circulação o discurso, distingue e regula aquilo que pode e aquilo que jamais pode ser dito, além de por quem, a quem, por que, como, quando e em que lugar deve ser dito. A própria natureza do nosso *corpus* discursivo, na essência documentos e publicações oficiais, diz muito acerca dessas injunções da formação discursiva dominante sobre a situação de enunciação.

Caracteriza essa situação, logo de início, um lugar e um tempo estrategicamente determinados. Situam-se os textos pesquisados no contexto imediato da capital federal (Rio de Janeiro e, em sua maioria, Brasília), onde se dão as práticas discursivas e não discursivas mais importantes à vida nacional e, em particular, à política educativa em geral. Mais precisamente, os textos são produzidos sob a égide dos aparelhos de Estado, a destacar o MEC e as secretarias e outros órgãos a ele subordinados. Exceção acontece ao T8 e T9, cuja produção é deslocada para o interior do Estado de São Paulo, onde se concentra a Comissão Nacional de Atividades Espaciais, responsável pela concepção das interfaces das telecomunicações com outras áreas do desenvolvimento e da soberania nacional,

como a EAD. O atual INPE, inclusive, mantém como um de seus objetivos estratégicos: “Promover uma política espacial para a indústria visando atender às necessidades de desenvolvimento de serviços, tecnologias e sistemas espaciais.” (BRASIL, 2008b)

O tempo em que ocorre essa produção, não obstante, é consideravelmente variado, estendendo-se ao longo de seis décadas - dos anos 1950 aos anos 2000. Atravessa, inclusive, dois séculos em que o mundo e o país vivem transformações econômicas, políticas, sociais e culturais, talvez, sem precedentes. A chamada revolução das TICs, a centralidade do conhecimento e a mundialização da cultura, capitaneadas pela globalização da economia, reclamam aos Estados nacionais políticas educativas à altura das necessidades aí geradas. Desde a ênfase do T10 à educação e o treinamento por correspondência, passando pelo Projeto Saci do T9 e T8, TV Escola do T3 e T2, até o Sistema UAB do T1, nosso *corpus* manifesta em geral, do ponto de vista discursivo, as respectivas respostas e ajustes do Estado brasileiro às exigências conjunturais e estruturais de uma sociedade capitalista e, muito mais ainda, de seu modelo industrial, em pleno processo de reestruturação.

Apesar de, em princípio, condicionado a uma forma-sujeito que ocupa esse espaço-tempo, conseguimos dimensionar o sujeito da enunciação. Configurando o modelo típico da burocracia estatal, o sujeito do T1, particularmente, trata de um profissional considerado altamente especializado, com pós-graduação e que assume um lugar destacado no ambiente acadêmico-pedagógico. Além disso, exerce a posição privilegiada de chefiar e dirigir a SEED, instância central de condução da política de EAD no país e, por extensão, de produção, difusão e circulação do discurso que a orienta.

Tais características revelam um sujeito concretamente determinado que, inclusive, situa-se na enunciação, mesmo utilizando o pronome de terceira pessoa do plural *nós* que pode referir alguém acima dele (o sujeito universal). De todo modo, essa condição lhe confere a prerrogativa de constituir um sujeito competente e autorizado para falar em nome do Estado e da sua política de EAD. Quando acrescentamos a isso o fato de ocupar uma posição, investida em um cargo para o qual foi nomeado por um governo eleito pela nação, encontramos também um sujeito plenamente legitimado para o exercício das suas funções.

Ao mesmo tempo, porém, deparamo-nos com um sujeito que pode ser considerado destinatário a partir tão somente das próprias referências do sujeito falante. Dirige este seu discurso a uma série de agentes sociais, profissionais e institucionais, chamados *parceiros de projetos* e transformados, idealmente, em instâncias de interlocução. Muito embora referido em um artigo de natureza acadêmico-científica, em que estariam preservadas a objetividade e imparcialidade do discurso, esse eventual interlocutor não consegue expressar de forma minimamente autônoma sua voz.

Por um lado, mesmo empregando uma linguagem didática e uma estratégia discursiva de inspiração dialógica, em alusão decerto ao educador Paulo Freire (convidado a assinar, na forma de homenagem póstuma, a epígrafe da coletânea escrita por *colaboradores do MEC* que origina e abriga o T1), o locutor atribui ao destinatário a posição de um sujeito apenas convocado quando interessa, a exemplo de outros aparelhos de Estado; quando não, é sumariamente silenciado. Por outro, contrariando ironicamente essas pretensas estratégias, o discurso nem

se caracteriza como lúdico nem tampouco como polêmico, mas como fazendo predominar um caráter autoritário. Um discurso em que a reversibilidade tende a zero, a polissemia se vê contida, prevalece uma assimetria entre as posições dos sujeitos, tem fins pragmáticos e fortes pretensões em impor a verdade (ORLANDI, 1996a).

O discurso autoritário impõe-se, principalmente, quando evidenciamos a sua continuidade em três dimensões – no âmbito do próprio discurso, na sua transcendência enquanto acontecimento discursivo e, por último, na incidência da formação discursiva dominante. Examinando-o do ponto de vista de sua intertextualidade e intradiscursividade, observamos que, além de manter uma regularidade que lhe é peculiar, a sdr 1 já é penetrada, praticamente, por todas as propriedades discursivas caracterizadoras da industrialização do ensino. A própria auto-referência à SEED/MEC e ao Sistema UAB alude, em última instância, condições estruturais da EAD, a destacar a organização industrial, a concentração e a centralização administrativa.

Imprimindo permanente e sistemática circularidade ao discurso, o acontecimento discursivo exerce papel fundamental à repercussão, legitimação e consolidação desses enunciadores retores. Através de sua produção, difusão e circulação em escala cada vez mais abrangente, responde o acontecimento a uma intensa necessidade do discurso oficial em se inscrever sempre tanto em um lugar como em um tempo que vão muito além da superfície lingüística. Quando não assumem estatuto de lei, os textos oficiais são publicados e amplamente divulgados na mídia e nos grandes eventos nacionais especializados, como é o caso do T1, pautando a agenda nacional e gerando novas situações de enunciação que podem resultar seja na

singularidade, seja na regularidade, seja na descontinuidade do discurso. Nesses termos é que Pêcheux (1990c, p.17) entende o acontecimento discursivo como o ponto culminante em que uma memória se (re)aproxima de uma (nova) atualidade: “é ele que desestabiliza o que está posto e provoca um novo vir a ser, reorganizando o espaço da memória que o acontecimento convoca”.

Apesar de fazer essa provocação, pretendendo fundar uma nova história ou política de EAD no país, o que percebemos empreender o T1 na verdade é a reorganização da industrialização do ensino na memória nacional. Ao longo de todo o texto, os seus princípios e condições estruturais são ora afirmados ora reafirmados, configurando um discurso que reforça e legitima, mais fortemente ainda, a EAD como a forma mais racional de *democratização da educação superior e formação inicial e continuada de professores*. Não demoramos muito a ver seguir-se a esse discurso (que já sucedia outras práticas discursivas e não discursivas) todo um processo de institucionalização e implantação de um novo e arrojado sistema de educação a distância que, por intermédio de “chamadas” e “editais”, recebe a adesão crescente das IES públicas e das três esferas governamentais.

A incidência dos fragmentos da industrialização do ensino não se reduz, porém, ao discurso em torno do Sistema UAB, ainda que este represente a ponta do *iceberg*. Conforme vimos examinando o conjunto dos textos, os vestígios, traços, fragmentos, enunciados da formação discursiva que norteia a política nacional de EAD estendem-se ao longo de seis décadas (para não dizer, há pelo menos um século). Trata-se de um sistema de enunciabilidade que, desde os anos 1950, estabelece a priori o que é prioritário a cada plano, projeto, programa de EAD no

país. Trata-se, além disso, de um sistema de formação que designa os sujeitos autorizados a falar em nome do Estado acerca de uma política pública estratégica ao desenvolvimento da nação. Trata-se, enfim, de um sistema que tem – até movimento em contrário – determinado a posição ocupada por cada um de nós, nossa “forma-sujeito”, nesse cenário discursivo, quicá também, não discursivo.

Com essas considerações, damos por encerrado este estudo que não parece conclusivo, nem por certo gostaríamos que assim o fosse. Concebido como uma prática discursiva, o discurso da política nacional de educação a distância não deixa de representar uma luta permanente. Em face disso, tal discurso pode se mostrar como um fenômeno marcado por continuidades e descontinuidades que colocam em questão, permanentemente, a regularidade do discurso. Tratar-se-ia, no fundo, de uma prática que põe em jogo a materialidade (enunciados e textos) e a exterioridade do discurso (sua historicidade), demonstrando as relações regulares e contraditórias que podem estabelecer o intradiscurso e o interdiscurso e, por extensão, as formações discursivas que - eventualmente - atravessam o fenômeno.

Significaria isso darmos conta, mais profundamente, da prática social na qual o discurso se inscreve, ao lado de outras práticas não-discursivas. A análise da prática política, sem dúvida, é uma das formas mais importantes de compreender a prática social. Antes de tudo, já esclarecia Zedong (1937), a teoria marxista entende a atividade do homem na produção material como representando a sua principal prática em sociedade, aquela que determina todas as demais, inclusive constitui a fonte essencial desde a qual se desenvolve o conhecimento. No decurso da produção material é que vamos compreendendo,

gradativamente, não só os fenômenos da natureza e nossas relações com a mesma, como também e em diferentes graus as relações estabelecidas entre os próprios homens.

A prática social, todavia, não se resume à atividade na produção, envolvendo ainda a vida política e a vida cultural, estreitamente vinculadas à vida material. Dentre essas formas da prática social, a luta de classes, por sinal em suas manifestações as mais diversas, assume influência profunda sobre o desenvolvimento do conhecimento humano (ZEDONG, 1937). As rupturas nas estruturas e práticas sociais, por isso mesmo, são possíveis, mas (também) parecem se apresentar bastante raras e complexas. Razão pela qual são as potencialidades dessas rupturas ou descontinuidades discursivas que nos interessam desvendar, como objeto de uma pesquisa futura. Sobretudo, no sentido de analisar os seus impactos na constituição de uma (possível) educação a distância “transformadora”.