



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

**A LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: UMA ANÁLISE DISCURSIVA
MATERIALISTA DOS CONCEITOS DE ALUNO E PROFESSOR**

SÃO CARLOS
2019



Universidade Federal de São Carlos

Alessandra Fracaroli Perez

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

A LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: UMA
ANÁLISE DISCURSIVA MATERIALISTA DOS CONCEITOS DE ALUNO
E PROFESSOR

Alessandra Fracaroli Perez

Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Linguística da Universidade
Federal de São Carlos para a obtenção do Título
de Doutora em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Luiz André Neves de
Brito

São Carlos - São Paulo - Brasil
2019

Perez, Alessandra Fracaroli

A legislação da educação a distância no Brasil: uma análise discursiva materialista dos conceitos de aluno e professor / Alessandra Fracaroli Perez. -- 2019.

111 f. : 30 cm.

Tese (doutorado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador: Luiz André Neves de Brito

Banca examinadora: Luiz André Neves de Brito; Fernanda dos Santos Castelano Rodrigues; Neide Aparecida de Souza Lehfeld; Marília Valencise Magri; Fabiana Marini Braga.

Bibliografia

1. Educação a Distância. 2. Legislação. 3. Análise de Discurso. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325

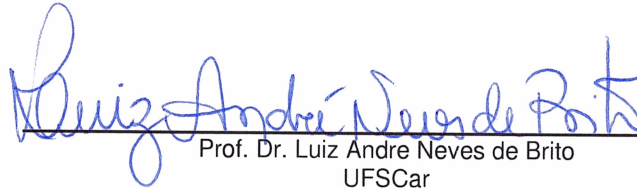


UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Alessandra Fracaroli Perez, realizada em 08/02/2019:


Prof. Dr. Luiz Andre Neves de Brito
UFSCar


Profa. Dra. Fernanda dos Santos Castelano Rodrigues
UFSCar


Profa. Dra. Neide Aparecida de Souza Lehfeld
UNESP


Profa. Dra. Marília Valencise Magri
UNAERP


Profa. Dra. Fabiana Marini Braga
UFSCar

Às minhas filhas, Thaisa e Larissa, razão da minha vida.

AGRADECIMENTOS

À Deus, referencial absoluto em minha vida, meu orientador espiritual. Aquele que traçou meu percurso, antes mesmo, de eu o haver sonhado. Quem nunca me deixou ir a lugares onde a graça D'ele não pudesse me alcançar.

À Prof.^a Dr.^a Ana Silvia Abreu Couto por ter iniciado comigo nessa caminhada do doutorado, obrigada pela oportunidade, tenho saudades.

Ao Prof. Dr. Luiz André Neves de Brito por ter me acolhido com tanto carinho. Obrigada pela sutileza e paciência que teve comigo na condução deste trabalho.

À banca de qualificação, nas pessoas da Prof.^a Dr.^a Marília Valencise Magri e Prof.^a Dr.^a Fernanda dos Santos Castetano Rodrigues pelas relevantes contribuições na banca de qualificação.

Ao Departamento do Programa de Pós-graduação em Linguística pela oportunidade de realização dessa Tese.

À Universidade de Ribeirão Preto pelo incentivo e apoio para realização desse trabalho.

Às minhas filhas Thaisa e Larissa que sempre compreenderam a minha ausência. Dedico a elas todos os meus méritos porque eu só os obtive por contar com uma compreensão incondicional delas.

À minha vó Iraci e minha mãe, por me ajudarem com minhas filhas para que eu conseguisse cumprir minha jornada de trabalho e de pesquisa.

À minha amiga-irmã Vivian Massullo Silva, pela parceria incondicional desde a graduação.

À Maria Beatriz Ribeiro Prandi Gonçalves pela parceria nas disciplinas, deixou o caminhar mais leve.

Ao Dyjalma Antonio Bassoli por ter me dado a primeira oportunidade para trabalhar com a Educação a Distância e assim construir meu percurso profissional e acadêmico nessa modalidade de ensino.

À todos que contribuíram com o meu percurso de estudos e pesquisa no Doutorado.

Não se trata da organização em rede da tecnologia, mas da organização em rede dos seres humanos através da tecnologia. Não se trata de uma era de máquinas inteligentes, mas de seres humanos que, através das redes, podem combinar a sua inteligência.
(Don Tapscott)

RESUMO

Neste trabalho, objetivamos pesquisar a movência de sentidos das palavras professor e aluno na Educação a Distância (doravante EaD) por meio dos enunciados contidos na materialidade discursiva das legislações dessa modalidade de ensino. Nossa pesquisa parte de uma contextualização da EaD no Brasil, dividida em três momentos, descrevendo os movimentos dessa modalidade de ensino focando no momento que interessa a essa pesquisa. Fundamenta-se no campo teórico-analítico da Análise de Discurso (doravante AD) de matriz francesa partindo das teorizações do filósofo Michel Pêcheux e outros autores que contribuem com o campo teórico da AD, além das movências do campo teórico que delinearão a AD como se percebe hoje no Brasil. O corpus é composto por um arquivo jurídico que compreende a Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9.394 de 20 de dezembro de 1996 - art. 80 (BRASIL, 1996), quando inicia a Educação a Distância em todos os níveis de ensino e os decretos que regulamentam essa referida lei sendo estes: 2.494 de fevereiro de 1998 (BRASIL, 1998a); 5.622 de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005); 9.057 de 25 de maio de 2017 (BRASIL, 2017b). A metodologia definida é o trajeto temático, proposto por Guilhaumou e Malidier (1997), que nos possibilita ir além da escrita, reconstruindo os caminhos que constroem o acontecimento na história para a análise da materialidade discursiva presente neste trabalho. Nosso percurso metodológico dá-se da seguinte forma: a partir dos arquivos selecionados que compõem o corpus dessa pesquisa, iniciaremos com a análise do momento que a EaD surge em todos os níveis de ensino, a partir da LDB 9.394/96. Posteriormente passamos o foco da análise em torno das palavras professor e aluno onde analisaremos as movências de sentido das mesmas empreendidas na materialidade discursiva dos enunciados dos Decretos 2.494/98; 5.622/05; 9.057/17. Busca-se compreender as movências de sentidos dessas palavras analisando como tais noções se inserem, modificam e se deslocam em um determinado momento histórico, materializados nos decretos. Nossas análises possibilitaram compreender que o início da EaD traz uma nova posição-sujeito para a graduação. A partir desse momento analisamos que em um primeiro momento o professor é silenciado, substituído pela tecnologia. Já o aluno, considerado pelo decreto como autodidata, tem um deslizamento de sentido quanto ao seu papel no processo ensino-aprendizagem. Em um segundo momento, verificamos que o professor e o aluno retomam seu papel na mediação do processo educacional. Em um terceiro momento, o papel do professor/docente ganha uma pluralidade de ações para sua função e o aluno/estudante tem um papel central no processo ensino-aprendizagem. Nota-se que ocorreram movências de sentido quanto ao papel do professor e do aluno nessa modalidade de ensino, porém, hoje podemos analisar que estes retomam seu lugar de fala nessa modalidade, resguardando assim suas ações no processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Educação a Distância; Legislação; Análise de Discurso; Professor; Aluno.

ABSTRACT

In this work, we aim to investigate the meanings movement of the words teacher and student in Distance Learning (hereinafter DL) through the statements contained in the discursive materiality of the legislations of this teaching modality. Our research is based on a contextualization of DL in Brazil, divided into three moments, describing the movements of this teaching modality focusing on the moment that interests this research. It is based on the theoretical-analytical field of Discourse Analysis (hereafter DA) of the French matrix starting from the theorizations of the philosopher Michel Pêcheux and other authors who contribute to DA theoretical field, besides the movements of the theoretical field that delineated the DA as it realizes today in Brazil. The corpus is composed of a legal file that includes the Law of Directives and Bases - LDB 9.394 of December 20, 1996 - art. 80 (BRAZIL, 1996), when distance learning begins at all levels of education and the decrees that regulate this law are: 2,494 February 1998 (BRAZIL, 1998a); 5,622 of December 19, 2005 (BRAZIL, 2005); 9,057 of May 25, 2017 (BRAZIL, 2017b). The methodology defined is the thematic path, proposed by Guilhaumou and Maldidier (1997), which allows us to go beyond writing, reconstructing the paths that build the event in history for the analysis of the discursive materiality present in this work. Our methodological course is as follows: from the selected files that compose the corpus of this research, we will start with the analysis of the moment that DL appears in all levels of education, based on LDB 9394/96. Subsequently we focus the analysis around the words teacher and student where we will analyze the direction of the same movements undertaken in the discursive materiality of the statements of decrees 2494/98; 5622/05; 9057/17. It seeks to understand the meanings movements of these words by analyzing how these notions are inserted, modified and moved in a certain historical moment, materialized in the decrees. Our analysis made it possible to understand that the beginning of DL brings a new subject-position for graduation. From that moment, we analyze that in a first moment the teacher is silenced, replaced by the technology. Now, the student, considered by the decree as self-taught, has a slip of sense as to its role in the teaching-learning process. In a second moment, we find that the teacher and the student retrieve their role in mediating the educational process. In a third moment, the role of the teacher gains a plurality of actions for their function and the student plays a central role in the teaching-learning process. It is noteworthy that there were movements of meaning regarding the role of the teacher and the student in this modality of teaching, however, today we can analyze that they return to their place of speech in this modality, thus safeguarding their actions in the teaching-learning process.

Keywords: Distance Learning; Legislation; Discourse Analysis; Teacher; Student.

LISTRA DE FIGURAS

Figura 1 - Fases da Educação a Distância no Brasil.....	16
Figura 2 - Áreas fundantes da Análise de Discurso (AD)	38
Figura 3 - Modalidades de tomada de posição de Pêcheux	58
Figura 4 - Proposta de percurso metodológico.....	64

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: TRÊS FASES.....	16
2 DISPOSITIVO TEÓRICO	34
2.1 Análise de Discurso hoje: um novo campo teórico?	34
2.1.1 Primeira época da Análise de Discurso: AD-1 (1969-1975): a gênese de uma teoria dos discursos	39
2.1.2 A segunda época da Análise de Discurso: AD-2 (1975-1979): revisões conceituais	42
2.1.3 A Terceira Época da Análise de Discurso: AD3 (1980-1983): diálogos.....	44
2.2 Análise de Discurso no Brasil: por uma AD do B?.....	48
2.3 Formação Discursiva: um conceito ainda produtivo.....	53
3 METODOLOGIA.....	60
3.1 Recorte do corpus	60
3.2 Sobre a análise do corpus: por uma história social dos textos	63
4 ANÁLISE DO CORPUS	66
4.1 A LDB 9.394/96: um marco para a Educação a Distância.....	66
4.2 Por uma primeira cartografia da EaD: aluno autodidata e silenciamento do professor	69
4.3 A EaD enquanto processo ensino-aprendizagem: da tecnologia aos sujeitos	73
4.4 Foco no processo ensino-aprendizagem: novos professores e alunos?	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
REFERÊNCIAS	90
ANEXOS	94
ANEXO A - Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998	94
ANEXO B - Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005	97
ANEXO C - Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017	106

INTRODUÇÃO

Como este trabalho corresponde à convergência dos percursos traçados ao longo de minha formação acadêmica, é preciso pontuar de antemão que esta formação não foi concentrada em um único campo do saber. Porém, como ponto central deste trajeto acadêmico, o objeto de pesquisa sempre foi a Educação a Distância (EaD), que me acompanha desde a graduação.

Com base nestas e nas próximas informações, busco elucidar como me constituí pesquisadora da área e como determino meu lugar de fala.

Sou graduada em Licenciatura em Pedagogia (2004-2006), pelo Centro Universitário Claretiano, e como Trabalho de Conclusão de Curso da graduação iniciei meus estudos na EaD pesquisando, junto com Vivian Massullo Silva, resultando no trabalho: “Educação a Distância: estudo do conceito dos aspectos históricos e dos princípios da tutoria” (PEREZ; SILVA, 2006). A questão da tutoria ainda era algo novo, não se tinha clareza sobre qual seria seu papel, suas práticas e os impactos desse trabalho no processo ensino-aprendizagem. Naquele momento, pesquisamos sobre a evolução da Educação a Distância no panorama nacional e especificamente em uma instituição de ensino superior, o Centro Universitário Claretiano de Batatais-SP. Adicionalmente buscamos retratar o papel do professor/tutor nos cursos de Educação a Distância buscando identificar os critérios a serem atingidos para que ele contribuísse com a aprendizagem do aluno, mediando a construção de seu conhecimento.

Na pós-graduação lato sensu em Direito Educacional (2007), realizada mesma Instituição em que me graduei, pesquisei sobre a Implantação da Educação a Distância no Ensino Superior, com foco nas considerações sobre a Legislação Brasileira, promovendo um estudo temporal entre a LDB (Lei nº 9.394/96) e a Portaria Normativa nº 02/2007. O objetivo desse trabalho (PEREZ, 2007) foi identificar os caminhos legais exigidos para a implementação da Educação a Distância no ensino superior. Isto se mostrou relevante, visto que a modalidade ganhava destaque nacional e existiam muitas normas legais dando suporte às políticas públicas para que este crescimento na modalidade fosse regulamentado e se pudesse avançar na expectativa de um controle da qualidade.

Os estudos sobre Educação a Distância se estenderam pelo stricto sensu. No percurso de mestrado em Ciências pela USP/São Carlos (2012-2014), realizado no Departamento de Engenharia de Produção, na linha de pesquisa de Gestão do Conhecimento, minhas atenções se voltaram para o instrumento de mensuração da presença social em cursos de graduação a distância (PEREZ, 2014). O tema presença social, que é a forma do estudante sentir-se

pertencente ao curso, contribui com estratégias para melhorar o Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA e também com formas de evitar a evasão do curso, questões muito latentes na ocasião dos cursos da modalidade a distância. Validei um instrumento para mensurar presença social nos cursos de graduação que pode ser utilizado para medir a presença social nos cursos e assim provocar ajustes nas ações que resultem na melhora da retenção do estudante na modalidade EaD.

Em todo meu percurso acadêmico, desde a formação na graduação, já trabalhava em instituição de ensino superior que operava na modalidade a distância. Neste contexto, percorri várias posições profissionais (de 2004 até os dias atuais): assistente de Coordenação de Curso de graduação, tutora, Professora, autora de material didático, assistente da Coordenação Geral de EaD e, atualmente, Coordenação Geral dessa modalidade de ensino e Coordenação de um Curso de Pedagogia EaD de uma Universidade particular do estado de São Paulo. Essa minha proximidade entre a pesquisa e a prática foram muito valiosos na medida em que permitiram acompanhar os ajustes dos processos educacionais da modalidade EaD por meio da pesquisa e estudo contínuo, bem como acompanhar de perto, e na prática, o amadurecimento dessa modalidade de ensino ao longo do tempo.

Na busca para o doutorado, tive contato com a metodologia da Análise de Discurso (AD) e pude perceber que havia muito mais dizeres do que aqueles ali já lidos e já escritos por mim sobre a EaD. Tornavam-se evidentes muitos atravessamentos de sentidos em várias vertentes dessa modalidade de ensino, trazendo assim um descortinamento de algumas convicções que tinha sobre a modalidade, e, a partir de então, entendi que caminhar por essa metodologia seria um passo importante na minha vida acadêmica e também profissional. Como fruto deste amadurecimento pessoal/profissional, ingressei no doutoramento na UFSCar, no Programa de Pós-Graduação em Linguística, área de Concentração em Estudos Linguísticos, especificamente na linha de pesquisa em Análise de Discurso.

Desde as primeiras legislações da Educação a Distância, que regulamentavam o artigo 80 da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), sempre me inquietou as variadas percepções sobre os sujeitos: aluno e professor, este último em algumas ocasiões também chamado de tutor. Encontrei na Análise de Discurso um caminho para pesquisar esses atravessamentos de sentido na concepção desses sujeitos e como estes foram movendo-se na construção dessa modalidade de ensino através da sua regulamentação.

Trazendo à luz a concepção de sujeito discursivo, professor e aluno, especificamente da graduação na modalidade a distância, através da metodologia da Análise de Discurso, busco no presente trabalho conhecer os sentidos ideológicos contidos nas formações discursivas e as

condições de produção dada, dos sujeitos professor e aluno da graduação a distância, a partir do corpus selecionado para a análise.

Gradativamente, os documentos oficiais da Educação a Distância promoviam deslizamentos acerca daquilo que se entendia por professor e aluno na EaD, e a proposta deste trabalho é fazer o inventário deste percurso de modo a compreender, com base em uma AD de matiz historicista, quais os solos epistemológicos que permitiram a irrupção de determinados dizeres sobre o tema em detrimento de outros.

Para esta pesquisa, busco responder a seguinte pergunta: qual movência de sentido das palavras professor e aluno é construída a partir dos dizeres das legislações que regulamentam a Educação a Distância no Brasil?

A partir dessa questão de pesquisa, estabeleço o seguinte objetivo geral: compreender qual a concepção dos sujeitos professor e aluno discursivos que é construída nos dizeres da Educação a Distância, a partir dos enunciados das legislações que regulamentam o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Diante desse objetivo geral, foram definidos objetivos específicos para viabilizar essa pesquisa, que são: I- identificar as legislações que regulamentam o artigo 80 da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996); II- analisar as concepções de professor e aluno a partir dos dizeres dessas legislações; III - analisar a formação discursiva sobre a concepção do professor e aluno buscando na materialidade discursiva das legislações.

Considerando o caminho traçado até aqui, cabe apontar a partir de agora, a divisão dessa Tese, trazendo brevemente o que foi abordado em cada uma das partes do trabalho, de modo a fazer com que o leitor percorra o mesmo caminho que proponho.

No primeiro capítulo deste trabalho apresento uma breve contextualização histórica da Educação a Distância no Brasil, objetivando imprimir uma visão global sobre a trajetória dessa modalidade de ensino no Brasil, empreendida nesta pesquisa. Nesse âmbito, esse capítulo possibilita apresentar em dados momentos históricos, a irrupção de determinados discursos que cristalizaram sentidos em torno das noções das palavras professor e aluno na seara da educação na modalidade a distância. Este capítulo dá subsídios para questões relativas à metodologia e à construção do corpus e no momento da análise.

No segundo capítulo, intenciono apresentar os conceitos indispensáveis para o momento da análise, por meio do referencial teórico analítico da Análise de Discurso de matriz francesa. Para tanto, apresento o percurso histórico da AD na França e como esse campo teórico, que delinea a AD, se percebe hoje no Brasil. Este capítulo também aborda a evolução da formação discursiva, conceito central desse trabalho, uma vez que este perpassa toda a análise do corpus.

Uma vez explicitadas as bases teóricas que darão sustentação a este trabalho, no capítulo três descrevo a metodologia utilizada para o recorte do corpus e os mecanismos de seleção do conjunto de dados que compõem o arquivo do material de análise. Os arquivos selecionados para compor o corpus deste trabalho são: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB 9.394 de 20 de dezembro de 1996 - art. 80 (BRASIL, 1996); Decreto nº 2.494 de fevereiro de 1998 (BRASIL, 1998a); Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005); Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017 (BRASIL, 2017a). Ainda, neste capítulo, apresento o conceito de trajeto temático trazido por Guilhaumou e Maldidier (1994), que permite a visualização, no interior do corpus selecionado, as sistematicidades e regularidades que possibilitam compreender, em certo momento histórico, determinadas escolhas temáticas que materializam efeitos de sentido nos textos em torno das palavras aluno e professor.

O quarto capítulo compreende a análise do corpus por meio do agenciamento do referencial teórico metodológico apresentado. Esta análise divide-se em dois momentos: o primeiro momento busco compreender, por meio da materialidade discursiva do artigo 80 da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), os primeiros enunciados sobre a EaD no Brasil e esse novo momento para a graduação nesta modalidade. Esse momento de análise dará elementos para o próximo passo da análise. No segundo momento analiso, na materialidade discursiva dos decretos que regulamentam esse artigo da lei, a movência de sentido das palavras professor e aluno em cada momento histórico.

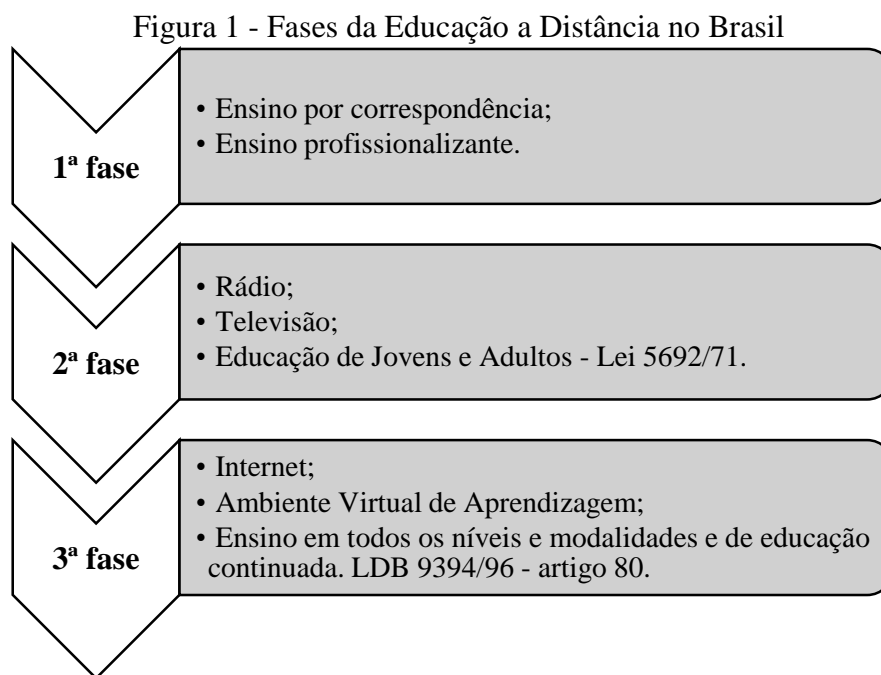
Por fim, nas considerações finais, apresento as possíveis contribuições sobre os objetos pesquisados nessa Tese, tanto para o espaço acadêmico, como aos pesquisadores da matéria.

A seguir nos deslocaremos para o Capítulo I para tratarmos da contextualização da Educação a Distância.

1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL: TRÊS FASES

O presente capítulo apresenta uma breve contextualização histórica da Educação a Distância no Brasil (doravante EaD), objetivando que o leitor tenha um olhar global sobre essa modalidade de ensino de forma a acompanhar toda a trajetória empreendida nesta pesquisa. Neste contexto, o presente inventário sobre a história da EaD em território brasileiro possibilita revolver o solo epistemológico que permitiu, em dados momentos históricos, a irrupção de determinados discursos que cristalizaram sentidos em torno das noções de professor e aluno na seara da educação na modalidade a distância.

A história da Educação a Distância no Brasil é marcada por três fases bastante distintas, conforme aponta J. Alves (2009), delimitadas por sensíveis reformulações neste campo de estudos (figura 1).



Fonte: produção da própria autora

Este trabalho propõe uma breve passagem pelas duas primeiras fases para, posteriormente, inventariar mais detalhadamente as concepções da terceira fase, uma vez que o foco dessa pesquisa é o ensino superior - graduação e é justamente nesta etapa que tal modalidade de ensino inicia-se, com suas Leis e decretos que fazem parte do corpus desse trabalho. Ademais, é também a partir da terceira fase que se inicia o discurso da mudança¹ na

¹ Apropriamos deste conceito a partir da Tese do pesquisador Emerson de Pietri (2003) com o tema: A Constituição do discurso da mudança do Ensino de Língua Maternal do Brasil. Disponível em:

educação superior no Brasil na construção das novas concepções do professor e aluno na graduação a distância. Portanto, para compreender essa movência de sentidos dos termos professor e aluno, entende-se que é preciso que estes estejam nas mesmas condições de produção, ou seja, aluno e professor inseridos não contexto da graduação, o que ocorre a partir da 3ª fase. Não é a intenção do presente trabalho verificar essa movência de sentido nos demais contextos da Educação a Distância, embora conhecer todas as fases contextualize a história da EaD no Brasil, essencial à compreensão do objeto do presente trabalho.

A primeira fase é marcada por cursos por correspondência e o primeiro registro que se tem é um anúncio que circulou em um jornal, em 1904, oferecendo um curso profissionalizante de datilografia. Esses cursos, segundo J. Alves (2009, p. 9), marcaram:

[...] não obstante essas ações isoladas, que foram importantes para uma época em que se consolidava a República, o marco de referência oficial é a instalação das Escolas Internacionais, em 1904. A unidade de ensino, estruturada formalmente, era filial de uma organização norte-americana existente até hoje e presentem em diversos países. Os cursos oferecidos eram voltados para pessoas que estavam em busca de empregos, especialmente nos setores de comércio e serviços.

Neste contexto, o aluno recebia, por correspondência, o material didático e a partir de então iniciava o curso, interagindo com seu professor exclusivamente por meio de correspondências. A dinâmica desses cursos se dava de modo muito organizado, de maneira que as correspondências fossem rapidamente respondidas. Para isso, as cartas eram retiradas dos correios diariamente, as vezes até duas vezes ao dia, considerando o volume de correspondências recebidas. (PALHARES, 2009).

Em 1939 surge, em São Paulo, o Instituto Monitor. Segundo L. Alves (2011, p. 9), definido como o primeiro instituto brasileiro a oferecer sistematicamente cursos profissionalizantes a distância por correspondência, na época ainda com o nome Instituto Rádio Técnico Monitor. Em 1941 é inaugurado o Instituto Universal Brasileiro, sendo este o segundo instituto brasileiro a oferecer também cursos profissionalizantes sistematicamente. De acordo com L. Alves (2011, p. 9), este instituto, fundado por um ex-sócio do Instituto Monitor, tem ampla atuação em território brasileiro, já tendo formado mais de 4 milhões de pessoas e contando atualmente com 200 mil alunos em processo de formação. Resta pontuar que tanto o

Instituto Monitor² como o Instituto Universal Brasileiro³ funcionam até a presente data, ofertando cursos profissionalizantes, com formato de apostilas a serem entregues pelo correio ou em versão online.

Na segunda fase da história da EaD no Brasil, são inseridos o rádio e a TV como canais de ensino-aprendizagem, ainda associados aos cursos de correspondência.

Como meio de comunicação social de amplo alcance, o uso do rádio no sistema de aprendizagem a distância possui vantagens e desvantagens decorrentes de sua natureza tecnológica. A mais importante característica é a unisensorialidade. Rádio é som, o que inclui o texto, a fala, a música, os ruídos e efeitos sonoros. (BIANCO, 2009, p. 56).

Em 1947 surge a nova Universidade do Ar, patrocinada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC) e emissoras associadas. Conforme L. Alves (2011, p. 10) “o objetivo desta era oferecer cursos comerciais radiofônicos. Os alunos estudavam nas apostilas e corrigiam exercícios com o auxílio dos monitores”.

Já em 1961, idealizadas pela igreja Católica, iniciam-se as ações do Movimento de Educação Base (MEB):

O MEB representou um avanço na concepção de aprendizagem por rádio naquele momento ao criar um sistema que combinava cursos formais instrucionais como conscientização, politização, educação, sindicalista, especialmente voltado para a população rural. (BIANCO, 2009, p. 59).

Tal concepção pedagógica estava pautada no viés humanista de Paulo Freire. Portanto, todo o curso era pensado levando em consideração o contexto em que ele seria oferecido. Em 1970 surge o Projeto Minerva, um convênio entre o Ministério da Educação, a Fundação Padre Landell de Moura⁴ e a Fundação Padre Anchieta⁵, cuja meta era a utilização do rádio para a educação e a inclusão social de adultos. O projeto foi mantido até o início da década de 1980. Segundo Bianco (2009), diferentemente da abordagem humanista do Movimento de Educação Base, os cursos eram oferecidos nos horários gratuitos das emissoras, que na ocasião eram

²INSTITUTO MONITOR. Página inicial. Disponível em: <<https://www.institutomonitor.com.br>>. Acesso em: 30 jul. 2017.

³INSTITUTO UNIVERSAL BRASILEIRO. Página inicial. Disponível em: <www.institutouniversal.com.br>. Acesso em: 30 jul. 2017.

⁴Fundação Padre Landell de Moura - FEPLAN. Área de atuação sendo Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

⁵Fundação Padre Anchieta - Atuando em São Paulo com os cursos regulares: madureza ginásial, línguas, programas culturais e capacitação para o trabalho, todas por programa de rádio e apostila (BIANCO, 2009).

obrigadas a reservar cinco horas semanais para programas educativos. O Projeto Minerva oferecia o ensino supletivo, orientação profissional e programas de interesse geral.

Em 1971 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, no artigo 25, inciso 2º, enuncia que os cursos supletivos poderiam ser ministrados por meio do rádio, televisão ou correspondência, com o objetivo de atingir maior número de alunos:

Art. 25. O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.

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

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

Mesmo não sendo nosso objeto de análise, observa-se que a lei em questão insere a Educação a Distância, por meio de rádio, televisão ou correspondência, no ensino supletivo, modalidade que habilitava o aluno para o prosseguimento de estudos em caráter regular. Embora não esteja falando de graduação, nos permite mostrar o primeiro momento que a Educação a Distância é materializada em lei.

L. Alves (2011) pontua a criação do Centro Nacional de Educação a Distância, em 1995, como marco de transição entre a segunda e terceira fases da história da EaD no Brasil. Resta lembrar que nesse mesmo ano surge a MultiRio (RJ), criada pela Secretaria Municipal de Educação, que ministrava cursos do 6º ao 9º ano através de programas televisivos e material impresso.

A grande revolução que marca a terceira etapa a modalidade a distância no Brasil é a inserção de um ambiente de tecnologia como espaço de mediação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. A internet começa a ganhar *status* no Ministério da Educação com a criação, em 1996, da Secretaria de Educação a Distância (SEED), pelo próprio Ministério. É importante pontuar que, segundo L. Alves (2011), tal inovação ocorreu dentro de uma política que privilegia a democratização e a qualidade da educação brasileira.

É também no ano de 1996 que o termo EaD surge oficialmente no Brasil, quando ela configura na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

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

§ 1º. A Educação a Distância, organiza com abertura e regimes especiais serão oferecidos por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º. A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registros de diploma relativo a cursos de Educação a Distância.

§ 3º. As normas para produção, controle e avaliação de programas de Educação a Distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º. A Educação a Distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:
I - Custos de transmissões reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;
II - Concessão de canais em finalidades exclusivamente educativas;
III - Reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais. (BRASIL, 1996).

Assim, a EaD ganha pela primeira vez o status de modalidade, agora integrada ao sistema de ensino de forma explícita. Segundo Gomes (2009, p. 21) “a LDB 9.394/96 finalmente foi responsável por um novo status da EaD, antes clandestina ou excepcional”. (GOMES, 2009, p. 21). Nos dias atuais, a legislação vigente equipara a graduação EaD à modalidade presencial, sendo vedado qualquer tipo de discriminação em detrimento da não presencialidade do curso.

A partir de então, a EaD passa a ter controle e avaliação sobre seu funcionamento. Recebeu tratamento diferenciado, que incluiu rádio, canais de TV, internet, permissão de canais com finalidade educativa, entre outros, ganhando mais um incentivo nas instalações das diferentes mídias e tecnologias necessárias à implantação de cursos na modalidade a Distância. Assim, a partir desse momento se inicia o discurso da mudança, ocasião em que a educação superior do Brasil é retomada como objeto de discussão, implicando movências de sentido dos sujeitos na graduação da modalidade a distância no Brasil.

Coerentemente com as novas orientações, o MEC publica os Decretos de nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 (BRASIL, 1998a)⁶, o nº 2.561, de 27 de abril de 1998 (BRASIL, 1998b) e a Portaria 301, de 7 de abril de 1998 (BRASIL, 1998c). O primeiro instrumento legislativo regulamentou o art. 80 da LDB (BRASIL, 1996). Segundo Niskier (1999), este decreto foi saudado como o primeiro grande instrumento de valorização da EaD e posteriormente aparecem no cenário legislativo a Portaria nº 301 (BRASIL, 1998c) e o Decreto nº 2.561 (BRASIL, 1998b), que alterava a redação dos artigos 11 e 12 do Decreto nº. 2.494/98 (BRASIL, 1998a).

⁶ Decreto nº 2.494/98 (BRASIL, 1998a) é parte do corpus deste trabalho.

Os primeiros aspectos declarados no Decreto n° 2.494/98 (BRASIL, 1998a) em atendimento à modalidade de Educação a Distância previa, dentre outros:

Art. 1. Educação a Distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, 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.

Art.1º Parágrafo único. Os cursos ministrados sob a forma de Educação a Distância serão organizados em regime especial, com flexibilidade de requisitos para admissão, horário e duração, sem prejuízo, quando for o caso, dos objetivos e das diretrizes curriculares fixadas nacionalmente.

Art. 2. 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 a serem estabelecidas em ato próprio, expedido pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.

Art.2 § 4º O credenciamento das instituições e a autorização dos cursos serão limitados a cinco anos, podendo ser renovados após avaliação.

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 n° 200, de 25 de fevereiro de 1967, para promover os atos de credenciamento de que trata o § 1º do art. 80 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das instituições vinculadas ao sistema federal de ensino e das instituições de educação profissional e de ensino superior dos demais sistemas.

Art. 12. Fica delegada competência às autoridades integrantes dos demais sistemas de ensino de que o art. 8º da Lei n° 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 e ensino médio. (BRASIL, 1998a).

Como citado anteriormente, o Decreto n° 2.561/98 (BRASIL, 1998b) passou a dar nova redação aos artigos 11 e 12 do Decreto n° 2.494/98 (BRASIL, 1998a). Dentro destas orientações estava a recomendação expressa de que seria competência do Ministério de Estado da Educação promover os atos de credenciamento de que trata o 1º do art. 80 da LDB, somado às instituições vinculadas ao sistema federal de ensino e às instituições de educação profissional em nível tecnológico e de ensino superior dos demais sistemas. E, além deste, ficava delegada competência às autoridades integrantes dos demais sistemas de ensino de que trata do art. 8º da LDB 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.

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.

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. (BRASIL, 1998b).

Em complemento à legislação vigente à época (BRASIL, 1998a), suprimindo dados orientados quanto ao credenciamento institucional para oferta EaD, é promulgada a Portaria 301/98 (BRASIL, 1998c) - revogada posteriormente pela Portaria nº 4.361, de 29 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004) - para normatizar os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação⁷ e educação profissional tecnológica a distância:

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.

Art. 2º O credenciamento institucional para EAD, levando em conta a localização, capacidade financeira, infraestrutura entre outras. Também demonstrava a preocupação com a qualificação acadêmica e a experiência profissional do corpo docente, a tecnologia e o material didático que seria utilizado, garantindo a qualidade dos cursos da modalidade a distância. (BRASIL, 1998c).

No seu art. 3º, esta detalhava quais informações deveriam constar no projeto da Instituição que garantisse a autorização para o oferecimento de um curso de EaD, como:

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

⁷ Moran (2002) aponta que o primeiro curso de graduação a distância no Brasil iniciou-se em 1995: o curso de Pedagogia para as séries iniciais, pela Universidade Federal do Mato Grosso. Tal oferta tinha caráter experimental, para professores e servidores da rede pública estadual e municipal, e era ofertado por uma universidade pública, fatores que justificam sua validade antes mesmo da regulamentação da modalidade pela Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996). Por fim, resta lembrar que em 1998 a referida instituição recebeu o primeiro parecer oficial de credenciamento do Conselho Nacional de Educação. Cumpre salientar que somente a partir de 1998 que as IES têm um crescente envolvimento com a EaD. De acordo com o Relatório da Comissão de EaD (BRASIL, 2002a), um fato que chama a atenção para essa época e esse envolvimento é que na grande maioria das autorizações solicitadas, mais de 80% era para cursos de formação de professores, principalmente Pedagogia. O referido relatório atribui tal predominância ao fato de que a LDB estabeleceu, em consonância com a proposta da década da Educação (art. 84), a exclusividade de admissão para professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

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 a 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 credenciamento 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. (BRASIL, 1998c).

Com isso, finalmente ficavam descritos, até aquele momento, quais os procedimentos para análise e solicitações em atendimento ao MEC e ao Conselho Nacional de Educação, processo que envolvia também as Secretarias de Ensino Superior, de Educação Média e Tecnológica e de Educação a Distância, prevendo o trabalho de comissões de credenciamento.

Com as legislações publicadas até aquele momento, ainda se guardavam inconsistências e enunciava-se a falta de vários elementos imprescindíveis à regulamentação da EaD pelo Ministério da Educação e setores públicos relacionados. Então, em dezembro de 2005 é publicado um novo Decreto para regulamentar o Art. 80 da LDB (BRASIL, 1996), revogando o Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 (BRASIL, 1998a), e o Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998 (BRASIL, 1998b). Conforme aponta Gomes (2009, p. 21) tal regulamentação não ensejou grande modificação no quadro vigente, embora tenha acrescido alguns elementos a esta legislação, que, futuramente, passaria ter a necessidade de mais complementações, especialmente em relação aos polos de apoio presencial.

Apesar de não ter força de lei, em 2003 a Secretaria de Educação a Distância, do Ministério da Educação, lança o *Referencial de Qualidade para cursos a Distância* (BRASIL, 2003), com o objetivo de orientar Instituições as Comissões de Especialistas responsáveis pela análise de projetos de cursos a distância. Nesse referencial eram abordados os seguintes itens:

- a) Compromisso dos Gestores;
- b) Desenho do projeto;
- c) Equipe profissional multidisciplinar;
- d) Comunicação/interação entre os agentes;
- e) Recursos educacionais;
- f) Infraestrutura de apoio;
- g) Avaliação contínua e abrangente;
- h) Transparência nas informações; e
- i) Sustentabilidade financeira.

Em 2005, é publicado um novo decreto para regulamentar o art. 80 da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005)⁸, trazendo um longo texto concentrado em trinta e sete artigos, disciplinando e operacionalizando a EaD em território brasileiro. No seu primeiro artigo, o referido decreto (BRASIL, 2005) caracteriza a Educação a Distância:

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.

Este também elenca as atividades que deveriam prever momentos presenciais:

Art. 1 § 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.

Ademais, este prevê que a modalidade em discussão neste trabalho poderá ser ofertada nos níveis da educação básica, educação de jovens e adultos,

⁸ Decreto nº 5.622/05 (BRASIL, 2005) é parte do corpus deste trabalho.

educação especial e educação superior (sequenciais, graduação, especialização, mestrado e doutorado).

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) sequenciais;

b) de graduação;

c) de especialização;

d) de mestrado; e

e) de doutorado.

Os cursos oferecidos na modalidade a distância poderiam aceitar transferências e fazer aproveitamento de estudos dos alunos em cursos da modalidade presencial e vice-versa, conforme a legislação em vigor.

Art. 3 § 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.

Para que o aluno da modalidade a distância fosse promovido ele deveria cumprir todas as atividades programadas e realizar os exames presenciais, que deverão prevalecer sobre os demais resultados em qualquer outra forma da Educação a Distância.

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. (BRASIL, 2005).

Em relação ao credenciamento de instituições para oferta de cursos e programa na modalidade a distância, seriam destinados às instituições de ensino públicas ou privadas, de comprovada excelência, o poder de solicitar credenciamento para ofertar cursos ou programas a distância de especialização, mestrado, doutorado e educação profissional tecnológica de pós-graduação.

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. (BRASIL, 2005).

Por fim, resta pontuar que compete às autoridades dos sistemas de ensino estadual e do Distrito Federal o credenciamento das instituições para ofertar os cursos a distância no nível básico e nas modalidades educação de jovens e adultos, educação especial e educação profissional,

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. (BRASIL, 2005).

Estes cursos só poderiam ser implementados após a autorização dos órgãos competentes dos respectivos sistemas de ensino. A matrícula para a educação básica de jovens e adultos poderia ser feita independentemente da escolarização anterior, devendo ser respeitada a idade mínima e a devida aprovação em uma avaliação que permitiria a inscrição do aluno na etapa adequada.

O ato legislativo em análise ainda estabeleceu que os diplomas e certificados de cursos e programas a distância, expedidos por instituições credenciadas e registradas na forma da lei, terão validade nacional. Ademais, apontou algumas prerrogativas acerca da Educação Básica na modalidade EaD no Brasil:

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 ensinos 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. (BRASIL, 2005).

Já para a oferta de educação fundamental para jovens e adultos, ensino médio e profissionalizante na modalidade a distância, o Decreto deixava o ato de credenciamento sob competência das autoridades integrantes do sistema de ensino estadual e do Distrito Federal, tratados especificamente no art. 8º da LDB (BRASIL, 1996).

Na Educação Superior e Educação Profissional na modalidade a distância a instituição deveria credenciar-se ao Ministério da Educação, solicitando assim a autorização de funcionamento para cada curso que pretendia oferecer. Esta solicitação seria analisada na Secretaria de Educação Superior por uma comissão de especialistas na área de cada curso que, após a efetiva análise, emitia um parecer ao Conselho Nacional de Educação. Os trâmites eram os mesmos aplicados ao ensino presencial, motivo que ensejou a criação de um documento de Indicadores de Qualidade para o curso de graduação a distância, ao qual se fará referência oportunamente.

Para a pós-graduação a distância foi previsto que a oferta de cursos de especialização a distância, por instituição devidamente credenciada, deveria cumprir, além do disposto neste Decreto, os demais dispositivos da legislação e normatização pertinentes à educação em geral:

- 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. (BRASIL, 2005).

Já a pós-graduação *strictu sensu* a distância seria oferecida somente por instituições credenciadas para o fim pela União, obedecendo às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento estabelecidos neste decreto.

- 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. (BRASIL, 2005).

Em 2006, em plena expansão da EaD no Brasil, nasce o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio do Decreto nº 5.800 de 08 de junho de 2006:

Art. 1º Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de Educação a Distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.

Parágrafo único. São objetivos do Sistema UAB:

I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;

II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;

IV - ampliar o acesso à educação superior pública;

V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;

VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e

VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de Educação a Distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação. (BRASIL, 2006).

Em 2007, o Ministério da Educação traz uma nova versão do *Referencial de Qualidade* (BRASIL, 2007) que, embora não tivesse força de lei, funcionava como balizador de referência para as IES e especialistas. Neste foram abordados os seguintes itens:

- a) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem;
- b) Sistemas de Comunicação;
- c) Material didático;
- d) Avaliação;
- e) Equipe multidisciplinar;
- f) Infraestrutura de apoio;
- g) Gestão Acadêmico-Administrativa;
- h) Sustentabilidade financeira.

Esses itens também refletiam os instrumentos de avaliação dos cursos, que traziam de forma detalhada os critérios de excelência, na avaliação do MEC, para autorização/reconhecimento de um curso superior a distância no Brasil.

Em 25 de maio de 2017, o MEC publica o Decreto nº 9.057/17 (BRASIL, 2017a)⁹, revogando o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005) e o art. 1º do Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007). Tal modificação implica uma ampliação da definição de Educação a Distância no Brasil:

Art. 1 Para os fins deste Decreto, considera-se Educação a Distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017a).

Segundo o ato legislativo, os encontros presenciais deverão ser realizados de acordo com a necessidade dos cursos, seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de cada curso:

Art. 4 As atividades presenciais, como tutorias, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório e defesa de trabalhos, previstas nos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso, serão realizadas na sede da instituição de ensino, nos polos de Educação a Distância ou em ambiente profissional, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais. (BRASIL, 2017a).

As Universidades e Centros Universitários só precisarão pedir credenciamento institucional, ou seja, não é necessário mais pedir um para a graduação e outro para a pós-graduação. Portanto, instituições credenciadas para pós-graduação agora estão autorizadas a oferecer graduação, automaticamente, sem necessidade de solicitação de outro ato autorizativo:

Art. 11. As instituições de ensino superior privadas deverão solicitar credenciamento para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância ao Ministério da Educação.

§ 1º O credenciamento de que trata o caput considerará, para fins de avaliação, de regulação e de supervisão de que trata a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, a sede da instituição de ensino acrescida dos endereços dos polos de Educação a Distância, quando previstos no Plano de Desenvolvimento Institucional e no Projeto Pedagógico de Curso.

⁹ Decreto nº 9.057/17 (BRASIL, 2017a) é parte do corpus deste trabalho.

§ 2º É permitido o credenciamento de instituição de ensino superior exclusivamente para oferta de cursos de graduação e de pós-graduação lato sensu na modalidade a distância.

§ 3º A oferta de curso de graduação é condição indispensável para a manutenção das prerrogativas do credenciamento de que trata o § 2º.

§ 4º As escolas de governo do sistema federal credenciadas pelo Ministério da Educação para oferta de cursos de pós-graduação lato sensu poderão ofertar seus cursos nas modalidades presencial e a distância.

§ 5º As escolas de governo dos sistemas estaduais e distrital deverão solicitar credenciamento ao Ministério da Educação para oferta de cursos de pós-graduação lato sensu na modalidade a distância. (BRASIL, 2017a).

Neste momento, tem-se então a possibilidade de credenciamento exclusivo para EaD, não havendo mais o requisito de ensino presencial como condição para o credenciamento de oferta para curso a distância:

Art. 11 § 2º É permitido o credenciamento de instituição de ensino superior exclusivamente para oferta de cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu* na modalidade a distância. § 3º A oferta de curso de graduação é condição indispensável para a manutenção das prerrogativas do credenciamento de que trata o § 2º. (BRASIL, 2017a).

Por sua vez, as instituições públicas que não tinham autorização para ofertar EaD estão automaticamente autorizadas, por cinco anos, a partir da publicação do Decreto:

Art. 12. As instituições de ensino superior públicas dos sistemas federal, estaduais e distrital ainda não credenciadas para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância ficam automaticamente credenciadas, pelo prazo de cinco anos, contado do início da oferta do primeiro curso de graduação nesta modalidade, condicionado à previsão no Plano de Desenvolvimento Institucional. (BRASIL, 2017a).

Os polos serão prerrogativas das IES, que deverão somente informar o MEC sobre suas existências:

Art. 16. A criação de polo de Educação a Distância, de competência da instituição de ensino credenciada para a oferta nesta modalidade, fica condicionada ao cumprimento dos parâmetros definidos pelo Ministério da Educação, de acordo com os resultados de avaliação institucional.

§ 1º As instituições de ensino deverão informar a criação de polos de Educação a Distância e as alterações de seus endereços ao Ministério da Educação, nos termos a serem estabelecidos em regulamento.

§ 2º A extinção de polo de Educação a Distância deverá ser informada ao Ministério da Educação após o encerramento de todas as atividades educacionais, assegurados os direitos dos estudantes matriculados e da comunidade acadêmica. (BRASIL, 2017a).

Ainda sobre os polos, estes poderão ser criados em parcerias com outras IES e as visitas só ocorrerão se houver denúncias, ou seja, motivadamente, conforme definido pelos artigos do decreto.

Art. 19. A oferta de cursos superiores na modalidade a distância admitirá regime de parceria entre a instituição de ensino credenciada para Educação a Distância e outras pessoas jurídicas, preferencialmente em instalações da instituição de ensino, exclusivamente para fins de funcionamento de polo de Educação a Distância, na forma a ser estabelecida em regulamento e respeitado o limite da capacidade de atendimento de estudantes.

Art. 20. Os órgãos competentes dos sistemas de ensino poderão, motivadamente, realizar ações de monitoramento, de avaliação e de supervisão de cursos, polos ou instituições de ensino, observada a legislação em vigor e respeitados os princípios do contraditório e da ampla defesa. (BRASIL, 2017a).

O Decreto nº 9.057/17 (BRASIL, 2017a), já tratado anteriormente nesta pesquisa, foi regulamentado pela Portaria 11, de 20 de junho de 2017, que “estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017” (BRASIL, 2017a).

A credibilidade dada às IES em relação à abertura de polos agora, na Portaria, regulamenta a quantidade por instituição. A Portaria beneficia quem tem mais qualidade, visto que a quantidade de polos está relacionada ao Conceito Institucional (CI) da IES:

Art. 12. As IES credenciadas para a oferta de cursos superiores a distância poderão criar polos EaD por ato próprio, observando os quantitativos máximos definidos no quadro a seguir, considerados o ano civil e o resultado do Conceito Institucional mais recente:

Conceito Institucional	Quantitativo anual de polos
3	50
4	150
5	250

(BRASIL, 2017b).

A referida portaria também traz a estrutura mínima de um polo e uma importante novidade: o acervo da biblioteca pode ser físico ou digital, modificando sensivelmente a questão já que, anteriormente a esta publicação, os critérios para o acervo bibliográfico vetavam as bibliotecas digitais e eram definidos em virtude do número de vagas ofertadas em cada curso.

Art. 11. O polo EaD deverá apresentar identificação inequívoca da IES responsável pela oferta dos cursos, manter infraestrutura física, tecnológica e de pessoal adequada ao projeto pedagógico dos cursos a ele vinculados, ao quantitativo de estudantes matriculados e à legislação específica, para a realização das atividades presenciais, especialmente:

I - salas de aula ou auditório;

II - laboratório de informática;

III - laboratórios específicos presenciais ou virtuais;

IV - sala de tutoria;

V - ambiente para apoio técnico-administrativo;

VI - acervo físico ou digital de bibliografias básica e complementar;

VII - recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação -TIC; e

VIII - organização dos conteúdos digitais. (BRASIL, 2017b).

Atualmente, a modalidade EaD tem crescido fortemente no país desde a LDB (BRASIL, 1996) e os decretos que a regulamentaram, crescente impulsionada pelo desenvolvimento dos meios tecnológicos e progressiva democratização do acesso à rede mundial de computadores.

De acordo com o Censo da Educação Superior realizado em 2015 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), tem-se o seguinte panorama: “há no país 1.473 mil cursos superiores a distância ofertados, cujo crescimento é de 10% ao ano, desde 2010. Atualmente, são mais de 1,3 milhão de estudantes matriculados, com crescimento de 50% entre os anos de 2010 e 2015”.

Não há que se negar a relevância da Educação a Distância no acesso à formação superior no Brasil atualmente. O montante de cursos ofertados, aliado à crescente busca por uma modalidade flexível de ensino, impulsionaram a popularização da EaD no país a ponto de elevar tal modalidade a uma condição de centralidade quando analisamos a história da educação no Brasil. Neste contexto, o breve histórico aqui empreendido buscou pontuar, com referência na legislação referente ao campo, os principais marcos que delimitaram a construção da EaD em território nacional.

Neste contexto, compreendemos que o entendimento acerca de um objeto pressupõe a recuperação de sua espessura histórica enquanto agente determinante da sua condição de existência: raspa-se o palimpsesto para, por meio da leitura dos sedimentos, desvelar as camadas superpostas que constituem o presente objeto.

Considerando toda a trajetória da EaD, principalmente na terceira fase, e sua relevância histórica para a educação brasileira, debruçamos em seguida nosso olhar sobre as concepções de professor e aluno na graduação a distância acionadas na legislação, bem como sobre suas movências de sentido, a fim de compreender as condições que permitiram, nos momentos históricos definidos, a irrupção de dados enunciados que consolidaram sentidos acerca da concepção dos indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem a distância.

Portanto, o presente capítulo é relevante para a compreensão dos itens subsequentes do trabalho na medida em que subsidia questões relativas à metodologia, à construção do corpus e às análises empreendidas no contexto das reflexões desta Tese.

2 DISPOSITIVO TEÓRICO

A presente pesquisa se fundamenta no campo teórico-analítico da Análise de Discurso (doravante AD) de matriz francesa, partindo das teorizações do filósofo Michel Pêcheux. Justifica-se a escolha por tal referencial teórico porque a AD possibilita a apreensão dos processos sociais materializados pelas práticas de linguagem, cabendo ao analista, no batimento entre descrição/interpretação, desvelar os procedimentos de produção/circulação dos sentidos na sociedade.

Neste capítulo não há intenção de descrever o todo que compreende a área, mas sim de apresentar os conceitos indispensáveis para analisar, por meio do referencial teórico-analítico da AD francesa, as concepções de aluno e de professor na graduação da EaD que circulam nas legislações do Ministério da Educação. Para tanto, apresentaremos o percurso histórico da AD e suas categorias centrais para este trabalho, de modo a construir uma cartografia dos conceitos que serão operacionalizados no desenvolvimento das análises aqui propostas, objetivando em última instância demonstrar as movências do campo teórico que delinearam a AD como se percebe hoje no Brasil. É importante ressaltar nesse contexto que as constantes reformulações em torno das noções da teoria do discurso implicam demandam também um trabalho historiográfico, o que modestamente se pretende no presente capítulo, de modo a pontuar as transformações que consolidaram os conceitos analíticos conforme acionados nesta pesquisa.

2.1 Análise de Discurso hoje: um novo campo teórico?

Apresentaremos a caminhada da AD em uma estrada marcada por confrontos intelectuais, revisões, alterações e (re)construções da sua teoria. Tal inventário objetiva resgatar o percurso da AD, que se fundamenta essencialmente como uma ciência transdisciplinar¹⁰. Por ser uma área de estudos que busca a compreensão de efeitos de sentido nos discursos de sujeitos que são sociais e históricos, manifestados pela materialidade da linguagem, a AD nos dá elementos para compreender como esses discursos se confrontam ou se associam uns aos outros por meio da ideologia.

Na primeira metade do século XX, a Linguística como uma ciência piloto das ciências humanas, fruto dos estudos de Saussure, agregou cientificidade aos estudos da/sobre

¹⁰ “[...] o transdisciplinar, com ambição consideravelmente maior, consiste na tentativa de ir além das disciplinas (trans = além e através) e sua índole é transgressiva, levando à quebra das barreiras disciplinares e à desobediência às regras impostas pelas diferentes disciplinas” (DOMINGUES, 2012, p. 15).

linguagem. Com a publicação do Curso de Linguística Geral (ou CLG), o linguista genebrino estabelece a língua como um sistema de valor constituído não por conteúdo ou produtos de uma vivência, mas sim por diferença pura, colocando-se ao lado da abstração e separando a língua do empirismo e das condições psicologizantes. Neste contexto, estabelece um corte fundante para a AD: se de um lado há a língua enquanto sistema social abstrato, a fala como produto efetivo do uso da língua não deveria ser o objeto da ciência em nascimento.

Assim, o corte estabelecido por Saussure em relação à língua e à fala (dicotomia *langue/parole*) abre importante lacuna para que Michel Pêcheux, em meados dos anos 60, defina um novo objeto para a ciência em nascimento: o discurso, retomando aquilo que Saussure havia deixado em suspenso em seu projeto para a Linguística.

Com o desenvolvimento dos estudos linguísticos no séc. XX, gradativamente os conceitos apresentados por Saussure começam a ser questionados, objetivando a reintrodução a questão histórica para se pensar os fenômenos de linguagem, uma vez que Saussure define a língua como um conceito de base imanentista, excluindo portanto das análises linguísticas as condições externas de produção dos sentidos (contexto sócio-histórico).

Porém, percebe-se que a Linguística imanente não bastava para seu objeto e que a língua não era um sistema totalmente equilibrado, estável e fechado. A língua tinha relação com o exterior, de modo muito estreito, não podendo ser desvinculada das condições sócio históricas da produção dos enunciados. Diante disso, começa-se a estudar o fenômeno da linguagem no nível situado também fora do estritamente linguístico. A partir daí inicia-se a tentativa de elaborar uma nova teoria: delinea-se, a partir das próprias contingências da teoria vigente, a gênese da ciência dos discursos.

Michel Pêcheux, principal representante da AD francesa, dispõe sobre a natureza do discurso como um campo complexo que abarca a língua, o sujeito e a história e, portanto, transdisciplinar, por trazer teorias diversas na articulação de seus conceitos. Em linhas gerais, pode-se dizer que o arcabouço teórico no qual se fundamenta a AD é composto por três regiões de conhecimentos científicos articulados:

- a) o materialismo histórico (Marx/Althusser), proveniente das formações sociais e das transformações que podem ser compreendidas como a teoria das ideologias;
- b) o campo da Linguística (Saussure/Pêcheux), tanto no que se refere à teoria quanto aos mecanismos sintáticos e processos de enunciação;
- c) a teoria do sujeito (Freud/Lacan), que propõe uma reconstrução da noção de sujeito de modo a colocar em xeque o viés humanista segundo o qual a relação

entre os homens e as práticas de linguagem se dá de forma consciente e determinada.

Resta pontuar que essas três regiões teóricas são, sobretudo, articuladas dentro de uma teoria da subjetividade que compreende a psicanálise em sua base. (PÊCHEUX; FUCHS, 2014).

Neste contexto de conhecimentos científicos articulados e de vários conflitos sociais ligados a concepções políticas e ideológicas rompendo com as sólidas fronteiras que determinam o fazer científico na Europa do início da década de 1960, surge a associação da ideologia e do pensamento científico na irrupção de uma nova visada no campo dos estudos linguísticos: a língua passa então a ser compreendida como uma prática social, uma vez que nela se materializa a ideologia. Portanto, a concepção de língua é gradativamente reformulada a partir de questões de ordem social.

É então a partir de 1960, contexto em que tínhamos o sujeito afastado dos estudos linguísticos do ponto de vista teórico-metodológico, que este é trazido de volta por meio de uma concepção que preconizava o falante como centro dos estudos, baseando-se no conceito de que existe uma relação entre o sujeito e a língua e essa relação se dá por meio do discurso.

Neste início destas postulações, as contribuições marxistas (a partir da releitura althusseriana) se fazem bastante visíveis nas reflexões pêcheutiana sobre o sujeito. Essa noção impõe ao sujeito uma forma-sujeito determinada a partir da posição social em que ele se encontra, negligenciando sua individualidade.

Questionando este primeiro momento, Pêcheux inicia seu percurso em direção à noção de sujeito assujeitado. Apegando-se somente ao eu imaginário de seus trabalhos anteriores, busca a relação com a Psicanálise para postular que a interpelação ideológica não está imune a falhas e fracassos, e, desta forma, é possível uma rejeição às ideologias, trazendo à luz uma nova forma de conceber o sujeito: não mais de modo determinado e consciente, mas aquele que enuncia o faz determinado por relações de ordem inconsciente que definem, dentro de um horizonte de possibilidades, aquilo que pode e deve ser dito em dado panorama sócio histórico.

Portanto, a AD surge como campo fundado por Pêcheux e seu grupo de pesquisa, no final dos anos 60 na França, como um modelo de leitura de uma conjuntura particular de eventos sociais. Lembremos que, nesse período na França, o movimento estruturalista, que tem o sujeito apagado e excluído deliberadamente, está em seu auge, negligenciando as subjetividades.

Assim, produto de um cenário marcado por efervescência política, a AD propõe uma ruptura de pensamentos e conceitos, sendo chamada de revolucionária para a época, pois visava desautomatizar a relação da Linguística com a linguagem. Ao considerar os conceitos de língua,

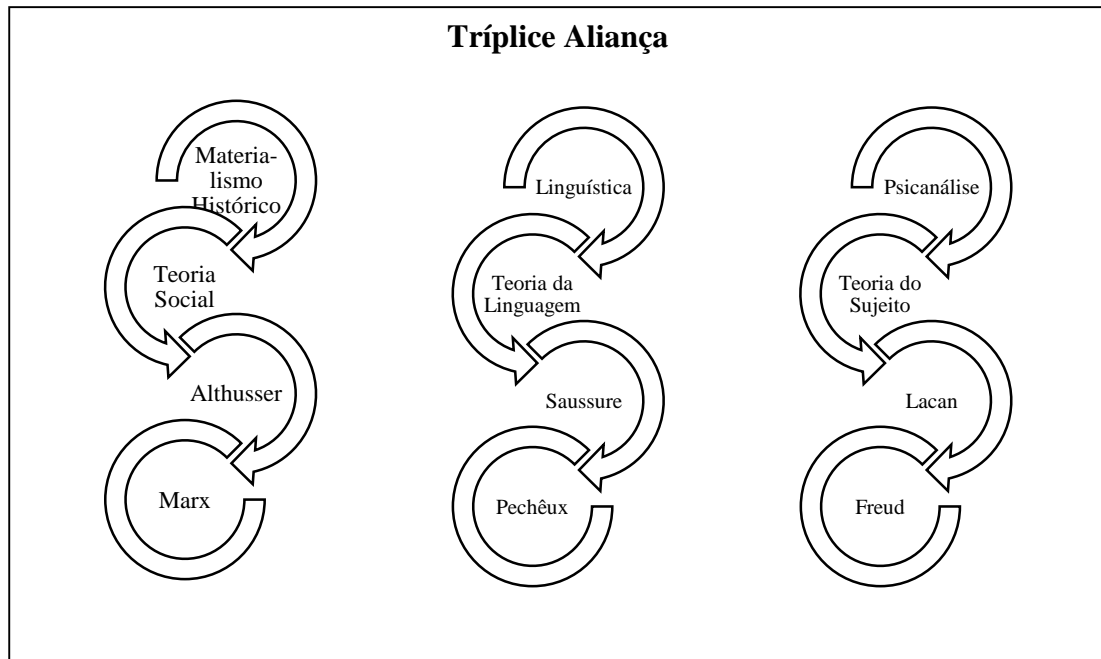
historicidade e sujeito, que foram deixados de lado pelas correntes teóricas desse momento histórico, a AD então passa a se caracterizar justamente por esse deslocamento na área dos conceitos em reflexão.

Pêcheux propõe, a partir das ideias de Saussure de língua e fala, o discurso como novo objeto para a análise linguística. Este difere completamente das noções de texto e enunciado, pois é constituído sócio historicamente. Pêcheux não pretende inicialmente superar Saussure na dicotomia língua/fala, mas é preciso compreender que esse é seu ponto de partida pois, posteriormente, o autor francês vem questionar o efeito metafórico da “primeira formulação de sua concepção de sentido” (MALDIDIER, 2003, p. 22).

Definido pela característica de constituição sócio histórica, percebe-se que o discurso tinha uma relação muito estreita com as práticas políticas e que essa relação transita na ideologia. Não à toa que, na gênese da AD, a ciência e a luta política se confundem na medida em que Pêcheux e seu grupo, integrantes do Partido Comunista Francês, compreendiam a teoria pela ótica do fazer político, analisando essencialmente discursos políticos escritos. Nesse contexto, portanto, o sujeito passa a ser um efeito ideológico elementar, designado por uma concepção que se deve às contribuições de Althusser e seu anti-humanismo teórico de sujeito constituído pela ideologia, portanto de base marxista, com reformulações e adaptações no que tange à ideologia e a história.

Tendo feito as leituras de Saussure, Freud e Marx, Pêcheux propõe uma Tríplice Aliança como balizadora do campo em nascimento, que se caracteriza justamente pela transversalidade em que os diferentes conceitos articulam: o materialismo histórico; a Linguística e a Psicanálise são definidas como áreas fundantes da AD, conforme a figura 2:

Figura 2 - Áreas fundantes da Análise de Discurso (AD)



Fonte: produção da própria autora

Para compreender as bases fundantes da AD, passemos a uma breve explanação destas informações:

- a) O **materialismo histórico**, por meio das leituras de Marx via obra althusseriana. Esse conceito se baseia na observação de como os discursos são produzidos historicamente. O assujeitamento provocado pela ideologia faz com que exista no campo do discurso uma não-transparência, ou seja, o real se esconde do sujeito ideologicamente ao dizer algo, pois é intrinsecamente afetado pela ideologia. Como teoria das formações e transformações sociais, o materialismo histórico vem contribuir com a Linguística ao afirmar que o discurso é o resultado direto da união entre o linguístico e o histórico;
- b) A **Linguística**, pela leitura das obras de Saussure, avançando no sentido de se considerar que o discurso não é transparente e que não há reflexividade entre signo, mundo e indivíduo. Assim, Pêcheux defende a materialidade da língua na AD, ou seja, a linguagem se relaciona com o exterior, com as condições de produção dos discursos;
- c) A contribuição **psicanalítica** se dá, por fim, pela leitura de Freud por meio da obra lacaniana, que propõe a subjetividade que vem por meio da Psicanálise, em que o inconsciente se manifesta nos discursos. Isso faz com que a AD considere a relação sujeito, símbolo e inconsciente se manifestando pela linguagem.

Diante desse panorama de leituras, vai se tornando palpável a compreensão de que a Análise de Discurso vai além da língua estática e imóvel como Saussure propunha, pois considera a materialidade discursiva como inserida em uma perspectiva linguístico-histórica. Sendo assim, quem diz é sempre um sujeito marcado pela ideologia e, portanto, assujeitado na medida em que é atravessado pela língua e pela história. Este conserva a ilusão de que é dono do seu discurso - do seu dizer - mas não tem a consciência de que o que está dizendo já foi produzido, dito anteriormente, por outras pessoas em outros lugares e que, dessa maneira, só se apropria daquilo que já existiu.

Pêcheux revisita e reconstrói o campo da AD diversas vezes ao longo do seu trajeto. A partir de tais reconstruções, o próprio autor define as três fases da AD, em relação às quais não é possível atribuir uma cronologia exata, tendo em vista que foi processual dentro de um quadro de revisão teórica que possibilitou a construção dos conceitos da Análise de Discurso. Essas três fases são entendidas como momentos de reorganização da teoria do discurso.

Em seguida, passamos a um breve inventário sobre cada uma delas, em que as nomearemos cada época a partir da leitura de Malidier (2003), objetivando reconstruir os percursos de revisões e reconstruções que culminaram na base AD como a conhecemos hoje.

2.1.1 Primeira época da Análise de Discurso: AD-1 (1969-1975): a gênese de uma teoria dos discursos

A primeira fase da AD de Pêcheux, definida por AD-1, é caracterizada pelo momento em que o autor lança as bases de uma teoria do discurso. Com a publicação do livro *Por Uma Análise Automática do Discurso* em 1969, Pêcheux parte do corte saussuriano e propõe uma análise automática que se caracterizava basicamente pela possibilidade de se analisar discursos por meio de evidências, compreendidas como traços produzidos no processo discursivo, uma análise automática realizada pelo computador. Isso caracterizava o discurso como sendo algo estável, uma produção sempre igual porque era compreendido dentro de um momento sócio histórico e, portanto, homogêneo. Assim como descreve Ferreira (2008, p. 22), é “impossível não ser afetado pela consistência da trama conceitual que Pêcheux constrói, a qual nos instiga a cada análise e nos possibilita abrir novas frentes de interpretação [...]”. E tal assertiva se justifica pelo fato de se compreender a aventura pecheutiana como um sucessivo depósito que, ao passo que vai se esgotando nos fios de suas próprias amarras, conduz a novas visadas que reconstróem o campo conceitual da AD.

Nesta primeira aventura na década de 60, propriamente em 1969, Pêcheux (2014, p. 307) caracterizou a máquina discursiva como principal característica da fase:

Um processo de produção discursiva é concebido como uma máquina autodeterminada e fechada sobre si mesmo, de tal modo que um sujeito-estrutura determina os sujeitos como produtores de seus discursos: os sujeitos acreditam que ‘utilizam’ seus discursos quando na verdade são seus ‘servos’ assujeitados, seus ‘suportes’. Uma língua natural (no sentido linguístico da expressão) constituiu a base invariante sobre a qual se desdobra uma multiplicidade heterogênea de processos discursivos justapostos.

Portanto, nessa época, devido à ideia de máquina discursiva enquanto procedimento metodológico da ciência em nascimento, os discursos se efetivavam a partir de um processo de um sistema fechado, estável e limitado. Assim, tomado por uma posição estruturalista, o sujeito supunha deter a “origem enunciativa de seu discurso” (PÊCHEUX, 2014, p. 307).

Nessa época, os procedimentos para análise, segundo Pêcheux (2014), se caracterizavam da seguinte forma:

- O ponto de partida era um corpus fechado com sequências discursivas compostas por palavras-chave que remetiam a um tema “num espaço discursivo supostamente dominado por condições de produção estáveis e homogêneas” (PÊCHEUX, 2014, p. 308);
- A análise linguística de cada frase ou sequência era tomada como uma premissa para a análise discursiva do corpus;
- A análise discursiva do corpus era feita por meio da identificação e constituição de “sítios de identidade parafrásticas intersequenciais” (PÊCHEUX, 2014, p. 308), ou seja, identificação, nos diferentes discursos, de frases ou palavras que na interpretação combinam entre si;
- A interpretação era feita de forma a demonstrar onde aqueles discursos estavam inscritos inicialmente, comparando-os entre si e com a situação sócio histórico identificada.

Como conclusão dos procedimentos acima aplicados, Pêcheux (2014, p. 309) ressalta a AD-1 como “um procedimento por etapa, com ordem fixa, restrita teórica e metodologicamente a um começo e um fim pré-determinados, e trabalhando num espaço em que as ‘máquinas’ discursivas constituem identidades justapostas”, ou seja, as máquinas discursivas se complementam e a existência do outro se reflete no mesmo.

Nessa fase, é possível perceber que a concepção de sujeito é assujeitada e marcada intrinsecamente pelas ideias de Althusser sobre os aparelhos ideológicos. Segundo Brandão (1998, p. 40), o que marca o sujeito de Pêcheux nessa fase é uma forte dimensão social e histórica, que na linguagem é balizada pela formação discursiva que define “o que pode e o que não pode ser dito por um sujeito”.

Na primeira fase da AD, denominada AD-1, o sujeito assujeitado, teve como primeiro resultado uma concepção submetida à maquinaria discursiva. Isso implica dizer que, a partir da noção de máquina discursiva, o discurso tornou-se algo fechado, estável e limitado:

[...] os sujeitos acreditam que utilizam seus discursos quando na verdade são servos assujeitados, seus suportes [...] é um procedimento por etapa, com ordem fixa, restrita teórica e metodologicamente a um começo e um fim predeterminados, e trabalhando num espaço em que as ‘máquinas’ discursivas constituem unidades justapostas. A existência do outro está, pois, subordinada ao primado do mesmo: - o outro da alteridade discursiva ‘empírica’ é reduzido seja ao mesmo, seja ao resíduo, pois ele é o fundamento combinatório da identidade de um mesmo processo discursivo; - o outro da alteridade ‘estrutural’ só é, de fato, uma diferença incomensurável entre ‘máquinas’ (cada uma idêntica a si mesma e fechada sobre si mesma), quer dizer, uma diferença entre mesmos. (PÊCHEUX, 2014, p. 311).

Diante disso, o outro passa a ser a consequência do mesmo processo de produção do eu. Em outras palavras, o outro é o resultado do mesmo processo discursivo, assim sendo, coloca-se como o mesmo, perdendo sua diferença. Em relação ao outro, que Pêcheux nomeia como estrutural, encontrado em outras máquinas discursivas, é improvável aproximar-se do eu, podendo-se aproximar somente para comparação e análise deste. No entanto, quando fizer parte da mesma máquina discursiva, nesse contexto, eu e outro tornam-se o mesmo: portanto, quem fala, enquanto sujeito, é uma instituição e uma ideologia.

Nesse cenário, fortemente marcado pelos discursos políticos, emerge, então, a ideia de sujeito perpassado pela ideologia e inconsciente, o que faz com que Pêcheux produza a teoria sobre os dois esquecimentos. Assim, pela ideologia que marca o sujeito, este pensa que produz o próprio dizer, mas apenas reproduz algo já dito (GREGOLIN, 2006).

O modelo metodológico que Pêcheux propunha era completamente estrutural, uma vez que a sequência discursiva estava compreendida em um corpus dominado por uma máquina discursiva. O autor passa a construir as distribuições combinatórias que permitem identificar as variações dos traços discursivos por meio de procedimentos regulados pela linguística.

Avançando na revisão da teoria de Pêcheux, o próprio autor faz uma autocrítica com relação a esse modelo, dizendo-se equivocado ao propor que um discurso pudesse ser analisado

de forma estável e regulada, ou seja, automática. Por meio dessa autocrítica, Pêcheux faz um movimento de deslocamento das propostas de Althusser, fortemente presentes na primeira fase da AD em direção à proposta de Foucault. O autor situa na obra de Courtine e Marandin o ponto essencial desse deslocamento, na medida em que questiona a história das práticas de linguagem comunista “por meio da análise de heterogeneidade constitutiva de sua obra discursiva” (GREGOLIN, 2006, p. 174).

Considerando a crítica de Courtine, que tanto é política quanto teórica, tem-se como consequência deslocamentos nos dois polos:

Politicamente, levou os trabalhos da Análise de Discurso a uma profunda autocrítica dos posicionamentos althusserianos em relação as teses do Partido Comunista e à própria leitura dos textos fundadores do marxismo. Isso evidentemente, trouxe mudanças teóricas-metodológicas: ao acatar a heterogeneidade, a dispersão, o acontecimento discursivo, a Análise de Discurso abandona o privilégio que até então fora concedido aos discursos de ‘porta-vozes legítimos’ (impressos, oficiais, etc.) e a partir de então, os trabalhos devem se confrontar com a ‘memória da história’, com os múltiplos enunciadores cujos enunciados ‘sulcam o arquivo não escrito dos discursos subterrâneos’. (GREGOLIN, 2006, p. 175).

Assim, Pêcheux passa a fazer um movimento rumo à heterogeneidade discursiva, o que marca fortemente a sua segunda fase, a AD-2, a ser analisada em item subsequente.

2.1.2 A segunda época da Análise de Discurso: AD-2 (1975-1979): revisões conceituais

A segunda fase da AD é definida como uma época de “tateamentos”, pois Pêcheux reformula seu conceito de formação discursiva. Essa fase aponta que a formação discursiva é amplamente marcada pelo seu exterior, o que faz com que a ideia de máquina discursiva (estrutural e fechada em si) seja completamente posta em xeque. (MALDIDIER, 2003).

Nesta fase, houve uma reconfiguração no próprio paradigma estruturalista que definia a produção acadêmica da época. Nos limites do estudo sobre a linguagem, a categoria analítica passou da máquina discursiva para uma concepção amis alinhada ao modelo social vigente: a formação discursiva (aqui, FD). Portanto, o que marca esse período é a FD e suas fundamentações que Pêcheux busca em Michel Foucault para propor que: “[...] uma FD não é um espaço estrutura fechado, pois é constitutivamente ‘invadida’ por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FD) que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais” (PÊCHEUX, 2014, p. 310). Assim, diferentemente da AD-1 em que se analisava um discurso de forma fechada, na AD-2 busca-se a compreensão dos dizeres a

partir da contingência de uma (ou várias) FDs que definem possibilidades enunciativas do sujeito que fala.

Nessa segunda época também se introduz o conceito de interdiscurso, que é um entrelaçamento de discurso, que segundo Pêcheux (2014, p. 311):

A noção de interdiscurso é introduzida para designar ‘o exterior específico’ de uma FD enquanto este irrompe nesta FD para construí-la em lugar de evidência discursiva, submetida à lei da repetição estrutural fechada: o fechamento da maquinaria é, pois, conservado, ao mesmo tempo em que é concebido então como o resultado paradoxal da irrupção de um ‘além’ exterior e interior.

Apesar da introdução desses novos conceitos, nessa segunda época, o sujeito continua sendo assujeitado, pois Pêcheux (2014, p. 310) o concebe como “puro efeito de assujeitamento à maquinaria da FD com a qual ele se identifica”. Portanto, o sujeito tem a ilusão de continuar sendo o “dono” do seu próprio discurso, porém, ignora as causas que o determina. Segundo Brandão (1998), o sujeito do discurso ainda continua sendo concebido como puro efeito de assujeitamento ao dispositivo da FD com o qual ele se identifica e ressalta, o que implica afirmar que este opera em dois níveis distintos:

- a) Num nível inconsciente, ideológico, em que o sujeito ‘esquece’, apaga qualquer elemento que remeta ao exterior de sua FD, ‘aceitando’ certa sequencia linguística e ‘recusando’ outra a fim de produzir determinados sentidos (esquecimento nº 1);
- b) Num nível pré-consciente ou consciente em que o sujeito enunciador coloca fronteiras entre o que pode e deve ser dito e o que não pode ser dito; quando, no interior da FD que o domina, constitui seu enunciado, elegendo algumas formas e ocultando outras. Essa operação dá ao sujeito a ilusão de que seu discurso reflete o conhecimento objetivo que tem da realidade, de que é senhor de sua palavra, origem e fonte do sentido (esquecimento nº 2).

Diferentemente da AD-1, em que o sujeito era um meio para a fala de uma instituição, agora o sujeito é projetado como uma função que pode realizar diferentes práticas, submetido às diferentes posições em que se encontra. Nesse sentido, Mussalim (2003, p. 133) traz as seguintes considerações:

O sujeito passa a ser concebido como aquele que desempenha diferentes papéis de acordo com as várias posições que ocupa no espaço interdiscursivo. [...]. O sujeito apesar de desempenhar diversos papéis, não é totalmente livre; ele sofre as coerções da formação discursiva do interior da qual já enuncia, já que esta é regulada por uma formação ideológica. Em outras palavras, o

sujeito do discurso ocupa um lugar de onde enuncia, e é este lugar, entendido como a representação de traços de determinado lugar social, [...] que determina o que ele pode ou não dizer a partir dali, ou seja, este sujeito, ocupando o lugar que ocupa no interior de uma formação social, é dominado por uma determinada formação ideológica que preestabelece as possibilidades de sentido de seu discurso.

Mesmo que esse sujeito permaneça em seu espaço nebuloso, ele vai se expandindo para uma visão ampla, envolvendo diferentes discursos e construindo a perspectiva de um mesmo indivíduo que ocupa diferentes posições em um mesmo texto.

Em sua autocrítica, Pêcheux (2014) sinaliza que houve pouca modificação ao que se refere ao procedimento de análise nesta segunda época do desenvolvimento da AD. Evidencia que a mudança se dá sensivelmente na construção do corpus discursivo, pois, admitindo a ideia de formação discursiva ao invés de máquina discursiva, é possível trabalhar de maneira sistemática as influências da formação discursiva do sujeito.

Com a publicação em 1975 do livro *Lês Verités de La Palice*, que foi posteriormente traduzido por Eni Orlandi em 1988 com o título *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio* (PÊCHEUX, 2009), o autor aprofunda a interpelação ideológica recorrendo às ideias de Althusser. Com isso, Pêcheux cria a noção de interdiscurso, que é o exterior de uma formação discursiva. Brandão (1998) também ressalta que fosse inaugurando uma fase cada vez mais dominada por uma preocupação nova, que vinha sendo gestada há tempo: a da heterogeneidade discursiva, que leva Pêcheux a questionar a própria concepção de FD.

2.1.3 A Terceira Época da Análise de Discurso: AD3 (1980-1983): diálogos

Na terceira fase da AD, denominada por AD-3, tem-se a “desconstrução dirigida”, em que Pêcheux declara o fim da máquina discursiva, afastando por completo esse conceito e também as posições teóricas que defendia anteriormente na fase da AD-1.

Neste momento de AD-3, há uma ruptura da AD-1 e AD2 no que se refere ao procedimento analítico, sendo decretado expressamente pelo autor o fim da análise por etapas com ordens fixas. Há, definitivamente, uma desconstrução de máquina discursiva e de procedimentos fechados de análise em detrimento de um processo analítico em espiral apto a “produzir uma sucessão de interpretação do campo analisado” (PÊCHEUX, 2014, p. 312). O autor descreve que há uma desestabilização das garantias sócio históricas, condições que possibilitavam a pertinência teórica de procedimento e a construção do corpus por meio de uma interação que supõe uma alternância entre uma análise linguística e uma análise discursiva que:

supõe a reinscrição dos traços dessas análises parciais no próprio interior do campo discursivo analisado enquanto corpus, acarretando uma reconfiguração deste campo, aberto, simultaneamente a uma nova fase de análise linguístico-discursiva: a produção em espiral dessas reconfigurações do corpus vem escandir o processo produzindo uma sucessão de interpretações do campo analisado. (PÊCHEUX, 2014, p. 312).

Assim, como consequência desse novo campo discursivo, o objeto de análise passa a ser o interdiscurso, que é caracterizado por ser atravessado pela heterogeneidade enunciativa. Dessa forma, o interdiscurso amplia sentidos que permitem uma análise de produções discursivas na “construção dos objetos discursivos e dos acontecimentos, e também dos ‘pontos de vistas’ e ‘lugares enunciativos no fio intradiscurso’” (PÊCHEUX, 2014, p. 313).

Importante ressaltar que Pêcheux (2014), ao finalizar seus apontamentos sobre a AD-3, deixa muitos questionamentos sobre a nova configuração da Análise de Discurso, tais quais:

1. Como separar, nisso que continuamos a chamar ‘o sujeito da enunciação’, o registro funcional do ‘ego-eu’ estrategista assujeitado [...] e a emergência de uma posição do sujeito? Que relação paradoxal essa emergência mantém com o obstáculo, a irrupção imprevista de um discurso-outro, a falha no controle? O sujeito seria aquele que surge por instantes, lá onde o ‘ego eu’ vacila? Como inscrever as consequências de uma tal interrogação nos procedimentos concretos de análise? 2. Se a Análise de Discurso se quem uma nova maneira de ler as materialidades escritas e orais, que relação ela deve construir entre a leitura, a interlocução, a memória e o pensamento? [...] 3. Como conceber o processo de uma AD de tal maneira que esse processo seja uma interação ‘em espiral’ combinando entrecruzamento, reuniões e dissociações de séries textuais (orais e escritas) de construções de questões, de estruturas de redes de memórias e de produção de escrita? [...] O que é interrupção nesse processo? Pode se (re)definir uma ‘política’ de discurso? (PÊCHEUX, 2010, p. 313).

Mergulhado ainda em seus questionamentos, no início da década de 80 Pêcheux revê suas formulações e conceitos de base da AD, relendo Althusser e Marx e revisando as ideias sobre o estruturalismo. Pode-se considerar esse período um marco importante para a AD no que tange a sua transformação significativa. Na França, os principais autores de base da AD, considerados fundadores - Pêcheux, Foucault e Althusser - desaparecem do cenário teórico, desarticulando grupos de pesquisa, o que resultou em um apagamento silencioso e velado da obra de Pêcheux.

Na AD-3, a mudança na concepção de sujeito fica em evidência devido às contribuições da Psicanálise Lacaniana: o sujeito não é mais visto como posição e função, passando agora a

ser disputado pelo consciente e inconsciente, não mais sendo possível afirmar consciência sobre suas falas.

Pêcheux passa a se debruçar sobre a articulação entre a ideologia e inconsciente, considerando que falta uma explicação mais detalhada, mas compreendendo que ambos merecem evidências na teoria da ideologia e do sujeito no marxismo, emprestado de Althusser. Tem-se, portanto, a noção de que o sujeito não é individualizado, mas sim um produto social.

Quanto ao sujeito ideológico que reduplica, ele é interpelado - constituído sob a evidencia da constatação que veicula e mascara a 'norma' identificadora: 'um soldado francês não recua', significa, portanto, 'se você é um verdadeiro soldado francês, o que, de fato, você é, então você não pode/deve recuar'. Desse modo, é a ideologia que, através do 'hábito' e do 'uso, está designado, ao mesmo tempo, o que é e o que deve ser, e isso, às vezes, por meio de 'desvios' linguisticamente marcados entre a constatação e a norma e que funcionam como um dispositivo de 'retomada do jogo'. É a ideologia que fornece a evidencia pelas quais 'todo mundo sabe' o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado 'queiram dizer o que realmente dizem' e que mascaram assim, sob a 'transparência da linguagem', aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados. (PÊCHEUX, 2009, p. 145).

Tem-se então uma concepção de sujeito heterogêneo, sendo os dois esquecimentos o fio condutor do discurso. Sobre esses esquecimentos, Pêcheux (2009) aponta que podem se manifestar de duas formas distintas enquanto constituintes do sujeito:

[...] apelamos para a noção de 'sistema inconsciente' para caracterizar um outro 'esquecimento', o esquecimento nº 1, que dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina. Nesse sentido, o esquecimento nº I remetia, por uma analogia com o recalque inconsciente, a esse exterior, na medida em que - como visto - esse exterior determina a formação discursiva em questão. (PÊCHEUX, 2009, p. 162).

Concordamos em chamar esquecimento nº 2 ao 'esquecimento' pelo qual todo o sujeito-falante 'seleciona' no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e sequências que nelas se encontram em relação de paráfrase - um enunciado forma ou sequência, e não um outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo na formação discursiva considerada. (PÊCHEUX, 2009, p. 161).

O sentido seria, desta forma, uma ilusão para os sujeitos, pois os sentidos são podem ser por eles controlados (embora haja a percepção do contrário). Assim, o esquecimento número 1, segundo Orlandi (1999), é da ordem do esquecimento ideológico, ou seja, um esquecimento

inconsciente, a forma como somos afetados pela ideologia. Esse esquecimento nos dá a ilusão de originalidade no discurso, porém, na realidade, utilizamos de sentidos que já existem.

Já o esquecimento número 2, ainda segundo a autora, diz respeito à enunciação, pois, quando falamos, escolhemos fazer de uma maneira e não de outra e nem sempre temos consciência disso. Isso dá a impressão ao sujeito de que existe uma relação direta entre pensamento, linguagem e mundo, ou seja, não há outra possibilidade de dizer o que foi dito:

[...] o esquecimento é estruturante, ele constitui os sujeitos e sentidos. ‘As ilusões não são ‘defeitos’, são uma necessidade para que a linguagem funcione no sujeito e na produção de sentidos’ O esquecimento do que já foi dito não é voluntário e isso faz com que, ao se identificar com o que foi dito o sujeito possa se constituir. Assim, as palavras vão adquirindo sentido, pois os sujeitos ao se utilizarem de palavras já existentes tem a impressão de que elas se originam neles e isso dá a ideia de movimento no discurso, palavras estas que podem ser utilizadas de muitas e variadas maneiras. Podem ser as mesmas e ao mesmo tempo outras. (ORLANDI, 1999, p. 36).

Importante ressaltar que o sujeito se inscreve no discurso por meio dos efeitos ideológicos. Pêcheux (2014) insere o sujeito enquanto efeito ideológico elementar, pois, é enquanto sujeito que a pessoa é “interpelada” a ocupar um lugar determinado no sistema de produção. O autor ressalta que quando trata do termo “elementar”, quer dizer que “[...] precisamente tal ‘efeito’ não é a consequência de alguma coisa. Nada se torna um sujeito, mas aquele que é ‘chamado’ é sempre já-sujeito” (PÊCHEUX, 2014, p. 31).

Nesse contexto de efeitos ideológicos, Pêcheux parte da leitura de Althusser para abordar a questão da ideologia e ressignificá-la no campo da AD. Para Althusser (1980, p. 77) existem duas teses centrais que pautam a estrutura e o funcionamento da ideologia: “I - A ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com as suas condições reais de existências. II - A ideologia tem uma existência material”.

Assim, na AD, houve uma ressignificação desta noção, considerando a linguagem um meio pelo qual, via materialidade discursiva, são criadas condições para a existência da ideologia. Com isso, a presença da ideologia se torna evidência na interpretação de qualquer objeto simbólico feito pelo homem, ou seja, a interpretação sempre implica, necessariamente, atribuição de sentidos pelo sujeito. Portanto, quando se interpreta algo, o sentido sempre esteve lá (e o sujeito não recorre a esse sentido de forma consciente), sendo esta a evidência da ideologia.

Por esse mecanismo - ideológico - de apagamento da interpretação, há transposição de formas materiais em outras, construindo-se transparências -

como se a linguagem e a história não tivessem suas espessuras, sua opacidade - para serem interpretadas por determinações históricas que se apresentam como imutáveis, naturalizadas. Este é o trabalho da ideologia, produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existências. (ORLANDI, 1999, p. 46).

A ideologia está, então, na construção de sujeitos e sentidos, pois, para dizer algo, é necessário que o sujeito seja interpelado pela ideologia. Para Pêcheux, a ideologia e o inconsciente são estruturas-funcionamentos, o que justifica a existência de uma teoria materialista do discurso na base da AD. Por meio desta, é possível trabalhar a evidência do sentido no discurso, fazendo com que uma palavra signifique alguma coisa (apagando seu caráter material) ao mesmo tempo em que é possível visualizar a transparência de formações discursivas dominantes (ORLANDI, 1999).

Atualmente, a Análise de Discurso empreendida em território europeu pouco tem de identidade com aquela foi concebida em sua fundação. Se a AD pecheutiana do final da década de 60 era marcadamente “uma Análise de Discurso revolucionária, politicamente engajada, formada por militantes marxistas e com um viés intervencionista declarado, tendo como algo o positivismo imperante nas ciências humanas dos anos 60 em França” (FERREIRA, 2008, p. 138), hoje o panorama é outro. Portanto, é necessário separar a AD em dois momentos: o primeiro - de 60 a 80 e o segundo de 80 (a partir do desaparecimento dos nomes fundadores) até os dias de hoje. Mesmo mantendo-se o nome Análise de Discurso, a proposta de análise modificou-se sensivelmente. Ferreira (2008) destaca que “a ideia de intervenção se mantém, mas totalmente despolitizada, mais próxima da sociolinguística e da pragmática”.

2.2 Análise de Discurso no Brasil: por uma AD do B?

A Análise de Discurso inicia-se no Brasil em torno dos trabalhos de Eni Orlandi na Unicamp, por volta de 1980, referência que fez desse campo do saber uma área reconhecida de referências no quadro acadêmico institucional.

Tem-se, no Brasil, na Universidade de Campinas - UNICAMP, um início de AD que tem em suas raízes a tradição europeia, além de outras contribuições teóricas, todavia sem a dicotomia imaginária que coloca de um lado os europeus por fixarem seus estudos e pensamentos de linguagem em termos da escrita e, por outro lado, os norte-americanos, com sua preferência pelo oral (ORLANDI, 2005).

Com a chegada no Brasil, os textos precursores da AD foram (re)lidos em ordem diversa da cronologia francesa, portanto, as três épocas da AD de Pêcheux não se configuram

visivelmente em muitos trabalhos brasileiros. Resta pontuar que, sob a égide de um regime militar que censurava a circulação de textos marxistas na academia brasileira, foi somente após os anos 80 que a AD ganha espaço no Brasil, embora haja registros de leitura da obra pecheutiana nos anos 70 no país, de forma pontual e localizada, em contextos apartados dos estudos linguísticos.

Essa diferença temporal causa efeitos nos textos que circulam no Brasil “os textos foram sendo lidos e traduzidos em uma cronologia diferente daquela estabelecida na historicidade francesa” (GREGOLIN, 2008, p. 28). Em consequência disso, ocorre uma série de diferenças que terá como resultado a forma de pensar e fazer a AD, como aponta Gregolin (2008, p. 28):

[...] coexistência de conceitos desenvolvidos em diferentes épocas na França e a ênfase na discussão da relação entre discurso e ideologia (temática Althusseriana). O ‘método automático’, central nas propostas iniciais de Pêcheux, àquela altura dos anos 1980 também estava sendo desconstruído e, por esse motivo, não trazido às pesquisas brasileiras. Outra particularidade da AD no Brasil diz respeito a diversidade de corpora que sempre tomou como objeto de estudo: enquanto na França o discurso político escrito foi predominante nas análises, no Brasil sempre se tomou uma heterogeneidade de gêneros discursivos que vão desde os literários até as produções orais cotidianas.

Todas essas lacunas provocadas pelas recepções de textos não cronológicos da AD francesa provocam um desconhecimento de toda a sua complexidade histórica “dando origem a certos discursos que procuram desqualificar com bases em equívocos e banalizações” (GREGOLIN, 2008, p. 29).

Orlandi (2005) considera que, ao se falar em “Escola” de Análise de Discurso, atribui-se um poder tanto de palavra quanto de saber que foram distribuídos de maneira desigual, uma vez que por se ter a AD em certos locais, posteriormente o que restaria aos outros seria falar de recepção, ou ainda influência. Para a autora, a história do conhecimento metalinguístico deve estar intimamente ligada à história de uma nação, o que envolve, então, a própria língua, que por sua vez se liga a fatores externos - seus territórios, populações, Estado e sua política. Assim, tem-se uma ciência que pode ser produzida em lugares distintos e que carrega com ela peculiaridades, como o caso do Brasil, onde tem se produzido uma ciência da linguagem com grandes potenciais.

Ainda para Eni Orlandi (2005, p. 76), o importante é que:

[...] podemos reconhecer nos estudos e pesquisa sobre o discurso, uma filiação específica que teve como um de seus fundadores Michel Pêcheux e que se

desenvolveu mantendo consistentemente certos princípios sobre a relação língua/sujeito/história ou, mais propriamente, sobre a relação língua/ideologia, tendo o discurso o lugar de observação dessa relação. E aí podemos falar de como os estudos e pesquisas da Análise de Discurso, dessa filiação, se constitui no Brasil, na França, no México, etc., tendo no Brasil um lugar forte de representação. A isto podemos chamar de Análise de Discurso Brasileira.

Surge, aqui, uma indagação sobre o fato de trazer ao Brasil uma teoria que já havia se consolidado na Europa e que tinha com Michel Pêcheux uma busca por uma metodologia específica. Apesar de a abertura política da década de 80 representar uma possibilidade para o desenvolvimento da AD, ainda restavam alguns elementos importantes e limitadores, como a não-explicação de um método após a morte de Pêcheux seguida da suspensão de seu projeto e o fato de se ter no Brasil uma computação ainda que em fase inicial de desenvolvimento. (GREGOLIN, 2004).

Ainda que houvesse limitação para se fazer AD no Brasil, ela foi desde o início baseada nos trabalhos franceses e, com este respaldo, passou a definir, à brasileira, métodos fortemente ligados ao pragmatismo e relacionando-se com a Linguística (ORLANDI, 2005).

A autora ressalta que a AD se institucionalizou no Brasil amplamente, mas não sem algumas resistências e alguns antagonismos. Marcada pela forte relação da AD com a Linguística, a produção brasileira traz consequências no campo teórico e na prática do saber linguístico. É possível observar, neste contexto, uma dicotomia no fazer AD no Brasil em relação àqueles que almejam preservar a Linguística e os formalismos dominantes, contrapondo-se com aqueles que buscam compreender a relação da AD com a ciência da linguagem. Os primeiros tomam para si dois campos afins: a Pragmática (e seus atos de linguagem) e a Teoria da Enunciação (o sujeito). Os segundos, por sua vez, buscam trabalhar com algo novo: o discurso (ORLANDI, 2005).

Percorrendo este caminho, Orlandi (2005, p. 81) postula que:

[...] minha reflexão vai nessa direção procurando dar visibilidade, construir mesmo, o campo específico da Análise de Discurso caracterizando sua teoria, seu método, seus procedimentos analíticos e seu objeto próprio. Estabeleço a noção de texto relacionando-a a discurso para não cair no engano do 'puro lingüístico', relaciono a noção de sujeito com o que vou chamar função-autor e distingo particularidades na noção de situação (condições de produção) que assim ganham outros sentidos, são re-significados ganhando especificidade face à Análise de Discurso em cuja filiação situamos M. Pêcheux (em sua relação com P. Henry e M. Plon).

Para a autora supracitada, as ciências sociais e a própria Linguística não conseguiram sanar as indagações que surgiam. Era, pois, necessário traçar novos limites e formular novas questões. Com sua produção científica articulada ao campo da Linguística, a autora percebeu que isto a permitia compreender a noção de discurso, possibilitando a observação da relação entre língua e ideologia (ORLANDI, 2005).

Conforme Orlandi (2005, p. 82), “[...] não há sentido sem interpretação pois a língua se inscreve na história para significar”, o que implicou no surgimento de uma proposta brasileira de AD de interpretação da ideologia e do sujeito. Neste caminho, a AD deixa para trás a ideologia enquanto conteudista ou de ocultação e passa a pensá-la enquanto funcionamento linguístico-histórico.

O novo objeto, o discurso, lança as bases de uma nova teoria. Aqueles que não a reconhecem ou tentam negá-la acabam por ter que explicar sua posição em relação ao discurso e à língua. Conforme Orlandi (2005, p. 82), “esse lugar teórico posto no campo das teorias da linguagem pela Análise de Discurso produz sistematicamente seus efeitos”, dentre os quais se pode mencionar:

Para as Ciências Humanas e Sociais em geral, já que elas se sustentam sobre a noção de sujeito, de linguagem e de situação, o efeito é o da redefinição do que é político, do que é ideologia, do que é histórico, do que é social, fazendo intervir a linguagem. [...] Para a linguística, é importante lembrar a necessidade de repensar o estatuto e as relações entre semântica e léxico, morfologia e sintaxe, sintaxe e semântica etc. [...] Para as teorias linguísticas ‘complementares’, ressalta-se a necessidade de refinar suas concepções de exterioridade (sujeito, situação, contexto, memória) e suas articulações no interior do próprio campo da linguística. [...] Para a psicanálise, a noção de discurso faz emergirem questões que interrogam o sujeito-no-mundo. O real da história que se impõe, na sua relação com o real da língua.

Para a ideologia, reconhece-se a demanda de outros instrumentos para compreendê-la e que exigem ressignificações teóricas, descobertas, deslocamentos. (ORLANDI, 2005, p. 82).

Para a ciência, ainda para a mesma autora, pode-se afirmar a existência de dois momentos: um que se prende à transformação produtora de seu objeto (que compreende trabalhos de ruptura na elaboração teórico-conceitual), e outro que, em sua essência, traz a reprodução desse objeto.

Eni Orlandi tem Michel Pêcheux como um predecessor, com quem ela dialoga, uma vez que seus textos são (re)lidos, em suas versões de leitura, e não simplesmente recebidos. A tradição linguística a qual Orlandi pertence é aquela que carrega o estruturalismo de Hjelmslev, bem como dos filólogos Clemente Segundo Pinho e Theodor Henrique Maurer, sem esquecer

de se atentar à filosofia, à literatura e às ciências sociais. Em termos de tradição linguística brasileira, Orlandi pontua que sua produção “[...] aponta para o deslocamento e a presença simultânea, no Brasil, de uma produção de Análise de Discurso ‘aqui’, de forma profissional, intelectual e institucionalmente consequente” (ORLANDI, 2005, p. 84).

Neste contexto, é possível se falar em uma Análise de Discurso Brasileira (AD do B), onde se inserem Eni Orlandi e outros pesquisadores representativos. Esta AD do B tem sua relação com a AD de Michel Pêcheux, mas consegue possuir características diferentes daquela que se desenvolveu em terras francesas. Ademais, é preciso pontuar que, em território nacional, o sintagma ganhou mais ampla referência, abarcando linhas teóricas que, a partir de releituras do legado pêcheutiano, consolidaram novas/outras formas de se fazer AD (a exemplo da Análise Crítica do Discurso).

Para Orlandi (2005), a melhor escolha de nomenclatura para o que se faz no Brasil não é “escola” de AD, mas sim uma filiação, que possui suas relações intelectuais e, também, tradições localizadas. A autora fala de uma reinvenção contínua da AD enquanto disciplina, que teve uma sequência, em desenvolvimento há mais de 25 anos, que permite assim compreender o movimento de ideias que foi iniciado por Pêcheux, tornando possível a reflexão sobre a linguagem.

Diferentemente do que aconteceu na França - onde há uma lacuna entre a fundação da AD e sua institucionalização, no Brasil, entre os anos de 70 e 80, a tradição de reflexão sobre a linguagem se deu concomitantemente entre produção e institucionalização. Tendo como berço a cidade de Campinas, a AD encontrou seu caminho enquanto disciplina de cursos de graduação e pós-graduação, bem como no campo de pesquisas. Este percurso conduziu a AD do B a uma estabilidade institucional e de produção que fez com que ela se expandisse por todo território nacional. (ORLANDI, 2005).

Intensamente presente na história da Análise de Discurso em território nacional, Orlandi (2005) pauta suas indagações sobre questões relativas à interpretação, ideologia, distinção entre sujeito e autor e entre discurso e texto. Busca entender e criar relações:

[...] entre paráfrase (o mesmo) e polissemia (o diferente); a incompletude do sujeito (6); a identidade como movimento na história; a língua sujeita à falha e a inscrição da língua na história produzindo o equívoco; o gesto de interpretação fazendo-se na relação da estrutura com o acontecimento, jogo da contradição; a passagem do irrealizado ao que ‘faz’ sentido (discursos fundadores), distinguindo entre o não-sentido (*non sens*) e o sem-sentido (o que já significou). (ORLANDI, 2005, p. 86).

Na constante busca pela reinvenção, muitas são as contribuições da autora, que ao introduzir a noção de silêncio nos limites dos estudos discursivos, acaba por esbarrar e ampliar a noção de discurso na medida em que teoriza sobre o dizer/ não dizer como constitutivos daquilo que se enuncia e também do silêncio. Assim, Eni Orlandi cria, no Brasil, pilares para sustentar uma profícua e constantemente renovada Análise de Discurso.

Ressaltemos, ademais, que a emergência de novas tecnologias implicou no surgimento de novas/outras materialidades enquanto objetos da análise discursiva. Neste contexto, é preciso pontuar que, embora não totalmente novas (há trabalhos que remontam à análise da imagem em movimento no início da AD no Brasil), é atual a tendência à ampliação do escopo dos objetos da análise da AD no Brasil, o que tem conduzido os pesquisadores a uma revisitação às bases da ciência do discurso. Indaga-se a pertinência das categorias analíticas para a descrição/interpretação destes novos objetos de análise, conduzindo a um alargamento das fronteiras da AD na medida que a ciência dos discursos passa gradativamente a incorporar teorias outras (dos Estudos Culturais, Psicanálise, Comunicação, etc.) para dar conta da complexidade deste novo objeto.

Não há que se negar, diante dos antes citados argumentos, que a AD caminha de forma autônoma em território brasileiro, desvinculada do fazer europeu (embora as bases conceituais inegavelmente remetam ao legado pècheutiano).

2.3 Formação Discursiva: um conceito ainda produtivo

Nesse item faz-se necessário apresentar o processo de evolução da noção de Formação Discursiva, doravante FD, uma vez que esta passou por vários questionamentos e revisões desde Foucault até Pêcheux. Este conceito é o ponto central desse trabalho, uma vez que perpassa toda análise do corpus. É ela que nos permite compreender a movência de sentidos das palavras aluno e o professor na graduação da Educação a Distância no Brasil, dentro de um percurso histórico.

Este conceito foi inicialmente trazido por Foucault na tentativa de encontrar uma unidade na dispersão das produções discursivas. Uma marca essencial para a FD de Foucault é o conjunto de regularidades que determina uma homogeneidade em dado domínio. Foucault concebe a transformação do discurso, porém, este tem de estar submetido a sua regra principal, que é a regularidade, cabendo ao analista (embora Foucault não estabeleça um projeto de AD) a descrição das regularidades que envolvem a produção e circulação dos discursos em dado momento histórico.

Indursky (2008, p. 3), ressalta que “Foucault afasta a ideologia como um princípio organizador de uma repartição, por considera-la inadequada para servir como princípio organizador de uma formação discursiva”. Na obra *Arqueologia do Saber* (FOUCAULT, 2012), especificamente na seção “As formações discursivas”, Foucault refuta as quatro hipóteses para identificação das unidades do discurso, conforme o quadro 1:

Quadro 1 - Unidades do Discurso

Unidade do discurso (4)	
1 - Dos objetos	Não é possível traçar uma unidade para o discurso com os objetos que emergem de dentro dele. Ou seja, não há como conceber o discurso como um conjunto de enunciados dispersos que falam sobre o mesmo objeto. O próprio autor demonstra como esse objeto específico do discurso varia com o tempo, recebendo tratamento diferentes (método arqueológico). Ele é um objeto de fato diferente, a unidade do discurso sobre a loucura, por exemplo, não tem a ver com o mesmo objeto tratado de diferentes maneiras ao longo do tempo, mas sim com as regras que permitem a emergência de diferentes objetos para esse discurso ao longo do tempo. A forma eficaz de enxergar alguma regularidade no discurso sobre a loucura envolve observar não a continuidade do objeto loucura, mas sim a série de enunciados que compõem esse objeto em cada época. A solução, vai dizer o autor, é encontrar a lei de repartição do conjunto de enunciados que permitem emergir o objeto específico da loucura.
2 - Dos modos enunciativos	Nova tentativa do Foucault para encontrar uma unidade para o discurso, busca-se a regularidade na forma, no tipo ou no encadeamento dos enunciados. A sua observação será da ciência médica (<i>O Nascimento da Clínica</i> - 1963). Neste o autor compreende que os métodos de coleta e exposição de dados da medicina foram ficando cada vez mais heterogêneos na medida em que o saber médico tentava se normalizar como ciência. Se existe então uma unidade, esta não está nos modos enunciativos, na forma de se enunciar, de se explicar ou se expressar, mas sim nas regras que tornaram possíveis um número variado de descrições, coletas e exposição de dados dentro do saber médico.
3 - Das formações dos conceitos	Foucault avançou nos conceitos a partir da observação sobre o funcionamento dos discursos. Porém, percebeu que dentro do discurso das ciências humanas, abordando a gramática, cada escola de pensamentos tem conceitos diferentes e que chegam até mesmo à condição de oposição interna. Inclusive dentro de cada escola já há formação de conceitos que se conflitam. Não há, portanto, coerência entre as relações dos conceitos no mesmo discurso, logo os próprios conceitos criam um campo de conflito. São os conceitos que abrem possibilidade de mudanças e outras interpretações e criam um espaço de tensão no próprio discurso. Para o autor então, para descrever uma certa unidade baseada nos conceitos é necessário observar o aparecimento dele, a sua emergência e, portanto e as suas regras de dispersão.

4 - Das formações dos temas	O autor parte do seguinte questionamento: de Buffon até Darwin o evolucionismo tem o mesmo tema/a mesma teoria geral? O autor percebe então que uma teoria que narrava uma revolução linear somente interrompida por catástrofes naturais é modificada completamente em Darwin. Portanto, passa a observar a evolução a partir de descontinuidade. Foucault considera mais frutífero observar a dispersão das escolhas estratégicas dos temas dos desenvolvimentos, ou seja, encontrar um campo de possibilidades para diferentes teorias e tomadas de posição num dado discurso. É o primado da dispersão em detrimento da regularidade.
-----------------------------	---

Fonte: produção da própria autora

Tais maneiras de identificar uma unidade do discurso não descrevem a realidade em si, então Foucault compreende que o foco da sua análise precisa recair sobre a dispersão. A arqueologia do saber foucaultiana, obra complexa e de essencial leitura aos analistas do discurso, trata de sistemas de dispersões, não de formas contínuas e lineares de compreender o discurso. É por isso que, para Foucault (2008, p. 47):

No caso em que se puder descrever em um certo número de enunciado semelhantes sistemas de dispersão e no caso que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas se puderem definir uma regularidade, uma ordem, correlações, posições, funcionamento e transformações diremos por convenção que trata de uma formação discursiva.

Essas formações discursivas são formadas por regras, definidas a partir das condições e dos elementos descritos acima: objeto, tipos de enunciação, os conceitos e as escolhas temáticas, as teorias e escolhas estratégicas que eles estão submetidos. Então, para o filósofo francês, o que interessa não é o objeto em si (a materialidade textual do discurso) mas sim o conjunto de enunciados que é regido por regularidades, que são por sua vez descritas numa formação discursiva.

Portanto, é possível observar que Foucault “afasta a ideologia como um princípio organizador de uma repartição, por considera-la inadequada para servir como princípio organizador de uma FD” (INDURSKY, 2008, p. 3).

Já Pêcheux, deslocando as contribuições foucaultianas para o âmbito de uma teoria dos discursos, estabelece uma relação entre discurso e ideologia. Como já tratado aqui nesse trabalho, a formação discursiva para Pêcheux emerge como noção essencial na segunda época da Análise de Discurso. Assim, a formação ideológica é o espaço que sustenta a formação discursiva, e que Pêcheux conceitua como:

[...] aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determinada o que pode e deve ser dito articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc. (PÊCHEUX, 2009, p. 146).

A partir do exposto, o autor nos aponta que o sujeito estabelece sentidos de acordo com a formação discursiva em que se encontra, isto é, sua posição ideológica. Assim, Pêcheux fundamenta a materialidade dos sentidos na relação com a formação ideológica por meio de duas teses:

I) a primeira consiste em colocar que o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc., não existe ‘em si mesmo’ (isso é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinada pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas) [...] II) Toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao ‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas definido mais acima. (PÊCHEUX, 2009, p. 146).

Orlandi (1999) corrobora com as ideias de Pêcheux quando discorre sobre a formação discursiva, destacando que essa também se define dentro de uma posição ideológica e sócio-histórica dada:

A. O discurso se constitui em seus sentidos porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não em outra para ter um sentido e não outro. Por aí podemos perceber que as palavras não têm um sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos nas formações discursivas em que se inscrevem. As formações discursivas, por sua vez, representam no discurso uma formação ideológica. Desse modo, os sentidos sempre são determinados ideologicamente. Não há sentido que não o seja. Tudo o que dizemos tem, pois, um traço ideológico a outros traços ideológicos. E isto não está na essência das palavras, mas na discursividade, isto é, na maneira como, no discurso, a ideologia produz seus efeitos, materializando-se nele. O estudo do discurso explicita a maneira como linguagem e ideologia se articulam, se afetam em sua relação recíproca (ORLANDI, 1999, p. 43).

Neste enquadramento, a autora ressalta que toda palavra sempre fará parte de um discurso, pois, este discurso se constitui com a relação com outros dizeres: os presentes e os que se depositam na memória. As formações discursivas também podem ser chamadas de regionalizações do interdiscurso. Portanto, uma palavra pode ter um significado em relação a outras palavras, o que é implicado por uma articulação de formações discursivas pelo interdiscurso.

Os sentidos não são denominados pelas propriedades da língua, mas dependem da relação que é constituída nas formações discursivas. Assim, é preciso entender que as formações discursivas não são homogêneas, mas construídas na contradição: são heterogêneas, pois configuram-se continuamente em suas relações. Com isso, Orlandi (1999) apresenta a noção de metáfora como imprescindível na AD.

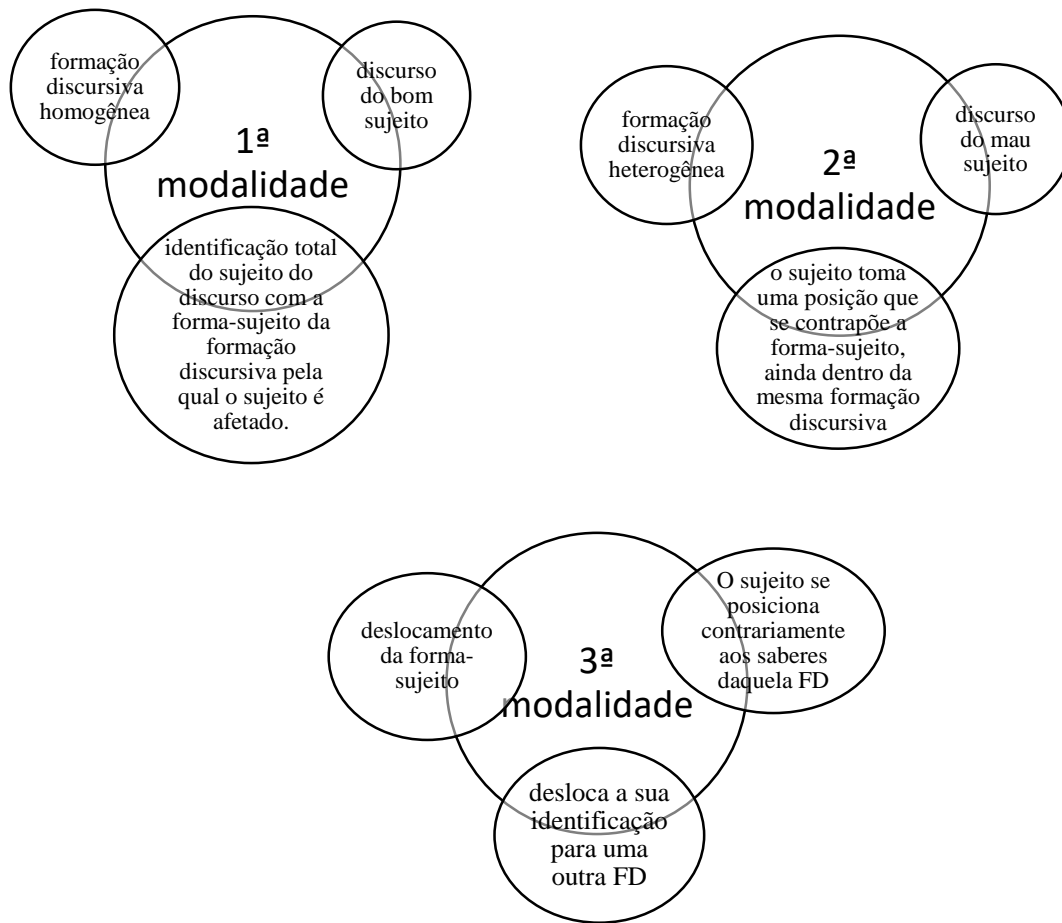
Pêcheux (2009) ressalta que, de maneira correlata às expressões, as palavras ou proposições mudam de sentido dentro de uma formação discursiva ou outra, assim como elas mesmas podem ser literalmente diferentes dentro de uma formação discursiva dada pelo mesmo sentido. Orlandi (1999, p. 44) complementa sobre a formação discursiva que:

B. É pela referência à formação discursiva que podemos compreender que no funcionamento discursivo, os diferentes sentido. Palavras iguais podem significar diferentemente porque se inscrevem em formações discursivas diferentes. Por exemplo, a palavra ‘terra’ não significa o mesmo para um índio, para um agricultor sem-terra e para um grande proprietário rural. Ela significa diferente se a escrevermos com letra maiúscula Terra ou com minúscula terra, etc. Todos esses usos se dão em condições de produção diferentes e podem ser referidos a diferentes formações discursivas.

A autora aponta que a formação discursiva define o trabalho do analista quando este busca compreender o sentido do que está sendo enunciado. Seu trabalho consiste em remeter essa fala a uma formação discursiva e não outra. Tal análise se dá “observando a condição de produção e verificando o funcionamento da memória” (ORLANDI, 1999, p. 45).

Outro ponto abordado por Pêcheux é a forma-sujeito, uma vez que é pelo seu viés que o sujeito de discurso se inscreve numa determinada FD. Pêcheux traz três modalidades para exemplificar como os sujeitos ocupam diferentes posições no interior ou exterior de uma formação discursiva (figura 3).

Figura 3 - Modalidades de tomada de posição de Pêcheux



Fonte: produção da própria autora

Na primeira modalidade, Pêcheux trata da identificação total do sujeito do discurso com a forma-sujeito da formação discursiva pela qual o sujeito é afetado. Pêcheux chama esse discurso de “discurso do bom sujeito”, pois esse reproduz os saberes dominantes da forma-sujeito, tornando-se essa uma formação discursiva homogênea.

Na segunda modalidade, o sujeito toma uma posição que se contrapõe à forma-sujeito, ainda dentro da mesma formação discursiva, o que o autor chama de “o discurso do mau sujeito” pois há uma separação, uma contra identificação com alguns saberes da formação discursiva que afeta aquele sujeito. Assim, o sujeito do discurso passa a se opor a saberes que pertencem a uma formação discursiva em que ele se inscreve, portanto, dentro do interior dessa formação discursiva ele questiona alguns saberes. Isso traz a diferença e a dúvida para o interior da formação discursiva, constituindo uma contradição nos saberes dos sujeitos. Portanto, neste

momento o autor traz a alteridade, o discurso-outro, o que resulta em uma formação discursiva heterogênea.

Já na terceira modalidade, Pêcheux aponta para uma desidentificação, ou seja, um deslocamento da forma-sujeito, contexto que compreende que o sujeito se posiciona contrariamente aos saberes daquela FD e desloca a sua identificação para uma outra FD.

É importante, ao tratar de FD, pontuar o conceito de interdiscurso, que segundo Indursky (2008, p. 6), pode ser definido como:

A formulação das modalidades de tomada de posição é contemporânea da introdução da noção de interdiscurso, a qual, por sua vez, está relacionada ao que estamos discutindo aqui, pois é o interdiscurso que determina uma FD, ou seja, o interdiscurso contém os dizeres que não podem ser ditos no âmbito de uma dada FD. Nas palavras de Pêcheux, o 'interdiscurso é o exterior específico de uma FD'. Ainda citando Pêcheux, o interdiscurso se constitui de um complexo de FDs, ligadas entre si. E, diz Courtine (1981), a reconfiguração de uma FD se dá a partir do interdiscurso.

Portanto, novos saberes que não faziam parte de uma FD passam a integrá-la, com isso evidenciando a diferença e a divergência como constitutivas do discurso, o que implica a heterogeneidade de variadas FDs.

Dessa forma, é importante ressaltar que esse trabalho operacionaliza o conceito de formação discursiva como dispositivo de análise da homogeneidade e heterogeneidade do discurso sobre a concepção de aluno e professor enunciados na Legislação da graduação na modalidade a distância no Brasil.

Explicitadas as bases teóricas que sustentam o presente trabalho, o capítulo seguinte descreve a metodologia empreendida para a análise do objeto. Inicialmente é descrito o percurso metodológico com ênfase na noção de trajeto temático enquanto elemento organizador do material de análise, explicitados em seguida os critérios para recorte e composição do corpus deste trabalho.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, de caráter metodológico, abordaremos as categorias analíticas utilizadas para o recorte do e análise corpus. Inicialmente serão explicitados os mecanismos de seleção do conjunto de dados que compõem o arquivo do material de análise. Também apresentaremos o conceito de trajeto temático, trazido por Guilhaumou e Maldidier (1994), que nos permite a visualização, no interior do corpus selecionado para este trabalho, das sistematicidades e regularidades que possibilitam compreender, em certo momento histórico, dadas escolhas temáticas que materializam efeitos de sentido nos textos em torno da palavra aluno e professor.

3.1 Recorte do corpus

Para fazermos uma análise discursiva sobre a movência de sentidos das palavras professor e aluno a partir da legislação da Educação a Distância no Brasil, selecionamos arquivos que possam nos guiar nessa trajetória e nos levar a alcançar os objetivos desse trabalho.

Para Pêcheux (1997, p. 57), em seu texto “Ler o Arquivo Hoje”¹¹ o arquivo é “entendido no sentido amplo de campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”. Quando falamos de Educação a Distância, existem vários documentos que constituem essa modalidade de ensino e por essa razão cremos ser de fulcral importância especificar, dentro do conjunto de enunciados sobre o tema, aqueles que servirão de base para a análise deste trabalho, bem como evidenciar as motivações que nos levaram à seleção destes.

Considerando a noção de arquivo trazida por Pêcheux (1997), que remete a um conjunto de documentos relacionados a uma determinada questão disponível, é possível dizer que este arquivo já precede de alguma organização. Portanto, ao focar os arquivos que regulamentam o artigo 80 da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), estes já pressupõem dada organização na medida em que seguem uma regularidade de arquivos em cada momento histórico dado.

Portanto, o arquivo é organizado por uma leitura, devendo esta ser compreendida não como uma leitura analítica de um arquivo específico, mas como aquela que nos conduz à percepção de que alguns documentos são pertencentes a este tema ou outro. Diante disso, é possível perceber que existem os mais variados tipos de arquivos. Em outras palavras: o tratamento dos arquivos que serão selecionados é importante na medida em que este construirá um caminho para, no momento da análise, alcançarmos a resposta para a pergunta deste

¹¹ “Ler o Arquivo Hoje” (1982), cuja tradução brasileira (tradução de Maria das Graças L. Morim do Amaral) foi publicada no livro “Gestos de Leitura” (Organizado por Eni Orlandi em 1994).

trabalho. Poderíamos, dado o vasto conjunto de arquivos da Educação a Distância, seguir por vários outros caminhos para montar o arquivo, porém este não estaria alinhado à questão trazida para ser analisada neste trabalho.

Pêcheux (1997) evidencia em seu texto “Ler o arquivo hoje” o interesse pelo “banco de dados” pois este, a partir de uma “clivagem subterrânea”, expressão utilizada pelo autor, resulta em maneiras diferentes de ler o arquivo. Isso implica dizer que o próprio modo de seleção do banco de dados que comporá dada análise discursiva implica uma maneira singular de compreender e construir uma memória sobre um determinado assunto.

No caso da presente análise, o material que compõe o corpus da pesquisa foi selecionado a partir do banco de dados disponível na rede mundial de computadores, o que permite a ampliação das buscas de modo a abarcar amplo substrato linguístico para análise. Para o autor, é fato que não podemos ignorar o poder da informática em construir arquivos, englobando inclusive os livros. É a ordem discursiva da informática que tem a autoridade hoje, com lugar marcado pelos recortes dos arquivos e o que se apresenta no banco de dados, configurando-se virtualmente ou impresso.

Diante disso, o tratamento na seleção dos arquivos que irão compor o corpus da pesquisa é muito importante, dado esse ambiente das inovações tecnológicas que otimizam a construção deste/de outros arquivos. Desta forma, a seleção do arquivo nos dias de hoje presume o recorte de um agrupamento de sentidos que organize o percurso metodológico da análise, sendo possível compreender o arquivo sobre esta modalidade de ensino de forma que os critérios de seleção do corpus atendam aos interesses desta pesquisa.

A partir dessa seleção busca-se analisar, a partir dos dispositivos teóricos da AD, o acontecimento sobre a graduação na modalidade a distância no Brasil e a movências de sentido na palavra professor e aluno que circulam nos textos jurídicos pertencentes ao universo da educação, focando na graduação, na modalidade a distância, materializado nos seguintes documentos:

- **Corpus do Arquivo Jurídico:**
 - Legislação da Educação a Distância no Brasil selecionado para este trabalho:
 - a) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB 9.394 de 20 de dezembro de 1996 - artigo 80 (BRASIL, 1996);
 - b) Decreto nº 2.494 de fevereiro de 1998 (BRASIL, 1998a);
 - c) Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005);
 - d) Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017 (BRASIL, 2017a).

A partir do corpus jurídico selecionado, faz-se necessário o entendimento dos conceitos de lei e decreto, já que são esses termos que serão abordados mais adiante. Entende-se por lei, em seu sentido jurídico, um texto oficial, no qual se encontram um conjunto de normas constituídas pelo Poder Legislativo e que se originam da Constituição, sendo então considerado um ato normativo primário (SCHMIEGUEL, 2010).

As leis destinam-se a disciplinar uma grande variedade de ocorrências sociais, de modo a definir padrões positivados de conduta social. No contexto deste trabalho, será focalizada a Lei de Diretrizes e Bases, que regulariza a organização a educação brasileira, tendo como pano de fundo os princípios presentes na Constituição.

De acordo com o Manual de Redação da Presidência da República (2018b), a atividade legislativa se dá a partir de um conjunto de interesses advindos de diferentes fontes, além de estar atrelada às relações de força no campo político. Dessa forma, mesmo estando os ritos relacionados à formação de leis previstos na Constituição, não se pode compreender tal atividade como algo linear e/ ou unidimensional, sendo essencialmente algo que por vezes não será planejada e nem mesmo previsível (BRASIL, 2018b).

Um decreto, por sua vez, é um ato administrativo de competência exclusiva dos chefes do Poder Executivo, seja da União (presidente), dos Estados (governadores) ou dos municípios (prefeitos). Cabe ao decreto a função de realizar nomeações ou determinar a execução de dispositivos legais e podem ser classificados em decretos singulares - como por exemplo os decretos de nomeação, aposentadoria e abertura de crédito; complementares ou regulamentares - sendo atos normativos secundários, de modo que possam regulamentar uma lei; e autônomos - que decorrem diretamente da Constituição, possuindo assim, efeitos análogos à lei ordinária (BRASIL, 2018b). Estes são, portanto, atos excepcionais na medida em que permitem aos agentes do Executivo, em situações previamente definidas, a possibilidade de edição de normas de valor legal. Os decretos selecionados neste corpus são regulamentares, uma vez que estes vêm para complementar o artigo da Lei de Diretrizes e Bases selecionado neste corpus.

Observando as explicações acima, retomamos o nosso corpus, composto primeiramente pela LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), em particular o art. 80, pois é o primeiro amparo legal para a modalidade a distância no Brasil, em todos os níveis de ensino. A partir de então vieram muitos outros decretos, normativas e diversas diretrizes foram sancionadas sobre o tema.

Focamos neste trabalho os Decretos que regulamentam o artigo 80 da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), sendo o primeiro o Decreto nº 2.494/98 (ANEXO A) que trouxe a definição da EaD e as condições de funcionamento desta no Brasil. Posteriormente, o Decreto nº 5.622/05 (ANEXO B) que revogou o Decreto nº 2.494/98 e trouxe, com muito mais detalhes, as

condições para oferta de EaD. Já em 2017, publica-se o Decreto nº 9.057 (ANEXO C), que revoga o Decreto nº 5.622/05, trazendo grandes inovações para a Educação a Distância. Importante ressaltar que nestes decretos focaremos em analisar a movência de sentidos das palavras professor e aluno na modalidade a distância, no decorrer dos Decretos.

As fontes de pesquisa para a constituição do corpus de análise foram consultadas no portal do Ministério da Educação/graduação/legislação. Todos os arquivos estão disponíveis em modo digital.

3.2 Sobre a análise do corpus: por uma história social dos textos

A partir do corpus selecionado, consideramos a proposta de trajeto temático trazida por Guilhaumou e Maldidier (1997) aqui mobilizada, visto que permite visualizar, no interior da dispersão do arquivo, sistematicidade e regularidade que oportuniza entender, em exato momento histórico, algumas escolhas temáticas e não outras, que materializam efeitos de sentidos nos textos. A análise do trajeto temático nos possibilita ir além da escrita, reconstruindo os caminhos que constroem o acontecimento na história. É por meio de tal categoria analítica, portanto, que este trabalho pretende reconstruir a história social dos textos que, em diferentes momentos históricos, consolidaram determinados sentidos sobre a EaD no Brasil.

Esses agrupamentos de relações e deslocamentos oportunizam ao analista do discurso organizar, na própria materialidade dos textos, um trajeto de leitura do arquivo selecionado. Consideramos que a noção de trajeto temático é importante na construção do presente trabalho ao passo que a movência de sentido das palavras aluno e professor na graduação da Educação a Distância no Brasil inscrito no conjunto de configurações textuais nos permite articular os temas e compreender os recursos interpretativos próprios das práticas discursivas em análise.

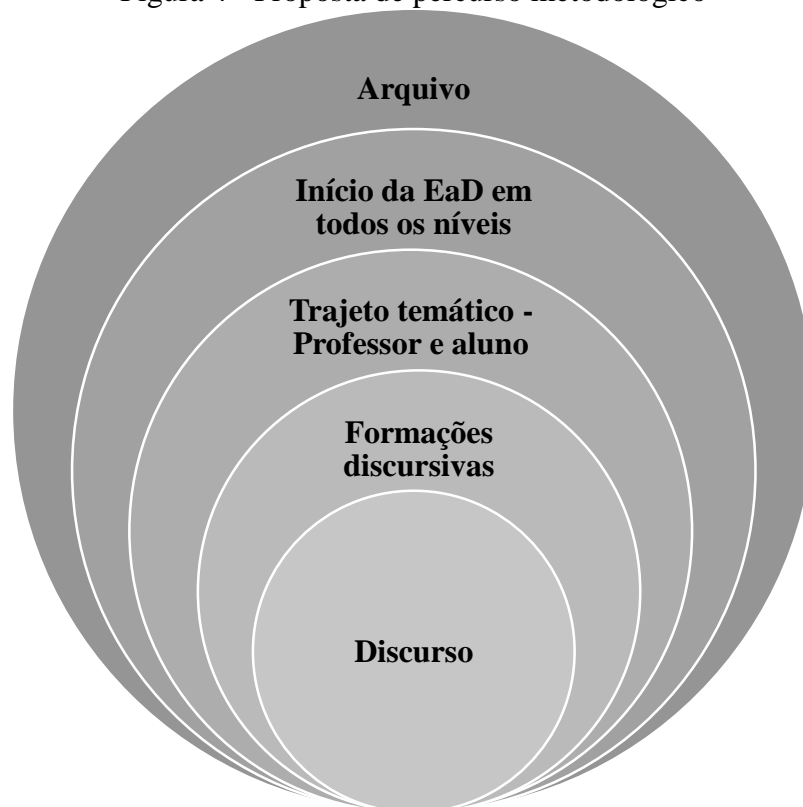
A análise de um trajeto temático remete ao conhecimento de traduções retóricas, de formas de escrita, de uso da linguagem, mas sobretudo, interessa-se pelo novo no interior da repetição. Esse tipo de análise não se restringe aos limites da escrita, de um gênero, de uma série; ela reconstrói os caminhos daquilo que produz o acontecimento na linguagem. [...] a análise do trajeto temático fundamenta-se em um vai-e-vem de atos linguageiros de uma grande diversidade e atos de linguagem que podemos analisar linguisticamente e nos quais os sujeitos podem ser especificados. [...] a análise do trajeto temático corresponde um procedimento essencialmente de compreensão. (GUILHAUMOU; MALDIDIER, 1997, p. 166).

Dessa maneira, para Guilhaumou e Maldidier (1997), essa noção de tema surge para analisar a emergência de discursos em circunstâncias determinadas. Os autores explicam que

“a noção de tema não remete, aqui, nem a análise temática, tal como é praticada pelos críticos literários, nem aos empregos que dela se faz na linguística”. Esta supõe a distinção entre o horizonte de expectativas - “o conjunto de possibilidades atestadas em uma situação histórica dada - e o acontecimento discursivo que realiza uma dessas possibilidades, inscrito o tema em posição referencial” (GUILHAUMOU; MALDIDIER, 1997, p. 165). Importante ressaltar que esse acontecimento discursivo a que os autores se referem não se relaciona ao fato construído pelo historiador; pelo contrário, o acontecimento só pode ser apreendido no entrecruzamento da dispersão de enunciados em um determinado tempo.

Assim, para este trabalho propomos o seguinte percurso metodológico representado na figura 4:

Figura 4 - Proposta de percurso metodológico



Fonte: produção da própria autora

Diante do exposto, a partir dos arquivos selecionados para o corpus deste trabalho, analisaremos o momento que inicia essa nova modalidade de ensino no Brasil, materializada na LDB 9.394/96, artigo 80 (BRASIL, 1996). A partir desse acontecimento buscaremos compreender os efeitos de sentidos que serão produzidos para esta nova modalidade de ensino materializados nos decretos que regulamenta este artigo.

Para esta análise, elegemos o tema professor e aluno para analisar nos decretos 2.494/98 (BRASIL, 1998a); 5.622/05 (BRASIL, 2005); 9.057/17 (BRASIL, 2017a), que regulamentam o artigo 80 da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), num trajeto temático que nos permite um recorte metodológico, no conjunto de possibilidades do arquivo. Nessa análise busca-se compreender as movências de sentido das palavras professor e aluno na graduação, analisando como tais noções se inserem, modificam e se deslocam em um determinado momento histórico, materializados nos decretos.

A partir de então, serão analisadas as formações discursivas produzidas a partir dos enunciados dos decretos naquele momento histórico, focalizando o tema em estudo e os efeitos de sentido nos discursos produzidos a partir de então.

4 ANÁLISE DO CORPUS

No presente capítulo procedemos à análise do corpus por meio do agenciamento do referencial teórico-metodológico exposto. No primeiro momento busca-se compreender, por meio da análise da materialidade discursiva da LDB 9.394/96 - artigo 80 (BRASIL, 1996), os primeiros enunciados sobre a EaD no Brasil e esse novo momento para a graduação. Essa compreensão nos será cara na medida em que nos dará elementos para as próximas análises. No segundo momento analisa-se, na materialidade discursiva dos decretos que regulamentam esse artigo da lei, a movência de sentido das palavras professor e aluno em cada momento histórico.

4.1 A LDB 9.394/96: um marco para a Educação a Distância

Historicamente a educação no Brasil se constituiu na modalidade presencial. A primeira menção feita sobre outras formas de mediar a educação, que não fosse presencial, foi na LDB 5692/71 - artigo 25, porém, o nível de educação da qual se pleiteava essa nova forma de mediação era somente para o ensino supletivo, como já mencionado nesse trabalho. É, portanto, a LDB 9.394/96 - artigo 80 (BRASIL, 1996), que amplia e marca a história da Educação a Distância no Brasil, pois essa passa a integrar todos os níveis de ensino, possibilitando novas formas de mediar a educação.

O enunciado do artigo 80 da LDB 9.394/96 traz:

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

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

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de Educação a Distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de Educação a Distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 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;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Destaca-se a palavra **diferenciado** no enunciado do artigo, pois observa-se que são nestes itens I, II e III que denotam a diferença de tratamento entre as modalidades de ensino, ou seja, a diferença estará somente na forma como a educação será mediada, a tecnologia que será utilizada. Nota-se que a legislação está ancorada em um já dito dos cursos profissionalizantes uma vez que ao mencionar “canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens” nos remete a uma memória da segunda etapa da EaD com os cursos profissionalizantes. Portanto, ao acionar essa memória, a mesma traz uma referência de que os outros níveis de ensino, que são agora contemplados com a nova legislação vigente para a EaD, poderiam ser nos mesmos moldes dos cursos profissionalizantes.

Considerando a graduação, nível de ensino foco dessa pesquisa, até que essa referida legislação se consolidasse, anunciando essa nova modalidade de ensino, todo e qualquer discurso até então era tomado por uma memória sobre uma graduação presencial e tudo a que ela representava.

Assim, quando o discurso sobre a graduação antes do anúncio da modalidade a distância, fazia em torno dos sentidos que se relacionavam com um ensino presencial: a relação professor-aluno diária, presença física em sala de aula, a lousa, o giz, os livros, cadernos, as carteiras e os colegas de turma. As Instituições de Ensino Superior eram (re)conhecidas pelos cursos que ofertavam, na cidade que estavam instaladas seus Campi e por sua tradição de ensino e de Cursos. Não havia questionamentos sobre qual a modalidade de ensino que seria cursada, pois os sentidos em torno da EaD não existiam na memória dos sujeitos.

Considerando esse momento de novos dizeres para a graduação, tomamos o texto da Freda Indursky (2008) em que ela analisa o discurso do MST, para marcarmos esse acontecimento, nesse novo momento da graduação no Brasil. Um acontecimento, como este da graduação, pode ser discursivo ou enunciativo e para que possamos compreender a diferença entre estes acontecimentos damos voz às ideias de Indursky (2008, p. 267):

Qual é então a diferença entre estes dois acontecimentos? O acontecimento discursivo determina o surgimento de uma nova forma-sujeito e, por conseguinte, de uma nova formação discursiva. Vale dizer: a ruptura é radical e definitiva: o sujeito não suporta mais os saberes da FD em que se inscreve e com ela se desidentifica, dela se retirando. Este movimento o conduz necessariamente para a instauração de uma nova FD e à produção de novos saberes. Este é o acontecimento discursivo. Já o acontecimento enunciativo, implica apenas na instauração de uma nova posição-sujeito no interior de uma mesma FD. Dito de outra forma: surge aí um novo modo de enunciar os sentidos no interior de uma formação discursiva, mas esse novo modo não opera pelo viés da ruptura com a formação discursiva e com a forma-sujeito.

Seu funcionamento se dá pelo viés da tensão e do estranhamento com essa forma-sujeito. Esse é o acontecimento enunciativo.

Diante disso, pode-se observar que a EaD no Brasil, por meio do enunciado do artigo 80 da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) representa um acontecimento enunciativo, pois instaura-se uma nova posição-sujeito no interior da mesma Formação Discursiva. Ou seja, com essa nova modalidade como possibilidade na graduação, surge uma nova forma de enuncia-la, porém sem rupturas com a formação discursiva ou com a forma-sujeito. Portanto, a graduação não deixou de existir, somente ganhou mais uma forma de ser enunciada.

Claro que essa mudança não foi imediata, pois o interdiscurso se constitui a partir de uma memória discursiva que é histórica e, portanto, reproduzida pelos sujeitos na longinquidade do tempo. Assim, o rompimento com a memória, a prática e o discurso que se ouvia até então foi um movimento gradativo.

Ao longo do tempo, as IES ofertaram cursos de graduação em EaD e se consolidaram no mercado educacional nessa nova modalidade de ensino que se apresentava inovadora. Com isso, ao veicular na mídia cursos acessíveis, flexíveis e inovadores, produz outros sentidos que se estabilizaram ao longo do tempo.

Nesse íterim é preciso afirmar que os discursos e os sentidos sobre a graduação no Brasil já mudaram na atualidade. A palavra graduação continua sendo a mesma, porém, a formação discursiva a partir desse enunciado, ganha outros sentidos, a depender de onde é enunciada, modalidade presencial ou modalidade a distância.

[...] todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente). Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois linguisticamente descritível como uma série léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva passíveis, oferecendo lugar a interpretação (PÉCHEUX, 1997, p. 53).

Portanto é possível percebermos essa mudança no discurso, mas principalmente na memória, quando fazemos um exercício simples ao pensar sobre um curso de graduação que qualquer um de nós gostaríamos de fazer. Imediatamente pensaríamos: Qual curso? Onde? É presencial ou EaD? Quantas aulas por semana?

Ao levar em conta todos esses questionamentos para fazer a escolha do curso, estamos tomados por novas memórias sobre a graduação em EaD no Brasil, que afetaram nossa

formação discursiva, nosso interdiscurso e, indo mais adiante, ao enunciar essas questões e nossas escolhas, notaríamos que o nosso intradiscurso também foi afetado.

Assim, memória e atualidade se encontram formando um discurso revisto, atualizado, (re)significado. Portanto, retomando que a LDB 9.394/96 - artigo 80 (BRASIL, 1996), é um acontecimento enunciativo, reforça-se que não houve a ruptura do discurso, não houve uma nova forma-sujeito que não se identifica mais com a formação discursiva em que se inscreve e sim uma posição-sujeito no interior de uma mesma FD.

Contudo, essa nova posição-sujeito é que nos é importante, pois é a partir dela que buscamos compreender os novos enunciados dessa modalidade de ensino e, a partir de então, tornar-se a referência para compreender as movências de sentido da palavra professor e aluno nos decretos que regulamenta esse acontecimento.

Ao perceber que novas formações discursivas já estão dadas, já permeiam os discursos acerca da graduação no Brasil atualmente, estas fazem com que o discurso então tenha novos elementos dessas formações, ao percebermos suas manifestações nos enunciados da legislação ao longo do tempo, sendo estes os que vamos percorrer para perseguir no trajeto temático estabelecido para este trabalho.

4.2 Por uma primeira cartografia da EaD: aluno autodidata e silenciamento do professor

Passaram-se dois anos até que o Decreto nº 2.494/98 (BRASIL, 1998a) viesse regulamentar o art. 80 da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996). Em seu primeiro artigo, esse Decreto define Educação a Distância da seguinte forma:

Art. 1º Educação a Distância é uma forma de ensino que possibilita a **autoaprendizagem**, 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 (BRASIL, 1998a, grifo nosso).

Nota-se no enunciado acima que na palavra **autoaprendizagem** tem-se implícito o aluno na definição da EaD, uma vez que no processo educacional a aprendizagem referida no artigo acima por ser feita de forma pessoal e autônoma (autoaprendizagem) é executada por alguém que a busca, ou seja, o aluno.

Observa-se que a Educação a Distância já se regulamenta enunciando um outro imaginário de aluno, diferenciado dos moldes tradicionais, ou seja, aquele que tenha as condições para promover uma autoaprendizagem, corroborando a uma imagem de um aluno

ideal, que possa aprender por si só, procurando sozinho a informação e tomando propriedade dela.

Isso porque na definição da EaD é trazido os dizeres “Educação a Distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem” (BRASIL, 1998a), pressupondo que a própria modalidade fornecerá a esse aluno idealizado as ferramentas necessárias à apreensão dos conhecimentos.

Também observa-se, a partir do enunciado acima exposto, um silenciamento da atuação do professor e de todo o processo de ensino e de aprendizagem que deve ser mediado a partir da figura dele. Nota-se que não aparece a palavra professor em nenhum momento na definição de Educação a Distância. Isso nos dá elementos para compreender que, sendo a EaD uma modalidade de ensino, o professor tem sempre um papel no processo, no entanto a análise do material deste trabalho nos autoriza a construir um panorama no qual, no momento de sua emergência, a EaD era concebida de forma a incentivar o autodidatismo, sendo apagada a referência ao professor no texto em análise.

O enunciado acima que define a EaD, ademais, aciona a circulação de sentidos acerca da estreita relação entre o foco da Educação a Distância e a tecnologia, uma vez que a autoaprendizagem se dará pela mediação de novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), combinadas ou isoladamente. É importante pontuar que, com o silenciamento acerca da figura do professor, que promove o processo ensino e aprendizagem, o enunciado em análise autoriza a leitura de que a tecnologia esgotaria esse papel ou até seria constituída como um novo sujeito da relação de ensino-aprendizagem, na medida em que é configurada não como um meio, mas como agente do processo.

Se consideramos o que foi analisado no início da EaD (LDB 9.394/96 - artigo 80), quando a diferenciação seria somente no meio em que a educação seria veiculada, o processo de ensino e aprendizagem deveria ter sido preservado e com isso o papel do professor e do aluno neste processo.

Ainda em torno da noção da palavra aluno, encontramos outros trechos do Decreto nº 2.494/98:

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. (BRASIL, 1998a, grifo nosso).

Observa-se que no artigo 4º a palavra **aluno** aparece seguida de **cursos presenciais**. Percebe-se que, quando enunciada a modalidade presencial, o aluno existe e se faz presente no

texto. Já na modalidade a distância, o aluno fica oculto, levando ao imaginário do mesmo na palavra autoaprendizagem, na definição da EaD, ainda no Decreto nº 2.494/98 (BRASIL, 1998a).

Isso mostra o quanto o aluno da modalidade presencial estava na memória e discurso das pessoas, diferentemente da modalidade a distância, contexto educacional em que ainda estava sendo construído esse aluno.

Portanto, observa-se na materialidade discursiva do decreto em questão, um conflito de formações discursivas ainda entre quem é e o que é esperado do aluno na modalidade presencial e quem é o que é esperado do aluno na modalidade a distância, fazendo com que na última modalidade mencionada o mesmo nem se faça presente.

Em outro trecho do mesmo decreto destaca-se:

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. (BRASIL, 1998a, grifo nosso).

Nota-se novamente que quando se refere a momentos presenciais, como no trecho citado acima, referente a avaliação por **exames presenciais** para fins de certificação enuncia-se novamente o **aluno**, não ficando este oculto como nas referências à modalidade a distância.

Portanto, verifica-se que no imaginário que circula a respeito de um aluno oculto (autodidata), quando se enuncia a modalidade a distância e de um aluno presente, quando se enuncia a modalidade ou momentos presenciais, segrega uma ideia única de aluno. Esta análise nos autoriza imaginar que temos tipos de alunos diferentes, a depender de qual modalidade de ensino ele é enunciado. Observa-se também, na materialidade discursiva do decreto, um conflito de formações discursivas ainda entre quem é o aluno na modalidade presencial e quem é aluno na modalidade a distância e quais as características compõem o imaginário acerca de um ou outro tipo de aluno, lembrando que nas referências ao texto em que se menciona a EaD este ocupa o lugar do não-dito.

Mesmo com o Decreto (BRASIL, 1998a) regulamentando o art. 80 da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), em 1998, a Educação a Distância não tinha nenhuma expressão nas Instituições de Ensino Superior, uma vez que todo esse enunciado ainda se encontrava muito obscuro sobre as ações efetivas dessa nova modalidade. Foi necessário, tempos depois, que leis regulamentares e complementares dessem face à EaD, definindo mais claramente o alcance e a maneira em que seria ofertado cursos nessa nova modalidade.

Outro ponto que corrobora ao momento em que a Educação a Distância estava, nessa ocasião, é o relatório da Secretaria de Educação a Distância de 1996 - 2002 (BRASIL, 2002b), que tratava somente da TV Escola e suas ações educativas:

A TV Escola vem se aperfeiçoando constantemente. Uma prova dessa evolução é o curso de extensão a distância TV na Escola e os Desafios de Hoje, desenvolvido em parceria com o consórcio da Universidade Pública Virtual do Brasil - Unirede. Lançado em 2000 e já na sua terceira oferta, o curso está formando educadores conscientes, críticos e criativos no uso pedagógico da linguagem audiovisual. Este relatório sintetiza o trabalho da SEED entre 1996 e 2002. É importante registrar que, com o amadurecimento do programa e dos atores nele envolvidos, novas oportunidades e novos patamares poderão ser alcançados, especialmente com a confluência tecnológica entre computadores e a TV digital (BRASIL, 2002b, p. 5).

Este trecho se faz importante no que tange à complementação das ideias e análises esboçadas até o presente ponto do trabalho, pois ressalta-se que estávamos em um momento histórico em que a Educação a Distância remetia à memória dos cursos apostilados e transmissões em massa de programas de educação, lembrando se tratar nesses momentos de cursos profissionalizantes, que também podem ser chamados de cursos livres, pois capacitam o aluno em determinada área específica de conhecimento.

Ademais, nota-se que nesse momento histórico da EaD, de graduação, a memória que circulava sobre o aluno que se propunha a fazer um curso a distância recorria a uma memória anteriormente e historicamente forjada pela oferta dos cursos profissionalizantes, profundamente atravessada pelo interdiscurso característico no sentido dos cursos acima mencionados, enquanto formulador dos dizeres. Neste, havia um aluno autodidata, pois recebia uma apostila para estudar para uma qualificação específica, de curta duração, em que não havia um acompanhamento pedagógico no processo educacional.

Entretanto, nesse momento histórico, os cursos de graduação possuíam duração mínima de 3 anos, sendo improvável imaginar um aluno autodidata ou que realizasse uma autoaprendizagem, conforme menciona o decreto, ao considerar a graduação como um nível mais complexo de saberes e reflexões e, portanto, mais complexo também no que tange ao processo ensino e aprendizagem.

Além disso, é preciso lembrar também a questão de que quando é mencionada a graduação na modalidade presencial, a palavra aluno está presente na materialidade discursiva, conforme os trechos já abordados acima, ao passo que quando se menciona a modalidade a distância, graduação, os termos aluno e professor não estão presentes no contexto do decreto.

Portanto, a partir das análises expressas, pode-se perceber que os primeiros enunciados sobre a Educação a Distância acionam alguns campos semânticos para definir prioritariamente o aluno dessa modalidade de ensino: proativo; autônomo; disciplinado; determinado; dedicado; automotivado; com domínio das tecnologias das informações e comunicações e ator do seu itinerário formativo. Do mesmo modo, a figura do sujeito professor é silenciada, ocorrendo um apagamento do seu papel na legislação e, conseqüentemente, no processo educacional. Nota-se, portanto, a partir do que foi exposto até o momento, que houve uma construção de um imaginário para essa modalidade de ensino, refletindo na igual construção de um imaginário de aluno autônomo que juntamente com a tecnologia, ocupam um lugar de ação do processo ensino e aprendizagem.

A partir da legislação, com as novas ações institucionais que resultam desse novo decreto, também começam a circular novos dizeres sobre a modalidade a distância, construindo novos efeitos de sentidos na sociedade e assim resultando em novas formações discursivas sobre esse assunto, que serão posteriormente tomadas por atravessamentos de sentidos quanto à educação superior no Brasil.

4.3 A EaD enquanto processo ensino-aprendizagem: da tecnologia aos sujeitos

Em 2005, o Diário Oficial da União publica o Decreto nº 5.622 (BRASIL, 2005), regulamentando o art. 80 da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), revogando assim o Decreto nº 2.494/98 (BRASIL, 1998a).

Antes de analisarmos esse decreto é importante trazermos um documento importante que nos serve de parâmetro histórico que se trata do *Referencial de Qualidade para cursos a Distância* (BRASIL, 2003), fomentando muitas discussões acerca da EaD, sobre o que é qualidade nessa modalidade de ensino e também suas contribuições para este novo Decreto.

Este referencial, apesar de não ter força de lei, foi um documento que orientou as Instituições e as Comissões de especialistas do MEC que analisavam os projetos da EaD, portanto, um norteador de ações das IES no movimento da criação dos cursos e que também impulsionou a vinda de um novo decreto para a EaD, este último de 2005.

É possível perceber a movimentação nos sentidos que se constroem para os atores da EaD, especificamente em relação ao aluno e professor ou ao apagamento destes conforme demonstramos na análise do Decreto nº 2.494/98 (BRASIL, 1998a). Outrossim, é preciso destacar que quando o Referencial de Qualidade aponta que “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” (BRASIL, 2003, p. 4) já começa aqui uma transposição da centralidade da educação: da tecnologia para o aluno como elemento central da aprendizagem.

Sobre o aluno e o professor, evidenciamos os dizeres do Referencial de Qualidade para cursos a Distância de 2003:

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. (BRASIL, 2003, p. 3),

Destaca-se aqui em observância ao Referencial de Qualidade (BRASIL, 2003) que este não remete à memória do ensino profissionalizante, como foi possível observar quando do Decreto nº 2.494/98 (BRASIL, 1998a). Certamente este referencial lança luz sobre um processo ensino e aprendizagem de graduação diferente do que fora abordado até o momento com as legislações, não no apagamento de ações desse processo, como a questão do aluno e do professor, tema proposto para perseguirmos neste trabalho.

Quando retomamos a palavra aluno no Decreto nº 2.494/98 (BRASIL, 1998a), observamos uma movência de sentido quanto à sua ação no contexto dos cursos de graduação. Nestes, o aluno é evidenciado como autodidata, consolidando a ideia de que já estava pronto, com habilidades e atitudes, para ser um aluno que aprende sozinho. Já no Referencial de Qualidade de 2003 (BRASIL, 2003), destaca-se a palavra aluno na frase “o aluno constrói conhecimento”, seguida de uma série de palavras que sugerem um aluno em desenvolvimento que, ao aprender, vai desenvolver ao longo do curso dadas “competências, habilidades, atitudes e hábitos relativos ao estudo, à profissão e à sua própria vida, no tempo e local que lhe são adequados”. (BRASIL, 2003, p. 3)

Outra palavra que também constitui foco de análise neste trabalho é o termo professor, que neste Referencial de Qualidade (BRASIL, 2003) também é constituído enquanto mediador

da aprendizagem do aluno, “atuando ora a distância, ora em presença física ou virtual” (BRASIL, 2003, p. 3), mas sempre presente no processo ensino-aprendizagem.

É também neste documento que a palavra tutor é mencionada, nos seguintes contextos:

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. (BRASIL, 2003, p. 3, grifo nosso).

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; (BRASIL, 2003, p. 7, grifo nosso).

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 (BRASIL, 2003, p. 7, grifo nosso).

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 processo (BRASIL, 2003, p. 9, grifo nosso).

Às práticas educacionais dos **professores** ou **tutores** (BRASIL, 2003, p. 13, grifo nosso).

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) (BRASIL, 2003, p. 13, grifo nosso).

Modos de interação e de comunicação oferecidos para contato com o professor orientador ou **tutor** (BRASIL, 2003, p. 15, grifo nosso).

Mesmo não constituindo o foco de análise deste trabalho, verifica-se que a palavra tutor tem sentidos que remetem à palavra professor, ou seja, um desdobramento da função docente

no Referencial de Qualidade 2003 (BRASIL, 2003), por isso a importância de evidenciá-la enquanto objeto de reflexões no presente contexto.

Nota-se assim que nos trechos acima a noção de tutor remete ao papel do professor no processo ensino-aprendizagem. Em outros contextos, no entanto, o termo aparece textualizado como “professor/tutor” ou “professor ou tutor”, constituindo uma relação ora de complementaridade (o professor é tutor), ora de alternância (à noção de professor soma-se este novo sujeito, que desempenha função semelhante à do primeiro).

O Referencial de Qualidade para cursos a Distância de 2003 (BRASIL, 2003), trazendo outro olhar para a modalidade, instaura uma movimentação sobre os dizeres referentes a modalidade a distância. Ao trazer dizeres diferentes do Decreto nº 2.494/98 (BRASIL, 1998a), uma vez que as ideias educacionais estavam contraditórias nos documentos em análise, é possível dizer que o Referencial de Qualidade (BRASIL, 2003), ao estimular novas ações nas Instituições de Ensino Superior, impulsiona uma reformulação nos dizeres sobre a modalidade. Portanto, é possível compreender que este documento tem um importante papel para esse novo movimento do discurso referente a modalidade a distância.

Dois anos depois do Referencial de Qualidade para Cursos a Distância (BRASIL, 2003), a modalidade ganha um novo Decreto para a graduação, o Decreto nº 5.622/05 (BRASIL, 2005), que revoga, na data da sua publicação, 19 de dezembro de 2005, a vigência do documento anterior e é um documento constituinte do corpus de análise desse trabalho.

Diante do exposto, cabe trazer como fica a nova concepção de EaD a partir do novo Decreto, nº 5.622/05:

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. (BRASIL, 2005, grifo nosso).

Neste trecho do decreto acima mencionado, nota-se a inserção das palavras **estudantes** e **professores** como agentes de sua aprendizagem “desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos” (BRASIL, 2005, p. 1). Ao postular que o professor e o estudante desenvolvem atividades na EaD é possível definir que a palavra “desenvolver” está ligada diretamente à ação destes sujeitos, portanto, esses não são mais receptores de informação ou não estão mais sozinhos ou apagados no processo, como propunha o Decreto nº 2.494/98 (BRASIL, 1998a) com a reiteração do termo **autoaprendizagem**.

O aparecimento dos sujeitos, estudante e professor, consolida a noção de interação, que não necessariamente precisa ser uma interação física e síncrona, como pode-se perceber no trecho “em lugares e tempos diversos”, referindo-se à maneira como as atividades serão desenvolvidas. Considera-se então que a partir desse momento, existe um emissor e um receptor, cabendo à tecnologia estabelecer a mediação entre eles.

Nessa concepção surge a preocupação com a mediação didático-pedagógica por meio das TICs. Portanto a tecnologia não é mais um fim e passa a ser um meio para que o processo ensino aprendizagem aconteça, uma ponte que irá conectar professor e aluno, atores no processo, para a mediação pedagógica dos seus estudos.

Nota-se que as palavras professor e aluno, que perseguimos neste trabalho, surgem de uma maneira explícita na definição da Educação a Distância, portanto, trazendo-os à luz do processo de ensino-aprendizagem nessa modalidade de ensino.

Ademais, observa-se que nesse novo Decreto (BRASIL, 2005) a palavra aluno é substituída pela palavra estudante. Sabe-se que, em termos semânticos, a relação de sinonímia não existe de forma absoluta, pois cada referente aciona novos/outros sentidos acerca do objeto referido. Neste contexto da Educação a Distância, nota-se que a palavra estudante vem para diferenciar-se do decreto anterior, que trazia a palavra aluno, além de também ampliar a visão sobre aquele que é o aprendiz do processo ensino-aprendizagem na modalidade a distância. Consultando o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa¹², o aluno é aquele que recebe de outrem educação ou instrução. Já a palavra estudante, no mesmo material de consulta, também aparece como aquele que estuda. Sob o ponto de vista aqui exposto, nota-se a movência de sentido da palavra aluno, aquele que recebe a instrução para a palavra estudante que é aquele que estuda. Assim, a palavra aluno carrega os sentidos do aprendiz que precisa de alguém para acompanhá-lo, em contrapartida temos a palavra estudante que carrega sentidos do aprendiz que estuda, que pode trilhar seu aprendizado, que age sobre sua aprendizagem. Portanto, o foco deixa de ser naquele que recebe conteúdos de forma passiva para definir uma característica implícita dessa nova relação, marcada agora pela proatividade na construção do seu próprio conhecimento, sem desqualificar ou apagar a figura do professor no processo.

Fazendo uma comparação entre o primeiro decreto analisado e o que está vigente neste momento da análise, no Decreto nº 2.494/98 (BRASIL, 1998a), destacamos que a palavra aluno só era mencionada quando se tratava da modalidade presencial de ensino, no Decreto nº

¹² PRIBERAM. Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

5.622/05 (BRASIL, 2005), quando a palavra estudante aparece no documento, refere-se ao aprendiz da EaD.

Quando o decreto trata de avaliação, é trazida novamente a figura do estudante: Capítulo I, das disposições gerais, artigo 1º, parágrafo I, inciso I - avaliações dos estudantes. No artigo 4º, deste mesmo capítulo tem-se que:

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.

(BRASIL, 2005, grifo nosso).

Nota-se que além do aparecimento do estudante no processo educacional, o presente decreto também define a forma como este será avaliado, diferente do decreto anterior em que este aluno, na modalidade a distância, não era enunciado.

Ainda sobre o estudante, capítulo I, o artigo 3º, parágrafo 2º quando se trata das certificações, destaca-se a ideia de que:

§ 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. (BRASIL, 2005, p. 2).

Verifica-se analogamente que se inicia um processo de igualdade de sentido entre o estudante do presencial e o estudante da Educação a Distância, uma vez que este artigo em particular vem afirmar que ambos podem fazer um intercâmbio entre as modalidades de ensino, sem prejuízo acadêmico. Certamente neste momento, já se pode verificar que ao enunciar sobre o estudante este não será silenciado quando se tratar da modalidade a distância como ocorreu no decreto anterior.

No Capítulo II, referente ao credenciamento de instituições de ensino para oferta de cursos e programas na modalidade a distância, nota-se, quanto ao estudante e professor, que as particularidades da modalidade a distância começam a ser enunciadas, porém, sem silenciá-los.

No artigo 12 afirma-se que “o pedido de credenciamento da instituição deverá ser formalizado junto ao órgão responsável, mediante o cumprimento dos seguintes requisitos:” (BRASIL, 2005);

Inciso VIII - apresentar corpo docente com as qualificações exigidas na legislação em vigor e, preferencialmente, com formação para o trabalho com Educação a Distância;

Inciso X alíneas 'a' instalações físicas e infra-estrutura tecnológica de suporte e atendimento remoto aos estudantes e professores; Alínea '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.

(BRASIL, 2005).

Outrossim, nota-se que além de trazer o professor para o processo educacional, este também precisava ser qualificado e preferencialmente ter uma formação adequada para a EaD, denotando que as mesmas exigências de um professor que ministra aulas no ensino presencial também seriam necessárias ao professor da EaD, acrescentadas àquelas as particularidades da nova modalidade de ensino. Ou seja, inicia-se aqui uma preocupação em qualificar o professor para esse novo processo ensino-aprendizagem, dado que este sujeito até então atuava somente na modalidade presencial. Dessa forma a formação para o trabalho com Educação a Distância seria exigida no credenciamento, também devendo ser oferecida como uma formação continuada para o professor pela IES.

Outra questão a observar é sobre a movência de sentido da tecnologia em relação ao Decreto nº 2.494/98 (BRASIL, 1998a). Neste novo Decreto, nº 5.622 (BRASIL, 2005) há a preocupação de que a tecnologia deve ser adequada à execução do Projeto Pedagógico, ou seja, oferecer um suporte que faça a ponte entre o professor e o estudante. Também as bibliotecas, parte muito importante para o acesso ao conhecimento dos estudantes, deveriam se adequar para atendê-los de forma plena, independentemente da modalidade de ensino.

Além do olhar educacional para a modalidade a distância, o Decreto nº 5.622/05 (BRASIL, 2005) também contempla, no seu artigo 13, inciso II, que nos projetos pedagógicos de cursos seja previsto “atendimento apropriado a estudantes portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 2005). A considerar essa questão, a modalidade a distância diversifica seu olhar sobre o estudante, considerando suas particularidades. Observa-se que há uma preocupação de que todos os estudantes estejam inseridos de forma adequada nessa modalidade de ensino, atendendo às emergentes políticas de inclusão que tomavam corpo no campo educacional. Ainda nesse mesmo artigo, inciso III, afirma-se a importância de:

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. (BRASIL, 2005, p. 5).

Assim, verifica-se que nesse decreto, quando se apresenta a avaliação ou controle de presença do estudante na modalidade a distância, a palavra estudante aparece explicitamente, dando lugar a quem deve ser avaliado e de quem a frequência deve ser verificada como requisito para aprovação. Portanto, diferente do decreto anterior, em que a palavra estudante, em alternância evidente com o termo aluno, só era atribuída ao aluno presencial. Tal distinção é definitivamente apagada no Decreto nº 5.622/05 (BRASIL, 2005).

Quanto a palavra tutor, trazida pelo Referencial de Qualidade para cursos a Distância (BRASIL, 2003), evidenciado anteriormente nesse trabalho, nota-se que há o uso dessa palavra em diversas ocasiões no texto denotando sua função e ação no processo ensino-aprendizagem.

Ao analisar a palavra tutor no Decreto nº 5.622/05 (BRASIL, 2005), temos que esta aparece somente uma vez no final do seu texto, no Capítulo VI das disposições finais, artigo 22, inciso IV, alínea “b” com os dizeres “seleção e capacitação dos professores e tutores” (BRASIL, 2005).

Portanto, nota-se que mesmo o tutor sendo evidenciado diversas vezes no referencial de qualidade, este não foi amplamente explorado no Decreto nº 5.622/05 (BRASIL, 2005) o que permite interpretar que a palavra tutor não é sujeita à mesma movência de sentido em relação ao Referencial de Qualidade (BRASIL, 2003). Em todo o corpo do seu texto fica evidenciada a palavra professor quando se trata do processo ensino-aprendizagem, portanto nota-se que a legislação evidencia o professor e silencia o tutor, dando a entender que são figuras diferentes no processo ensino-aprendizagem, reiterando a já citada obscuridade legal sobre a figura do tutor na EaD.

Em 2010 o Instrumento de Avaliação de visita In Loco do Ministério da Educação para avaliação de curso de graduação da modalidade presencial e a distância (BRASIL, 2010) já apresentam a definição de tutor e dois tipos atividade de tutoria:

Tutor - Atua junto aos estudantes sob estrita orientação e supervisão da equipe de docentes, principalmente como mediador pedagógico e facilitador nos processos de ensino-aprendizagem. É necessária (deve possuir) formação em nível superior, preferencialmente na área do curso onde atuará. Há duas

categorias de tutores, em função do local de atuação, bem como das atribuições nos processos de mediação pedagógica, cujas denominações não implicam a determinação de um modelo pedagógico específico, pois servem apenas para referenciar seu local de atuação, podendo inclusive variar conforme diferentes modelos de cursos a distância:

- Tutor a distância - quando o seu local de atuação é a sede da instituição ofertante, isto é, fica 'a distância' dos estudantes. Atua em contato mais próximo com os docentes, em disciplina específica, com as seguintes atribuições: orientação de estudantes em seus estudos relativos a disciplina específica, esclarecimento de dúvidas específicas e, em geral, auxilia nas atividades de avaliação. No tocante à rede de comunicação interativa, é responsável pela promoção de espaços de construção coletiva de conhecimento, com as atividades de fóruns de discussão, encontros virtuais, atividades culturais, videoconferências, salas de conversação (chat), correios eletrônicos, mediação por telefone (0800), entre outros. Acompanha a frequência e a participação dos alunos nas diversas atividades, bem como seleciona material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos. Também fazem parte de suas atribuições conduzir processos avaliativos de ensino-aprendizagem, além de participar dos trabalhos de planejamento e redirecionamento do projeto pedagógico do curso junto aos docentes.
- Tutor presencial - quando seu principal local de atuação é no polo de apoio presencial, junto aos estudantes. Atende os estudantes no polo, especialmente no desenvolvimento das atividades acadêmicas, fomentando o hábito da pesquisa, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos específicos, notadamente quanto ao uso das tecnologias de comunicação e informação disponíveis. Auxilia nos momentos presenciais obrigatórios, tais como avaliações, aulas práticas em laboratórios e apresentação de trabalhos, atividades coletivas ou individuais, dentre outras. O tutor presencial deve ser capacitado para lidar com as especificidades da Educação a Distância em sintonia com o projeto pedagógico do curso, do material didático e do conteúdo específico das disciplinas. Deve manter-se em comunicação permanente com os tutores a distância, com os docentes e com a equipe pedagógica do curso. O tutor também pode receber outras denominações: professor-tutor, orientador acadêmico, tutor-orientador, monitor acadêmico, animador, etc.

Portanto, é possível analisar que os tutores tinham papéis diferentes dos docentes, porém trabalhando em parceria com os mesmos, objetivando o bom desempenho do estudante nessa modalidade de ensino.

Retomando o foco desta análise em torno da palavra professor e estudante, o Decreto nº 5.622/05 (BRASIL, 2005) ao evidenciar estes atores aponta para um grande ganho para a modalidade, movendo os discursos acerca desses atores e promovendo ressignificações sobre tais agentes. No Decreto nº 2.494/98 (BRASIL, 1998a) o aluno (autodidata) se relacionava com a tecnologia, dialogava com o material didático ou a ferramenta virtual. Já movendo-se dentro de um novo discurso este vem anunciando a tecnologia como um meio para o diálogo entre o estudante e o professor.

4.4 Foco no processo ensino-aprendizagem: novos professores e alunos?

Doze anos mais tarde, a EaD passa a ser balizada por um novo Decreto nº 9.057 de 2017 (BRASIL, 2017a). Dando credibilidade e liberdade para as IES abrirem polos a partir do seu Conceito Institucional. Este instaura uma nova fase da EaD que para além da expansão da modalidade por meio de instituições credenciadas, tem-se agora que o discurso se volta à expansão polarizada no país.

Dentro desse contexto acima mencionado, com a liberdade dada para as instituições na expansão dos polos, a educação superior pode alcançar lugares distantes dos grandes centros estudantis. Vale lembrar que o governo também enuncia que é preciso buscar atingir a meta do Plano Nacional de Educação - PNE, que prevê na meta 12:

[...] elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. (BRASIL, 2014, p. 13).

Observamos que este novo decreto da EaD (BRASIL, 2017a) se mostra como uma das principais políticas públicas de educação para alcançar essa meta devido à mensalidade da modalidade ser menor em comparação à modalidade presencial, representando oportunidade financeira aos estudantes que não tinham acesso cursos de graduação presenciais e mais caros. Este decreto é visto como um grande avanço na EaD denotando também grande preocupação com a qualidade do que será ofertado a partir de então: se por um lado é uma ferramenta para a democratização do acesso à universidade, por outro era preciso assegurar a qualidade desse ensino.

Para fins de contextualização da situação, tem-se que, quando aprovado este Decreto, o Censo EAD.BR 2016 (ABED, 2017) contabilizou 561.667 alunos em cursos regulares totalmente a distância, 217.175 em cursos regulamentados semipresenciais, 1.675.131 em cursos livres não corporativos e 1.280.914 em cursos livres corporativos. Os números são expressivos e revelam o potencial da EaD para atender a demandas regulamentadas de educação e, mais ainda, demandas de formação continuada.

Para o Decreto nº 9.057/17, a EaD é definida da seguinte forma:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se Educação a Distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos

processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por **estudantes** e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017a, p. 1).

Indubitavelmente, neste momento histórico em que a legislação vigora, nota-se que a modalidade a distância já tem uma forma própria de existência na graduação, com suas particularidades bem explícitas e normatizadas. Assim como no Decreto nº 5.622/05 (BRASIL, 2017a), no decreto de 2017 o estudante continua como o centro do processo ensino-aprendizagem.

Quando voltamos o foco para o termo estudante, tem-se que neste Decreto (BRASIL, 2017a) este vem acompanhado de uma preocupação com os direitos adquiridos pelo estudante da EaD em relação ao processo educacional:

Artigo 16 - § 2º A extinção de polo de Educação a Distância deverá ser informada ao Ministério da Educação após o encerramento de todas as atividades educacionais, assegurados os direitos dos **estudantes** matriculados e da comunidade acadêmica.

Art. 19. A oferta de cursos superiores na modalidade a distância admitirá regime de parceria entre a instituição de ensino credenciada para Educação a Distância e outras pessoas jurídicas, preferencialmente em instalações da instituição de ensino, exclusivamente para fins de funcionamento de polo de Educação a Distância, na forma a ser estabelecida em regulamento e respeitado o limite da capacidade de atendimento de **estudantes**.

Artigo 19 § 3º A instituição de ensino credenciada para Educação a Distância deverá manter atualizadas junto ao Ministério da Educação as informações sobre os polos, a celebração e o encerramento de parcerias, na forma a ser estabelecida em regulamento, a fim de garantir o atendimento aos critérios de qualidade e assegurar os direitos dos **estudantes** matriculados. (BRASIL, 2017a, p. 2, grifo nosso).

Conseqüentemente, nota-se que os atores da EaD aparecem mais incisivamente no texto legal, deixando de ser somente o aluno/estudante, professor/tutor ou mesmo tecnologia, como vimos no primeiro decreto de graduação EaD, Decreto nº 2.494/98 (BRASIL, 1998a).

Neste Decreto nº 9.057/17 (BRASIL, 2017a), a palavra professor não aparece explicitamente em nenhum momento. Porém, não há silenciamento desse ator na legislação em estudo, pois ele aparece englobado em referentes mais genéricos, como “profissionais da educação”, podendo inferir que o tutor também encontra-se abarcado nesse termo, mesmo sendo um agente diferente do professor conforme abordaremos adiante.

Outras palavras que remetem sentido a palavra professor são aquelas encontradas no artigo 19 do referido decreto:

Art. 19. A oferta de cursos superiores na modalidade a distância admitirá regime de parceria entre a instituição de ensino credenciada para Educação a Distância e outras pessoas jurídicas, preferencialmente em instalações da instituição de ensino, exclusivamente para fins de funcionamento de polo de Educação a Distância, na forma a ser estabelecida em regulamento e respeitado o limite da capacidade de atendimento de estudantes.

§ 1º A parceria de que trata o caput deverá ser formalizada em documento próprio, o qual conterá as obrigações das entidades parceiras e estabelecerá a responsabilidade exclusiva da instituição de ensino credenciada para Educação a Distância ofertante do curso quanto a:

I - prática de atos acadêmicos referentes ao objeto da parceria;

II - corpo docente;

III - tutores;

IV - material didático; e

V - expedição das titulações conferidas.

(BRASIL, 2017a, p. 2, grifo nosso).

Entende-se, nos dizeres do artigo acima citado, que na expressão **corpo docente** implicitamente traz contida a figura do professor, mesmo que este termo esteja apagado no texto da legislação.

Neste contexto também se tratou da palavra tutor de forma separada da palavra que remete ao professor “corpo docente”, diferente do decreto anterior que trazia a palavra professor e tutor no mesmo contexto. Diante disso, nos permite perceber que exercem funções diferentes, como já apontado no instrumento de avaliação de 2010, exposto nesse trabalho.

Avançando em nossos estudos e análise do contexto educacional vigente, cabe ressaltar que em 2018 a Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) disponibilizou no Portal do Inep em formato PDF, o Glossário dos Instrumentos de Avaliação Externa (BRASIL, 2018a) com 67 tópicos, distribuídos em 72 páginas. Este glossário surge com o objetivo de elucidar alguns termos advindos das mudanças ocorridas na releitura da legislação, impactando nos instrumentos de avaliação in loco.

Nesse glossário encontram-se definições para a palavra docente, contribuindo com a nossa análise, conforme exploradas no trecho a seguir:

Segundo o dicionário Michaelis (em <http://michaelis.uol.com.br>) o termo docente é ‘relativo ao ensino ou àquele que ensina’, podendo ser entendido como antônimo de discente.

[...] Na modalidade a distância: conjunto de profissionais vinculados à IES com funções que envolvam o conhecimento do conteúdo, avaliação, estratégias didáticas, organização metodológica interação e mediação pedagógica, como o autor de material didático, coordenador de curso e professor responsável por disciplina.

[...] Na modalidade presencial: para fins de avaliação, considera-se corpo docente o conjunto de professores com formação mínima em nível de especialização, vinculados à IES, que desenvolvam atividades de ensino da graduação. (BRASIL, 2018a, p. 26).

Consequentemente, nota-se que na modalidade a distância a palavra docente fica amplamente definida a partir do trecho exposto. Analisando as definições das duas modalidades verifica-se a movência de sentido da palavra docente, deixando este de ser o profissional que desenvolve atividade de ensino da graduação para um profissional que reflita e elabore todo o processo educativo dentro da graduação na EaD.

Resta pontuar que essa nova definição da EaD enunciada no Decreto nº 9.057/17 (BRASIL, 2017a), quando traz o termo “profissionais da educação” nos autoriza a leitura de que se trata também dessa pluralidade contida no termo corpo docente referindo-se a “conhecimento do conteúdo, avaliação, estratégias didáticas, organização metodológica interação e mediação pedagógica, como o autor de material didático, coordenador de curso e professor responsável por disciplina” (BRASIL, 2017a).

Por fim, sinalizamos que a partir das análises aqui explicitadas que a palavra professor e aluno já ocupam um novo lugar de dizeres, em comparação às legislações historicamente forjadas para a modalidade. Assim reiteramos que professor e aluno constituem, portanto, lugares estabelecidos e (re)conhecidos pelos discursos atuais, constituídos na (re)formulação de sentidos existentes historicamente na evolução da graduação da Educação a Distância no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar ao final deste trabalho se faz necessário retomar alguns caminhos percorridos que tornaram possível as considerações finais desta pesquisa. Diante disso, retomamos o seu objetivo de analisar as movências de sentido das palavras professor e aluno materializados nos decretos que regulamentam o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases - LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996).

Primeiramente, nossas análises demonstram que a **LDB 9.394/96 - artigo 80** (BRASIL, 1996) foi um marco para Educação a Distância no Brasil. Esta representou um acontecimento enunciativo, instaurando uma nova posição-sujeito no interior da mesma formação discursiva. Recorre, então, que testemunhou-se no que tange ao ensino superior, o nascimento de uma nova oferta para os cursos de graduação para além do ensino presencial: a graduação à distância. Recorrendo à legislação, ao considerar o artigo da Lei supracitado, sua diferenciação estaria somente na forma em que mediação do processo ensino-aprendizagem ocorreria. É possível, portanto, compreender que iniciou-se a partir daqui um novo modo de enunciar a graduação. Esse acontecimento nos deu subsídios para compreender e analisar as movências de sentidos das palavras professor e aluno nos decretos que regulamentaram esse artigo da Lei, sobre os quais traremos nossas considerações a seguir.

Ao analisar o **Decreto nº 2.494/98** (BRASIL, 1998a), que regulamentou o artigo 80 da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), começamos a perceber como, na prática, a EaD aconteceria e assim buscamos compreender os sentidos em torno das palavras professor e aluno e suas posições na referida legislação. Outrossim, mediante análise, notamos que esse decreto já enunciava um outro imaginário de aluno, diferentemente do aluno que se configurava no ensino presencial, quando traz a palavra autoaprendizagem na sua definição, denotando, portanto, um aluno ideal e autodidata. Notamos também e um silenciamento do professor, por não trazer, em nenhum momento do texto tal palavra inferindo que este seria substituído pela tecnologia que faria a mediação da aprendizagem do aluno.

Outra consideração importante a ser feita, é que notamos também que quando aparecia a palavra aluno este estava sempre se referindo ao presencial e quando se referia ao aluno da modalidade a distância este era oculto (autodidata), portanto trazendo a ideia de que teríamos dois alunos com características diferentes, a depender de onde ele era enunciado, da modalidade presencial ou da modalidade a distância. A partir dessa análise foi possível observar um conflito de formações discursivas entre quem é o aluno de cada modalidade de ensino e as características que compõem o imaginário sobre cada um desses alunos.

Portanto, esse primeiro momento da regulamentação da EaD nos deu elementos para compreender que essa foi concebida de forma a incentivar o autodidatismo e o apagamento do professor, enunciando o processo ensino-aprendizagem realizado pelo aluno autodidata e a tecnologia.

Isso nos fez perceber, que houve uma reconstituição do imaginário de aluno e professor recorrente no ensino profissionalizante à distância. Retomando o conceito de acontecimento enunciativo, podemos dizer que, no que tange à graduação ser promovida à distância, percebemos uma tentativa de introduzir uma nova forma-sujeito dentro do discurso que ainda estava sendo construído a partir da legislação que a regulamentava.

Adiante, com o **Decreto nº 5.622/05** (BRASIL, 2005), que revoga o Decreto nº 2.494/98 (BRASIL, 1998a), a partir da análise do enunciado da definição da EaD verificou a inserção das palavras estudante e professores. Ou seja, o processo ensino-aprendizagem retoma nos papéis de mediação entre aluno e professor, não sendo estes mais receptores de informação dialogando com a tecnologia, como propunha o decreto revogado.

Observa-se também que a palavra aluno tem um deslocamento para a palavra estudante, ampliando a visão sobre aquele que é aprendiz no processo ensino-aprendizagem na modalidade a distância. Nesse deslocamento os sentidos sobre a palavra aluno, que traz consigo a ideia de que é aquele que recebe instrução de outrem de forma passiva se movem na palavra estudante, denotando a ideia de que é aquele que estuda, que tem uma ação.

Em relação a palavra professor, quando trouxemos uma análise complementar ao corpus, o texto do referencial de qualidade para EaD de 2003, percebemos que este se tratava de um dos impulsionadores para a ocorrência de mudanças importantes no novo Decreto da EaD. Pudemos verificar que este fazia um movimento no sentido da palavra professor com o aparecimento da palavra tutor. O documento em questão foi importante para implantar no imaginário que tanto o professor quanto o tutor tinham a mesma função no processo ensino-aprendizagem do aluno. Porém, no Decreto vigente analisamos que em toda extensão do seu texto a palavra professor vem acompanhada do processo ensino-aprendizagem e silencia o tutor, portanto, mesmo que tenham sentidos que convergem entre si no documento acima citado, se torna evidente que tutor e professor são figuras diferentes e, portanto, com ações diferentes dentro do processo da mediação da aprendizagem.

Para esse momento da EaD, considerando o foco da análise em torno da palavra professor e aluno, nota-se que ao retomar o aluno/estudante e o professor para o processo de ensino-aprendizagem aponta um grande ganho para a modalidade, uma vez que esta começa a ser percebida como outro nível de ensino e não mais a luz dos cursos profissionalizantes. Com

isso, move-se os discursos sobre um aluno autodidata que até então dialogava diretamente com a tecnologia, para um estudante que tem uma ação e um direcionamento feito pelo professor no processo ensino-aprendizagem que é mediado pela tecnologia.

Assim, novamente recorremos a mudança na forma-sujeito dentro da formação discursiva e pudemos perceber que não houve alteração ou negação no discurso da graduação, mas sim, nos sentidos formados pelos atores que fazem parte do processo ensino-aprendizagem. Agora, nesse momento histórico dado e analisado por nós, o aluno passa a ser estudante ativo e um professor presente que acompanha e media seu processo ensino-aprendizagem, utilizando da tecnologia a seu favor.

Por último analisamos o **Decreto nº 9.057/17** (BRASIL, 2017a), revogando o Decreto nº 5.622/05 (BRASIL, 2005), que vigora com a EaD mais madura, 21 anos se passaram desde a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996). Notou-se que a modalidade a distância já tem uma forma própria de existência na graduação, certamente com suas particularidades bem explícitas e normatizadas, permanecendo o estudante ponto central do processo ensino-aprendizagem. Neste decreto percebemos que além dessa centralidade no estudante este vem acompanhado de uma preocupação com os direitos adquiridos pelos mesmos em relação ao seu processo educacional nessa modalidade de ensino.

Ademais, notamos que quanto a palavra professor no decreto em questão, esta não aparece nominada nesses termos em nenhum momento do referido documento em análise, porém, reiteramos aqui que não houve seu silenciamento, pois esta vem englobada no termo “profissionais da educação” e “corpo docente”, generalizando os agentes que participam desse processo educacional. Analisando o termo corpo docente, a partir do glossário do MEC notamos que a palavra docente ficou amplamente definida e que as definições das duas modalidades de ensino observaram a movência de sentido da palavra docente, deixando este de ser o profissional que desenvolve atividade de ensino da graduação para um profissional que reflita e elabore todo o processo educativo dentro da graduação na EaD.

Portanto, finalizando a análise desse decreto vigente verificamos que a palavra professor e aluno já ocupam um novo lugar de dizer, em relação ao início da regulamentação dessa modalidade de ensino. Mais uma vez percebemos que a forma-sujeito dentro da FD sobre a graduação ofertada na modalidade à distância se torna mais abrangente quanto aos sentidos atribuídos aos alunos e professores que fazem parte do processo ensino e aprendizagem, agora de forma mais clara e já estabelecida dos discursos dos sujeitos que fazem educação.

Por fim, trazemos aqui que as mudanças na forma-sujeito dentro da FD da graduação em EaD no Brasil, foram essenciais para o amadurecimento da modalidade e também para a

compreensão de como estes agentes se movem e se constituem no imaginário coletivo acerca da educação no ensino superior em nosso país, realizada à distância. Também ressaltamos que o amadurecimento nas legislações que impulsionaram a modalidade foi importante para a democratização e acesso ao ensino superior, portanto essa movência de sentido em torno das palavras aluno e professor, foram responsáveis por disseminar novos discursos sobre a graduação e refletem diretamente na compreensão e na sensação de um acompanhamento educacional no processo ensino e aprendizagem na graduação em EaD, o que pode contribuir também para a entrada do aluno nesse mundo.

Finalmente, é importante sinalizar que em nossa pesquisa não pretendemos esgotar as possibilidades de análise da movência de sentidos das palavras professor e aluno, entretanto, esperamos ter contribuído para a compreensão de como a noção sobre esses sujeitos foram movimentando no decorrer das legislações. Esperamos que essa modalidade de ensino evolua cada dia mais, não esquecendo que, como enunciado no início da sua existência, no artigo 80 da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), sua única diferenciação seja no meio de ofertar educação e nunca uma modalidade que possa ter qualquer apagamento dos atores no processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ABED. **Censo EAD.BR**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2016. Curitiba: InterSaberes, 2017. Disponível em: <http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf>. Acesso em: 14 ago 2018.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3. ed. Editorial Presença, Lisboa, 1980.
- ALVES, J. R. M. A história da EaD do Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs). **A Educação a Distância**: o Estado da Arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. cap. 2.
- ALVES, L. Educação a Distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. Revista Brasileira de **Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 10, p. 83-92, 2011. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/revista_pdf_doc/2011/artigo_07.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2017.
- BIANCO, N. R. D. A história da EaD do Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs). **A Educação a Distância**: O Estado da Arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. Cap. 9.
- BRANDÃO, H. H. N. **Subjetividade, Argumentação, Polifonia**: a propaganda da Petrobrás. Unesp, 1998.
- BRASIL. **Avaliação IN LOCO**: Glossário dos Instrumentos de Avaliação Externa. 2. ed. Brasília: Inep, 2018a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/apresentacao/glossario_2educacao_25072018.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.
- _____. **Decreto nº 2.494/98**. 1998a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2494.htm>. Acesso em: 20 fev. 2017.
- _____. **Decreto nº 2.561/98**. 1998b. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109745/decreto-2561-98>>. Acesso em: 20 fev. 2017.
- _____. **Decreto nº 5.622/05**. 2005. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/96182/decreto-5622-05>>. Acesso em: 20 fev. 2017.
- _____. **Decreto nº 5.800/06**. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 20 fev. 2017.
- _____. **Decreto nº 9.057/17**. 2017a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm>. Acesso em: 20 fev. 2017.

_____. **Instrumento de Avaliação para Renovação de Reconhecimento de Cursos de Graduação.** 2010. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/2010/instrumento_renovacao_reconhecimento_cursos2.pdf>. Acesso em: 21 set. 2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9.394.htm>. Acesso em 20 fev. 2017.

_____. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.** 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 2 maio 2018.

_____. **Plano decenal de educação para todos.** Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002598.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

_____. **Portaria 11/17.** 2017b. Disponível em: <<https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2178/portaria-normativa-n-11>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

_____. **Portaria 301/98.** 1998c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/port301.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

_____. **Relatório da Comissão de EaD.** 2002a. Disponível em: <portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/EAD.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2017.

_____. **Referenciais de Qualidade para cursos a Distância.** 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ReferenciaisdeEAD.pdf>>. Acesso em: 7 abr. 2017.

_____. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância.** 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 7 abr. 2017.

_____. **TV escola: relatório 1996-2002.** 2002b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/relatividades/TVEscola19962002.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Manual de redação da Presidência da República.** 3. ed., rev., atual. e ampl. Brasília: Presidência da República, 2018b.

DOMINGUES, I. **Disciplinaridade, Multi, Inter e transdisciplinaridade - Onde estamos?** 2012. Disponível em: <https://www.ufmg.br/ieat/wp-content/uploads/2012/03/Disciplinaridade_Multi_Inter_e_Transdisciplinaridade_Ivan_Domingues.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2018.

FERREIRA, M. C. L. Os desafios de fazer avançar a Análise de Discurso no Brasil com singularidade e liberdade. In: SCHERER, A. E.; PETRI, V. (Orgs). **Língua, Sujeito & História.** Santa Maria: Editora PPGL, 2008.

FOUCAULT, M. As formações discursivas. In: _____. **Arqueologia do Saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

GOMES, C. A. C. A legislação que trata da EaD. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.). **A Educação a Distância: o Estado da Arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. cap. 4.

GREGOLIN, M. R. **Foucault e Pêcheux na Análise de Discurso: Diálogos & Duelos**. São Carlos: Claraluz, 2004.

GUILHAUMOU, J.; MALDIDIER, D. Efeitos do arquivo: a Análise de Discurso no lado da história. In: ORLANDI, E. L. P. (Org.). **Gestos de leitura: da história no discurso**. 3. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997, p. 163 -187.

INDURSKY, F. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito da Análise de Discurso. In: MITTMAN, S.; GRIGOLETTO, E.; CAZARIN, E. (Orgs.) **Práticas discursivas e identitárias: sujeito e língua**. Porto Alegre: Nova prova, 2008. (Col. Ensaios, 22)

MALDIDIER, D. **A Inquietude do Discurso: um trajeto na história da Análise de Discurso**. 2003.

MORAN, José. **O que é Educação a Distância**. 2002. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>>. Acesso em: 07 abr. 2017.

MUSSALIM, F. Análise de Discurso. In: _____.; BENTES, A. C. (Orgs.) **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez Editora, 2003. p. 113-165.

NISKIER, Arnaldo. **Educação a Distância: a tecnologia da esperança; políticas e estratégias para a implantação de um sistema nacional de educação aberta e a distância**. São Paulo: Loyola, 1999.

ORLANDI, E. L. P. **A leitura e os leitores**. Campinas: Editora Pontes, 2005.

_____. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 1999.

PALHARES, R. Aprendizagem por correspondência. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.). **A Educação a Distância: o Estado da Arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. Cap. 8.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. L. P. (Org.). **Gestos de leitura: da história no discurso**. 3. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997, p. 55-66.

_____. Papel da Memória. In: ACHARD, P. et al. **Papel da memória**. Campinas, SP.: Pontes, 1999.

_____. **Semântica e Discurso - uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Unicamp, 2009.

_____.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 5 ed. Campinas: Unicamp, 2014.

PEREZ, A. F. **Implantação da Educação a Distância no Ensino Superior: Considerações sobre a Legislação Brasileira - Um estudo temporal entre a LDB e a Portaria Normativa nº 02/07**. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-graduação lato sensu - Direito Educacional) - Centro Universitário Claretiano, Batatais, 2007.

_____. **Instrumento para mensurar presença social em curso de graduação ofertado na modalidade a distância**. 2014. Dissertação (Mestrado em Economia, Organizações e Gestão do Conhecimento) - Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2014.

_____.; SILVA, V. M. **Educação a Distância: Estudo do conceito, dos aspectos históricos e dos princípios da tutoria**. 2006. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia) - Centro Universitário Claretiano, Batatais, 2006.

PIETRI, Émerson. **A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil**. 202 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2003.

PRIBERAM. Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

SCHMIEGUEL, Carlos. Conceito de Lei em sentido Jurídico. In: **Ágora: R. Divulgação Científica**. ISSN 2237-9010, Mafra, v. 17, n. 1, 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.unc.br/index.php/agora/article/viewFile/55/162>>. Acesso em: 2 ago. 2018.

ANEXOS

ANEXO A - Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998

DECRETO Nº 2.494, DE 10 DE FEVEREIRO DE 1998

Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências.

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 autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

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

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 a serem estabelecidas em ato próprio, expedido 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 instituições 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 regulamentações a serem fixadas pelo Ministro de Estado da 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 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 diligência, sindicância, e, se for o caso, de processo administrativo que vise a apurá-los, sustando-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 de ensino fundamental para jovens e adultos médio e educação profissional será feita independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação que defina 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 validade 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 competências 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 se 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, recredenciadas e os cursos ou programas autorizados.

Art. 10. 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. 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 e de ensino superior dos demais sistemas.

Art. 12. Fica delegada competência às autoridades integrantes dos demais sistemas de ensino de que 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 e ensino médio.

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

Brasília, 10 de fevereiro de 1998; 177º da Independência e 110º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Paulo Renato Souza

ANEXO B - Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**DECRETO Nº 5.622, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2005.**

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. 8º, § 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, 10º e 11º 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;
- 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 Distância.

CAPÍTULO II DO CREDENCIAMENTO DE INSTRUÇÕES 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. 10. Compete ao Ministério da Educação promover os atos de credenciamento de instituições para oferta de cursos e programas a distância para educação superior.

§ 1º O ato de credenciamento referido no caput considerará como abrangência para atuação da instituição de ensino superior na modalidade de Educação a Distância, para fim de realização das atividades presenciais obrigatórias, a sede da instituição acrescida dos endereços dos polos de apoio presencial, mediante avaliação in loco, aplicando-se os instrumentos de avaliação pertinentes e as disposições da Lei nº 10.870, de 19 de maio de 2004.

§ 2º As atividades presenciais obrigatórias, compreendendo avaliação, estágios, defesa de trabalhos ou prática em laboratório, conforme o art. 1º, § 1º, serão realizados na sede da instituição ou nos polos de apoio presencial, devidamente credenciados.

§ 3º A instituição poderá requerer a ampliação da abrangência de atuação, por meio do aumento do número de polos de apoio presencial, na forma de aditamento ao ato de credenciamento.

§ 4º O pedido de aditamento será instruído com documentos que comprovem a existência de estrutura física e recursos humanos necessários e adequados ao funcionamento dos polos, observados os referenciais de qualidade, comprovados em avaliação in loco.

§ 5º No caso do pedido de aditamento visando ao funcionamento de polo de apoio presencial no exterior, o valor da taxa será complementado pela instituição com a diferença do custo de viagem e diárias dos avaliadores no exterior, conforme cálculo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP.

§ 6º O pedido de ampliação da abrangência de atuação, nos termos deste artigo, somente poderá ser efetuado após o reconhecimento do primeiro curso a distância da instituição, exceto na hipótese de credenciamento para Educação a Distância limitado à oferta de pós-graduação lato sensu.

§ 7º As instituições de educação superior integrantes dos sistemas estaduais que pretenderem oferecer cursos superiores a distância devem ser previamente credenciadas pelo sistema federal, informando os polos de apoio presencial que integrarão sua estrutura, com a demonstração de suficiência da estrutura física, tecnológica e de recursos humanos.

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) polos 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. 14. O credenciamento de instituição para a oferta dos cursos ou programas a distância terá prazo de validade condicionado ao ciclo avaliativo, observado o Decreto nº 5.773, de 2006, e normas expedidas pelo Ministério da Educação.

§ 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 a transferência de cursos para outra instituição

§ 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. 15. 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 polos 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 ensinos 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

ANEXO C - Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**DECRETO Nº 9.057, DE 25 DE MAIO DE 2017**

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, *caput*, incisos IV e VI, alínea "a", da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 e na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014,

DECRETA:**CAPÍTULO I
DISPOSIÇÕES GERAIS**

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se Educação a Distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Art. 2º A educação básica e a educação superior poderão ser ofertadas na modalidade a distância nos termos deste Decreto, observadas as condições de acessibilidade que devem ser asseguradas nos espaços e meios utilizados.

Art. 3º A criação, a organização, a oferta e o desenvolvimento de cursos a distância observarão a legislação em vigor e as normas específicas expedidas pelo Ministério da Educação.

Art. 4º As atividades presenciais, como tutorias, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório e defesa de trabalhos, previstas nos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso, serão realizadas na sede da instituição de ensino, nos polos de Educação a Distância ou em ambiente profissional, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Art. 5º O polo de Educação a Distância é a unidade descentralizada da instituição de educação superior, no País ou no exterior, para o desenvolvimento de atividades presenciais relativas aos cursos ofertados na modalidade a distância. *(“Caput” do artigo com redação dada pelo Decreto nº 9.235, de 15/12/2017)*

§ 1º Os polos de Educação a Distância manterão infraestrutura física, tecnológica e de pessoal adequada aos projetos pedagógicos dos cursos ou de desenvolvimento da instituição de ensino. *(Parágrafo único transformado em § 1º com redação dada pelo Decreto nº 9.235, de 15/12/2017)*

§ 2º São vedadas a oferta de cursos superiores presenciais em instalações de polo de Educação a Distância e a oferta de cursos de Educação a Distância em locais que não estejam previstos na legislação. *(Parágrafo acrescido pelo Decreto nº 9.235, de 15/12/2017)*

Art. 6º Compete ao Ministério da Educação, em articulação com os órgãos e as entidades a ele vinculados:

I - o credenciamento e o recredenciamento de instituições de ensino dos sistemas de ensino federal, estaduais e distrital para a oferta de educação superior na modalidade a distância; e

II - a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos superiores na modalidade a distância de instituições de ensino integrantes do sistema federal de ensino, respeitadas as prerrogativas de autonomia.

Art. 7º Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, organizarão e manterão abertos ao público os dados e atos referentes a:

I - credenciamento e recredenciamento institucional para oferta de cursos na modalidade a distância;

II - autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos na modalidade a distância; e

III - resultados dos processos de avaliação e de supervisão da educação na modalidade a distância.

CAPÍTULO II DA OFERTA DE CURSOS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Art. 8º Compete às autoridades dos sistemas de ensino estaduais, municipais e distrital, no âmbito da unidade federativa, autorizar os cursos e o funcionamento de instituições de educação na modalidade a distância nos seguintes níveis e modalidades:

I - ensino fundamental, nos termos do § 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

II - ensino médio, nos termos do § 11 do art. 36 da Lei nº 9.394, de 1996;

III - educação profissional técnica de nível médio;

IV - educação de jovens e adultos; e

V - educação especial.

Art. 9º A oferta de ensino fundamental na modalidade a distância em situações emergenciais, previstas no § 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 1996, se refere a pessoas que:

I - estejam impedidas, por motivo de saúde, de acompanhar o ensino presencial;

II - se encontrem no exterior, por qualquer motivo;

III - vivam em localidades que não possuam rede regular de atendimento escolar presencial;

IV - sejam transferidas compulsoriamente para regiões de difícil acesso, incluídas as missões localizadas em regiões de fronteira; ou

V - estejam em situação de privação de liberdade. *(Artigo republicado no DOU de 30/5/2017)*

Art. 10. A oferta de educação básica na modalidade a distância pelas instituições de ensino do sistema federal de ensino ocorrerá conforme a sua autonomia e nos termos da legislação em vigor.

CAPÍTULO III DA OFERTA DE CURSOS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Art. 11. As instituições de ensino superior privadas deverão solicitar credenciamento para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância ao Ministério da Educação.

§ 1º O credenciamento de que trata o *caput* considerará, para fins de avaliação, de regulação e de supervisão de que trata a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, a sede da instituição de ensino acrescida dos endereços dos polos de Educação a Distância, quando previstos no Plano de Desenvolvimento Institucional e no Projeto Pedagógico de Curso.

§ 2º É permitido o credenciamento de instituição de ensino superior exclusivamente para oferta de cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu* na modalidade a distância.

§ 3º A oferta de curso de graduação é condição indispensável para a manutenção das prerrogativas do credenciamento de que trata o § 2º.

§ 4º As escolas de governo do sistema federal credenciadas pelo Ministério da Educação para oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* poderão ofertar seus cursos nas modalidades presencial e a distância.

§ 5º As escolas de governo dos sistemas estaduais e distrital deverão solicitar credenciamento ao Ministério da Educação para oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* na modalidade a distância.

Art. 12. As instituições de ensino superior públicas dos sistemas federal, estaduais e distrital ainda não credenciadas para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância ficam automaticamente credenciadas, pelo prazo de cinco anos, contado do início da oferta do primeiro curso de graduação nesta modalidade, condicionado à previsão no Plano de Desenvolvimento Institucional.

Parágrafo único. As instituições de ensino de que trata o *caput* ficarão sujeitas ao credenciamento para oferta de educação na modalidade a distância pelo Ministério da Educação, nos termos da legislação específica.

Art. 13. Os processos de credenciamento e credenciamento institucional, de autorização, de reconhecimento e de renovação de reconhecimento de cursos superiores na modalidade a distância serão submetidos à avaliação *in loco* na sede da instituição de ensino, com o objetivo de verificar a existência e a adequação de metodologia, de infraestrutura física, tecnológica e de pessoal que possibilitem a realização das atividades previstas no Plano de Desenvolvimento Institucional e no Projeto Pedagógico de Curso.

Parágrafo único. Os processos previstos no *caput* observarão, no que couber, a disciplina processual aplicável aos processos regulatórios da educação superior em geral, nos termos da legislação específica e das normas expedidas pelo Ministério da Educação.

Art. 14. As instituições de ensino credenciadas para a oferta de educação superior na modalidade a distância que detenham a prerrogativa de autonomia dos sistemas de ensino federal, estaduais e distrital independem de autorização para funcionamento de curso superior na modalidade a distância.

Parágrafo único. Na hipótese de que trata o *caput*, as instituições de ensino deverão informar o Ministério da Educação quando da oferta de curso superior na modalidade a distância, no prazo de sessenta dias, contado da data de criação do curso, para fins de supervisão, de avaliação e de posterior reconhecimento, nos termos da legislação específica.

Art. 15. Os cursos de pós graduação *lato sensu* na modalidade a distância poderão ter as atividades presenciais realizadas em locais distintos da sede ou dos polos de Educação a Distância.

Art. 16. A criação de polo de Educação a Distância, de competência da instituição de ensino credenciada para a oferta nesta modalidade, fica condicionada ao cumprimento dos parâmetros definidos pelo Ministério da Educação, de acordo com os resultados de avaliação institucional.

§ 1º As instituições de ensino deverão informar a criação de polos de Educação a Distância e as alterações de seus endereços ao Ministério da Educação, nos termos a serem estabelecidos em regulamento.

§ 2º A extinção de polo de Educação a Distância deverá ser informada ao Ministério da Educação após o encerramento de todas as atividades educacionais, assegurados os direitos dos estudantes matriculados e da comunidade acadêmica.

Art. 17. Observado o disposto no art. 14, os pedidos de autorização, de reconhecimento e de renovação de reconhecimento de cursos superiores na modalidade a distância, ofertados nos limites dos Estados e do Distrito Federal nos quais estejam sediadas as instituições de ensino dos sistemas estaduais e distrital, deverão tramitar nos órgãos competentes de âmbito estadual ou distrital, conforme o caso, aos quais caberá a supervisão das instituições de ensino.

Parágrafo único. Os cursos das instituições de ensino de que trata o *caput* cujas atividades presenciais forem realizadas fora do Estado da sede da instituição de ensino, estarão sujeitos à regulamentação do Ministério da Educação.

Art. 18. A oferta de programas de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade a distância ficará condicionada à recomendação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, observadas as diretrizes e os pareceres do Conselho Nacional de Educação.

Art. 19. A oferta de cursos superiores na modalidade a distância admitirá regime de parceria entre a instituição de ensino credenciada para Educação a Distância e outras pessoas jurídicas, preferencialmente em instalações da instituição de ensino, exclusivamente para fins de funcionamento de polo de Educação a Distância, na forma a ser estabelecida em regulamento e respeitado o limite da capacidade de atendimento de estudantes.

§ 1º A parceria de que trata o *caput* deverá ser formalizada em documento próprio, o qual conterá as obrigações das entidades parceiras e estabelecerá a responsabilidade exclusiva da instituição de ensino credenciada para Educação a Distância ofertante do curso quanto a:

- I - prática de atos acadêmicos referentes ao objeto da parceria;
- II - corpo docente;
- III - tutores;
- IV - material didático; e
- V - expedição das titulações conferidas.

§ 2º O documento de formalização da parceria de que trata o § 1º, ao qual deverá ser dada ampla divulgação, deverá ser elaborado em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional de cada instituição de ensino credenciada para Educação a Distância.

§ 3º A instituição de ensino credenciada para Educação a Distância deverá manter atualizadas junto ao Ministério da Educação as informações sobre os polos, a celebração e o encerramento de parcerias, na forma a ser estabelecida em regulamento, a fim de garantir o atendimento aos critérios de qualidade e assegurar os direitos dos estudantes matriculados.

CAPÍTULO IV DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 20. Os órgãos competentes dos sistemas de ensino poderão, motivadamente, realizar ações de monitoramento, de avaliação e de supervisão de cursos, polos ou instituições de ensino, observada a legislação em vigor e respeitados os princípios do contraditório e da ampla defesa.

Art. 21. O disposto neste Decreto não afasta as disposições específicas referentes aos sistemas públicos de Educação a Distância, à Universidade Aberta do Brasil e à Rede e-Tec Brasil.

Art. 22. Os atos de credenciamento para a oferta exclusiva de cursos de pós-graduação *lato sensu* na modalidade a distância concedidos a instituições de ensino superior serão considerados também para fins de oferta de cursos de graduação nesta modalidade, dispensado novo credenciamento ou aditamento.

Art. 23. Os processos de credenciamento para oferta de Educação a Distância e de autorização de cursos a distância vinculados, em tramitação na data de publicação deste Decreto, cujas avaliações *in loco* na sede tenham sido concluídas, terão a fase de análise finalizada pela Secretaria competente no Ministério da Educação.

§ 1º Os processos de autorização de cursos a distância vinculados de que trata o *caput* protocolados por instituições de ensino detentoras de autonomia, sem avaliação *in loco* realizada na sede, serão arquivados e a autorização ficará a cargo da instituição de ensino, após o credenciamento.

§ 2º Nos processos mencionados no *caput*, somente serão considerados para fins de credenciamento de polos de Educação a Distância os endereços nos quais a avaliação *in loco* tenha sido realizada, e aqueles não avaliados serão arquivados, sem prejuízo de sua posterior criação pela instituição de ensino, conforme o disposto no art. 16.

§ 3º O disposto no § 2º se aplica, no que couber, aos processos de aditamento de credenciamento de polos de Educação a Distância em tramitação na data de publicação deste Decreto.

§ 4º Eventuais valores de taxas recolhidas para avaliações não realizadas ficarão disponíveis para utilização em outros processos de avaliação referentes à mesma instituição de ensino.

§ 5º As instituições de ensino poderão optar pelo não arquivamento dos endereços não avaliados, na forma a ser estabelecida em regulamento.

Art. 24. Ficam revogados:

I - o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005; e

II - o art. 1º do Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007.

Art. 25. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 25 de maio de 2017; 196º da Independência e 129º da República.

MICHEL TEMER

José Mendonça Bezerra Filho