



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS– PPGL  
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA – DINTER UFPE/IFPI/UESPI

SHIRLEI MARLY ALVES

**A ATIVID@DE DE TUTORES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA ANÁLISE  
BAKHTINIANA DO PRESCRITO E DO VIVIDO NOS AMBIENTES VIRTUAIS DE  
APRENDIZAGEM**

RECIFE  
2013

SHIRLEI MARLY ALVES

**A ATIVIDADE DE Tutores NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA ANÁLISE  
BAKHTINIANA DO PRESCRITO E DO VIVIDO NOS AMBIENTES VIRTUAIS DE  
APRENDIZAGEM**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutorem Linguística.

**Área de concentração:** Linguagem, Trabalho e Sociedade.

**Orientadora:** Prof. Dra. Maria Cristina Hennes Sampaio

RECIFE  
2013

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Maria Valéria Baltar de Abreu Vasconcelos, CRB4-439

A474a Alves, Shirlei Marly

A atividade de tutores na Educação a distância: uma análise bakhtiniana do prescrito e do vivido nos ambientes virtuais de aprendizagem / Shirlei Marly Alves. – Recife: O Autor, 2013.  
186 f.: il.

Orientador: Maria Cristina Hennes Sampaio.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Letras, 2013.  
Inclui referências e anexo.

1. Linguística. 2. Trabalho. 3. Ensino à distância. 4. Linguagem. 5. Análise do discurso. 6. Aprendizagem. I. Sampaio, Maria Cristina Hennes (Orientador). II. Título.

410 CDD (22.ed.)

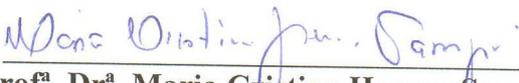
UFPE (CAC 2014-8)

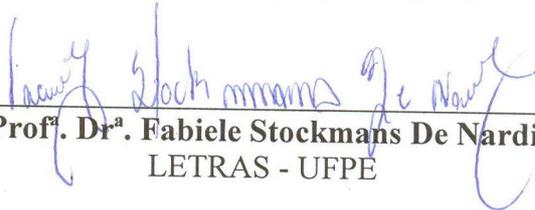
SHIRLEI MARLY ALVES

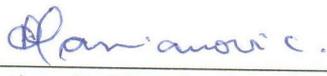
**A ATIVID@DE DE TUTORES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: Uma  
Análise Bakhtiniana do Prescrito e do Vivido nos Ambientes Virtuais de  
Aprendizagem**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Letras da Universidade Federal de Pernambuco  
como requisito para a obtenção do Grau de Doutor  
em Linguística em 31/7/2013.

**TESE APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA:**

  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Maria Cristina Hennes Sampaio  
Orientadora – LETRAS - UFPE

  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Fabiele Stockmans De Nardi  
LETRAS - UFPE

  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Maria Cristina Caldas de Camargo Lima Damianovic  
LETRAS - UFPE

  
Prof. Dr. Marcos Antonio Moura Vieira  
PSIQUIATRIA INTERCULTURAL - I-PSY

  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Eliane Gouvêa Lousada  
LETRAS - USP

Recife – PE  
2013

*Dedico este trabalho aos tutores de EAD, profissionais que, em seu cotidiano, enfrentando as agruras da profissão, criativamente, dão concretude ao grande projeto de ampliar o acesso à educação, independentemente das barreiras sociais, geográficas e temporais.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus e aos meus guardiões desmaterializados, que fazem um generoso trabalho junto a mim, apesar de mim mesma;

À UFPE, ao IFPI e à UESPI, pelos investimentos no DINTER e, mais especificamente, à Prof.Dra. Marly Gondim, pelo empenho incansável em nos incluir neste Programa;

À minha orientadora, Prof. Dra. Maria Cristina Hennes Sampaio, que, com grande sabedoria, me alargou a visão sobre a obra de Bakhtin e seu Círculo, me apresentou à Ergologia e, com muita paciência e carinho, me acolheu na UFPE;

Às professoras Dra. Maria Cristina Damianovic, Dra. Fabielle Stockmans de Nardi e Dra. Eliane Gouvêa Lousada, que, durante as fases de qualificação, fizeram preciosas indicações para a melhoria deste trabalho;

Aos profissionais do NEAD/UESPI, por me abrirem as portas de suas atividades, disponibilizando-se a responder a minhas inquições e autorizando-me a adentrar seus ambientes de trabalho;

À tutora participante desta pesquisa, pela alegria com que compartilhou comigo suas vivências e desafios, bem como pela forma serena e profissional com que validou meus dados e análises;

A todos os meus colegas da UESPI e do DINTER, pelas palavras de incentivo e pelo companheirismo durante esta trajetória;

A minha colega Ludmila Porto, por me socorrer com tantos materiais de leitura sobre a Ergologia e pela solidariedade em algumas de minhas horas de angústia;

À minha querida irmã, Shirlanne Mary Alves, e ao pai dos meus filhos, José de Anchieta, por terem me substituído nos cuidados da minha casa e dos meus filhos, durante minhas ausências;

Especialmente, aos adorados filhos, Márcia Gabriely, Mônica Letícia e João Pedro, exemplos de pessoas estudiosas e dedicadas, cuja existência tem sido a luz do meu caminho neste mundo.

*Compreender um objeto significa compreender meu dever em relação a ele (a orientação que preciso assumir em relação a ele), compreendê-lo em relação a mim na singularidade do existir-evento: o que pressupõe a minha participação responsável, e não a minha abstração.*

*(Mikhail M. Bakhtin)*

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo descrever e interpretar as singularidades do trabalho de tutoria na Educação a Distância, bem como as ressingularizações promovidas no cotidiano dessa atividade. A hipótese levantada é de que a divisão do trabalho docente e as interações a distância preponderam como fatores determinantes dessas ressingularizações. Teoricamente, o estudo se fundamenta na Ergologia, corrente de estudos que concebe o trabalho humano como atividade situada, no qual se efetiva um debate entre as normas antecedentes e as contínuas arbitragens promovidas pelos trabalhadores, e nas postulações de Bakhtin e o Círculo acerca do dialogismo, constitutivo da atividade de linguagem. A pesquisa é do tipo qualitativa, tendo sido realizado um estudo de caso cuja unidade de análise foi um curso de graduação à distância ofertado pela Universidade Estadual do Piauí, vinculada ao Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB). Foram realizadas observações no Núcleo de Educação a Distância (NEAD) da instituição e entrevistas com um gestor e com a coordenadora do curso no qual a referida tutora está inserida, a fim de possibilitar um delineamento do contexto da atividade de tutoria estudada. Posteriormente, procedeu-se à seleção dos dados no documento regulador do trabalho de tutoria do NEAD, em entrevistas com a tutora colaboradora da pesquisa e em observação das suas interações com professor e alunos no ambiente virtual de aprendizagem, gerando-se um diversificado conjunto de enunciados concretos. As análises mostram que o enunciador institucional, no texto regulatório dialoga com um interlocutor-tutor dotado dos saberes procedimentais específicos de seu trabalho, antecipando uma resposta ativa de máxima adesão ao prescrito, sob a ameaça da perda do posto de trabalho. A tutora participante da pesquisa, por sua vez, no diálogo com as prescrições, apresenta uma forte adesão às determinações relativas ao tempo de dedicação ao trabalho, ao tempo em que cria uma série de renormalizações devidas, principalmente, à ausência do professor no ambiente virtual de aprendizagem e à busca de garantir a permanência e a motivação dos alunos (no) do curso, fatos verificados também nos enunciados com que efetiva seu trabalho. O estudo permite concluir que a atividade de tutoria na EAD, por constituir parte do trabalho da docência e desenvolver-se em interações a distância, é marcada por diversos conflitos para aquele que a desenvolve, o que move esse trabalhador a diversas arbitragens no sentido de manter estável a sua atividade.

**Palavras-chave:** Linguística. Trabalho. Ensino à distância. Linguagem. Análise do discurso.

## ABSTRACT

This research aims to describe and interpret the singularities of tutoring job in Distance Education, as well as in everyday ressingularizations promoted this activity. The hypothesis is that the division of teaching and distance interactions predominate as determinants of these ressingularizations. Theoretically, the study is based on Ergology, current studies that conceives of human work as situated activity, which is effective in a debate between rules and ongoing arbitration history promoted by workers, and the postulations of Bakhtin Circle and about dialogism, constitutive of language activity. The research is a qualitative, having conducted a case study, the unit of analysis was an undergraduate distance offered by the State University of Piauí, linked to the Open University of Brazil (UAB). Observations were made at the Center for Distance Education (NEAD) the institution and interviews with a manager and the coordinator of the course in which such guardian is inserted in order to allow an outline of the context of the mentoring activity studied. Afterwards, we proceeded to the selection of the data in the document regulating the work of mentoring NEAD, in interviews with the tutor collaborative research and observation of their interactions with teachers and students in a virtual learning environment, generating a diverse set of concrete statements. The analyzes show that the institutional speaker, regulatory text in dialogue with a tutor interlocutor endowed with the specific procedural knowledge of his work, anticipating an active response of maximum adherence to prescribed under the threat of loss of job. The tutor research participant, in turn, in dialogue with the requirements, presents a strong adherence to determinations concerning the time dedicated to work, the time that you create a series of renormalizations due mainly to the absence of the teacher in the virtual environment learning and the pursuit of ensuring the permanence and student motivation (in) stroke, verified facts also stated that effective in their work. The study shows that the activity of tutoring in EAD, to constitute part of the work of teaching and develop interactions in the distance, is marked by several conflicts for the one who develops, which moves the worker to several arbitrations towards maintain stable activity.

**Keywords:** Linguistics. Work. Distance learning. Language. Discourse analysis.

## RESUMEN

Esta pesquisa tiene como objetivo describir e interpretar las singularidades del trabajo de tutoría en la Educación a Distancia, bien como las re singularizaciones promovidas en lo cotidiano de esa actividad. La hipótesis levantada es de que la división del trabajo docente y las interacciones a distancia preponderan como factores determinantes de esas re singularizaciones. Teóricamente, el estudio se fundamenta en la Ergología, corriente de estudios que concibe el trabajo humano como actividad situada, en la cual se efectiva un debate entre las normas antecedentes y las continuas arbitrajes promocionadas por los trabajadores, y en las postulaciones de Bakhtin y el Círculo a cerca del dialogismo, constitutivo de la actividad de lenguaje. La pesquisa es del tipo cualitativa, teniendo sido realizado un estudio de caso, cuya unidad de análisis fue un curso de graduación a distancia ofertado por la Universidad Estatal de Piauí, vinculada al Programa Universidad Abierta de Brasil (UAB). Fueran realizadas observaciones en el Núcleo de Educación a Distancia (NEAD) de la institución y entrevistas con un gestor y con la coordinadora del curso en el cual la referida tutora está insertada, a fin de posibilitar un delineamiento del contexto de la actividad de tutoría estudiada. Posteriormente, procediose a la selección de los datos en el documento regulador del trabajo de tutoría del NEAD, en entrevistas con la tutora colaboradora de la pesquisa y en observación de sus interacciones con profesor y alumnos en el ambiente virtual de aprendizaje, generando un diversificado conjunto de enunciados concretos. Las análisis muestran que el enunciador institucional, en el texto regulatorio, dialoga con un interlocutor-tutor dotado de los saberes procedimentales específicos de su trabajo, anticipando una respuesta activa de máxima adhesión a lo prescripto, bajo la amenaza de la pérdida del puesto de trabajo. La tutora participante de la pesquisa, por su vez, en el diálogo con las prescripciones, presenta una fuerte adhesión a las determinaciones relativas al tiempo de dedicación al trabajo, al tiempo en que cría una serie de re normalizaciones debidas, principalmente, a la ausencia del profesor en el ambiente virtual de aprendizaje y a la búsqueda de garantizar la permanencia y la motivación de los alumnos (en el) curso, hechos verificables también en los enunciados con que efectiva su trabajo. El estudio permite concluir que la actividad de tutoría en la EAD, por constituir parte del trabajo de la docencia y desarrollarse en interacciones a distancia, es marcada por diversos conflictos para aquél que la desarrolla, lo que mueve ese trabajador a hacer muchos arbitrajes en el sentido de mantener estable su actividad.

**Palavras-claves:** Lingüística. Trabajo. El aprendizaje a distancia. Idioma. El análisis del discurso.

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância

ANATED – Associação Nacional de Tutores de Educação a Distância

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

EAD – Educação a Distância

IPES – Instituição Pública de Ensino Superior

NEAD – Núcleo de Educação a Distância

NTIC – Novas Tecnologias de Informação e Comunicação

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### QUADROS

Quadro 1: Gerações da Educação a Distância.....	41
Quadro 2: Configurações da docência digital.....	50
Quadro 3: Perfil da tutora participante da pesquisa.....	108
Quadro 4: Procedimentos de coleta de dados/objetivos específicos.....	110
Quadro 5:Atribuições do tutor – bolsista.....	124
Quadro 6: Descrição da atividade de tutoria com base na instrução ao sócia.....	166

### FIGURAS

Figura 1: Tipos de configurações da docência em cursos oferecidos pela modalidade de Educação a Distância nos moldes logísticos central-polo e virtual.....	55
Figura 2: Funções da Tutoria na EAD.....	58
Figura 3: Página inicial de uma disciplina inserida no <i>moodle</i> .....	104
Figura 4: Organograma de trabalho no contexto do estudo.....	105
Figura 5: Página inicial da disciplina no AVA.....	114

### FOTO

Foto 1: Prédio do NEAD/UESPI.....	102
-----------------------------------	-----

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1 TECNOLOGIAS DIGITAIS E MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO</b> .....	24
1.1 <b>Novas tecnologias de informação e comunicação: reconfigurações no campo do trabalho</b> .....	25
1.2 <b>Concepções de trabalho e mudanças nas relações trabalhistas</b> .....	30
1.3 <b>A educação a distância e as modificações no trabalho docente</b> .....	37
1.3.1 <b>Organização do trabalho docente na EAD</b> .....	44
1.3.2 <b>A tutoria em EAD</b> .....	50
1.3.3 <b>Ambientes Virtuais de Aprendizagem - AVA</b> .....	61
<b>2 ATIVIDADE DE TRABALHO, ATIVIDADE DE LINGUAGEM</b> .....	65
<b>2.1 Concepção ergológica de trabalho</b> .....	66
2.1.1 <b>Princípios epistemológicos da Ergologia</b> .....	72
<b>2.2 Linguagem e trabalho</b> .....	78
2.2.1 <b>Linguagem sobre o trabalho, como trabalho e no trabalho</b> .....	82
<b>2.3 Análise dialógica do trabalho</b> .....	83
<b>3 METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	94
<b>3.1 Natureza da pesquisa</b> .....	96
<b>3.2 A opção pelo estudo de caso</b> .....	97
<b>3.3 Fase exploratória</b> .....	99
3.3.1 <b>Contexto da pesquisa</b> .....	101
3.3.2 <b>A unidade de estudo</b> .....	105
3.3.3 <b>Participante do estudo</b> .....	106
<b>3.4 Dados da pesquisa: fontes, instrumentos e procedimentos de coleta e análise</b> .....	109
<b>3.5 Procedimentos de análise</b> .....	117
<b>4 A ATIVIDADE DO TUTOR – ENTRE O PRESCRITO E O VIVIDO</b> .....	121
<b>4.1 A tutoria no primeiro registro: prescrições</b> .....	121
4.1.1 <b>Movimentos dialógicos no discurso prescritivo</b> .....	122
<b>4.2 Renormalizações da atividade de tutoria</b> .....	132
4.2.1 <b>Renormalizações da atividade no diálogo com as prescrições</b> .....	133
4.2.2 <b>Renormalizações da atividade no diálogo com o professor</b> .....	152
4.2.3 <b>Renormalizações da atividade no diálogo com o aluno</b> .....	157
4.2.4 <b>Renormalizações da atividade no diálogo com o sócia</b> .....	160
<b>CONCLUSÕES</b> .....	168
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	175
<b>ANEXO 1- Formulário de Cadastramento de bolsista</b> .....	185

## INTRODUÇÃO

Uma investigação diz muito sobre os percursos de vida do pesquisador e de suas inquietações, levando-o a aprofundar os conhecimentos necessários para ampliar a compreensão de determinados fenômenos com os quais ele se defronta e que o desafiam. É nessa perspectiva que explicamos a opção pelo tema desta pesquisa - o trabalho de tutores em cursos de educação à distância (EAD).

O interesse pela tutoria em EAD vincula-se à minha trajetória como profissional nessa área, na qual muitas interrogações foram e estão sendo construídas em função dos desafios enfrentados (e nem sempre superados) desde o início de minha atuação como educadora a distância. Dessa experiência nasceram indagações iniciais que levaram a pesquisas sobre o trabalho de tutoria no modelo mais atual de EAD - cujo principal diferencial é a mediação pedagógica realizada em ambientes digitais, com suas amplas possibilidades e, também, exigentes demandas.

A atenção mais centrada no trabalho docente deu-se, sobretudo, em função de minha própria experiência como professora de cursos de graduação a distância e também como tutora em cursos de formação continuada<sup>1</sup>. Acrescenta-se ainda o fato de ter cursado especialização *latu sensu* em EAD<sup>2</sup>, ocasião em que o estudo mais específico oportunizou reflexões mais sistematizadas as quais foram aprofundadas quando assumi a função de coordenadora pedagógica do Núcleo de Educação a Distância (NEAD) Universidade Estadual do Piauí.

Nesse cargo, passei a estar, cotidianamente, lidando com professores e tutores<sup>3</sup>, acompanhando suas atividades e percebendo seus conflitos e suas dúvidas, os quais, em muitos aspectos, já vinham constituindo pauta de discussões

---

<sup>1</sup> Essa experiência inclui dois cursos em que atuei como tutora em cursos de formação de tutores, ocasiões em que tive contatos com os conhecimentos sistematizados por tutores sobre sua atividade.

<sup>2</sup> O curso de Especialização em Educação Continuada e a Distância é ofertado, periodicamente, pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, em convênio com o MEC/CAPES/FNDE, para a formação de agentes UAB. Este é realizado a distância, com três encontros presenciais opcionais, já que há a alternativa de ocorrerem através de *webconferência*.

<sup>3</sup> O uso desse termo tem sido questionado por estudiosos da área, em função de sua herança semântica, ligada à assistência a pessoas incapacitadas legalmente (MATTAR, 2012). Propõe-se que se mantenha o termo professor também para o tutor, posição com a qual nos alinhamos, todavia mantemos o uso do termo *tutor*, em consonância com a terminologia adotada no contexto desta pesquisa – o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB).

tanto no âmbito acadêmico quanto na própria esfera profissional<sup>4</sup>. Da confluência desses fatores, nasceu a necessidade de passar da vivência à pesquisa, o que me levou a alguns estudos sobre docência em EAD, conforme relato a seguir.

No curso do doutorado, empreendi um estudo denominado “A ética nas relações entre tutores e alunos em ambientes virtuais de aprendizagem: um olhar bakhtiniano sobre a identidade e a alteridade” (ALVES, 2011a), o qual traz uma análise da interação entre tutores e alunos, fundamentado nos apontamentos de Bakhtin (2010), na obra *Para uma Filosofia do Ato Responsável*<sup>5</sup>. Nesse sentido, confrontando o discurso regulatório da atividade de tutoria e a eventicidade de cada ato singular dos tutores junto ao aluno, o texto apresenta uma reflexão sobre a alteridade no encontro docente-discente, o qual, na EAD, ocorre, inarredavelmente, via linguagem, em variados gêneros de enunciados.

O segundo movimento investigativo deu-se quando da elaboração do trabalho de conclusão de curso da Especialização em EAD, pela UNB, cujo objeto de estudo são *as relações docentes entre professores e tutores*. Para uma melhor compreensão deste trabalho, apresentam-se, a seguir, alguns aspectos da atividade docente em EAD, e, mais especificamente, daquela relacionada ao Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB)<sup>6</sup>, ao qual se filia a Universidade Estadual do Piauí, *lôcus* desta pesquisa.

A EAD é uma modalidade de ensino e aprendizagem que, no Brasil, vem se consolidando tanto no setor público quanto no privado, em cursos de formação acadêmica (graduação, pós-graduação, mestrado), bem como em cursos técnicos de aperfeiçoamento ou formação geral. Busca-se, com esse modelo de educação, ampliar o acesso a quem não pode frequentar instituições presenciais em função de tempo ou de obstáculos geográficos, bem como estender as oportunidades de estudo para além dos ambientes presenciais, já que o principal diferencial dessa forma de educação, atualmente, é o trabalho pedagógico realizado através de tecnologias digitais. Assim sendo, é possível dispensar, professores e alunos de

---

<sup>4</sup> Em 2009, instituiu-se a Associação Nacional dos Tutores em Educação a Distância (ANATED), a qual tem, como “objetivo principal, fortalecer, organizar, incentivar e difundir o trabalho do tutor nas comunidades científicas, acadêmicas e na sociedade em si.” (ANATED, 2009). A entidade promoveu, em 21 de março de 2011, o I Encontro Nacional de Tutores da Educação a Distância, ocasião na qual se discutiram os diversos aspectos que envolvem a atividade de tutoria, com destaque para as condições de trabalho.

<sup>5</sup> Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco.

<sup>6</sup> O Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), atualmente, está instalado em 95 instituições públicas de ensino superior brasileiras. (CAPES, 2012).

estarem exatamente no mesmo local, ao mesmo tempo como ocorre, atualmente, na educação presencial.

No que diz respeito ao Programa UAB, este faz parte de uma das políticas públicas de educação do Governo Federal, instituído pelo Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006 (BRASIL, 2006a). O programa está voltado, prioritariamente, para a oferta de cursos de formação, inicial e continuada, aos agentes da educação básica (professores e gestores), bem como para a ampliação das oportunidades de acesso à educação superior pública, de forma geral. (UAB, *on-line*; RAMOS; MEDEIROS, 2009).

Na UAB, estão previstas as seguintes funções docentes, cujas atribuições, de acordo com a Resolução/ FNDE/CD/ Nº 044, de 29 de dezembro de 2006 (BRASIL, 2006b) são as seguintes: i) *professor formador* – planejar e organizar as disciplinas, assim como desenvolver o trabalho pedagógico, com o auxílio do tutor; ii) *professor conteudista* - preparar material didático impresso e iii) *tutor* – acompanhar todo o processo educativo dos alunos, auxiliando-os nos ambientes virtuais de aprendizagem (tutor a distância) e também nos polos de atendimento presencial (tutor presencial).

A divisão do trabalho docente é própria do atual modelo de EAD, sobretudo, pela organização das aulas em plataformas virtuais (DEPOVER et al., 2007), o que requer a participação de uma equipe multidisciplinar, e também devido ao grande número de alunos matriculados em um mesmo semestre, o que impõe a um só professor a responsabilidade de muitas turmas, as quais são acompanhadas pelos tutores. Acrescente-se ainda que, em razão da não presença física do professor, torna-se importante a assessoria tutorial ao aluno<sup>7</sup>, com a qual se busca garantir o êxito do estudante e a eficácia do sistema (PRETI, 2003). Assim, em cada turma, atua um tutor<sup>8</sup>, desenvolvendo suas atividades didático-pedagógicas no ambiente virtual e em encontros presenciais<sup>9</sup>.

---

<sup>7</sup> Cada tutor, de acordo com a UAB, é responsável pelo acompanhamento de uma turma, desenvolvendo ações de natureza diversa: tecnológica, administrativa, didático-pedagógica e afetiva. (DEPOVER et al., 2007).

<sup>8</sup> Dependendo da instituição, um mesmo tutor pode, trabalhando com a mesma turma, fazer a mediação pedagógica em diferentes disciplinas ofertadas concomitantemente.

<sup>9</sup> Ao contrário de grandes instituições europeias abertas, cujo ensino é realizado totalmente à distância, no Brasil, em grande parte das universidades, inclusive as vinculadas à UAB, embora a maior parte da carga horária dos cursos seja cumprida à distância, são obrigatórios alguns encontros presenciais para revisões e/ou aplicação de provas. (PEREIRA; MORAES, 2009)

Vê-se, no modelo da UAB, que a tutoria é um gênero de atividade que acontece na confluência direta de dois outros – o do professor e o do aluno. Nessa zona de intersecção, o tutor, atuando como mediador pedagógico, movimenta-se e constrói suas ações, cujo ponto de partida são as atividades propostas pelo professor e cujo ponto de chegada é a aprendizagem do aluno.

Nesse aspecto, em nossa experiência na coordenação pedagógica do NEAD/UESPI, observamos que o trabalho dividido, compartimentado, por vezes, gera conflitos e dúvidas sobre como as atividades docentes devem, de fato, acontecer. Quanto a isso, destaca-se o fato de o tutor ser responsável pela efetivação de uma parte do trabalho docente, o qual não foi, necessariamente, pensado ou planejado por ele, visto que, como descrito alhures, há um professor que produz parte do material didático (impresso) e outro, que planeja e organiza a disciplina no ambiente virtual<sup>10</sup>. Ao tutor cabe a responsabilidade pela mediação entre esse material e o aluno, funcionando como um elo entre docentes e discentes.

Os impasses observados no contexto dessa configuração de trabalho docente instituída no modelo de EAD adotado pelo programa UAB<sup>11</sup> é que motivaram a segunda investigação que empreendi sobre docência na EAD<sup>12</sup>, cujo objetivo foi descrever e interpretar as interações entre professores e tutores no desenvolvimento de suas atividades, tendo como sujeitos 4 professores e 4 tutores atuantes nos cursos da UESPI.

Os resultados dessa pesquisa demonstraram que esses profissionais ainda estão construindo uma compreensão sobre seu trabalho, havendo, por conseguinte, muitas divergências em suas relações profissionais, como, por exemplo, aquela relativa ao *tempo* que o professor formador dedica ao trabalho *on line*, junto ao aluno. Nesse aspecto, alguns tutores consideraram esse tempo ínfimo, enquanto os

---

<sup>10</sup> Na universidade investigada, apesar de o encontro prévio entre professor e tutores ser uma diretriz para o trabalho, no período desta pesquisa, não era rotina esses profissionais se encontrarem para discutir o planejamento ou estabelecer acordos sobre o trabalho nas disciplinas. Observamos que, atualmente, essa realidade já mudou.

<sup>11</sup> Ramos e Medeiros (2009, p. 43) creditam boa parte desses conflitos ao fato de que, nas universidades brasileiras, foi adotado o sistema bimodal, no qual convivem cursos presenciais e cursos a distância, contexto em que se colocam “inúmeros desafios e conflitos referentes a articulação de estruturas institucionais, *corpo docente* e metodologias específicas do presencial para o atendimento das demandas oriundas do ensino a distância”. (grifo nosso).

<sup>12</sup> Pesquisa de conclusão do curso de Especialização em Educação a Distância, ofertado pela Universidade de Brasília, intitulada “A interação do trabalho docente do professor e do professor tutor: quem sou eu, quem és tu, quem somos nós?”. (ALVES, 2011b).

professores, por não se verem na obrigação de lidar diretamente com o aluno, não tinham o tempo no AVA como um fator importante no desenvolvimento do seu trabalho. Quanto ao grau de autonomia do tutor para conduzir o processo de ensino-aprendizagem junto ao aluno, os professores pesquisados concebiam esse profissional como parcialmente autônomo para tomar as decisões e efetivar as ações; os tutores, por sua vez, revelaram sentirem-se desassistidos pelos professores, que, em sua maioria, não respondiam às mensagens da tutoria. (ALVES, 2011b).

Em trabalho sobre essa mesma temática, Novello e Laurino (2012) também constataram dissonâncias no trabalho de tutores. Segundo esses autores, isso ocorre, principalmente, porque esses agentes “não percebem o trabalho coletivo e coordenado, tanto entre professor e tutor, quanto em relação às atividades afetivas e de trabalho, como se essas fossem antagônicas”. (NOVELO; LAURINO, 2012, p. 186)

É, pois, no âmbito desse percurso de estudos já empreendidos sobre a tutoria que nasceu o objeto desta pesquisa, na qual buscamos aprofundar a compreensão da atividade de tutoria, agora com base nos pressupostos da Ergologia francesa, campo de investigação interdisciplinar que envolve conhecimentos da Ergonomia da atividade, da Clínica da Atividade e da Linguística.

Alinhamo-nos, assim, com outros linguistas preocupados em estudar o trabalho como atividade situada, buscando compreendê-lo em suas determinações históricas, bem como detectar, junto aos seus protagonistas, o que existe de singular em cada situação, nas condições em que realizam as atividades, considerando suas concepções, valores e emoções.

Outros trabalhos sobre docência em EAD têm sido realizados com enfoques diversos<sup>13</sup>. Destacamos, por exemplo, a tese de doutorado de Mill (2006), que investigou como as mudanças nos tempos e espaços, características da educação a distância, alteram o trabalho pedagógico. O autor sustenta a tese de que as ações de professores e tutores configuram-se como *teletrabalho*<sup>14</sup>, discutindo os benefícios e malefícios que a desterritorialização e a atemporalização das ações didáticas acarretam à docência *on-line*.

---

<sup>13</sup> Para um conhecimento mais amplo sobre o estado de arte relativo à pesquisa sobre tutoria, ver o trabalho de Preti (2003).

<sup>14</sup> No segundo capítulo desta tese, apresenta-se, detalhadamente, o conceito de teletrabalho. (cf. p. 37).

Mendonça (2009), por sua vez, também em pesquisa de doutorado, elegeu como objeto de estudo o exercício da docência virtual e os saberes que o meio sociotécnico exige do professor para o desenvolvimento do seu trabalho. Já Oliveira, Dias e Ferreira (2005) empreenderam um estudo de caso sobre as competências necessárias ao tutor, enquanto Carvalho (2007) investigou as principais dificuldades enfrentadas por professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem a distância.

No que concerne a trabalhos apoiados na Ergonomia da atividade, mais próximos da opção teórico-metodológica adotada nesta investigação, destacam-se produções acadêmicas que, com diferentes enfoques, também lançaram focalizaram o trabalho docente, a exemplo de estudos desenvolvidos pelo grupo Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações (ALTER), no âmbito do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada aos Estudos da Linguagem (LAEL), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), entre os quais destacamos as pesquisas de Abreu-Tardelli (2006) por focalizar a docência em EAD.

A autora investiga o agir do professor iniciante em EAD, em textos produzidos sobre e na situação de trabalho, principalmente no ambiente do *chat* educacional. A autora discute as prescrições para o trabalho do professor e o discurso desse trabalhador, apontando uma série de contradições relativas ao modo como ele é considerado nos textos oficiais e, ainda, os conflitos vivenciados por ele nas atividades realizadas no *chat* educacional. (ABREU-TARDELLI, 2006).

Foram desse programa encontramos a pesquisa de Gervai (2007), com foco na mediação pedagógica, analisando as formas de mediação realizadas por professores de um curso de formação de professores atuantes em EAD, em diferentes dinâmicas interativas: fóruns de discussão e trabalhos individuais dos alunos-professores. A autora constata que, apesar de o meio virtual favorecer a participação e a colaboração, a mediação investigada não favoreceu adequadamente essas ações.

Destacamos ainda o trabalho de Campos (2002), que pesquisou a subjetividade implícita nas relações entre mudanças tecnológicas e organizacionais da educação a distância e as relações profissionais entre os sexos.

Especificamente sobre tutoria, encontramos a pesquisa de mestrado de Ferreira (2011), desenvolvida com o objetivo de verificar o verdadeiro papel do tutor em EAD. A autora analisou o manual de tutoria de um curso de Letras de

universidade pública e entrevistou cinco tutores acerca das suas atividades, constatando uma dualidade no modo como os textos prescritivos apresentam o trabalho do tutor, bem como uma insatisfação desses trabalhadores em vista da insuficiência de detalhes nessas prescrições, o que, segundo eles, dificulta a compreensão do seu papel.

Numa linha de abordagem interdisciplinar, envolvendo a Psicologia, as Ciências Cognitivas e a Ergonomia, Torres (2007) desenvolveu pesquisa de doutorado<sup>15</sup> com 22 tutores de um curso de especialização, objetivando compreender e delinear a atividade desenvolvida por eles. O estudo evidenciou a natureza cognitiva e subjetiva da atividade tutorial e ainda destacou aspectos visíveis e invisíveis da resolução de problemas, em função das demandas da atividade.

Nessa corrente, o trabalho que desenvolvemos alinha-se com as pesquisas de Ferreira (2011) e de Torres (2007), já que o tema é o trabalho e o retrabalho do tutor, ou seja, aquilo que constitui a prefiguração (no sentido de prescrição) de suas tarefas e a concretude cotidiana de sua atividade<sup>16</sup>, isto é, como, no seu dia-a-dia, o tutor a efetiva, em recriações contínuas, no próprio laboratório de suas experiências. Trata-se, especificamente, de “buscar a atividade de trabalho por trás do trabalho” (SCHWARTZ, 2011), concepção segundo a qual “o trabalho é, em parte, heterodeterminado por meio de normas, prescrições e valores constituídos historicamente”, mas é também “uso de si por si, já que os trabalhadores renormalizam as prescrições, e criam estratégias singulares para enfrentar os desafios do seu meio” (SCHWARTZ, 2000, p. 34).

Como diferencial desta pesquisa, destaca-se o fato de ter sido realizado um estudo de caso, o qual propicia uma maior amplitude e aprofundamento quanto ao entorno objetivo e subjetivo que envolve o trabalho do tutor, influenciando o modo como constrói sua atividade. Além disso, o tutor é abordado numa perspectiva não apenas descritiva, a partir dos discursos sobre o trabalho, como procederam as autoras supramencionadas, já que se busca, também, no próprio contexto da

---

<sup>15</sup> Diferentemente das investigações no contexto do LAEL e da pesquisa de Ferreira (2011), realizados no contexto de Programas de Pós-graduação em Linguística, o trabalho de Torres (2007) foi desenvolvido em Programa de Pós-graduação em Psicologia.

<sup>16</sup> Como observa Souza-e-Silva (2004), o termo *atividade* transita por diversas áreas e, mesmo no campo da Ergonomia, são vários os sentidos em circulação. Como a autora (SOUZA-E-SILVA, 2002), nesta pesquisa, atividade significa trabalho realizado, por oposição a tarefa, como prescrição de objetivos e procedimentos.

atividade tutorial, os discursos com os quais esse trabalhador efetiva suas ações. Desse modo, pode-se obter uma visão “de dentro”, desencadeando um diálogo reflexivo do protagonista da atividade consigo mesmo, com a mediação da pesquisadora, fazendo emergir não apenas os dados da pesquisa, mas também uma oportunidade de se pensar o trabalho, vê-lo de outra perspectiva, de uma posição extraterritorial, ou exotópica<sup>17</sup>. Desse modo, na visão ergológica, o trabalhador apreende o seu trabalho e empreende uma marcha compreensivo-interpretativa sobre o que faz e como o faz, podendo, a partir daí, transformar e transformar-se.

Destaca-se ainda que, com apoio nos pressupostos do dialogismo, teoria da linguagem desenvolvida por Bakhtin e o Círculo<sup>18</sup>, investiga-se a atividade de tutoria (suas singularidades e ressingularizações) pela via do discurso, com foco nas relações eu-outro, constitutivas do ser (trabalhador), que pensa e age no mundo.

Nesse sentido, foram analisados e interpretados o discurso da instituição – as prescrições para a tarefa – e o discurso do tutor sobre e em sua atividade, com vista a obter respostas para as seguintes *questões norteadoras* desta pesquisa:

- Como se configuram as relações de alteridade no discurso normatizador do trabalho de tutoria do Programa UAB e nos discursos do tutor relativos à sua atividade?
- Que singularidades e ressingularizações promovidas pelo tutor, em sua atividade, revelam-se nessas relações alteritárias?

Trabalhou-se com a *hipótese* de que a tutoria é um gênero de atividade em que as tensões nas relações com o outro são devidas, principalmente, ao parcelamento do trabalho docente, bem como ao fato de as interações ocorrerem a distância, fatores que levam o tutor a reconfigurar continuamente o seu trabalho.

Pressupõe-se, assim, com base em observações empíricas assistemáticas, quando atuamos como coordenadora pedagógica, e nos resultados da pesquisa já desenvolvida no curso da Especialização em Educação a Distância que, aquelas duas variáveis – o trabalho docente dividido e o pouco contato presencial entre

---

<sup>17</sup>Exotopia, de acordo com Bakhtin (2010), diz respeito ao movimento de sair de meu lugar para poder ver de mim mesmo o que não posso ver do lugar que ocupo, obtendo, desse modo, um excedente de visão que me permite retornar a mim mesmo com outra perspectiva sobre mim. Nesse movimento, eu me transformo, pois já não retorno o mesmo para mim mesmo.

<sup>18</sup>Como esclarece Faraco (2009), o nome de Bakhtin usado pelos estudiosos dos trabalhos do grupo justifica-se pelo fato de ter sido ele o autor da obra de maior envergadura entre seus pares.

professor, tutor e aluno – preponderam como fatores que intervêm nas contínuas reconfigurações da atividade de tutoria a distância.

O *objetivo geral* dessa investigação é, pois, descrever e interpretar a atividade da tutoria em EAD que se configura a partir das relações discursivas presentes nos enunciados relativos a essa atividade.

Para o alcance desse objetivo geral foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- identificar, nos enunciados do discurso prescritivo, a forma como se constitui a relação entre a instituição e o tutor, tanto nas orientações para a tarefa de mediação pedagógica, quanto no acordo de prestação de serviços;
- descrever e interpretar como o tutor, em diálogo com o discurso normativo institucional, constitui-se como trabalhador, ressingularizando sua relação com os outros (professor, alunos) previstos na normatização;
- descrever e interpretar as singularizações e ressingularizações da atividade de tutoria, a partir das relações com o outro-professor, nos diálogos em um fórum de encontro docente;
- descrever e interpretar as singularizações e ressingularizações da atividade de tutoria, a partir das relações com o outro-aluno, na mediação pedagógica realizada na avaliação de uma tarefa da disciplina;
- descrever e interpretar as singularizações e ressingularizações da atividade de tutoria, a partir das relações com o outro-tutor, nas normas criadas pelo próprio trabalhador.

Para a revisão da literatura sobre o tema EAD e tutoria, tomamos como referência os estudos sobre as mudanças no trabalho docente promovidas pelas novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC), com ênfase na Educação a distância, conduzidos por diversos autores, como Belloni (2009), Mattar (2012), Gonzalez (2005), Mill (2006), Mill e Fidalgo (2012) e outros. Nesses trabalhos foram buscadas as definições e descrições do trabalho de tutoria.

No âmbito das ciências do trabalho, a Ergologia francesa também fundamenta a presente pesquisa, destacando-se a heterogeneidade e a dinamicidade das atividades de trabalho, as quais são constituídas na confluência de um debate

constante entre os saberes prévios (normas antecedentes) e as constantes renormalizações que caracterizam, continuamente, a atividade (SCHWARTZ, 2000, 2002, 2008, 2011); a Clínica da atividade, principalmente a conceituação de gênero da atividade, a qual, segundo Clot (2001) e Clot (2007), constitui os pressupostos sociais da profissão, compartilhados pelos trabalhadores, e as relações entre atividade de trabalho e atividade de linguagem, conforme os estudos de Faïta (2002, 2005), Lacoste (1998) e Nouroudine (2002).

As análises têm fundamentos na teoria/análise dialógica de Bakhtin e o Círculo (1988, s/d, 1997, 2003, 2007, 2010), na qual a linguagem é concebida como essencialmente dialógica, estando os enunciados interligados, de forma mais ou menos explícita, a outros enunciados, num complexo tecido discursivo no qual diferentes vozes se entrecruzam, em relação de convergência e/ou divergência. Nessa perspectiva, cada discurso apresenta-se como uma resposta a outro (interlocutor) e a um “já-dito”, ao mesmo tempo em que antecipa também outros discursos vindouros. Esse dialogismo não se restringe apenas a referências, explícitas ou implícitas a outros discursos, mas, sobretudo, diz respeito ao fato de que, necessariamente, é no grande fio discursivo que marca a vida humana que cada enunciado é produzido em resposta e já prevendo uma resposta. Desse modo, a relação com o outro é a marca indelével das interações humanas, possibilitadas pela linguagem, nos discursos que continuamente se interseccionam. Nessa corrente perpétua e ininterrupta de comunicação verbal é que nos constituímos, revelando-nos nos enunciados que produzimos, os quais refletem, refratando, o contexto social em que nos inserimos (BAKHTIN, 1997; FARACO, 2009).

Como justificativa desta pesquisa, no âmbito das contribuições teóricas, há de se considerar que a educação a distância se encontra em franca expansão no Brasil e no mundo, com uma ampla demanda de novos conhecimentos acerca do modo como se organizam e se modificam as formas de ensinar e aprender a distância, com o uso das NTIC. Nesse sentido, as alterações nas formas de aprender e ensinar afetam, significativamente, o modo como os trabalhadores em educação encaram a si mesmos e ao seu trabalho, no contexto de uma atuação que deixa de ser individual e passa a ser coletiva, envolvendo um grande número de profissionais na oferta de um curso (BELLONI, 2009). Nessa perspectiva, concordamos com Machado e Machado (2004), quando sugerem que, sendo o professor uma figura central do processo de ensino e aprendizagem, é necessário que se questione seu

papel e suas práticas, buscando compreendê-lo. Daí a necessidade de novos estudos que possam ampliar a compreensão desse tema.

Nesse sentido, destacamos, ainda, a observação de autores como Amigues (2003), Faïta (2005), Lousada e Barricelli (2011) de que os estudos acerca do trabalho docente têm priorizado muito mais a influência do professor na aprendizagem do aluno, a formação de professores e suas práticas pedagógicas, do que propriamente os aspectos relativos a essa atividade como um trabalho em um determinado setor – a educação.

Esta pesquisa poderá, portanto, fortalecer o corpo de conhecimentos teóricos sobre o trabalho docente no âmbito da EAD, tornando as singularidades do trabalho dos tutores mais visíveis, no cotidiano de educar a distância, contexto de trabalho que ainda está construindo seus referenciais.

Quanto à relevância social-profissional, consideramos que, especificamente, no âmbito da EAD da instituição investigada, não há, ainda, estudos sobre docência *on-line* semelhante ao que estamos propondo. Vislumbram-se, pois, com esta pesquisa, contruir subsídios para o campo da formação docente, já que, no contexto da UAB, os tutores participam de cursos de formação nos quais são, predominantemente, enfatizados os “deveres” da função, ou seja, a ênfase dessas formações recai sobre as normas prescritas, reforçando-se o que o tutor deve fazer para se alinhar ao perfil previsto<sup>19</sup>. Entretanto, é necessário também incluir, na formação profissional, de modo igualmente valorizada, a voz do trabalhador sobre sua atividade, já que uma formação que realmente busque aperfeiçoar o exercício profissional deve levar em conta, para ser válida, os *savoir-faire*<sup>20</sup> dos trabalhadores, promovendo ainda uma contraformação, já que os formadores também aprendem sobre o que os formandos fazem e por que o fazem (SCHWARTZ, 2002).

Por fim, o texto desta tese está organizado em quatro partes, além desta Introdução, conforme o seguinte: Capítulo 1 - *Tecnologias digitais e mudanças no trabalho*, no qual se delinea um panorama das mudanças promovidas no mundo do trabalho a partir dos avanços tecnológicos contemporâneos, caracterizando-se a educação a distância, a docência virtual e a tutoria; Capítulo 2- *Atividade de*

---

<sup>19</sup>Como tutora de um desses cursos, e também como professora formadora, tivemos a oportunidade de acompanhar o planejamento e a ação formativa de um grupo de tutores da IES, constatando uma forte ênfase nas prescrições para o trabalho da tutoria.

<sup>20</sup>Do francês, refere-se ao saber procedimental, o saber-fazer, nem sempre passível de sistematização.

*Trabalho, Atividade de Linguagem*, em que é feita uma explanação sobre a perspectiva de trabalho a partir da qual se construiu o objeto de estudo, bem como sobre a relação entre atividade de trabalho e atividade de linguagem. Nesse capítulo também se apresentam as concepções vinculadas à teoria dialógica; Capítulo 3 - *Metodologia da Pesquisa*, em que se apresentam os fundamentos metodológicos, bem como os procedimentos adotados em relação ao contexto da pesquisa, aos participantes, aos instrumentos/procedimentos de coleta e construção de dados e aos procedimentos de análise; Capítulo 4 - *A atividade do tutor – entre o prescrito e o vivido*, lugar das análises e discussão dos resultados. Por fim, nas *Conclusões*, sintetizam-se os achados da pesquisa, correlacionando-os a uma visão sobre como essa atividade é configurada nos discursos que a engendram, assim como são apontados outros pontos importantes sobre tutoria que podem ser tomados como objeto de futuras investigações.

## 1 TECNOLOGIAS DIGITAIS E MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO

O objeto desta pesquisa é a atividade do tutor na educação a distância que se efetiva, predominantemente, em ambientes virtuais<sup>21</sup>, nos quais o exercício da docência faz-se através de artefatos digitais possibilitados pelos avanços da informática. O trabalho de tutoria virtual é, pois, uma atividade do mundo contemporâneo, no qual se verifica o curso de uma revolução tecnológica já denominada de Terceira Revolução Industrial, marcada pela produção e disseminação, em ampla escala, de informações e conhecimentos através das redes digitais, com conseqüente reestruturação nos modos de produção econômica e, portanto, nas relações de trabalho (CASTELLS, 2003).

De fato, hoje, situamo-nos numa sociedade fortemente orientada para a produção de informação e de conhecimento, mais do que para a produção de bens materiais. O seu maior diferencial é que, cada vez mais, as ocupações socialmente importantes relacionam-se à gestão, distribuição e criação de conhecimentos, configurando-se, assim, uma “sociedade cognitiva” (CASTELLS, 2003), avultando, então, o fator humano no universo da organização do trabalho, o que implica “numa maior heterogeneidade das condutas dos atores e uma grande multiplicidade dos saberes implicados nas atividades laboriosas”. (SOUZA-E-SILVA, 2002, p. 68).

Desse modo, a fim de melhor situar a atividade do tutor, que analisamos *in situ*, sem perder de vista o contexto mais amplo no qual essa forma de trabalho se insere, apresenta-se, inicialmente, nesse capítulo, um panorama das mudanças advindas da revolução tecnológica no mundo do trabalho e suas repercussões no campo educacional. Nesse âmbito, destaca-se a educação à distância na qual se situa a tutoria como um fazer docente, resultante das novas configurações do trabalho pedagógico requeridas por esse modelo educativo, cujo diferencial mais evidente é a mediação pedagógica em ambientes virtuais situados na internet.

---

<sup>21</sup> Embora a educação a distância, como demonstrando neste capítulo (item 1.2), utilize diversas mídias educacionais, nesta tese, o foco são, especificamente, aquelas realizadas com tecnologias digitais, em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA).

## 1.1 Novas tecnologias de informação e comunicação: reconfigurações no campo do trabalho

Diariamente, as pessoas envolvem-se em vários eventos que só se tornaram possíveis num mundo informatizado. Pode-se, por exemplo, comprar um aparelho fabricado em outro continente, em uma empresa virtual; pagá-lo com cartão digital ou com transferência bancária em um *internet banking*, recebendo, posteriormente, um número de identificação com o qual é possível acompanhar, pelo *site* dos correios ou da empresa, o trajeto do produto até a chegada ao seu destinatário. Toda essa operação é realizada sem que o indivíduo tenha que sair de sua casa, apenas usando o teclado de um computador conectado à internet.

Outro exemplo é o envio da declaração de imposto de renda à Receita Federal, sendo também possível agendar atendimento através de um serviço *on-line*. Além disso, também no site da Receita, diversos documentos, como declarações, guias de recolhimento, relatórios etc. podem ser acessados e baixados no próprio computador do contribuinte, ficando este desobrigado de dirigir-se aos guichês de atendimento.

Muitos outros eventos demonstram que, de fato, “o mundo mudou”, como a rotina de receber o benefício da Previdência Social em caixas eletrônicos, ir ao supermercado, namorar parceiros virtuais, visitar museus situados em outros países, fazer amigos, juntar-se a grupos de manifestantes, dentre muitas outras atividades possíveis, apertando-se apenas as teclas de um computador ou de outro recurso digital.

No campo da educação, especificamente, é cada vez mais frequente participar de cursos *on-line* ofertados por instituições situadas fora da região, ou do próprio país onde se habita, tendo-se, como professor e colegas, pessoas com as quais, possivelmente, jamais, se terá um encontro fora do mundo virtual.

Todos esses relatos são apenas alguns exemplos de cenas da vida contemporânea, com diferentes impactos na percepção de quem as vivencia. É quase impossível não fazer comparações entre um “antes” e este “depois”, em que resolvemos problemas apertando botões, clicando em ícones ou tocando nas telas de computadores e aparelhos correlatos, tanto na realização de operações simples, como digitar um texto, quanto em manobras complexas, como pilotar um avião em

decolagem, ou ainda manter as atividades vitais de pacientes internados em hospitais.

As mudanças são, pois, inúmeras, observáveis nos mais diversos campos da vida: no lazer, no comércio, na saúde, na educação, na política etc. Enfim, pode-se afirmar que, em todos os domínios, até mesmo na religião, o aparato tecnológico tem modificado e criado novos hábitos e novas formas de convivência<sup>22</sup>. A máquina de cartão de crédito em praticamente todos os estabelecimentos comerciais, a parafernália sofisticada nas UTIs dos hospitais, o GPS (*Global Positioning System*) nos veículos e os games eletrônicos são evidências incontestáveis de que, com as tecnologias digitais, já não agimos como “antes”, como enfatiza Kensky (2012, p. 23): “As NTIC, caracterizadas como midiáticas, são, portanto, mais do que simples suportes. Elas interferem no nosso modo de pensar, sentir, agir, de nos relacionarmos socialmente e adquirirmos conhecimentos. Criam uma nova cultura e um novo modelo e sociedade”.

Para essas novas formas de ser e agir socialmente no universo virtual, Lévy (1999, p.17) cunhou o neologismo *cibercultura*, com o qual define o “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento de *ciberespaço*”. Este constitui a rede de interconexão entre computadores, ou o mundo virtual, sem fronteiras geográficas, no qual se situa o oceano de informações alimentado e acessado pelos milhões de internautas que por ele navegam. (LEVY, 1997).

Nesse novo contexto, Kensky (1998) destaca a alteração na relação do homem com o tempo e o espaço. Citando Kerckhove (1997, p. 237), a autora sugere que, “como nômades telemáticos, libertamo-nos dos constrangimentos de uma coincidência histórica entre o espaço e o tempo e ganhamos o poder de estar em todos os lugares sem sairmos do mesmo lugar” (KENSKY, 1998, p. 63).

Uma observação acurada evidencia que todas essas alterações nos modos de viver e conviver, provocadas pelo uso das novas tecnologias digitais, convergem para um campo comum: o mundo do trabalho. Isso porque cada ação realizada com um recurso tecnológico tem, em algum ponto do processo, a presença de alguém,

---

<sup>22</sup> Muitas igrejas já vêm adotando recursos digitais, não só para a administração, como também nos cultos religiosos, a exemplo da exibição de imagens associadas a hinos, e ainda culto realizado através de videoconferência, como observamos em uma recente experiência na Igreja Maranata do Brasil, localizada em Teresina-PI.

ou de algo que realiza um trabalho. Os jogos virtuais, por exemplo, que constituem uma forma de lazer de pessoas, em variadas faixas etárias, são produto do trabalho de *game designers*, ou projetistas de jogos, e de programadores, profissões emergentes no mundo contemporâneo, onde surgem e desaparecem postos de trabalho em função da reestruturação promovida pelas NTIC. Por essa razão, grande parte da reflexão sobre o impacto das novas tecnologias digitais na vida moderna tem como pauta as mudanças ocorridas, principalmente, nas formas de trabalhar e nas condições de ser ou de se tornar trabalhador.

Primeiramente, é preciso considerar que a técnica de trabalho possibilitada pela tecnologia amplia as capacidades humanas para além da constituição fisiológica do homem, fazendo com que o trabalhador possa superar os próprios limites, de modo a obter maior produtividade no trabalho, com menos esforço físico, mas não necessariamente mental. A revolução informática, por sua vez, proporcionou a produção de máquinas que não só ampliam a capacidade do gesto humano, mas que, em muitas situações, dispensam a própria presença do operador, já que são munidas de mecanismos de inteligência artificial, caracterizados por incomensurável capacidade de cálculo, memória, previsão, avaliação e outras.

Essa relação entre quem trabalha e o instrumento de trabalho determina não apenas as características do processo, mas também os coletivos de trabalho, ou seja, as formas negociadas e estabelecidas de efetivar as tarefas previstas, com repercussões em contextos mais amplos de organização, conforme observa Kensky (2012, p. 21):

A economia, a política e a divisão social do trabalho refletem os usos que os homens fazem das tecnologias que estão na base do sistema produtivo, em diferentes épocas. O homem transita culturalmente mediado pelas tecnologias que lhe são contemporâneas. Elas transformam suas maneiras de pensar sentir e agir. Mudam também suas formas de se comunicar e de adquirir conhecimentos.

Castells (2003), por sua vez, destaca as transformações pela ótica das pressões sobre o mundo do trabalho e, especificamente, discute o que passa a ser exigido quanto ao perfil do trabalhador. Reportando-se ao formidável volume de informações que circulam no mundo digital, as quais podem ser aproveitadas das mais diversas formas e para diferentes fins por firmas comerciais, diz o autor:

A economia eletrônica não pode funcionar sem profissionais capazes de navegar, tanto tecnicamente quanto em termos de conteúdo, nesse profundo mar de informação, organizando-o, focalizando-o e transformando-o em conhecimento específico, apropriado para a tarefa e o objetivo do processo de trabalho. (CASTELLS, 2003, p. 77).

Trata-se, pois, de um contexto que requer um perfil profissional com certo nível de instrução, iniciativa e autonomia, condições necessárias para as empresas no mundo competitivo do trabalho moderno. Nesse sentido, é possível deduzir que, mais do que nunca, a sobrevivência das empresas depende da qualidade dos trabalhadores, a qual não se mede apenas pelos anos passados na escola ou na universidade, mas, sobretudo, pelo tipo de educação recebida, sendo que, quanto mais afinada à cibercultura, tanto melhor, se considerarmos a organização da empresa contemporânea.

Ainda, de acordo com Castells (2003, p.77), um perfil imprescindível ao trabalhador atual deve incluir “a capacidade de se reprogramar em habilidades, conhecimento e pensamento segundo tarefas mutáveis num ambiente empresarial em evolução”, o que demanda a formação para o aprendizado constante ao longo da vida e, principalmente, aprender a aprender<sup>23</sup>, já que a obsolescência e a defasagem das informações são características inerentes a uma economia que acompanha os ritmos frenéticos das *infovias* do *ciberespaço*.

Essas configurações e exigências da economia têm, inevitavelmente, consequências nas demandas feitas aos sistemas educacionais, historicamente responsáveis pela formação básica e profissional dos indivíduos nas sociedades ocidentais, já que, “entre outras consequências, uma economia eletrônica requer o desenvolvimento de um aprendizado eletrônico como companheiro permanente da vida profissional”. (CASTELLS, 2003, p. 78).

---

<sup>23</sup>O conceito de “aprender a aprender” constitui uma das matrizes do Documento da UNESCO (DELORS, 1998), que busca definir as diretrizes para a educação do século XXI, em face das mudanças no cenário mundial. Nessa perspectiva, esse lema está associado à educação ao longo da vida como uma condição para os indivíduos conviverem com as mudanças socioculturais do mundo moderno. Não se trata, porém, de uma orientação em consenso, já que autores como Duarte (2001), identificam esse lema com a lógica do capitalismo e sua mais moderna versão – o neoliberalismo. reside na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar.

Sem dúvida, nas últimas décadas, as mudanças ocorridas no modo de produção econômica, com consequências na organização, gestão e acesso ao mercado de trabalho, bem como as grandes redes culturais que se redefinem (a cibercultura), nos contatos humanos mediatizados pelas novas mídias, exigem dos sistemas educacionais profundas transformações. Nesse contexto, a fim de se adaptarem a essas demandas, buscam assumir novas funções, o que se configura como grandes desafios em face da tradição escolar de feição transmissiva e reprodutivista (BELLONI, 2009). Entre esses desafios, está o de consolidar modelos de educação adequados a essa nova realidade, a exemplo da educação a distância.

Por outro lado, desenvolve-se também um amplo debate sobre os impasses desse mundo, que se torna cada vez mais maquinal, gerando riquezas, mas também exclusões; criando postos de trabalho e eliminando outros, com mudanças que afetam o cotidiano e o vir-a-ser dos trabalhadores. Nessa perspectiva, em vez de consensos, emergem indagações, como a de Dal Rosso (2008, p. 21):

Será que a evolução tecnológica que emoldura todo o tipo de trabalho contemporâneo efetivamente melhora a qualidade de vida de quem trabalha? Ou, ao contrário, será que os avanços técnicos operam no sentido de exigir redobrado esforço do trabalhador para dar conta das tarefas que se acumulam?

Nas discussões sobre essas mudanças, observam-se, pois, duas grandes tendências: i) as que apontam as relações entre as demandas emergentes e a necessidade de um novo perfilamento dos trabalhadores, de modo a se adaptarem às novas exigências dos postos de trabalho já existentes, bem como aos novos postos de trabalho criados no contexto das modificações dos processos produtivos e ii) as que destacam as consequências desfavoráveis aos trabalhadores, traduzidas em fenômenos como desemprego estrutural, precarização do trabalho, com as mais diversas formas de subemprego, perda de garantias trabalhistas e exploração extremada das classes trabalhadoras.

Adentrar a seara desses debates faz-se necessário, em virtude de que esta pesquisa é sobre o trabalho do tutor de educação a distância, uma categoria profissional que se formou justamente no bojo desse novo mundo do trabalho, no qual a atividade de educar também vem se transformando em função da

tecnologização informática. Quanto a isso, segundo Mill (2006), o trabalho do educador que se efetiva no mundo digital faz parte do conjunto de novos modelos de trabalho de um tempo denominado pelo autor de “idade média”.

## **1.2 Concepções de trabalho e mudanças nas relações trabalhistas**

A compreensão das mudanças no mundo do trabalho e de como afetam a vida do trabalhador pressupõe uma determinada concepção de trabalho, a partir da qual se pode avaliar como, de fato, os modos de produção, numa sociedade, afetam a vida do trabalhador.

Em face das transformações aceleradas que o desenvolvimento das tecnologias e globalização da economia promoveram nas relações sociais, verifica-se um amplo debate em torno da reconceitualização da categoria trabalho, procurando dar conta das diversas metamorfoses pela qual essa atividade humana vem passando.

De acordo com Herédia (2012), o trabalho define-se, antes de tudo, como atividade criadora, o que distingue o homem dos outros animais. No trabalho, com o uso de instrumentos, o homem modifica não apenas o seu meio, mas também a si mesmo, tendo, pois, a ação de trabalhar um caráter transformador que se opera, ao mesmo tempo, sobre o que é trabalhado e o ser que trabalha. Essa concepção fundamenta-se no pensamento de Marx e Engels:

Pode-se referir a consciência, a religião e tudo o que se quiser como distinção entre os homens e os animais; porém, esta distinção só começa a existir quando os homens iniciam a produção dos seus meios de vida, passo em frente que é consequência da sua organização corporal. Ao produzirem os seus meios de existência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material. (MARX; ENGELS, 1999, p.11),

Desse modo, pelo trabalho, o homem cria não apenas meios de sobreviver e existir, como também estabelece as condições de sua humanização e de sua existência junto aos outros, engendrando diferentes modelos de sociedade. Trabalhando, o homem se humaniza e se torna um ser cultural, criando sua história, no transcurso da qual os diferentes processos de produção e de divisão do trabalho

estabelecem os modos de viver, de ser, de agir e de pensar: “são sempre indivíduos determinados, com uma atividade produtiva que se desenrola de um determinado modo, que entram em relações sociais e políticas determinadas.” (MARX; ENGELLS, 1999, p. 19).

É com base nessa visão de trabalho, como condição de existência e de humanização, que o modelo econômico capitalista tem sido criticado, já que, baseado no lucro, na propriedade privada, na mercantilização da mão-de-obra trabalhadora e dos produtos do trabalho humano, acaba por estender essa “coisificação” ao ser humano, coagindo-o a produzir cada vez mais, não em favor de seus próprios interesses, mas dos interesses de quem detém o poder dos meios de produção e de suas formas de uso.

Nesse contexto de extrema valorização do produto (seu valor de troca), tudo pode se transformar em mercadoria, sendo o trabalhador submetido às coerções das linhas de produção, cujo motor é a máxima economia. Perde-se, assim, a condição do trabalho como uma ação de autotransformação, já que a propriedade dos meios de produção estabelece uma distinção de base: os que detêm o poder econômico e, conseqüentemente, o político, e os que se submetem às condições impostas para ter garantida a sua sobrevivência, num processo *ad infinitum* de consolidação das posições antagônicas entre as classes.

Antunes (2008), em uma análise das relações de trabalho na sociedade capitalista, aponta como esse modelo econômico afetou a própria concepção do que significa trabalhar, instaurando modificações que em tudo encaminharam o trabalhador para um estado de ser alienado, não apenas em função da perda do produto de seu labor – já que não se reconhece nele, não o percebendo como produto de sua atividade –, mas também de um processo de produção, já em sua gênese, alienante<sup>24</sup>. Assim, de meio fundante da vida humana, ponto de partida da humanização, o trabalho, sob a égide do capital, transforma-se e transforma o próprio trabalhador em mercadoria (com valor-de-troca), instado a produzir mais mercadoria, “O que significa dizer que, sob o capitalismo, o trabalhador não se satisfaz no trabalho, mas se degrada, não se reconhece, mas muitas vezes se desumaniza.” (ANTUNES, 2008, p. 14).

---

<sup>24</sup> Na perspectiva marxista, a alienação é a condição em que o trabalhador não se reconhece nem no processo nem no produto de seu trabalho (ARONI, 2012).

Por outro lado, o autor adverte que, mesmo no interior desse sistema, subsistem as complexidades que caracterizam as sociedades modernas, em permanente transformação, de modo que o trabalho adquire, também, uma dupla dimensão: “cria e subordina, emancipa e aliena, humaniza e degrada, autonomiza e submete, liberta e escraviza” (ANTUNES, 2008, p. 15). Essa complexidade deve fazer com que o estudo sobre o trabalho evite a unilateralização ou uma visão dualista.

Nesse aspecto, no contexto atual, o que se observa é uma realidade bastante complexa, a qual se apresenta como uma arena de equilíbrios e desequilíbrios que atingem diretamente os trabalhadores, principalmente ao se observarem as mudanças nas relações trabalhistas, o desaparecimento de postos de trabalho e também a emergência de novos, com suas exigências, em termos de qualificação e condições de trabalho.

No que tange a aspectos desequilibradores, na visão de Antunes (2008, 2011), vive-se a erosão do trabalho regulamentado e contratado que dominou o século XX. Em substituição, têm-se as formas de trabalho precarizado, como a *empresa enxuta*, caracterizada pelo mínimo de postos e o máximo de maquinário; o empreendedorismo, o cooperativismo<sup>25</sup>, o trabalho voluntário, os quais, segundo o autor, são formas de organização do trabalho que mascaram perdas para o trabalhador, em termos de direitos e garantias sociais historicamente conquistados.

Nesse cenário, a informalidade vai sendo, aos poucos, o *lócus* em que grande parte dos trabalhadores busca sobreviver, transformando-se.

Uma fenomenologia preliminar dos *modos de ser* da informalidade demonstra a ampliação acentuada de trabalhos submetidos a sucessivos contratos temporários, sem estabilidade, sem registro em carteira, dentro ou fora do espaço produtivo das empresas, quer em atividades mais instáveis ou temporárias, quando não na condição de desempregado. (ANTUNES, 2011, p. 408).

---

<sup>25</sup> “As ‘cooperativas’ patronais tornam-se, então, contemporaneamente, verdadeiros empreendimentos, visando aumentar ainda mais a exploração da força de trabalho e a consequente precarização da classe trabalhadora. Similar é o caso do “empreendedorismo”, que cada vez mais se configura como forma oculta de trabalho assalariado e que permite o proliferar das distintas formas de flexibilização salarial, de horário, funcional ou organizativa” (ANTUNES, 2011, p. 411).

Para aumentar sua renda, o trabalhador informal, geralmente, não tem horários fixos, enfrentando jornadas que se estendem também para as horas vagas, envolvendo, inclusive, a mão-de-obra (não remunerada) de familiares. Esse estado de coisas é também reflexo da busca desenfreada pela maior eficiência, com o crescimento dos resultados, com menos trabalhadores (BARELLI, 1997). Essa ocorrência é explicada por Teruya (2006, p. 35):

No processo de transformação histórica, a inserção de novas tecnologias sempre produziu um excedente de mão-de-obra. O avanço tecnológico substitui as “velhas” formas de trabalho por outras e altera as atividades humanas em todos os setores da sociedade. Empregos desaparecem porque são substituídos por modernas máquinas eletrônicas. (...) A tecnologia da automação altera o sistema de produção capitalista e aumenta o número de subempregados e desempregados.

Dessa forma, a maquinização sempre ameaça, de algum modo, a estabilidade do trabalhador em seu posto, sendo que, principalmente, o trabalho braçal, mecânico e repetitivo, tende a desaparecer porque pode ser substituído por robôs. Nesse contexto, é interessante observar que, ao mesmo tempo em que, em algumas situações, a automação pode contribuir para a *segurança* dos trabalhadores<sup>26</sup>, paradoxalmente, pode colocá-los na *insegurança* do desemprego, conseqüente de sua substituição (TERUYA, 2006).

Acrescente-se ainda que não apenas o trabalho braçal é passível de ser substituído pela automação, como aponta Teruya (2006), visto que a dispensa de operadores, no trabalho imaterial, ou de prestação de serviços, também vem ocorrendo, a exemplo do setor bancário, com a instalação dos caixas eletrônicos, ou de serviços aeroportuários, com os guichês de autoatendimento.

Essa reestruturação atinge também o setor público que, em muitos países, sempre representou a grande saída empregadora. Conforme Barelli (1997, p. 8), “Instituições caras no passado, como a estabilidade, passam a ser questionadas, pois as novas formas de organização social colocam em crise o financiamento das despesas públicas”.

---

<sup>26</sup>Como exemplo de segurança promovida pela automação, a autora cita o trabalho nas minas de minérios, onde o trabalhador deixa de estar exposto aos perigos inerentes a essa atividade.

Nesse contexto, consolida-se a visão de que o aumento da produtividade, com a conquista de novos mercados, marca da globalização econômica, impulsionada pelos avanços tecnológicos, só se torna possível se as empresas reduzirem custos, principalmente com salários e obrigações sociais, sem sacrifício da qualidade de seus produtos. Isso também requer *flexibilidade* e capacidade de oferecer respostas rápidas e eficientes num mundo marcado pela mudança e pela incerteza, o que significa também superar os princípios fordistas de produção baseados na rígida divisão do trabalho, na prescrição individual das tarefas e na falta de autonomia dos operários na definição de métodos de trabalho.

Nesse cenário de metamorfoses, o paradigma da flexibilização vai se afirmando como um dos pressupostos centrais da chamada reestruturação produtiva. A flexibilização pode ser conceituada como uma diretriz de gestão de processos produtivos que busca forjar organizações e trabalhadores resilientes às exigências, cada vez mais complexas (como instabilidade, imprevisibilidade), que resultam das relações de produção e de troca do mundo trabalho. (FERREIRA, 2008, p. 86)

Essa reconfiguração remete à necessidade de um perfil de trabalhador diferente daquele consolidado pelas linhas de montagem industrial, sem o qual, a desocupação e o desemprego tornam-se consequências inevitáveis. De acordo com Castells (1999 apud TERUYA 2006, p. 35), “Os problemas de desemprego, subemprego, desigualdade de renda, pobreza e polarização social resultam de uma combinação inadequada de qualificações, agravada pela falta de flexibilidade dos mercados de trabalho”.

A questão da flexibilidade é um ponto importante da discussão sobre o modelo de trabalho atual, já que, para autores como Castells (2003), Alves (1997) e Ferreira (2008), traduz-se em uma capacidade de as empresas oferecerem excelentes serviços, diversificando-os em função das demandas, o que requer um trabalhador inteligente, em aprendizado contínuo e diversificado, capaz de adaptar-se aos novos contextos e ampliar suas capacidades de produzir mais e melhor.

Por outro lado, flexibilidade ganha outra interpretação no que se refere ao modo como vêm se estabelecendo as relações entre trabalhadores e empresas, como apontam Teruya (2006) e Antunes (2008). Para eles, essa flexibilidade esconde, de fato, um amplo poder conferido às empresas de, conforme seus

interesses, subtraírem as garantias que, historicamente, foram conquistadas pela classe trabalhadora. Dessa forma, altera-se, principalmente, a relação empregador-empregado, sendo, este último, submetido, por exemplo, a mudanças de horários, redução ou aumento de tarefas, diminuição de salário e outras. Nesse contexto, “O emprego está previsto apenas para o trabalhador flexível, aquele que está disponível a todas as mudanças e caprichos dos empregadores” (TERUYA, 2006, p. 34).

Castells (2003), por sua vez, chama a atenção para o problema do desemprego atual, ligando-o ao aumento de novos empregos informacionais, trabalho de outra natureza, necessário “(...) numa economia que depende da capacidade de descobrir, processar e aplicar informação, cada vez mais on-line.” (CASTELLS, 2003, p. 77). Desse modo, há uma carência de força de trabalho apto a dar conta das novas tarefas, por causa da baixa qualidade do sistema de ensino e da inadequação das qualificações oferecidas.

Tal situação, portanto, parece demandar um novo perfil de trabalhador, “mais flexível”, o que pode indicar, de um lado, como já enfatizamos, a capacidade de adaptar-se às novas demandas e aos novos modelos de gestão e, de outro, a disposição de arcar com os custos de relações empregatícias sem as garantias trabalhistas socialmente conquistadas.

Quanto a esse segundo aspecto, Alves (1997) enfatiza o que denomina de “deterioração de postos de trabalho”, relacionada ao aumento do número de empregos em subsetores de serviços cujas relações são, em grande parte, precárias, com as contratações acontecendo à margem das leis trabalhistas e salários menores, fato decorrente, também, do aumento do desemprego estrutural, o que leva trabalhadores, qualificados ou não, a buscar a sobrevivência, aceitando condições de “trabalho degradado” (ANTUNES, 2011).

Correlacionando esse quadro com a atividade de trabalho, objeto desta pesquisa – a do tutor atuante na educação a distância –, Mill e Fidalgo (2012, p. 80) ressaltam que

praticamente nenhum possui vínculo empregatício com a instituição como profissional estável, de longo prazo e bem remunerado. Em experiências em EAD brasileiras, é muito comum que docentes virtuais (professores e tutores) recebam bolsas de trabalho, estudos ou pesquisas<sup>27</sup> como proventos pelo esforço dedicado ao trabalho virtual.

---

<sup>27</sup> É esse o caso dos tutores vinculados como bolsistas ao Programa Universidade Aberta do Brasil, do qual faz parte a tutora participante desta pesquisa.

Esse autor considera tal situação desfavorável ao docente virtual e à modalidade de EAD, já que leva à necessidade de um segundo emprego<sup>28</sup>, o que, de certo modo, sobrecarrega o trabalhador. Nesse quadro, pode-se pensar a situação da tutoria na EAD do programa UAB, visto que também se trata de relações regidas por um cadastramento temporário, sem direitos trabalhistas garantidos, como férias, décimo-terceiro ou recolhimento de FGTS. Ademais, conforme depoimento do gestor do NEAD/UESPI, de acordo com recentes orientações da CAPES, é a tutoria que se coloca como segundo emprego, pois, pela exigência legal, os tutores só podem ser admitidos para a função se forem servidores públicos – o primeiro emprego.<sup>29</sup>

Sobre o trabalho em ambiente virtual, (2008, p. 18) destaca também que, especificamente no caso das mulheres, as tecnologias de informações, ao propiciarem a expansão do trabalho para o domicílio, acabam contribuindo para ampliar a exploração, já que “o trabalho produtivo, a domicílio, mescla-se com o trabalho reprodutivo doméstico, aumentando as formas de exploração do contingente feminino”.

Nesse quadro de mudanças nas relações e na organização de trabalho, Mill (2006) e Mill e Fidalgo (2012) elegem a categoria *teletrabalho*, a partir da qual descrevem as condições dos que desenvolvem as atividades fora da sede da empresa, as quais apresentam as seguintes características:

1ª) a execução do teletrabalho está profundamente ligada às novas tecnologias, sendo o celular, “tablet” ou “notebook”, os instrumentos necessários e imprescindíveis para o desenvolvimento desta espécie de labor (tendo em vista que o uso destas tecnologias, como regra, proporciona o barateamento destes instrumentos, podemos antever a sua franca expansão); 2ª) alteração na relação do empregado com o empregador, pois quase tudo que ocorre na prestação de serviços é realizado através da mídia eletrônica, podendo ocorrer em tempo real ou não (internet, transmissão via satélite, etc.); 3ª) o trabalho se desenvolve,

<sup>28</sup>No programa UAB, conforme depoimento do gestor do NEAD/UESPI, de acordo com recentes orientações da CAPES, é a tutoria que se coloca como segundo emprego, visto que, pela exigência legal, os tutores só podem ser admitidos para a função se forem servidores públicos – o primeiro emprego.

<sup>29</sup>Um dos editais para seletivo de tutor do NEAD, o item 3. *Dos Requisitos para inscrição*, subitem 3.3, traz a seguinte redação: “Ser servidor público de qualquer esfera administrativa (Federal, Estadual ou Municipal) ou ser discente de programas de pós-graduação de IES pública reconhecidos pelo MEC ou possuir outro tipo de vínculo com a IES de origem da tutoria, apresentando documentação.” (PIAUI, 2012).

preferencialmente, fora da unidade fabril, que é o ambiente clássico da prestação de serviços.”<sup>30</sup>

Do ponto de vista do empregado, Figuerôa Jr. (2012) aponta, como principais, as seguintes vantagens do *teletrabalho*: a) desenvolvimento do labor de acordo com o seu biorritmo; b) menor autonomia e maior alienação do trabalho; c) diminuição do tempo despendido entre o deslocamento de casa para o trabalho; d) diminuição do “stress”, pois o empregado não ficará mais se submetendo ao trânsito caótico das grandes cidades; e) vida familiar e social mais intensa; f) redução da despesa com deslocamento.

Esse aspecto é particularmente importante para esta pesquisa, pois o trabalho do tutor da educação a distância é realizado geralmente em espaços que não o da própria instituição de ensino, sendo o lar um dos locais em que mais se efetiva, conforme se verifica no depoimento da tutora participante desta investigação (capítulo 4).

A fim de melhor descrever esse grande campo de inserção da tutoria, no item a seguir, apresenta-se uma caracterização da educação a distância, destacando-se o modo como se reconfiguram espaços e relações de trabalho.

### **1.3 A educação a distância e as modificações no trabalho docente**

Para que se compreenda a grande expansão do modelo atual de EAD, que vem ocorrendo desde a segunda metade do século XX, é preciso ter em conta as

---

<sup>30</sup>O art. 6º da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Não se distingue entre o trabalho realizado no estabelecimento do empregador, o executado no domicílio do empregado e o realizado a distância, desde que estejam caracterizados os pressupostos da relação de emprego.

Parágrafo único. Os meios telemáticos e informatizados de comando, controle e supervisão se equiparam, para fins de subordinação jurídica, aos meios pessoais e diretos de comando, controle e supervisão do trabalho alheio.”

demandas por educação que se ampliam à medida que o mundo do trabalho se moderniza e se complexifica, como salientado no capítulo anterior.

Conforme Aretio (1999), os centros educacionais tradicionais não dispunham de infraestrutura suficiente para fazer frente às demandas pelo amplo acesso à educação. As economias europeias no pós-guerra também levaram à busca de vias educativas mais econômicas, acessíveis e eficazes para formar os novos quadros que os novos tempos requeriam. Além disso, a existência de grandes contingentes de população que, por fatores contingenciais, ficavam impedidos de prosseguir os estudos (grande parte da população rural, trabalhadores *full time*, donas-de-casa, detentos, hospitalizados, estrangeiros vivendo fora de seu país, idosos sem condições de deslocamentos) contribuiu para a necessidade de se reorganizarem os sistemas de ensino, de modo a fazer frente à marginalização dessas populações.

No Brasil, de acordo com as conclusões do Censo de 2010, realizado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL, 2011b, p. 11),

(...) a modalidade a distância proporciona o acesso à educação superior àqueles que não tiveram a oportunidade de ingressar na idade adequada nesse nível de ensino, ou ainda, que representa uma alternativa àqueles que já se encontram no mercado de trabalho e precisam de um curso de nível superior com maior flexibilidade de horários, ou, mesmo que se trata da opção por uma segunda graduação.

Outro fator que também impulsiona o desenvolvimento da EAD é que, atualmente, no mundo do trabalho, se impõe a necessidade do aprendizado ao longo da vida (ALVES, 1997; CASTELLS, 2003; MORAES, 2010) e, ainda, a conciliação do tempo dedicado ao trabalho e à escola. As mudanças sociais, culturais e sociológicas levam à necessidade de combinar educação e posto de trabalho, o que requer uma modalidade de educação em que a permanência em sala de aula não seja uma exigência.<sup>31</sup>

Pereira e Moraes (2009, p. 65) também associam o incremento e ampliação da oferta de cursos à distância às demandas do mundo moderno, já que

<sup>31</sup> Tradução nossa. No original: “*La necesidad de combinar educación con el fin de adaptarse a los constantes cambios sociales, culturales e sociológicos, sin necesidad de abandonar el posto laboral pide otra modalidad de formación que non exija permanencia em el aula.*”

Os processos de globalização da economia na sociedade contemporânea geram novas demandas por formação inicial e continuada, seja pela ampliação significativa da procura, seja pela diversificação dos campos profissionais, representando um desafio para as instituições educacionais, em particular as de nível superior, que, pelos meios convencionais, não têm condições para atender as atuais exigências de qualificação.

Percebe-se, nessas explanações, uma expectativa positiva em relação à EAD, reconhecida como uma alternativa válida, capaz de gerar resultados até melhores que o modelo presencial, como se lê no Relatório Anual da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED, 2012):

Há uma preocupação constante com a qualidade dessa modalidade educacional para que seu reconhecimento nos processos de formação se concretize e ela seja valorizada como uma alternativa ou complementação da educação presencial. As novas tecnologias da informação e comunicação (TIC) têm contribuído significativamente para isso. A educação a distância (EAD), por meio da convergência de diversas mídias, como material impresso, rádio, televisão, vídeo, internet ou videoconferência, vem estruturando possibilidades diversificadas de ensino que se igualam ou mesmo superam os resultados da educação presencial.

No Brasil, a necessidade de oferecer formação superior a professores da educação básica foi um dos fatores que desencadeou a oferta de cursos a distância em nível superior pelo Governo Federal, tendo sido criado, em 2006, o programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), o qual faz parte de uma política pública<sup>32</sup> de ampliação das oportunidades de acesso à universidade, na corrente de outros países com baixo índice de estudantes no ensino superior. (ZUIN, 2006; PEREIRA; MORAES, 2009).

É importante destacar que, apesar de, atualmente, educação a distância ser associada às NTIC, essa modalidade educativa tem um passado mais distante, tendo se iniciado com a tecnologia da escrita, coadjuvada pelos meios de transporte,

---

<sup>32</sup> “(...) o Plano Nacional de Educação 2001-2010, entre outros objetivos, estabelece a expansão da oferta de educação superior, a diminuição das desigualdades por região nessa oferta e a diversificação de um sistema superior de ensino para atender clientelas com demandas específicas de formação”. (BRASIL, 2011a, p. 3).

sendo, posteriormente, usados artefatos como a tipografia e os meios midiáticos como o rádio, a televisão e, só mais recentemente, as tecnologias digitais. No Ocidente, tem sido apontada como um marco inicial a oferta de um curso de taquigrafia por correspondência, na cidade de Boston, em 1728. (PEREIRA; MORAES, 2009).

No Brasil, de acordo com a pesquisa de Gonzales (2005)<sup>33</sup>, os primeiros registros da modalidade estão em cursos pagos, feitos por correspondência, ofertados por escolas privadas internacionais, em 1904.

No modelo com tecnologias digitais, todas as demais mídias são integradas, gerando uma multimídia em um mesmo ambiente. Desse modo, o estudante *on-line* pode contar com recursos de rádio, televisão, impressos (digitalizados) e outras, usados exclusivamente, ou de forma integrada.

É interessante destacar o pioneirismo da escrita, a qual se mantém como forma privilegiada de comunicação no contexto das novas tecnologias de comunicação e informação, como aponta Freenberg (2009, p.167): “[...] nós temos agora uma experiência rica do diálogo escrito *on-line*.”, isto é, embora tenha mudado de suporte (agora o cristal líquido das telas dos computadores), mais do que nunca, escreve-se em *e-mails*, em *blogs*, em *chats* e outros gêneros dos espaços digitais. Sem dúvida, como acrescenta o autor, “o mundo *on-line* é essencialmente um mundo escrito.” (FREENBERG, 2010, p.167). Nesse aspecto, Yates (2000, p. 233), citado por Marscusi (2010, p. 17), faz menção a uma “radicalização do uso da escrita” em meio digital.

Não se pode desconsiderar, entretanto, as modificações que o mundo digital promove quanto ao uso da escrita, pois se tem uma nova mídia, ou um conjunto delas, com todas as consequências que, necessariamente, se processam quando se escreve em um novo e poderoso suporte, que comporta tantas semioses. Uma das mais evidentes, observadas em ambientes de interação mais informal, como as salas de bate-papo (*chats*), é uma diluição da dicotomia entre oralidade e escrita, ou, como “um hibridismo entre fala e escrita” (MARCUSCHI, 2010). Nessas comunicações, que se dão de forma síncrona, o imediatismo da comunicação cria novas condições de produção de discurso, fazendo emergir inovações linguísticas, em função das demandas comunicativas dos internautas. Também aumenta a

---

<sup>33</sup> Além desse autor, dados sobre a história da educação a distância no Brasil podem ser encontrados em Dias e Leite (2010) e Pereira e Moraes (2010).

disponibilidade de recursos que possibilitam textos multimodais, arquitetados com palavras, sons, imagens, cores e outras semioses, reveladores que não estamos diante dos mesmos padrões da escrita tradicional. A essas formas de comunicação certamente não fica imune o modo de conduzir o trabalho pedagógico, que, nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), se realiza através de diversos gêneros do discurso.

De fato, ao aparecimento de tecnologias de comunicação com áudio (a exemplo do rádio), com imagens (televisão) e multimeios (computador) não ficou indiferente a EAD, conforme enfatizam Pereira e Moraes (op. cit., p. 68): “O surgimento do rádio, da televisão e, mais recentemente, o uso do computador como meio de comunicação veio dar nova dinâmica ao ensino a distância. Cada um desses meios introduziu um novo elemento à EaD.”

Em função do uso tecnológico e, conseqüentemente, do modo como se configuram as interações, essa modalidade de educação tem sido classificada em gerações, como demonstrado no quadro 1, a seguir:

<b>Gerações da EAD</b>	<b>Tecnologias</b>
1 <sup>a</sup>	Impressos: cartas, jornais, fascículos, manuais.
2 <sup>a</sup>	Multimídia: impressos, rádio, TV, computador, vídeo interativo
3 <sup>a</sup>	Audioconferência, videoconferência, comunicação áudio-gráfica, TV/rádio e audio-conferência.
4 <sup>a</sup>	Multimídia interativa (MM) on-line, Internet baseada no acesso ao recurso www, Comunicação Mediada por computador.
5 <sup>a</sup>	Inteligente: Multimídia interativa on-line, Internet – recursos www, Computador usando sistema de respostas automáticas, Acesso ao portal do campus para processos e recurso.

Quadro 1: Gerações da Educação a Distância.

Fonte: Adaptado de Pereira e Moraes (2006).

Quanto às suas funções, as formas de fazer EAD mudam através dos tempos, influenciadas diretamente pelas demandas sociais, como destaca Freitas (2005, p. 57),

Historicamente, programas de ensino a distância têm desempenhado um papel social que poderia ser considerado como terapêutico ou complementar. Eles têm ajudado a minorar o elitismo educacional vigente em muitos países e a corrigir algumas das fissuras do sistema tradicional de ensino. Em geral, eles complementam o sistema tradicional e muitas vezes

atingem objetivos emergenciais, decorrentes das constantes mudanças sociais e tecnológicas.

Ao tempo em que enfatiza a relevância social do ensino a distância, que contribui para diminuir a exclusão escolar, a autora pontua o caráter, de certo modo, secundário da EAD em relação às formas tradicionais de ensinar, o que, em princípio, em muito contribuiu para alimentar uma visão de precariedade quanto a essa modalidade de educação. Essa visão foi fortalecida ainda pelo tipo de estudante a quem, primeiramente, se destinaram os estudos a distância, descrito por Freitas (2005, p. 58):

[...] Por vezes, são a única oportunidade de estudos oferecida a adultos engajados na força de trabalho e às donas de casa, que não podem deixar crianças e outras obrigações familiares para freqüentarem cursos totalmente presenciais que requerem freqüência obrigatória e cujos professores nem sempre estão preparados para atender às necessidades do estudante adulto.

Assim, pensada a princípio como uma alternativa às formas de ensino tradicionais (presenciais) e, ao mesmo tempo, sendo direcionada às populações adultas, a EAD foi configurando o seu público preferencial – trabalhadores, impedidos de frequentar uma sala de aula, com necessidade de obter educação/qualificação. Sem dúvida, esse modelo tem possibilitado a superação de alguns obstáculos, principalmente porque “a flexibilidade dos horários, a não obrigatoriedade da frequência diária, a utilização do computador, como ferramenta, entre outros elementos, amplia consideravelmente o leque de pessoas que podem incluir-se em um processo de formação institucional” (CARVALHO, 2007, p. 02).

Moraes (2010) acrescenta que a EAD não apenas amplia as oportunidades educativas para indivíduos e grupos sociais “confinados” pelo espaço ou por suas agendas – ritmos de vida e trabalho -, embora haja evidências empíricas dessa realidade. A EAD, sobretudo, reforça o poder da educação como fator de desenvolvimento, pois aumenta o quantitativo de pessoas educadas, podendo contribuir fortemente para mudanças no quadro social: “Ela é uma arma a mais – e

uma arma de considerável alcance, que muda o caráter da ‘guerra’, como o avião no meio do século” (MORAES, 2010, p. 13).

É fato que as NTIC estão promovendo continuamente mudanças nos padrões de educar, sendo, assim, conveniente evitar a redução da educação a distância à ideia de ensino por computadores e redes virtuais. Deve-se encarar o termo como algo mais abrangente, que engloba diversas maneiras de organizar as atividades de ensino e aprendizagem, incluindo as diferentes formas de estimular e assistir o estudo independente, ou o que se denomina a autoinstrução (MORAES, 2010, p. 17).

Também Palloff e Pratt (2002) consideram que há uma real mudança de paradigma educacional, tendo por base os elementos definidores de EAD propostos pelo *California Distance Learning Project*, em 1977, que são: a separação física entre professor e aluno, inclusive no tempo e no espaço; o uso de mídia educacional unindo professor e aluno; a utilização de via dupla de comunicação; o controle volitivo do aluno por ele mesmo, e não pelo professor. No ambiente *on line*, o professor pode continuar a dirigir os cursos, mas há espaço para que os alunos explorem o material de forma mais autônoma e colaborativa, buscando seus próprios interesses, não cabendo mais uma comunicação unidirecional do conhecimento, vinda de um único especialista – o professor.

A compreensão dessa mudança de relações se apoia numa concepção de educação baseada no construcionismo social, visão segundo a qual, de acordo com Frossard e Arouca (2007, p. 32)

A realidade e o conhecimento são construídos a partir de interações humanas inseridas na linguagem, em um contexto histórico e cultural. A ênfase do construcionismo social é voltada para o modo como as pessoas criam significados próprios, em vez do modo como as pessoas conhecem os objetos e a realidade. É na linguagem e na prática social que o conhecimento é constituído.

Desse modo, na EAD, o espaço pedagógico amplia as possibilidades de acesso a informações, estendendo-se para muito além do repertório do professor ou dos livros de uma área. Pode, assim, o aluno, desprender-se do diretivismo da instituição e experimentar novas direções, a partir de sua própria iniciativa e das

amplas oportunidades que o universo virtual oferece<sup>34</sup>. Nesse contexto, é que o professor pode consolidar uma mudança de postura que há muito vem sendo discutida e requerida no âmbito da educação como um todo, sendo que, na educação virtual, ela se torna quase um imperativo: tornar-se um facilitador (mediador) do processo de construção do conhecimento, superando a postura centralizadora de detentor e transmissor de conhecimentos.

Desta maneira promove-se nova dinâmica de relacionamentos entre professor e alunos caracterizada por colaboração na produção de sentidos e não por mecanismos de hierarquia. De um lado, a participação do professor neste processo dialógico dá-se como um observador participante que busca, por meio de uma posição igualitária e não hierárquica, construir colaborativamente com os outros; de outro lado, como facilitador, ele busca promover e sustentar a conversa (AROUCA; FROSSARD, 2007, p. 34).

Trata-se, no tópico seguinte, a respeito dessa reconfiguração do trabalho docente, nos domínios da EAD.

### 1.3.1 Organização do trabalho docente na EAD

A docência é um trabalho de natureza fundamentalmente interativa, já que o trabalhador professor tem diante de si não uma matéria inerte ou uma informação, ou qualquer outro objeto simbólico, mas, sim, outro ser humano, sobre o qual e com o qual realiza a atividade de educar. O encontro e as interlocuções, são, assim, as condições que viabilizam essa atividade.

Em se tratando do trabalho do professor na EAD, é preciso ter em conta peculiaridades que lhe dão contornos bem nítidos, entre as quais se destaca a utilização das NTIC, fator que torna a educação a distância um espaço de

---

<sup>34</sup> Em síntese, define-se desse modo o “aprender a aprender” tal como vem sendo apropriado na literatura referente ao aprendizado na virtualidade (cf. nota de rodapé 21).

*teletrabalho*, conforme já definido por Mill (2006) e Mill e Fidalgo (2012)<sup>35</sup>, em função das seguintes características:

Há utilização intensa de tecnologias da informação e comunicação e, ou, telemática (especialmente os ambientes virtuais de aprendizagem) no trabalho docente virtual. Apesar de flexíveis, as atividades docentes na EaD virtual possuem uma organização regular, de forma intensiva e planejada, com agendas diárias, semanais e mensais. O trabalho docente virtual não se reduz ao trabalho em domicílio, pois pode ser realizado de outros lugares que não a empresa ou a residência do trabalhador. (MILL, 2006, p. 57).

De acordo com essa caracterização, Mill (2006) e Mill e Fidalgo (2012) observam que, entre os que atuam na EAD, apenas o docente formador e o tutor virtual (ou tutor a distância) se enquadram na categoria de *teletrabalhadores*.

A utilização das tecnologias, portanto, torna possível o trabalho de educar sem presença física de quem ensina e de quem aprende, visto que os encontros acontecem em ambientes virtuais, ou em aulas ministradas via satélite, ou, ainda, através de videoconferências. Isso, sem dúvida, traz repercussões para o processo de trabalho, em muitos aspectos.

Primeiramente, destaca-se o fato de que, conforme, as transformações no trabalho do educador, quando os processos pedagógicos são estabelecidos por meio de tecnologias virtuais, não se dão apenas no âmbito específico do espaço de trabalho, estendendo-se também para outros setores da vida. Há, por exemplo, o desaparecimento dos limites entre tempo de trabalho e tempo livre, o que pode converter-se em trabalho de tempo integral, ainda que no recinto familiar.(MILL, 2006, MILL; FIDALGO, 2012).

Esse quadro remete à propositada “flexibilidade” que vem caracterizando as relações no atual cenário das reconfigurações das relações de trabalho, cuja deterioração, com consequentes desvantagens para os trabalhadores, vem sendo apontadas por vários autores (TERUYA, 2006; ANTUNES, 2008).

Outra alteração bastante visível diz respeito à organização do trabalho, já que, na oferta de um curso a distância, há muitas diferenças, ao se tomar como referência um curso presencial, com destaque para a ação de equipes multidisciplinares, que cuidam dos diversos componentes envolvidos, desde os mais

---

<sup>35</sup> Cf. item 1.2 desta tese.

técnicos, aos mais inerentemente pedagógicos. Belloni (2009, p. 80) aponta o fato de, na EAD, os agentes atuarem no espaço compreendido entre o planejamento e a execução da ação pedagógica junto ao aluno, a exemplo da ação do profissional que adapta o material do professor ao ambiente em que vai ser inserido – o *webdesigner*.

Para a autora, esses muitos trabalhos que se imbricam no fazer pedagógico acabam por dificultar a identificação de quem é o professor em EaD. Citando Marsden(1996), Belloni (2009) argumenta que, sendo as *multifaces* uma característica inerente ao ensino a distância, ele necessariamente inclui muitas pessoas, podendo cada uma delas reivindicar sua contribuição ao ensino.

Consideramos pertinente essa observação da autora, pelo fato de o desenho didático de um curso ser resultante de decisões tomadas não só pelo professor, mas também por um *webdesigner*, responsável pela configuração das interfaces<sup>36</sup> (de conteúdo, de comunicação), bem como por sua usabilidade<sup>37</sup>, elementos que interferem significativamente no modo como os alunos vão interagir com o curso e suas ferramentas, o que revela a interdependência entre os trabalhos como um aspecto essencial para o êxito do empreendimento pedagógico.

De fato, conforme salienta Belloni (2009, p. 79), na EAD, “o uso mais intenso dos meios tecnológicos de comunicação e informação torna mais complexo e exige segmentação do ato de ensinar, e múltiplas tarefas, sendo esta segmentação a característica principal do ensino a distância.” Como já explanamos na Introdução desta tese, na EAD, o trabalho dos professores pode ser dividido, cabendo a um a preparação de material didático; a outro, o planejamento e a configuração de disciplina no ambiente virtual (incluindo gravação de videoaulas), e a um terceiro (o tutor), o acompanhamento dos alunos, exercendo a mediação pedagógica entre o que foi programado e os discentes.

Alguns autores avaliam negativamente essa organização, referindo-se a ela como uma parcelarização do trabalho docente na EAD (ALONSO, 2010), ou como fragmentação do trabalho, traduzida numa “liquefação da figura do professor, que se torna uma espécie de prestador de serviços ou mesmo um recurso para o aluno, o

---

<sup>36</sup> *Interface* é a zona de comunicação em que se realiza a interação entre o usuário e o programa. (OLIVEIRA; DIAS on-line, p. 90)

<sup>37</sup> Usabilidade, segundo a definição da UPA (*Usability Professionals' Association*) diz respeito “a capacidade de algo – software, hardware ou qualquer outra coisa – de ser fácil de usar e adaptar-se às pessoas que a usarão” (CARVALHO; COSTA, 2012).

que ilustra, despidoradamente, o seu processo de coisificação” (ZUIN, 2006, p. 947).

Mill (2006) e Mill e Fidalgo (2012), por sua vez, denominam essa organização de “polidocência”<sup>38</sup>, destacando que

[...] existe uma interdependência entre as atividades dos vários profissionais envolvidos, de forma que um pode não conseguir realizar “sua parte” do trabalho sem que o colega de trabalho faça sua parte. Obviamente, um mesmo profissional pode realizar mais de uma parte, mas isso não muda a estrutura organizacional maior. Trata-se de uma dinâmica de organização do trabalho bastante próxima do estabelecido pelo taylorismo-fordismo, apesar de, paradoxalmente, estar muito próximo também das características do toyotismo, haja vista a flexibilidade preponderante na educação a distância. (MILL, 2006, p. 65).

Carvalho (2007, p. 10) ressalta um aspecto positivo dessa ação didático-pedagógica realizada por vários agentes, a qual contribui para diminuir a margem de erro, já que “pressupõe inúmeras discussões e intervenções ao longo do processo, o que elimina o erro individual e ameniza os possíveis desvios existentes”. Essa autora contrapõe tal situação ao ensino presencial, no qual a atuação do professor, por ser mais individualizada, fica impedida dessas interlocuções e desses mútuos monitoramentos, podendo, desse modo, os erros serem percebidos somente na finalização dos resultados. No âmbito da EAD, por sua vez, segundo ela, a ação docente, socializada, fica mais exposta a críticas, as quais podem propiciar correções ao longo do processo.

Todavia Carvalho (2007, p. 10) alerta que a ação de vários sujeitos na aprendizagem potencializa também a existência de conflitos, pois essa configuração de trabalho pode promover um desequilíbrio de forças na atuação, isto é, um agente pode tornar-se mais atuante e forte, podendo, em decorrência, a atuação de outro ficar aquém do desejado. Tal situação traz o risco de ocorrerem problemas graves no processo de aprendizagem do aluno, já que, da competência específica de cada agente depende o bom desempenho no curso, o qual, por sua natureza, é concebido de forma coletiva. Nesse sentido, Carvalho (2007, p. 12) orienta que “é fundamental que os papéis sejam claramente definidos e distribuídos, considerando-se o perfil de

---

<sup>38</sup> Retomando o conceito de *teletrabalho*, de acordo com Mill (2006, 2012), nem todos os membros da polidocência são teletrabalhadores, categoria na qual só se enquadram o docente que exerce sua atividade no ambiente virtual.

cada professor e sua abertura aos novos processos de ensino-aprendizagem utilizados em uma modalidade flexível”.

Essa orientação de Carvalho (2007), a nosso ver, evidencia uma forte crença de que uma predeterminação das tarefas dos sujeitos é garantia de que se poderão evitar os desequilíbrios, os acontecimentos inusitados, os ajustes no processo. Tal perspectiva coloca, assim, um grande poder na prescrição, como se a prefiguração de cada papel pudesse conter as dinâmicas das atividades, ignorando-se que as demandas de cada situação levam os trabalhadores a reconfigurarem continuamente o seu agir, mesmo que seus papéis já estejam previamente estabelecidos. Desconsiderar essa dimensão da subjetividade investida pelo trabalhador em sua atividade é não levar em conta o que, de fato, constitui, em grande parte, o trabalho real.

Outro aspecto da previsão, na EAD, é aquele denominado por Mill e Fidalgo (2012, p. 69) como a “pedagogia da previsão”, ancorada na necessidade de uma disciplina ou de um curso serem minuciosamente planejados, arquitetados e disponibilizados no ambiente virtual, antes de os alunos terem acesso a ele. Essa situa difere, flagrantemente, do que ocorre na educação presencial, em que o professor pode entrar em sala de aula apenas com um esboço de sua disciplina e ir construindo-a no processo de interação com os alunos.

Obviamente, essa descrição dos autores (MILL; FIDALGO, 2012) não significa que a EAD seja algo enrijecido, inflexível, com todas as atividades estabelecidas e impermeáveis a alterações no transcorrer do processo. Pelo contrário, os sistemas de gerenciamento dos ambientes virtuais (*Learning Management Systems*) permitem edições e reedições do *design* didático inicial pelo professor, o qual pode fazer acréscimos, suprimir o que foi disponibilizado, mudar o rumo de uma orientação etc. Entretanto, para que esse retrabalho aconteça sem atropelos, é necessário que uma configuração de disciplina, ou de curso, já tenha sido realizada.

Vê-se, assim, que, nesse novo contexto educativo – a sala de aula virtual (SILVA, 2008) –, a ação docente passa, sem dúvida, por uma grande transformação, alterando-se substancialmente o papel docente, em função, principalmente, de se situar, em relação aos alunos, em lugares e tempos diversos.

Tavares (2000) considera o fato de que, nas mediações educativas através da tecnologia, o professor tende a ver-se mais como orientador ou como facilitador, e

menos como um especialista que transmite conhecimentos, visto que faz mediações, apresenta modelos, explica, redireciona o foco, oferece opções, colaborando, como coaprendiz, com outros professores e profissionais.

Essa também é a visão de Lévy (1999, p. 173), segundo o qual a tarefa de difundir conhecimentos é mais eficaz em outros meios, cabendo ao professor, situado no contexto das tecnologias, incentivar a aprendizagem e o pensamento, tornando-se um

animador da inteligência coletiva dos grupos que estão ao seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca de saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem etc.

Silva (2008, p. 99) também enfatiza que, em contexto *on-line*, “O professor propõe o conhecimento, não o transmite [...]. Formulador de problemas, provocador de situações, arquiteto de percursos, mobilizador de inteligências múltiplas e coletivas na experiência do conhecimento.” A heterogeneidade de funções na docência *on line* também é destacada por Carvalho (2007): “são *produtores* quando elaboram suas propostas de cursos; *conselheiros* quando acompanham os alunos, e *parceiros* quando constroem, com os especialistas em tecnologia, abordagens inovadoras de aprendizagem” (grifos nossos).

Como destaca Zuin (2006, p. 946), nesse âmbito, “o professor precisa assumir-se como recurso do aluno, uma vez que tal processo é centrado no aprendente, que é identificado e se identifica como indivíduo autônomo e administrador dos conhecimentos adquiridos”. O autor observa ainda que

Um dos grandes desafios em relação ao ensino a distância é o de fornecer condições para que **os professores ausentes se tornem presentes**. Não se pode ser ingênuo a ponto de se acreditar que a presença física do professor garanta por si só o ensino de boa qualidade, haja vista o fato de prevalecer, em muitas ocasiões presenciais, o denominado pacto da mediocridade, no qual o professor finge que ensina e os alunos fingem que aprendem. (ZUIN, 2006, p. 948 – ênfase adicionada).

No quadro 2, a seguir, sumariam-se as diversas descrições apresentadas pelos autores supramencionados, acerca das alterações na docência ocorridas em função das dinâmicas educativas no mundo digital.

Teletrabalho	Atividade desenvolvida fora da empresa, no ambiente do lar e em outros; Desaparecimento dos limites entre tempo de trabalho e tempo livre.
Segmentação do ato de ensinar	Envolvimento de equipes multidisciplinares, com uma subdivisão das tarefas docentes em categorias como: planejadores, produtores de material didático e mediadores.
Parcelarização do trabalho docente	“Liquefação”, “coisificação” da figura do professor, por se tornar apenas um recurso para o aluno.
Polidocência	Interdependência entre as atividades dos vários profissionais envolvidos, dependendo o sucesso do trabalho da coordenação adequada da equipe.
Socialização da docência	Maior probabilidade de ajustes no processo do trabalho, em função dos diálogos inerentes à equipe desenvolvidora. Pontencialização da existência de conflitos, em função do desequilíbrio de forças entre os envolvidos.
Pedagogia da previsão	Necessidade de minucioso planejamento, arquitetura e disponibilidade dos cursos nos ambiente virtuais, antes de os alunos terem acesso a eles.
Descentramento do professor	Atuação como orientador, facilitador, animador de aprendizagens, e menos como um especialista que transmite conhecimentos.
Heterogeneidade de funções	Professor produtor, conselheiro e parceiro.

Quadro 2: Configurações da docência digital

Fonte: A pesquisa

A presença docente (SALVADOR, SÁNCHEZ, ROCAMORA, 2011), multifacetada, no ambiente virtual de aprendizagem, é, em grande parte, tarefa do tutor, ou do professor-tutor, sobre o qual trataremos a seguir.

### 1.3.2 A tutoria em EAD

Como categoria profissional, o tutor tem um histórico associado à esfera jurídica, em que essa atividade diz respeito à tutela exercida junto a pessoas mais frágeis, incapacitadas juridicamente de tomar decisões. Tutela e tutoria tem uma

raiz etimológica comum: o verbo *tueri*, cujo significado é “defender”, “proteger”, “defender”, “cuidar”, “zelar por”, “supervisionar”, mas, enquanto o primeiro termo está fortemente ligado à ação jurídica de responder por alguém incapacitado, *tutoria* guarda mais fortemente o sentido de “proteger”, “amparar” e “defender”. (SEMIÃO, 2009).

Nas sociedades ocidentais modernas, tais ações cabem, inicialmente, à família, primeiro grupo social responsável pela proteção, apoio e defesa da criança, bem como pelo seu processo de socialização. Posteriormente, quando as exigências da vida social se tornam mais complexas, outras pessoas acabam assumindo a condução dos jovens no processo de educação.

Na Antiguidade Clássica, na Grécia, a tutoria dos jovens era assumida pelos filósofos, que se encarregavam de transmitir-lhes ensinamentos de Gramática, Retórica, Artes e Política. Em Roma, a tutoria se dividia conforme a idade das crianças, sendo exercida por escravos educados, que se incumbiam de acompanhar e ensinar as crianças, bem como de supervisionar o trabalho dos professores, após aquelas atingirem mais de 7 anos de idade. (SEMIÃO, 2009).

Na Idade Média, principalmente os clérigos eram tutores de jovens nobres, sendo que, embora encarregados de vários tutorandos, exerciam a tutoria individualmente. Com a institucionalização das universidades, o papel de tutoria se expande, sobretudo com a criação do *New College*, de Oxford, o qual, de acordo com Semião (2009), ficou conhecido como o berço do sistema tutorial, onde se adotava a sistemática de um estudante mais velho dar assistência aos mais jovens. Cabia a esses tutores a preocupação com o comportamento e o aproveitamento acadêmico dos tutorados, agindo também como guardiães da conduta moral e da fé religiosa.

Mattar (2012, p. 24) comenta a primeira associação do termo tutoria com a tutela exercida na esfera jurídica e, por essa razão, considera infeliz a escolha desse termo para designar a ação que se desenvolve na EAD. Para defender seu ponto de vista, recorre a Bruno e Lemgruber (2009), autores que também defendem que essa nomenclatura deveria ser descartada ou reconceituada, pois, para eles, o tutor é um docente, e não apenas um animador ou monitor, e muito menos um repassador de pacotes instrucionais. Por mediar conteúdos e intervir na aprendizagem, o tutor, de fato, exerce a docência, sendo que, para isso, são-lhe exigidas competências de ordens diversas: subjetiva, tecnológica, didática e de

conteúdo. Assim, concluem esses autores, é mais apropriada a denominação *professor-tutor*<sup>39</sup>.

Consideramos importante essa discussão já que, no modelo atual de EAD, o termo *tutor* designa uma forma de docência integrada a uma concepção de ensino-aprendizagem cujo fundamento maior é a autonomia do aluno na construção de conhecimentos. Verifica-se, assim, que longe de tutelar seres incapazes, ou de apenas supervisionar uma ação em curso, tutorar significa promover as condições para que os aprendizes se engajem cada vez mais na busca de conhecimentos e no processo de educar-se. Sousa et al. (2004, p. 6), inclusive, alertam para o fato de que, equivocadamente, em muitas instituições que trabalham com cursos a distância, “O tutor passou a ser visto como um orientador da aprendizagem do aluno solitário e isolado que, freqüentemente, necessita do docente ou de um orientador para indicar o que mais lhe convém em cada circunstância”.

Estabelecendo-se um comparativo com a educação convencional, em que a responsabilidade de conduzir as atividades de ensino-aprendizagem é, antes de tudo, de um professor, na EAD, prevê-se que os alunos se tornam artífices de seu próprio desenvolvimento, envolvendo-se numa (inter)ativa troca de saberes, o que presume a não centralidade do professor como fonte de conhecimentos. Desse modo, no processo do ensinar e aprender, a mediação pedagógica se coaduna com o trabalho de tutoria, no qual se incentiva o aluno à aprendizagem autônoma<sup>40</sup>, com uma orientação mais personalizada e mais próxima das necessidades individuais.

Nesse contexto, planejar, selecionar e preparar material didático, bem como tomar decisões quanto aos diferentes suportes pedagógicos (manuais, livros, vídeos e outros recursos disponíveis em ambientes virtuais) são funções desempenhadas pelos professores (muitas vezes ainda divididos em duas classes: os conteudistas e os formadores<sup>41</sup>). Já a orientação pedagógica mais direta - acompanhamento, atendimento constante e avaliação dos alunos - “passa a ser exercida não mais em contatos pessoais e coletivos de sala de aula ou atendimento individual, mas em

---

<sup>39</sup> Quanto a essa denominação, manifestamos nosso posicionamento na Introdução desta tese - nota 3 (p. 13).

<sup>40</sup> Aprendizagem descentralizada da figura de um professor, desverticalizando-se as relações de troca de saberes, da qual todos devem participar, num processo de um-para-todos, todos-para-um e todos-para-todos.

<sup>41</sup> Conforme definição no contexto do Programa UAB, já mencionada na Introdução desta tese. Alerta-se que outras denominações são feitas em outros contextos, como chamar de professor-autor aquele responsável pelo material didático impresso e coordenador da disciplina o professor que acompanha tutores e alunos em AVA.

atividades de tutoria a distância, em geral, individualizada, mediatizada através de diversos meios acessíveis” (BELLONI, 2009, p. 80).

Nesse modelo, sem dúvida, a tutoria<sup>42</sup> consta como uma função distinta daquela atribuída, na educação presencial, ao professor, aspecto que, segundo Depover et al. (2009), tem como consequência, muitas vezes, a dificuldade de se distinguirem as responsabilidades pedagógicas, já que o tutor não é o único docente em contato com o aluno. Isso porque tanto o professor autor de materiais didáticos, quanto o professor formador também participam do processo de ensino-aprendizagem. Esse aspecto é de singular importância nesta pesquisa sobre a atividade de tutoria, pois está incluída como uma das variáveis em nossa hipótese de investigação.

Alonso (2010, p. 12) chama a atenção para outro aspecto importante dessa questão: a sobrecarga na atividade do tutor:

Muitas vezes, no discurso do “trabalho em equipe” tido, supostamente, como uma das bases da modalidade, é possível verificar que ao tutor fica destinada a maior parte das atividades de “ensino”. Um dos problemas relacionados a isso é que o tutor não tem, profissionalmente, reconhecimento social/econômico/empregatício compatível com suas atribuições, embora seja ele o responsável direto, na maioria dos sistemas constituídos na EaD, pelo atendimento mais próximo aos alunos.

Nesse sentido, observa-se que, embora demandando providências relativas a sua situação trabalhista<sup>43</sup>, de acordo com o Censo da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED, 2012), tanto em cursos livres, como em cursos autorizados, a tutoria tornou-se uma das grandes preocupações das instituições, já que é o serviço que dá maior suporte ao aluno (pedagógico, de conteúdo, tecnológico e afetivo). Tem-se em conta, principalmente, que um dos critérios de qualidade dos cursos está justamente no tipo de acompanhamento e apoio ao discente, tendo em vista que são altos os riscos de evasão em cursos a distância. Esse contato mais próximo e frequente do tutor com os alunos sobleva “a importância do seu papel no sucesso da aprendizagem e na manutenção destes

<sup>42</sup>Na Classificação Brasileira de Ocupações (BRASIL, 2012), o tutor está previsto no código 3331.

<sup>43</sup>No caso do programa UAB, segundo a Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009, o tutor é um bolsista, sendo que “V – (...) O valor da bolsa a ser concedida é de R\$600,00 (seiscentos reais) mensais, enquanto exercer a função”. (BRASIL, 2009). Atualmente, como se pode verificar no Portal da CAPES, o valor é de R\$765,00. (<http://www.uab.capes.gov.br>).

alunos no processo. Em alguns casos, verifica-se que o papel do tutor é mais importante do que o material utilizado ou as plataformas de aprendizagem disponíveis. (CARVALHO, 2007).

Por outro lado, mesmo em face dessa importância, o tutor é geralmente um “empregado temporário”, um bolsista, como é o caso do programa UAB, e, devido a essa falta de estabilidade, substituições são promovidas ao longo de um curso<sup>44</sup>, o que leva os novos tutores a uma necessidade constante de adaptação às peculiaridades das instituições, dos cursos, dos alunos. Perde-se, dessa forma, o cabedal de experiências adquirido pelos que deixam o posto de trabalho e ainda os vínculos afetivos já consolidados junto aos alunos. Esses fatores podem vir a comprometer o processo educativo, razão pela qual, entre outras, precisam ser pensados no que diz respeito à participação da tutoria no trabalho na EAD, com o risco de se olvidar uma das dimensões mais importantes da atividade educativa,

Essa grande importância do tutor na EAD faz com que, embora com modelos diversos, o sistema de tutoria seja o principal apoio do processo de aprendizagem *on-line*, como se percebe na figura 1, a seguir, a qual apresenta os vários modelos de organização dos cursos no Brasil, estando o tutor (docente-tutor virtual) presente em três deles.

---

<sup>44</sup> Na UAB, o período de vínculo do tutor é prerrogativa das instituições de ensino superior. No caso da UESPI, segundo o gestor (diretor adjunto), o tutor permanece nos cursos em função do período das disciplinas que tutoria, havendo ainda a possibilidade de ser desvinculado caso seu desempenho seja considerado insatisfatório nas avaliações realizadas.

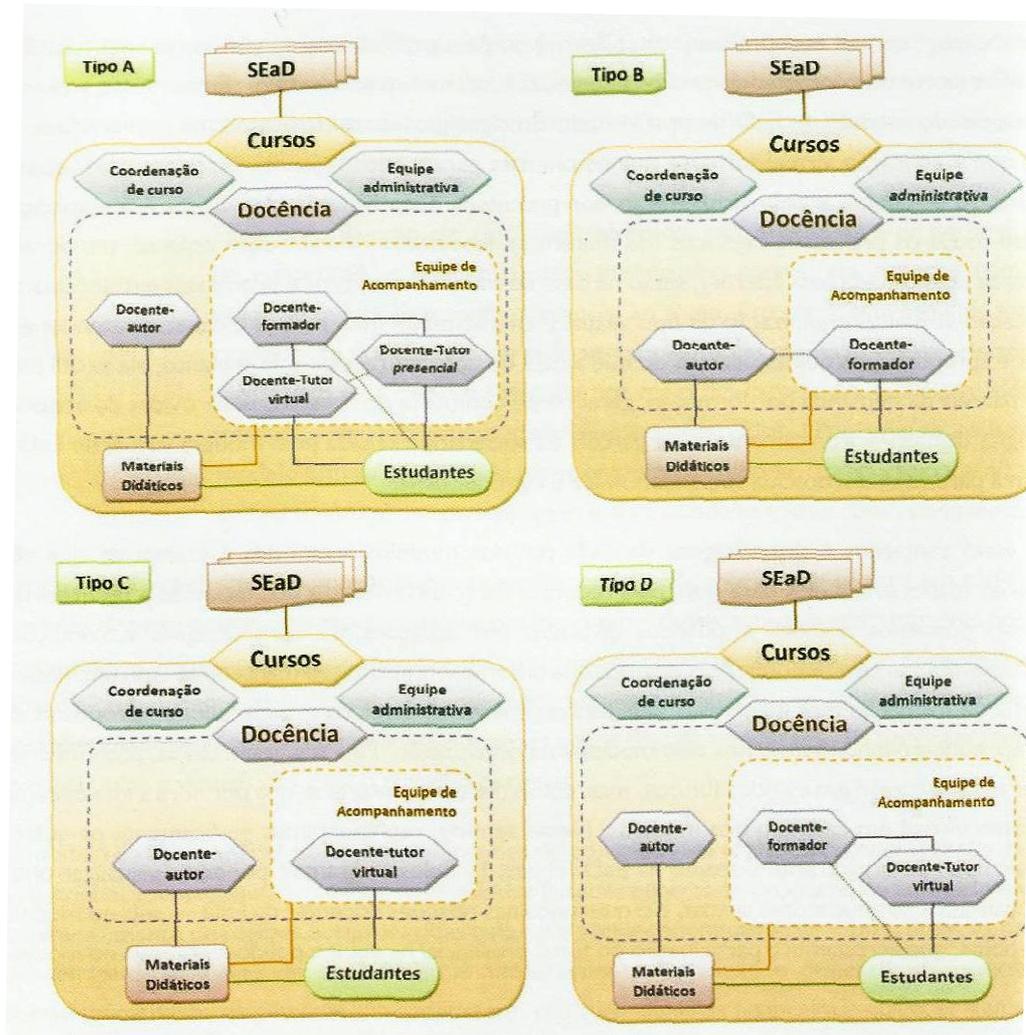


Figura 1: Tipos de configurações da docência em cursos oferecidos pela modalidade de Educação a Distância nos moldes logísticos central-polo e virtual.  
 Fonte: Mill e Fidalgo (2012, p. 74)

Observamos que, embora, no modelo B, não se evidencie a categoria docente-tutor, isso não significa que a atividade não se exerça, pois, nesse caso, o docente formador acaba tendo uma dupla função – de planejador/arquiteto e tutor do curso.

Com relação aos tipos A e D, na figura 1, percebe-se uma dupla presença docente ligada diretamente ao aluno – a do professor formador, o qual, no âmbito do Programa UAB, como já mencionado na Introdução, encarrega-se de planejar as disciplinas e desenvolver o trabalho pedagógico, com o auxílio do tutor (BRASIL, 2006). Esse auxílio, como aponta Alonso (2010), na verdade, deve se traduzir como um atendimento permanente ao aluno, no transcurso de uma disciplina ou de um

curso, ficando o professor formador mais como uma consultoria especializada a que o tutor pode recorrer na sua tarefa pedagógica.

Belloni (2009, p. 81) interpreta essa relação a partir de um ponto de vista organizacional, já que os tutores, situados em turmas diferentes, dinamizam o trabalho planejado pelo professor formador, o que leva essa autora a ver a tutoria como uma “transformação do professor de uma entidade individual em uma entidade coletiva.” Citando Blandim (1999), ela reforça essa visão ao destacar que o docente passa a gozar do “dom da ubiquidade e participar, ao mesmo tempo, de várias ações ocorrendo em diferentes lugares (BELLONI, 2009, p. 81)

Consideramos problemática essa concepção de Belloni (2009), em razão de que um ser “não repete outro”, por conta de fatores como a história, a cultura, as experiências, os valores e os projetos de cada um. Portanto, embora estando prevista uma extensão do professor (planejador, arquiteto da disciplina ou do curso) na atividade de cada tutor, esses planos e arquiteturas ganham contornos específicos em função das características individuais de cada tutor que os realiza, bem como das próprias dinâmicas pedagógicas ocorridas junto aos materiais didáticos e aos alunos. Longe de atuar como um autômato, recebendo comandos do professor e efetivando os planos deste, na interação com os alunos, o tutor estabelece os parâmetros adequados ao seu trabalho. Aliás, essa autonomia do tutor para configurar sua atividade, naquilo que lhe é possível, passa a ser um elemento fundamental para o êxito do empreendimento, como explica Carvalho (2007, p. 07):

Um tutor que apenas tira dúvidas e atua como mensageiro dos professores e gestores do curso, não será um parâmetro confiável para o aluno em sua busca por conhecimento e autonomia. Um tutor com participação efetiva no processo de avaliação e construção dos conteúdos torna-se um elemento fundamental para o sucesso de qualquer curso a distância, pois cabe a ele observar e entender como o aluno aprende, criando estratégias de aprendizagem significativas para o aluno.

Zuin (2006, p. 949) partilha dessa visão, esclarecendo que não cabe ao tutor apenas absorver os conhecimentos que os professores transmitem quando se encontram presencialmente com os tutores para discutirem o trabalho a ser realizado. Ao contrário, o tutor “deve se permitir, cada vez mais, ousar saber, o que

implica não a aceitação passiva dos conhecimentos obtidos, mas sim o questionamento destes mesmos conhecimentos”.

Nesse sentido, é consensual em estudos sobre o tema, e muitas práticas referendam esta posição, que o tutor é o sujeito responsável pelo acompanhamento do aluno em ambiente virtual de aprendizagem, o que implica em propiciar uma assistência que visa garantir o melhor desempenho dos aprendentes em relação às tarefas em que se engajam. Desse modo, para concretizar essa complexa tarefa, seu trabalho deverá ser pautado pela reflexão e replanejamento constantes, e não por uma repetição mecanizada de atos preestabelecidos por outrem.

Quanto a sua relação com os alunos, no âmbito da mediação pedagógica, conforme classificação de Aretio (1987), o tutor desempenha as seguintes funções: i) *orientadora*, sendo as ações centradas na afetividade; ii) *acadêmica*, que diz respeito a cumprir um papel de orientador e ao reforço da auto-aprendizagem (aspectos cognitivos) e iii) de *colaboração e conexão*, a qual envolve o acompanhamento e o relacionamento com o estudante, bem como o contato permanente com docentes da instituição, as tarefas burocráticas e a avaliação. Essas múltiplas tarefas das quais o tutor se incumbem, e suas específicas exigências, na prática, naturalmente, trazem-lhe dificuldades, já que tem de dar conta de atribuições de cunho social, pedagógico, administrativo e tecnológico, como observa Mattar (2012).

Munhoz (2003) explica que, em sua atividade, o tutor não só esclarece dúvidas ou orienta os estudos dos alunos, como também procura adaptar os conteúdos ao seu nível cognitivo. Sua ação é mediadora porque se desenvolve entre a dos professores (conteudistas/autores, formadores) e a dos alunos, sendo que, para isso, o tutor não precisa, necessariamente, dominar todas as disciplinas que os alunos estão cursando.

Concordamos, em parte, que esse domínio de todas as disciplinas não é realmente necessário, mas, sem dúvida, a formação na área é fundamental para que o tutor possa ajudar o aluno a resolver problemas, indicar-lhe outras fontes de estudo adequadas e avaliar, com qualidade, o progresso de sua aprendizagem. No contexto da instituição que investigamos, por exemplo, são os tutores os

responsáveis pela avaliação das atividades realizadas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA).<sup>45</sup>

Souza (2004, p. 10) destaca ainda que

A capacidade para atuar como mediador e conhecer a realidade de seus alunos em todas as dimensões (pessoal, social, familiar e escolar) é de fundamental importância para que, de algum modo, ele ofereça possibilidades permanentes de diálogo, sabendo ouvir, sendo empático e mantendo uma atitude de cooperação e para que possa oferecer experiências de melhoria de qualidade de vida, de participação, de tomada de consciência e de elaboração dos próprios projetos de vida.

As múltiplas funções da tutoria na EAD, de acordo com os autores citados, estão apresentadas na figura 2, a seguir.

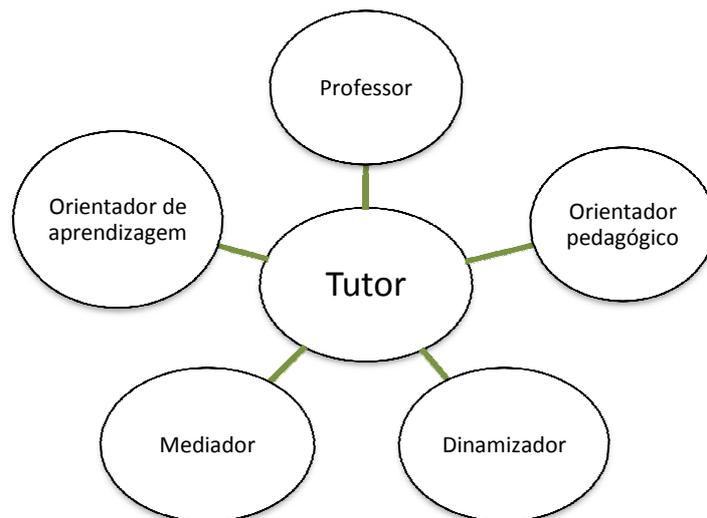


Figura 2: Funções da Tutoria na EAD

Fonte: A pesquisa

Pelo exposto, observa-se que, na literatura, a docência em EAD é descrita como uma atividade diferenciada em função das demandas específicas da modalidade educacional, bem como da concepção de ensino e aprendizagem em que se apoia, cuja tônica é a construção dos conhecimentos, e não a transmissão.

<sup>45</sup> De acordo com a Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009: “Tutor: profissional selecionado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB para o exercício das atividades típicas de tutoria, sendo exigida formação de nível superior e experiência mínima de 1 (um) ano no magistério do ensino básico ou superior, ou ter formação pós-graduada, ou estar vinculado a programa de pós-graduação”. (BRASIL, 2009).

Nesse contexto, ganha relevo a mediação pedagógica, a qual se diferencia do modelo tradicional de escola por se pautar por uma ação docente de orientação, de incentivo, de motivação e de monitoramento, com vistas a levar os alunos a se tornarem mais senhores de seus percursos e menos dependentes de uma autoridade de saber. Ademais, o ambiente virtual de aprendizagem, situado na rede mundial de computadores, põe à disposição um infindável e multimidiático manancial de fontes de pesquisa e de interações diversas, o que facilita uma saída dos estreitos limites de uma condução pedagógica centrada em um professor. A tutoria, a nosso ver, tem todas as condições de ser a atividade mais adequada a esse contexto educativo.

Ressalta-se que, paralelamente a afirmações categóricas sobre a atividade dos tutores, há também questionamentos que evidenciam uma busca de estabelecimento de uma identidade para esse profissional, notadamente pela polidocência, que caracteriza a EAD (MILL, 2006), e ainda pela herança que o termo carrega. Sobre isso, Silveira (2005, p. 06) questiona a identidade do tutor:

Quem seria então o Tutor? Um mestre? Um educador? Aquele que ultrapassaria a visão restrita do especialista? Um educador que transcende o papel de motivador, de facilitador? Um educador que sustenta uma reflexão sobre a complexidade da ação educativa, mesmo a distância, ultrapassando os modelos lineares? Um tutor que, para organizar situações que promovam a aprendizagem dos alunos, transgride algumas normas já padronizadas e tão confiáveis?

Acreditamos que esses questionamentos, bem como a divisão de trabalho que, no âmbito do Programa Universidade Aberta do Brasil, coloca em instâncias diferentes professores e tutores, repercutem no modo como esses sujeitos (com destaque para os tutores) concebem seus trabalhos e mobilizam competências para realizá-lo.

Nesse sentido, Alves (2011a), como já mencionado, na pesquisa que desenvolveu junto a tutores de uma universidade pública, constatou uma zona conflituosa na dinâmica das atividades docentes, principalmente em razão da falta de clareza com relação às tarefas dos professores, o que, segundo os tutores investigados, levava a que eles próprios, de acordo com suas perspectivas, recobrissem lacunas pedagógicas deixadas pelos professores. Outro achado dessa

pesquisa diz respeito ao modo como os tutores concebem a si mesmos em seu trabalho, destacando-se várias dimensões de atuação, como se verifica na fala seguinte (em transcrição literal do texto enviado por um tutor pesquisado), em que destaca uma ação de preencher um vazio sentido pelos alunos.

*Acompanhamos aos alunos com suas dúvidas, passamos orientações, e também os motivamos, pois o ensino a distância, os alunos muitas vezes se sentem sozinhos. E lá estamos nós tutores, para estreitar esse “vazio” que acreditam eles, pela ausência do professor. (T04)(ALVES, 2011b, p. 36)*

Como o tutor destaca, trata-se da sensação de um vazio, ou de solidão, que pode acometer o aluno de cursos a distância, em virtude da “ausência” do professor e dos colegas, em contraposição à presença física em uma sala de aula presencial. Nesse sentido, o tutor é impelido a “estreitar esse vazio”, a fim de evitar a desmotivação no aluno. Para isso, evidentemente, precisa estar atento para diagnosticar situações que requerem um empenho maior nesse sentido, sem que possa visualizar o corpo, o gesto ou o olhar do aluno. Tendo como recursos apenas as mensagens ou os silêncios no ambiente virtual, o tutor deverá orientar sua atuação para manter o aluno motivado, e evitar a evasão.

Por essas e outras razões, pode-se afirmar que é no transcurso de suas atividades, nos seus possíveis e impossíveis nos AVA, que o tutor refina sua atenção para situações problemáticas, como, por exemplo, a do aluno diante do “vazio” na educação a distância. Ou seja, nenhuma norma regulamentadora de sua ação determinará a aptidão do tutor diante das mais diversas (e muitas vezes inesperadas) situações com que se depara, nem muito menos lhe dirá o que deve fazer em cada situação específica. Isso se efetiva a partir do modo como lida com sua atividade, dos aprendizados que constrói cotidianamente, isto é, dos usos de si<sup>46</sup> requeridos pelas demandas específicas que enfrenta.

Esse quadro ilustra um aspecto importante acerca das atividades de trabalho, nas quais o trabalhador, como um ser humano industrializado (SCHWARTZ, 2002), não funciona como um autômato aplicador de regras precedentes, ou repetidor de comportamentos estandarizados, mas, no quadro de suas demandas

---

<sup>46</sup> Esse conceito está exposto na segunda parte desta Fundamentação (cf. 2.1.1).

cotidianas, age de forma estratégica e criativa, renormalizando suas atividades, mobilizando e construindo competências, de acordo com suas concepções e valores. Essa perspectiva do trabalho, que caracteriza o campo da Ergologia, será tratada no capítulo 2 desta tese.

O item seguinte apresenta uma caracterização dos ambientes virtuais de aprendizagem, nos quais a desterritorialização dos processos de ensino e aprendizagem, inerente à EAD, contribui para os delineamentos do trabalho pedagógico. Um olhar mais atento para o modo como, no AVA, se reconfigura a atividade pedagógica se faz necessário neste trabalho de pesquisa que empreendemos, em razão de que esse ambiente constitui o contexto imediato da atividade que investigada, a tutoria virtual.

### 1.3.3 Ambientes Virtuais de Aprendizagem - AVA

Um dos princípios básicos da EAD é a acessibilidade estendida, justamente pelo fato de se fazer uso de um aparato tecnológico que permite às pessoas estudarem sem se deslocar para o espaço-sede de uma instituição, ou seja, sem, necessariamente estar em presença (física) para se efetivarem os processos previstos na relação educativa. Nesse aspecto, nunca se teve disponível um aparato tecnológico que possibilitasse uma ampliação tão extensa da comunicação como se tem hoje, possibilitada pelos recursos da informática, com impacto crescente na educação a distância, como enfatizam Pereira e Moraes (2009, p. 71):

A evolução das tecnologias conduz essa modalidade de educação a um novo estágio de desenvolvimento, uma vez que suas ferramentas potencializam a comunicação dialógica entre os sujeitos envolvidos no processo educativo, ampliando a interatividade, o compartilhamento de saberes e a construção coletiva do conhecimento.

Essa realidade de um trabalho educativo em que se supera o obstáculo do distanciamento geográfico entre os envolvidos, com a peculiaridade de as pessoas passarem a interagir num ambiente virtual, situado na grande galáxia do ciberespaço

(CASTELLS, 2003; LÉVY, 1999), implica em alterações de diversas naturezas, notadamente nas concepções de educação, de ensino, de aprendizagem e dos papéis de quem efetiva esses processos – professor e aluno.

Santos (2003) destaca, em primeiro lugar, a diferença relativa à organização do espaço de encontro entre docente e discentes, já que, em uma sala de aula presencial, a ordem tradicional é de carteiras enfileiradas, onde se postam os alunos diante do professor, quadro pertencente a um paradigma educacional de princípios hierárquicos, em que professor é o mestre, detentor do saber, enquanto o aluno se coloca, de forma passiva, como aquele que recebe esse saber. Por outro lado, no que concerne aos ambientes virtuais,

novos paradigmas epistemológicos apontam para a criação de espaços que privilegiem a co-construção do conhecimento, o alcance da consciência ético-crítica decorrente da dialogicidade, interatividade, intersubjetividade. Isto significa uma nova concepção de ambiente de aprendizagem – comunidade de aprendizagem que se constituam como ambientes virtuais de aprendizagem. (SANTOS, 2003, p. 55)

Professores e alunos, sem o face-a-face de uma sala de aula, isto é, sem a contiguidade da localização característica da modalidade presencial, mantêm uma comunicação mediatizada por diversos recursos, com destaque, atualmente, para aqueles possibilitados pelas mídias digitais, como os ambientes virtuais de aprendizagem, situados na internet. (BELLONI, 2009). De acordo com Pereira (2007, p. 89),

Em termos conceituais, os AVAs consistem em mídias que utilizam o ciberespaço para veicular conteúdos e permitir interação entre os atores do processo educativo. Porém, a qualidade do processo educativo depende do envolvimento do aprendiz, da proposta pedagógica, dos materiais veiculados, da estrutura e qualidade de professores, tutores, monitores e equipe técnica, assim como das ferramentas e recursos tecnológicos utilizados no ambiente.

É perceptível que não se trata apenas de uma mudança geográfica, ou de um plano, do presencial para a virtualidade, já que se alteram muitos outros aspectos relativos ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, desde a forma de planejar e

de ofertar um curso ou uma disciplina, até o modo como é possível *estar-junto*, no que diz respeito, por exemplo, à relação entre professores e alunos. Destacam-se também as alterações que, necessariamente, se efetivam na forma de organizar o trabalho, que, nesse caso, passa a envolver uma equipe técnica e outros profissionais, como já descrito na Introdução desta tese.

As mudanças de ambiente também provocam mudanças nas atitudes de docentes e discentes, requerendo-lhes novas formas de agir e de interagir, de modo a alcançar os objetivos educacionais previstos. Moraes (2010) corrobora essa afirmação ao destacar que a EAD redefine não apenas os tempos de ensino e de aprendizagem, o ambiente e o formato do público, mas, principalmente, a figura do professor e os formatos dos materiais e dos procedimentos didáticos.

Nesses ambientes virtuais, a presença pode ser *sincrônica*, quando os agentes interagem no mesmo espaço de tempo, a exemplo dos *chats*; *assincrônica*, quando a interação se dá em momentos diferentes, a partir dos registros de sua presença deixados por cada um, como ocorre em fóruns de discussão, e *diacrônica*, que pode ser observada nos trabalhos e outros materiais postados sucessivamente, os quais seguem uma linha de tempo.

Nesses encontros, em suas diferentes cronologias, a atividade do tutor se materializa através de textos com os quais realiza diversas ações com e sobre os outros: apresenta-se, oferece apoio, dá orientações, discute a pauta da disciplina, motiva os alunos, solicita auxílio do professor, avalia desempenhos, entre outras ações previstas e necessárias a seu trabalho, conforme exposto no capítulo 2 desta tese. Ali o encontro é, indubitavelmente, entre seres de linguagem, sendo o meio, portanto, eminentemente sociolinguajeiro, numa demonstração acentuada do que diz Lacoste (1998, p. 16): “não faz sentido a oposição entre linguagem e atividade, pois o diálogo está no coração do trabalho.”

De fato, o ambiente virtual é, em sua gênese e em seu funcionamento, um lugar que só comporta material simbólico – palavras, ícones, imagens, sons –, engendrando um diálogo no qual cada ator se insere, com seus propósitos, dinamizando-o e ampliando-o. Portanto, o *savoir-faire* do tutor se manifesta basicamente na linguagem, ou seja, em dar concretude aos seus gestos nas palavras com que instaura a sua presença (afetiva, social, pedagógica) no AVA. Nesse sentido o conhecimento do gênero de atividade que realiza requer, acima de tudo, o conhecimento dos gêneros discursivos já estabelecidos para a mediação

pedagógica, a qual também prevê a gestão desse complexo diálogo, a fim de manter a identidade (educacional) da esfera de comunicação e o êxito do empreendimento.

E-mails, mensagens *on line*, perfil *on line*, fórum, bate-papo (*chat*), *blog*, prova *on line*, questionário *on line*, *wiki* são alguns dos gêneros de enunciados com que se efetiva a atividade cotidiana do tutor, razão porque o AVA é considerado por Souza (2009) como uma constelação de gêneros. Trata-se, assim, de práticas linguageiras que permitem ao tutor lidar com o objeto do seu trabalho – a aprendizagem dos alunos – e alcançar seus propósitos educativos. Seu instrumental é, assim, exclusivamente linguageiro.

É, pois, nos AVA, que os tutores se movimentam e atuam construindo e reconstruindo continuamente sua atividade, na confluência do que se estabelece ou se prefigura (domínio do reiterável) e das eventicidades específicas de cada encontro com o outro: alunos e professores (domínio do singular).

## 2 ATIVIDADE DE TRABALHO, ATIVIDADE DE LINGUAGEM

No Brasil, a docência tem sido objeto de muitas investigações, predominando, como objeto de estudo, aspectos em que essa atividade não é considerada, necessariamente, como um trabalho, mas, principalmente, como uma prática educativa. Nesse sentido, têm-se trabalhos que se voltam para o “efeito professor”, com o objetivo de verificar como a ação docente repercute no aprendizado dos alunos (TARDIFF; LESSARD, 2011); outros buscam analisar características específicas das práticas pedagógicas, ou, ainda, diversos aspectos da formação do professor (LOUSADA; BARICELLI, 2011). Outro ângulo, não menos importante, é o da pesquisa com foco na questão trabalhista, em estudos sobre profissionalidade e profissionalização docente, na qual a atenção é dada à docência como uma profissão, em seus aspectos históricos, regulamentações, status, organização político-sindical, conquistas trabalhistas e outros fatores atinentes a esse universo. (TARDIFF; LESSARD, 2011).

Lousada e Baricelli (2011, p. 225) salientam que, nessas pesquisas, o ensino não é visto como um trabalho, nem consideram “as reconfigurações do agir educacional construídas nos mais diversos textos: da instituição escolar, de prescrições, elaborados por professores (auto-prescrições), alunos e outros envolvidos na situação [...]”. Essa abordagem, aliás, segundo as autoras, ainda é recente no Brasil, com destaque para o grupo ALTER, no Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC de SP, a exemplo de alguns já citados na Introdução desta tese.

Como trabalho, a docência também pode ser estudada a partir da perspectiva de quem a desenvolve, com foco no que fazem os docentes, no dia-a-dia de suas atividades, opção adotada nesta pesquisa, em que o empreendimento investigativo vai ao encontro do *métier* da atividade, tendo em conta as condições subjetivas e intersubjetivas que lhe dão concretude em determinados contextos sócio-históricos. O intento é, pois, identificar o que, de fato, acontece na singularidade que caracteriza a atividade humana industriosa<sup>47</sup>, tendo-se como via de acesso as

---

<sup>47</sup> Atividade industriosa diz respeito ao ato de trabalho, no sentido de mestria, de habilidade. (DURRIVE, SCHWARTZ, 2008).

práticas languageiras ligadas às situações de trabalho, em consonância com a *episteme* ergológica, como explicamos a seguir.

## 2.1 Concepção ergológica de trabalho

Uma volta ao passado do mundo do trabalho se faz necessária para se compreender a construção do caminho epistemológico da Ergologia, já que sua gênese está vinculada à Ergonomia situada, ou Ergonomia da atividade, corrente de estudos de linha francesa que se erigiu com base no questionamento do modelo de trabalho vigente a partir da Revolução Industrial, o qual impingiu ao trabalhador uma forma de agir regulada pela mecânica das máquinas.

A grande modificação ocorrida com a primeira Revolução Industrial foi a da associação do homem com seu instrumento de trabalho, o que significava, fundamentalmente, a calibragem e a intensificação do gesto humano, exigidas pela linha de produção industrial, em função da busca da maior produtividade, aliada à máxima economia. Nessa perspectiva, concebe-se o trabalhador como parte dessa engrenagem, devendo ele acomodar-se ao lugar que, nela, lhe era destinado, de modo a se obter o menor desperdício de movimentos e maior economia na produção.

A essa forma racionalizada de conceber e organizar o trabalho liga-se o nome do engenheiro americano Frederick Winslow Taylor, que desenvolveu a organização científica do trabalho, dedicando-se ao estudo da metodização e modernização dos processos na indústria, com o objetivo de elevar ao máximo a produtividade das fábricas. O princípio do taylorismo consiste em, metodicamente, investigar os métodos de trabalho, com o objetivo de determinar a melhor maneira de executá-lo e de aumentar a produtividade. (BRÄUTINGAN, 2003). *Taylorizar* um campo de trabalho, significa, portanto, imprimir-lhe a máxima economia, com um mínimo de perdas, com vistas a aumentar a produção.

Ao preconizar um ajuste máximo entre o gesto humano e o movimento a ser realizado com a máquina, Taylor buscava suprimir o elemento de indeterminação, ou de deriva, que comprometeria a economia no trabalho. Numa perspectiva de racionalizar o processo, Taylor inovou “ao estender ao gesto do homem as mesmas

preocupações de precisão e economia que no uso da máquina” (WALLON, 1947, p. 46). Isso consistia em eliminar todo obstáculo impeditivo do alcance da máxima eficiência, evitando-se tudo o que significasse desperdício, como a fadiga resultante de um movimento desnecessário (por que não criar uma forma de manter o tijolo ao alcance do operário, a fim de evitar o cansaço de continuamente apanhá-lo, ou adaptar o tamanho da pá ao peso do material apanhado?) (WALLON, 1947)

Essa regulação, focada no movimento requerido pela operação com o maquinário, reduz o trabalhador a apenas um dos seus aspectos (visíveis) – o gesto e o instrumento (o homem-máquina). Como aponta Wallon (1947, p. 47), “Definitivamente Taylor não deixa de considerar o homem como uma simples máquina que é preciso utilizar o mais economicamente possível”, sendo tolhido, impedido, interdito, pois não há necessidade de qualquer forma de iniciativa, mas apenas de seguir o prescrito e testado pelos que pensam o trabalho, como garantia de eficiência.

Também é característica dessa visão de trabalho a cisão entre quem pensa e prescreve a tarefa e aquele que a executa, separando-se o trabalho prescrito (regras, normas) do trabalho efetivo, ou atividade. Tal concepção se assenta numa visão de trabalho como uma relação mecânica/instrumental entre o trabalhador e o trabalho, sendo que, desse modo, se o trabalho não rende o máximo, o problema deve estar na forma de manusear o instrumento ou na inadequação do mesmo. “Tem-se, assim, o trabalho como algo maquinal, fora do homem que o executa, podendo ser completamente antevisto, descrito, prescrito e monitorado”. (SOUZA-E-SILVA, 2002, p. 88).

Com esse direcionamento, “Uma vez no trabalho, o trabalhador deve estar inteiramente entregue às diretrizes de quem o emprega. Nada seria mais deplorável do que deixar a menor iniciativa. Toda iniciativa é reflexão, toda reflexão é perda de tempo e anarquia.” (WALLON, 1947, p. 46). Essa redução (mutilação) do trabalhador ao gesto calibrado, ao mecanicismo excessivo, que concebe o ser humano como uma máquina ajustável, provocou choques e rejeições, por ir de encontro às necessidades mais essenciais do ser humano, tendo como consequências a retenção de energias, o tolhimento da iniciativa, a proibição de pensar, o isolamento do posto.

Também é preciso pensar que, segundo a concepção taylorista, a tecnologização, característica do trabalho industrial, modifica, incontornavelmente, a

ação do trabalhador, determinando o que, intrinsecamente, deve constituir o trabalho – a atividade objetivada no gesto regulado, repetido, maximizado em sua capacidade de produzir. Nessa perspectiva, trabalha bem quem mais produz em menos tempo e, para tanto, não se pede aos homens que pensem, mas que trabalhem.

A configuração mecanizada do trabalho, marcada pelo egoísmo dos métodos que Taylor impôs aos trabalhadores, paradoxalmente, contribuiu para trazer à tona necessidades até então não vislumbradas, isto é, “o taylorismo tirou do silêncio necessidades que se ignoravam a si mesmas (...). Por fim, ele contribuiu para impor o que tendia a não reconhecer ou a suprimir.” (WALLON, 1947, p. 6).

Na visão crítica do taylorismo tem-se, pois, o ponto de partida de iniciativas importantes no sentido de se repensar a forma como o trabalhador participa de sua atividade e o que investe de si ao desenvolvê-la, ensejando o aparecimento da Ergonomia da atividade e da Clínica da atividade, as quais deslocam a atenção para as complexas relações presentes nos postos de trabalho habitados pelo homem, inesgotável em suas pluridimensionalidades, que vivencia a experiência laboral mobilizando não apenas um gesto, mas também todos os componentes de sua história e de sua personalidade.

A crítica ao modelo taylorista deu, pois, relevo à necessidade de se considerar o ser humano que trabalha com todas as exigências da sua natureza: biológicas, psíquicas, sociais e morais, delineando-se o campo de estudos do trabalho da Ergonomia da atividade, no seio da qual o trabalho é visto “como atividade humana, entendida como um *élan* de vida, de saúde, sem limite pré-definido, que sintetiza, cruza e nutre tudo aquilo que se apresenta separadamente (corpo/espírito, individual/coletivo, privado/profissional, imposto/desejado, etc.)” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 3).

O conceito de trabalho em ergonomia está, assim, entrelaçado por essa inteligência estratégica cuja visibilidade se manifesta nos seguintes aspectos: (a) ela é pluridimensional comportando, por exemplo, facetas como: a biológica, a cognitiva, a afetiva e a social; (b) ela é um instrumento gerenciador das exigências temporais; e (c) ela está colada à prática na resolução de problemas concretos. (FERREIRA, 2000, p. 7).

Desse modo, o conceito de trabalho é interdisciplinar, implicando em se considerarem, na compreensão dessa atividade, os conhecimentos de disciplinas de disciplinas vizinhas (sociologia, psicologia, filosofia...) com as quais a ergonomia mantém uma estreita colaboração. (FERREIRA, 2000).

Destaca-se que foi a partir dos trabalhos de Alain Wisner, em suas enquetes junto aos trabalhadores, para diagnóstico sobre situações de trabalho europeias, marcadas pelo governo tayloriano nas grandes organizações industriais, que a corrente ergonômica consolidou-se, tendo como princípio epistemológico a distinção entre “trabalho prescrito” – antecipado pelos serviços de métodos – e o “trabalho real” – “a ser redescoberto de cada vez, ‘à lupa’, em cada posto de trabalho, apesar de ter sido pré-definido de forma rígida por essas prescrições”.(SCHWARTZ, 2008, p. 10)<sup>48</sup>. A Ergonomia da atividade provoca, assim, um acentuado deslocamento conceitual em relação ao trabalho, consubstanciado na centralidade de elementos, em princípio, invisíveis ao analista, como as heranças, culturas e os patrimônios locais investidos em todas as situações de trabalho.

Schwartz (2011, p. 33) aponta a importância desse olhar ergonômico para o trabalho, afirmando que

O que o ergonomista denomina de ‘crônica da atividade’ revela a verdadeira densidade da atividade industrial: esta jamais é simples, jamais é puro encadeamento de normas, de procedimentos, pensados anteriormente e sem a pessoa que vai trabalhar, porque isso é simplesmente impossível e ao mesmo tempo muito difícil de ser vivido.

Isso leva também a uma postura de investigação em que o analista, necessariamente, deve ir até os sítios locais onde o vivido do trabalho se concretiza,

porque a actividade industrial humana não poderia jamais ser correctamente antecipada por nenhum modelo teórico antecipativo, sabendo que é necessário aprender o trabalho com os que o praticam, se

---

<sup>48</sup>Souza-e-Silva (2004) faz um apanhado mais detalhado do histórico da formação da Ergonomia na Grã-Bretanha e das especificidades que essa ciência do trabalho ganhou no contexto francófono, como ergonomia situada ou ergonomia da atividade. O principal diferencial é que, enquanto a primeira busca adaptar a máquina ao homem, a segunda busca adaptar o trabalho ao homem.

quisermos ser um actor respeitoso dos projectos de transformação deste trabalho. (SCHWARTZ, 2008, p. 10).

A coerência com a concepção de trabalho como atividade na qual se cruzam diferentes aspectos da vida humana implica em uma heurística guiada por princípios epistemológicos que possibilitem acesso a essas dimensões, que, por sua natureza, não se revelam facilmente, nem são completamente passíveis de uma sistematização.

Em consonância com essa visão crítica à dicotomização tayloriana entre o pensamento e ação, como uma (tentativa de) amputação humana, constituindo fonte de extremo sofrimento no trabalho, esse elemento passa a ser central nos estudos de Psicodinâmica do Trabalho e da Clínica da Atividade: “Em certo sentido, Taylor não exige demais do trabalhador, mas demasiado pouco. Ao escolher o movimento que exige de sua parte o mínimo de intervenção, priva-se o homem de sua iniciativa.” (CLOT, 2007, p. 14). O conceito de “sofrimento no trabalho”, portanto, conforme Schwartz (2004, p.144), constitui “uma verdadeira conquista, na medida em que, graças aos avanços na psicodinâmica do trabalho, um espaço da realidade é dado a um mal-estar psíquico que nos obriga a considerar as imposições industriais como matriz”.

Nesse sentido, as críticas dirigidas ao taylorismo por Henri Wallon e por J. M. Lahy (apud CLOT, 2007), se baseiam, principalmente, em um fator não previsto pelo modelo de Taylor: a fadiga gerada pelo gesto calibrado intensificado, a qual, sem dúvida, compromete a maximização da produção esperada. “Condena-se o homem a uma imobilidade que é uma tensão contínua. Ora, essa tensão que não pode ser canalizada para movimentos acarreta perturbações, dissociações que desequilibram a máquina humana.” (CLOT, 2007, p. 14). Nesse contexto, não só o gesto prescrito, como também os interditados pela rígida prescrição causam um grande sofrimento, já que é impossível ao homem simplesmente se confundir com a tarefa que executa e se eximir de algo inerente ao ser humano: a capacidade de pensar no que faz e, também, no que deixa de fazer. “A fusão imaginária do homem e da máquina desemboca paradoxalmente na impossível identificação do sujeito com os atos a ele prescritos.” (CLOT, 2007, p. 14).

Essa perspectiva fez emergir um olhar mais atento para aquilo que se buscava esconder ou suprimir – a condição humana do trabalhador, que pensa, que sente, que cria e que sofre. Este é um exemplo claro das oposições que culminam em novas descobertas ou em novas etapas. Busca-se, nesse sentido, um caminho de compreensão da atividade humana como “a apropriação das ações passadas e presentes de sua história pelo sujeito, fonte de uma espontaneidade indestrutível, a qual, mesmo brutalmente abolida (como no modelo taylorista), nem por isso ela é abolida.” (CLOT, 2007, p. 14).

Na perspectiva da Clínica da Atividade, ao se considerar a distância entre a tarefa prescrita e a atividade real, concebe-se que a tarefa é aquilo que se tem a fazer e a atividade é aquilo que se faz, sendo que a atividade realizada e a atividade real também não correspondem uma à outra, conforme esclarece Clot (2007, p. 18),

Em termos imediatos, o comportamento nunca é mais do que o “sistema de reações que venceram”. Acrescentamos que as reações que não venceram, mais ou menos, reprimidas, formam resíduos incontrolados cuja força é apenas suficiente para exercer uma influência na atividade do sujeito, mas contra a qual ele pode ficar sem defesa. Essas observações se aplicam à psicologia do trabalho.

Assim, o real da atividade é não apenas o que se faz (realizado), mas também o que não se faz – o que não se pode fazer, o que se busca fazer sem conseguir, ou seja, os “fracassos” –, aquilo que se teria querido ou podido fazer, e ainda, o que é o paradoxo frequente – aquilo que se faz para não fazer aquilo que se tem que fazer, ou, ainda, aquilo que se faz sem querer fazer. Acrescente-se ainda aquilo que se tem que refazer. (CLOT, 2001). O trabalho real envolve, assim, bem mais do que o visível, incluindo o rechaçado, ou o impossível (atividade latente, reprimida, possíveis não realizados).

Nesses conflitos vitais, se tece a existência dos sujeitos, os quais, para se livrarem dessas tensões, buscam transformá-las em intenções mentais. Tais transformações são parte da atividade, e não apenas de seus resultados estabilizados no objetivo imediato da ação. Desse modo, a atividade é uma prova subjetiva na qual cada um enfrenta a si mesmo e aos outros para ter uma oportunidade de conseguir realizar aquilo que tem a fazer.

Logo, na análise da atividade, devem ser consideradas as atividades suspensas, contrariadas e impedidas e mesmo as contra-atividades, as quais, pelo fato de estarem afastadas, ocultadas, ou inibidas, nem por isso estão ausentes. Na análise do trabalho não se deve, portanto prescindir disso, o que equivaleria desconsiderar os conflitos vitais de que os trabalhadores buscam libertar-se no trabalho real. (CLOT, 2007). Conforme Lousada e Baricelli (2011, p. 229)

Para chegar a esse conceito, Clot (1999) parte da noção vygotskiana segundo a qual “o homem está cheio, a cada minuto, de possibilidades não realizadas”. Apoiado nessa perspectiva, Clot (1999:41) considera que, dentre inúmeras possibilidades de ação, o trabalhador realiza uma delas, em detrimento de outras tantas que, naquele momento, são impedidas de se realizar, sendo suspendidas, pelo menos naquele instante. Dessa forma, a atividade realizada é a conduta observável, ao passo que o real da atividade é o que não se vê, mas que faz parte de todo o processo, desde a elaboração da atividade até a sua realização, compreendendo o que se faz e que não se faz, o que se quer fazer e o que se é impedido de fazer. O real da atividade está relacionado ao *como*, ou seja, às lutas internas pelas quais os trabalhadores passam para realizar determinada tarefa.

### 2.1.1 Princípios epistemológicos da Ergologia

Durrive e Schwartz 2008) explicam que a concepção fundamental da Ergologia é a do reconhecimento da atividade humana como um debate de normas, no sentido de “abarcando a complexidade da constante renormalização das normas antecedentes (o trabalho prescrito, para a Ergonomia) e do patrimônio histórico acumulado sobre a própria atividade” (PORTO, 2011, p. 276). Nesse sentido, apresenta uma abordagem científica voltada ao estudo do trabalho humano em situação (atividade), “procurando compreender o seu processo e dar respostas práticas às situações e aos impasses implicados na relação estabelecida entre o patrimônio cultural acumulado sobre o trabalho (ensinado) e o patrimônio vivo das atividades do trabalho.” (SAMPAIO, 2003, p. 150).

Sobre o estatuto da Ergologia, no campo das ciências humanas, é necessário esclarecer que, “embora seja muito elaborada cientificamente, ela não é uma nova disciplina das ciências humanas, já que é pluridisciplinar. Trata-se de um *método* ou de uma *metodologia inovadora*” (TRINQUET, 2010, p. 94, grifos do autor).

Em consonância com a Ergonomia, na perspectiva ergológica do trabalho também se distinguem dois níveis de regulações: o que se denomina de *primeiro registro*, que engloba o formalizado, o regulamentado, isto é, as normas antecedentes, que estipulam a tarefa (entre as quais se incluem prescrições institucionalizadas e normas instituídas pelos coletivos de trabalho), e o *segundo registro* (normas criadas pelos próprios trabalhadores, em resposta às necessidades específicas de cada situação – a atividade). (SCHWARTZ, 2002).

O trabalho aqui é um momento de vida, composto de uma sucessão de eventos, sendo a atividade “conduzida a partir de uma história local, segundo as apostas e as urgências de diferentes protagonistas” (DURRIVE, 2011, p. 48). É, pois, nessa confluência do instituído e do reinventado, ou recriado, que se deve considerar o trabalho real, levando-se em conta que

essa distância entre o primeiro registro, codificado, do trabalho, e o segundo, engendrado no calor da atividade, não é de modo algum resíduo estatístico que se poderia, sem grandes prejuízos neutralizar: é o próprio encontro do trabalho como lugar e matriz importante da história das sociedades humanas. (SCHWARTZ, 2002, p. 116).

No trabalho, o agente efetiva sua atividade não apenas executando automaticamente funções predefinidas, mas envolvendo-se num complexo processo de gestão, que envolve avaliações e tomadas de decisões relativas ao modo de estar no ambiente de trabalho e de mantê-lo estável. Desse modo, “Para apreender as diversas competências implicadas nessa relação dicotômica – trabalho prescrito e trabalho real – faz-se necessário lançar um olhar sobre o sujeito desse trabalho, para compreender a forma como ele pensa, planeja, executa e administra suas tarefas” (SAMPAIO, 2003, p. 150).

Nesse sentido, no trabalho, estão implicadas a decisão entre imperativos diferentes, gestão de imprevistos, gestão de relações sociais, gestão de crises e também gestão de si, o que não ocorre sem um componente conflituoso, razão pela qual, conforme Schwartz (2011), isso implica em “dramáticas do uso de si”, já que as escolhas arbitradas pelo trabalhador não são determinadas apenas pela sua própria vontade, envolvendo ainda os imperativos do setor econômico – produtividade, eficiência, manutenção do próprio emprego –, e aqueles dos valores não

econômicos: solidariedade, respeito, ética (SOUZA-E-SILVA, 2004). Como sintetiza Clot (2006, p. 99), “a atividade dirigida é uma arena, ou melhor, o teatro de uma luta”, em que se dá o embate do trabalhador contra as contradições da atividade e sua prescrição, contra os outros, contra os artefatos etc.

Esse embate fica mais nítido quando se pensa que, nesse “teatro”, o indivíduo é convocado a fazer um previsível *uso de si*, o que é viabilizado através de preceitos e de regulações disponíveis para orientá-lo acerca do trabalho que ele deve realizar e também de tudo aquilo que seja possível prever para a obtenção de sucesso na consecução de seus objetivos. Tem-se aí um *si* ideal, previsível, controlável, formalizado. Entretanto, nos atos de trabalho, o uso não é somente aquele que se faz de alguém, mas também o uso que esse alguém faz de si mesmo (o *si* que se manifesta na atividade industriosa). Essa relação entre tais usos é “lugar de um problema, de uma tensão problemática, de um espaço de possíveis sempre a se negociar: há não execução, mas uso, e isto supõe um espectro contínuo de modalidades” (SCHWARTZ, 2000, p. 36). Buscar conhecer o trabalho, portanto, implica em não ignorar que “essa tensão contraditória só pode ser apreendida em um dispositivo de pesquisa que articule e re questione os conhecimentos dos pesquisadores com a experiência dos trabalhadores.” (SCHWARTZ, 2000, p. 36).

Nessa direção, a Ergologia demarca sua linha epistemológica, sintetizada na seguinte explicação de Schwartz (2004, p. 148):

Pelo fato de ter sabido olhar para a atividade em um nível infinitesimal, a ergologia evidenciou – ou simplesmente sugeriu – essas arbitragens incessantes que acentuam e manifestam as formas assumidas pelas sequências de operações e de intervenções multiformes: segurança/produzividade, rapidez/qualidade, cuidado com a economia individual/cuidado com o bem-estar coletivo, saúde/desempenho. Arbitragens que se fizeram necessárias por se tratar de seres humanos atuando em seus meios onde há múltiplas (micro) variabilidades, entre as quais se incluem as que lhe são próprias. Estes movimentos sempre remetem a dimensões muito complexas, indo da quase inconsciência do corpo e das suas “saberias” às considerações sociais e culturais que circunscrevem campos ou meios de ação extremamente variáveis e lábeis nos seios das quais essas arbitragens adquirem sentido (*self*, o micro-coletivo, a equipe, o serviço, a empresa, o grupo social, a nação etc.)

Nesse quadro referencial, considera-se o trabalhador como um ser múltiplo, pluridimensional, o qual, em sua atividade, não se dissocia de seus demais estatutos de vida, mas mobiliza o que é de si e de sua história, na atividade que realiza.

Em suma, na perspectiva ergológica, encara-se a atividade humana “como um nó de debates entre normas antecedentes e tentativas de ‘renormalização’ na relação com o meio”. (SCHWARTZ, 2002). Tais normas são constituídas pelas “prescrições, procedimentos, constrangimentos, relações de autoridade, de poder, mas também os saberes científicos, técnicos, as regras jurídicas, as experiências capitalizadas, tudo o que antecipe a atividade futura de trabalho, antes mesmo que a pessoa tenha começado a agir” (SCHWARTZ, 2002, p. 116). A norma expressa aquilo que uma instância exterior ao indivíduo avalia como o que deve ser, aquilo que, de forma exógena, é exigido de cada um, que se lhe procura impor (DURRIVE, 2011). Quanto às renormalizações, dizem respeito

às múltiplas gestões de variabilidades, de furos das normas, de tessitura de redes humanas, de canais de transmissão que toda situação de trabalho requeira, sem, no entanto, jamais antecipar o que elas serão, na medida em que essas renormalizações são portadas por seres e grupos humanos sempre singulares, em situações de trabalho, elas mesmas, também sempre singulares. (SCHWARTZ, 2011, p. 34).

Durrive (2011, p. 49) explica as renormalizações com base no fato de que é próprio do ser humano definir suas próprias normas para agir, pois “cada um tenta estar na origem das exigências que o governam (normas endógenas). Ninguém se conforma com a imposição do meio, como se fosse um conteúdo ajustado ao que apenas lhe cabe melhorar”. Não se deixando comandar totalmente pelo que lhe é externo, o homem tende a permanecer numa relação polêmica com as normas que procuram ajustá-lo a um padrão de comportamento. Sintetizando, “todo homem quer ser sujeito de suas próprias normas” (CANGUILHEM, 2001, p. 46).

Isso não significa, necessariamente, revolta, discordância, o que levaria a tensão a um nível insuportável, podendo até prejudicar a saúde do trabalhador. Outrossim, no debate entre as normas instituídas e os ajustes que faz no seu agir singular, “Cada um tende a renormalizar, a fazer sua a norma que antecipa e ajusta

seu agir, a fim de se manter – mesmo que seja pouco –, na origem do ‘uso de si’, mesmo se conformando com a demanda que lhe é posta” (DURRIVE, 2011, p. 49).

Conceber o trabalho nessa perspectiva implica compreender que, na atividade, as ações não se reduzem ao “que os encarregados da administração, os que ordenam ou os prescritores – ou todo ‘aparelho de Estado’ ou toda ‘prática’ socialmente constituída –, definem como quadro de exercício” (SCHWARTZ, 2000; CLOT, 2007). Isso porque, além das capacidades singularmente adquiridas, há também uma tendência ao uso de si para recompor, de modo infinito, tudo aquilo que se queira fazer, ou seja, um mundo à nossa conveniência, o qual está implicado em todo o ato de trabalho. Isso significa que nenhuma lógica de relações sociais pode dominá-lo inteiramente, sem que ela esteja, em algum grau, submetida esse tipo de exigências que as vidas individuais comportam (SCHWARTZ, 2000). Fundamentalmente, todo ato de trabalho humano se desenvolve no híbrido e, portanto,

A maneira pela qual as coisas se operam obriga realmente o pensamento que reflete sobre o trabalho a se aventurar por um domínio infinitamente mais amplo, onde ele não pode mais avançar com a mesma segurança: os debates dos indivíduos com eles mesmos - fórmula enigmática que vale como simples índice de um problema a elaborar - são tecidos com os atos cotidianos do trabalho (SCHWARTZ, 2000, p. 11).

A tensão entre os saberes acadêmicos e os saberes da ação/experiência, com o inerente debate de valores que atravessa a atividade é, pois, elemento fundamental na análise ergológica do trabalho.

Em resumo, não seria cega a abordagem da actividade humana de trabalho construída em descrições, diagnósticos, preconizações que dão prioridade à postura em desaderência? Este foi o ponto crucial da démarche ergológica do trabalho, que deságua num certo regime de produção de saberes denominado, a partir de 1994, por “dispositivos dinâmicos a três pólos”. (SCHWARTZ, 2004, p. 147)

Esse dispositivo é composto pela inter-relação entre os saberes acadêmicos ou instituídos e os saberes práticos ou investidos, os quais constituem os fundamentos científicos, sustentados no polo filosófico, no qual se promove um questionamento constante da relação entre os dois primeiros dessa proposta que implica a articulação de diferentes tipos de saberes. “Há sempre uma dialética, um compromisso, um encontro entre esses pólos, parâmetros indissociáveis e presentes em toda a situação de trabalho” (SOUZA-E-SILVA, 2008, p. 4).

Mais especificamente, a Ergologia tem início a partir das reflexões desenvolvidas pelo filósofo francês Yves Schwartz, em fins dos anos 70 e início dos 80, quando as universidades francesas foram convocadas a atuar na formação continuada de trabalhadores assalariados, o que provocou a necessidade de se repensarem as relações entre os conhecimentos acadêmicos e aqueles advindos das práticas situadas em que se encontravam os trabalhadores.

Uma série de reflexões acerca desses dois espaços de produção de conhecimentos sobre o trabalho nasceu de uma constatação inarredável: a sensação de que havia um fosso a separar o conjunto dos olhares universitários que incidiam sobre o trabalho e aquilo que revelavam “os encontros, as visitas a fábricas enraizadas em locais de longa tradição industrial” (SCHWARTZ, 2002, p. 113). De acordo com o autor,

Isto quer dizer que não se conhece plenamente a actividade industriosa humana à distância das circunstâncias concretas que se tem que gerir aqui e agora. Ou, para usar uma expressão mais “ergológica”, ninguém pode dogmatizar sobre o agir industrioso dos seus semelhantes unicamente em desaderência relativamente a este (SCHWARTZ, 2008, p. 11).

Era, pois, necessária, uma forma nova de aproximação e estudo desses ambientes onde se desenvolve a atividade humana, a qual não se constitui apenas de técnicas, regras, estatutos, mas também de histórias, valores, criatividade e vínculos coletivos originais. Como explica o autor,

Compreender como se dá o funcionamento dos processos, como estes se tornam *in concreto* instrumentos de eficácia econômica, compreender como as atividades de trabalho transformam continuamente os espaços de vida,

as maneiras de conceber a vida social, tudo isso somente poderia ser realizado por meio de uma aproximação, ou de uma sintonia com esses espaços de trabalho, cujas fronteiras jamais poderemos fixar com exatidão. (SCHWARTZ, 2002, p. 113).

Essa proposta de análise da atividade de trabalho, que intenta apreendê-la em suas múltiplas dimensões foi apropriada neste empreendimento investigativo sobre a tutoria em EAD, trabalho inserido no mundo contemporâneo das relações de serviço e cuja atividade não se dirige a uma coisa inerte, já que, efetivamente o docente (professor, tutor) atua junto a um semelhante, o qual busca transformar, no processo educativo, tendo a linguagem como instrumento. Desse modo, atividade de trabalho e atividade de linguagem se amalgamam, tornando-se a segunda uma via privilegiada de compreensão da primeira.

Nessa perspectiva é que delimitamos, como objeto desta investigação, os discursos relativos ao trabalho do tutor: aquele que o regulamenta (heterodeterminante) e aquele que expressa a atividade real (ressingularizada). Nesse percurso de pesquisa, prudentemente, seguimos a orientação de Schwartz (2011, p. 31) de que “todo ‘trabalho’ comporta uma parte invisível provisória, na espera de uma eventual elucidação, e uma parte irreduzivelmente enigmática”.

No item seguinte, tratamos dessa intrínseca relação entre trabalho e linguagem e do modo como foi apropriada pela abordagem ergológica.

## **2.2 Linguagem e trabalho**

Em toda situação de trabalho, como já mencionado, existe algum tipo de interação verbal, mesmo que ela não faça parte da realização da atividade *stricto sensu* (FAÏTA, 2002), isto é, mesmo que o trabalhador não necessariamente dirija a palavra a outro, seja ao parceiro da atividade, seja a terceiros a quem destina sua atividade, não é na mudez absoluta que ele age. Falando para si, falando para o outro, falando com os outros, como parte necessária de sua atividade, ou apenas como uma forma de aliviar as tensões, é em uma malha languageira que o homem tece seu trabalho. Trabalho e linguagem, como todas as atividades humanas, são

produtoras de signos – enunciados/textos – e acontecem como um processo de interação cujos signos refletem e refratam características histórico-sociais dos indivíduos e da esfera de atividade em que atuam.

Pela linguagem os trabalhadores se apropriam da e interpretam as situações de trabalho, bem como desvelam o que deverão realizar, informando-se, compartilhando saberes, negociando e arbitrando ações. A linguagem é, pois, “elemento essencial na construção da ação e da significação, na afirmação das identidades profissionais, no planejamento, na coordenação, na negociação e também na tomada de decisões” (FAÏTA, 2002, p. 47).

Via de acesso aos saberes sobre atividades individuais e coletivas, em sua dimensão estabilizada e nas suas possibilidades criativas, a linguagem é reveladora dos problemas imediatos das situações de trabalho, bem como de sua organização. Assim, por ser elemento central no desenvolvimento das atividades, na análise do trabalho, a análise da linguagem tem lugar privilegiado.

Acrescente-se, ainda, que, no contexto de trabalho atual, em que os serviços têm superado, quantitativamente, a produção industrial de bens, impõe-se às ciências do trabalho a compreensão da atividade verbal, já que esta, praticamente, concretiza a atividade laboral nos mais variados setores. De fato, as mudanças ocorridas no universo da organização do trabalho, relativas ao lugar e ao papel do “fator humano”, impuseram, de modo incontornável, a consideração da importância da linguagem e das práticas languageiras para a compreensão da atividade industriosa.

Segundo Boutet (2008, p. 75), na contemporaneidade, dá-se uma “transformação profunda e geral do conteúdo propriamente dito do trabalho e, conseqüentemente, do nível de exigências concernente às competências relativas à linguagem, tanto escrita quanto oral”. Nesse contexto, em decorrência da automatização e da informatização dos meios de produção, que se inseriram nas diversas organizações, liberou-se, em grande parte, o envolvimento do corpo como parte do instrumental de trabalho, tornando-se as atividades simbólicas a base das relações sociais e de produção (SOUZA-E-SILVA, 2002). Conseqüentemente, não é possível compreender e investigar as atividades sem as contribuições provenientes das trocas verbais entre os trabalhadores (FAÏTA, 2002). Nesse sentido,

só temos acesso aos mecanismos de produção da atividade não diretamente observáveis, instaurando um inventário das marcas que deixam no sujeito e em seu meio técnico e social quando ele faz deles “seu meio para si”. Ao considerar essas marcas uma porta de acesso aos conflitos da atividade, servimo-nos dessas retóricas da ação que são catacrese instrumentais ou as criações de linguagem que fixam no interior dos sujeitos a atividades destes. A linguagem e a ferramenta conservam a marca das ações sobre o mundo e as marcas dos intercâmbios entre os homens. (CLOT, 2007, p. 132):

Com essa diretiva, era preciso buscar uma teoria de linguagem que possibilitasse uma abordagem da atividade na qual o linguista interage com os trabalhadores e analisa os discursos que circulam na esfera em que atuam. Para aceder a esse real da atividade, a Clínica da Atividade parte, assim, de uma abordagem dialógica, conforme as postulações de Bakhtin e o Círculo, e de desenvolvimento, conforme Vygotsky, considerando o diálogo como motor do desenvolvimento. Para Clot (2007, p. 133), “o diálogo e a ordem psicológica é que oferecem o cenário em que os sujeitos encontram a si mesmos e aos outros, assim como se defrontam com suas histórias, contextos ambientais e circunstanciais”.

Na perspectiva ergológica, consideram-se, pois, indissociáveis a atividade de trabalho e a atividade de linguagem, já que, por ser “expediente simbólico do pensamento e da ação, seu uso está vinculado, de modo indissociável, às atividades humanas em todos os campos” (FAÏTA, 2002, p. 47). São, portanto, as práticas languageiras que constituem a via de acesso ao plano em que se situa o objeto de pesquisa, o qual se encontra em contínua metamorfose (FAÏTA, 2002). A busca de compreender melhor o estatuto das verbalizações quanto àquilo que se deseja saber, “problema difícil e central na pesquisa em ciências humanas”, torna então necessária a convocação dos linguistas ao terreno da análise do trabalho, a fim de se intervir mais eficazmente nas situações analisadas (CUNHA, 2011, p. 170). Desse modo, recorre-se aos discursos relativos ao trabalho, analisando-se os ditos em diferentes tipos de enunciados, a fim de que se possa compreender a atividade que se estuda.

No que se refere à construção de um objeto de pesquisa e de procedimentos metodológicos para uma análise linguística das situações de trabalho, Faïta (2002, p. 49) adverte que “a análise de situações de trabalho nos exige de modo tal que nela se manifesta toda a complexidade das relações estabelecidas entre os

componentes da atividade”. Consequentemente, para alcançar uma compreensão não superficial do objeto da pesquisa, torna-se necessário, ao analista, estabelecer a relação entre as características observáveis e dedutíveis da atividade verbal e as demais dimensões da atividade em geral. Para isso,

A dimensão linguageira da atividade fornece o terreno e os meios de desdobrar essa realidade bastante densa, para se ter acesso à sobrecarga de valor manifesta que, segundo Bakhtin, todo locutor aplica às formas linguageiras dirigidas a outro em qualquer situação. Postulamos que a “consistência” do real e o tratamento que os parceiros da pesquisa lhe dão se encontra em estado latente no modo como os sujeitos constroem a relação daquilo que eles dizem com aquilo que eles fazem, daquilo que eles fizeram com o que vão fazer. Se a orientação dos enunciados em direção a seus destinatários predetermina sua forma e natureza, ao contrário, ela pode nos esclarecer sobre as relações em jogo e seus determinantes (FAÏTA, 2005, p. 120).

O desenvolvimento de estudos e reflexões de estudiosos brasileiros e franceses sobre linguagem e trabalho fez surgir uma nova disciplina, a Ergolinguística, cujos aportes teórico-metodológicos provêm da Ergonomia, da Ergologia e da Teoria/Análise dialógica do discurso, considerando-se o trabalho como uma atividade humana situada e o sujeito de linguagem como uma parte essencial dela. (PORTO, 2011, p. 270).

Contrastada com as demais propostas de pesquisa no campo da Linguística Aplicada, a abordagem ergolinguística é singular, porque vê as práticas linguageiras “como parte da atividade em que constituintes fisiológicos, cognitivos, subjetivos, social etc., se cruzam em um complexo que se torna ele próprio uma marca distintiva de uma experiência específica em relação a outras” (NOUROUDINE, 2002, p.21). Ou seja, a linguagem tem papel constitutivo e ocupa lugar central na compreensão das relações sociais que se desenvolvem no âmbito das atividades institucionais (PORTO, 2011).

Nesse sentido, França (2002, p.78) sugere que uma abordagem dos estudos da linguagem no trabalho requer a criação de métodos adequados para cada situação específica, pois é um domínio no qual manifestações pluri-semióticas (gesto, fala, escrita) são indissociáveis das práticas sociais não linguageiras. Ainda conforme a autora, “[...] a produção de conhecimento nas e sobre as situações de trabalho tem de dar lugar e ouvir a voz daqueles que têm a experiência no trabalho.

São eles que sentem calor, se irritam e têm prazer no trabalho que estão fazendo”. (FRANÇA, 2002, p.60). Desse modo, é sob a ótica do sujeito que trabalha que a atividade pode ser compreendida, já que nele as experiências recriadoras (renormalizadoras) se processam em cada gesto, em cada situação.

Coerentemente com essa orientação, é que optamos pela pesquisa junto a uma tutora virtual, buscando, em seu discurso, compreender a atividade que realiza, nos seus gestos e nos enunciados concretos ligados ao universo do seu trabalho.

### 2.2.1 Linguagem sobre o trabalho, como trabalho e no trabalho

A primeira tentativa de recorte metodológico da análise da linguagem em situação de trabalho, conforme França (2002, p.81), foi a distinção das falas, proposta por Johnson e Kaplan, em 1979, e desenvolvida por Lacoste (1998). Essa proposta diferencia a linguagem *sobre*, *no* e *como* trabalho.

A linguagem sobre o trabalho é a produção de saber sobre a atividade, seja durante a sua realização, entre os próprios atores, seja em algum questionamento posterior, como por exemplo, quando o trabalhador é consultado por um pesquisador. A linguagem como trabalho é aquela utilizada durante e para a realização da atividade. Por fim, a linguagem no trabalho não se relaciona diretamente com a execução da atividade, mas ocorre na própria situação de trabalho (LACOSTE, 1998), a exemplo das conversas com as quais se buscam aliviar as tensões.

Essa distinção das falas, apesar das suas limitações, tem a vantagem de ter sido a primeira tentativa de sistematização do problema e de ter provocado um deslocamento nas análises. Segundo Lacoste (1998), a explicitação de que a linguagem sobre o trabalho é diferente da linguagem como trabalho deslocou a atenção dos analistas, que, anteriormente, centravam suas pesquisas nas falas dos operadores sobre seu trabalho e negligenciavam o papel da linguagem na própria atividade. Nouroudine (2002, p.18), por sua vez, ressalta que a complexidade do trabalho está na linguagem como um todo, mas se traduz de maneiras diferentes em cada um dos elementos da tripartição das falas.

No contexto de realização desta pesquisa, a distinção das falas é importante porque a investigação tem como *corpus* textos sobre o trabalho – nos quais se inclui a normatização da UAB; os comentários da tutora ao se reportar a essas prescrições (linguagem sobre o trabalho) e a instrução dada por ela para a realização de seu trabalho (instrução ao sócia) – e textos dirigidos aos alunos e ao professor (linguagem como trabalho), o que possibilita fazer emergir dados relevantes sobre a atividade (NOUROUDINE, 2002).

Ressalte-se que a atividade de tutoria, na EAD, realiza-se fundamentalmente com a linguagem, pois é falando e escrevendo que o tutor atua junto ao professor e aos alunos. Pode-se afirmar, usando uma expressão de Josiane Boutet (2006), que os tutores são “trabalhadores de linguagem”, ou de Tardiff e Lessard (2011), que “são trabalhadores interativos”, realizando seu trabalho com a palavra, manifesta em enunciados de diversos gêneros, com os quais, numa rede dialógica ininterrupta, constroem e reconstroem continuamente sua atividade.

### **2.3 Análise dialógica do trabalho**

O acesso ao mundo do trabalho pela via da linguagem, concebida como atividade que estrutura as demais atividades humanas a partir de seus determinantes em contextos sócio-históricos, é o ponto basilar da Ergolinguística, ou linguística do trabalho, a qual, como esclarece Porto (2011, p. 275),

compreende o trabalho e a linguagem como atividades situadas, e a relação entre essas atividades é abordada através de métodos de coleta e análise de dados, entre os quais se destacam o método dialógico-discursivo, uma forma de conhecimento de sujeitos sociais via discurso.

Desse modo, a concepção de linguagem a conduzir o trabalho do analista do trabalho só poderá ser aquela cuja primazia esteja na relação entre sujeitos, na dinâmica ininterrupta dos discursos situados, os quais engendram formas de vida, na arena dialógica em que os seres humanos se encontram. Nesse sentido, como já mencionado, é na teoria dialógica de Mikhail Bakhtin e o Círculo que se

fundamentam as análises das práticas languageiras no trabalho, opção metodológica adotada nesta pesquisa.

Nesse autor também se encontra a concepção de ato (*postupok*), como definido nos primeiros escritos de Bakhtin<sup>49</sup>:

*Postupok* é um ato de pensamento, de sentimento, de desejo, de fala, de ação, que é intencional e que caracteriza a singularidade, a peculiaridade, o monograma de cada um, em sua unicidade, em sua impossibilidade de ser substituído, em seu dever responder, responsavelmente, a partir do lugar que ocupa, sem álibi e sem exceção (PONZIO, 2010, p. 10).

Encontra-se, nessa visão do ato como uma resposta ativa e responsável dos sujeitos (responsiva) diante do mundo, ou seja, como manifestação de sua consciência no existir concreto, uma forte correlação com a definição de trabalho como atividade situada, efetivada pelos componentes da subjetividade do trabalhador (suas singularidades), tal como a definem Ergologia e as ciências com que dialoga. Bakhtin (2010) concebe o existir em sua eventicidade, ou contingência, como um ato histórico, portanto em devir, assim como o trabalho, ergologicamente concebido como momento de vida, sucessão de eventos, conduzido a partir de uma história local dos seus protagonistas. (DURRIVE, 2011).

O filósofo russo, a partir dessa perspectiva de ato enquanto evento único, singular, vivível por um ser em sua concretude, elaborou uma longa explanação filosófica acerca da impossibilidade de se ter, na abstração teórica, um conhecimento completo do ser e de sua existência. Segundo ele, trata-se de dois mundos – o da cognição teórica e o da vida –, absolutamente incomunicáveis e mutuamente impenetráveis, evidenciando uma das bases epistemológicas do pensamento de Bakhtin (2010), contrário à excessiva racionalização do mundo, em detrimento das considerações de elementos da ordem do social, do histórico, do subjetivo – e seus componentes de incerteza e de inacabamento.

Trata-se de uma atitude recorrente em Bakhtin (2010), uma crítica contundente ao racionalismo, que tende a universalizar o que apreende, sem levar

---

<sup>49</sup>“*K filosofii postupka*” é o título dado por Sergei Bocahrov ao texto de Bakhtin, datado do início dos anos vinte do século passado, conforme esclarece Augusto Ponzio, no prefácio da edição em português, com tradução de Miotello e Faraco (da qual nos valemos), lançada em 2010, intitulada “Para uma filosofia do ato responsável”. Há traduções em diversas línguas: francês, italiano, inglês, espanhol e alemão.

em conta o singular, privilegiando a lei geral, e não o evento; o sistema em oposição ao ato individual. “Incomoda-lhe um sistema em que não há espaço para o individual, o singular, o irrepetível, o eventício”. (FARACO, 2009, p. 20). A crítica de Bakhtin (2010) ao teorismo incide principalmente na pretensão universalista da ciência, a qual parte do pressuposto de que um enunciado universal se deduz necessariamente da ação individual, ou, ainda, de que asserções universais consigam dar conta de uma explicação para cada ato humano.

Para Bakhtin (2010), o mundo da vida, dos acontecimentos não se pode apreender a partir de uma cognição teórica, mas sim de uma “razão que se orienta para o evento único do ser e pela unicidade de seus atos efetivamente realizados; ou, em outras palavras, que se orienta a partir do vivido, i.e., do interior do mundo da vida.” (FARACO, 2009, p. 19). Isso não significa que o discurso não tenha sua validade, “todavia não é conhecimento último, mas apenas um momento técnico auxiliar dele.” (BAKHTIN, 2010, p. 107).

É perceptível, reiteramos, a convergência entre essa concepção de ato, em Bakhtin (2010), e a de atividade, conforme a *episteme* ergológica, visto que, em ambas, o agir humano ocorre em eventos únicos, com as singularidades que lhe são inerentes, logo, só podem ser apreendidos no contato do pesquisador com os sujeitos em seu existir-evento. Assim é o caso dos trabalhadores, considerados não como objetos de observação, mas, sobretudo, como seres singulares, que, no seu cotidiano de trabalho, mobilizam competências construídas e reconstruídas a partir de sua história, emoções, memórias e outros elementos de natureza subjetiva.

Nesse sentido, Schwartz (2002), como já mencionado alhures<sup>50</sup>, enfatiza a necessidade de serem os locais de trabalho os espaços privilegiados onde os estudiosos, ouvindo e interagindo com os trabalhadores, poderão ter acesso a suas experiências, em sua multidimensionalidade – incluindo não apenas o que fazem, ou que dizem, mas também o que não fazem, o que não dizem, o que intencionam sem realizar, o que acabam realizando sem planejar. (CLOT, 2010).

Sobre concepções bakhtinianas como base para uma metodologia de pesquisa, é sempre importante considerar que, embora não apresentando um método de pesquisa (BRAIT, 1996; FARACO, 2009), o conjunto das obras do Círculo de Bakhtin deu origem a uma análise/teoria dialógica do discurso que

---

<sup>50</sup> Item 2.1, sobre as concepções ergológicas.

propicia uma heurística apropriada a um percurso investigativo cujo elemento basilar são os enunciados proferidos pelos homens nos inúmeros eventos da vida. Nesse sentido, tem-se, nas postulações bakhtinianas, “grandes diretrizes para construirmos um entendimento mais amplo das realidades em estudo” (FARACO, 2009, p. 40).

Outra das grandes diretrizes, intimamente ligada àquela que considera válido o conhecimento do homem em suas singularidades, está a de linguagem e de humanização ligadas ao social. Nesse sentido é na linguagem e pela linguagem que se constrói a consciência humana, isto é, vem de fora, do outro (do não eu), do social, a base com que o ser humano configura sua compreensão e consequentes relações com o mundo. E isso se dá pela via da linguagem, que consubstancia o linguístico e o ideológico que lhe são inerentes.

Em sua obra *O Freudismo*, Bakhtin (2007, p. 86), ao criticar a noção de inconsciente de Freud, diz que

O meio social deu ao homem as palavras e as uniu a determinados significados e apreciações; o mesmo meio social não cessa de determinar e controlar as reações verbalizadas do homem ao longo de toda sua vida.” [...] Por isso, todo o verbal no comportamento do homem (assim como os discursos interior e exterior) de maneira nenhuma pode ser creditado a um sujeito singular tomado isoladamente, pois não pertence a ele, mas sim ao seu grupo social.

O meio social é o lugar da grande corrente discursiva na qual emergimos como seres humanos, portanto como seres de discurso, no incomensurável diálogo que atravessa os tempos. Essa concepção dialógica, que enfatiza a natureza interumana da linguagem, constitutiva das subjetividades, se mostra a mais adequada para os estudos ergológicos, já que o enfoque na complexidade do ser humano e do seu trabalho impõe que se considere a língua como uma atividade concreta de trocas verbais, e não apenas aquelas que ocorrem no face-a-face de uma conversa entre duas pessoas, mas também as que se verificam no longo e ininterrupto diálogo entre os dizeres que compõem o grande fio discursivo tecido por todos os enunciados realizados e a realizar. (FRANÇA, 2002).

A concepção de linguagem como lugar de interação humana toma os enunciados concretamente produzidos como unidades da comunicação, numa perspectiva em que a consideração do lugar social dos interlocutores, bem como do

contexto discursivo-ideológico em que se situam é essencial para a compreensão dos seus dizeres e suas relações com outros que o antecedem, bem como das respostas que postulam.

O enunciado é, assim, o lugar privilegiado do dialogismo, processo que não se restringe à relação direta, face a face entre dois interlocutores, embora esteja aí a gênese do dialogismo, mas, sobretudo, se estende ao um grande e ininterrupto diálogo entre discursos. Isso significa que, ao nos reportarmos a um determinado objeto do mundo, não o encontramos “em essência”, neutro, mas já transformado em objeto de discurso(s). Nesse encontro, estabelecemos relações dialógicas (de concordância, de polêmica, de confronto etc.), as quais incidem não apenas sobre o objeto, mas também sobre esses outros discursos. Desse modo, um objeto é sempre um objeto já discursivizado, portanto o que se diz sobre ele é o que ele representa (no interior dos diversos discursos) num determinado contexto social e histórico. Nesse sentido, já está ideologicamente marcado, e, assim, ao enunciar, o sujeito necessariamente se insere nesse *élan* discursivo sobre o objeto, polemizando ou concordando com esses outros dizeres.

O conceito de relações dialógicas está na base dos procedimentos metodológicos desta pesquisa, para identificar e descrever o trabalho de tutoria, tanto mais por ser uma atividade discursiva, em que a palavra está no “coração da atividade”, como diz Lacoste (1998). Orientar-se pelo dialogismo, na compreensão de um objeto de pesquisa, obriga o pesquisador a dirigir o seu olhar, na atividade que investiga, para as relações entre sujeitos e, necessariamente, entre discursos.

Nos estudos sobre o trabalho, isso significa ter em conta a presença de diferentes vozes discursivas na tessitura do que é dito sobre o trabalho e, também, nas práticas de linguagem que configuram o próprio trabalho. Nesse sentido, nesta pesquisa sobre tutoria em EAD, a atenção está voltada para as interlocuções entre o tutor e demais sujeitos envolvidos no trabalho de tutoria, reveladoras das relações constitutivas dessa atividade de trabalho. Privilegiamos tanto os diálogos que se efetivam diretamente entre os sujeitos (instituição/tutor; tutor/professor; tutor/aluno; tutor/tutor), quanto, transversalmente, o diálogo que entretecem com outros discursos de diversos âmbitos: teórico, legislativo, institucional. Nessa arena discursiva, pois, de encontro com os outros, é essencial a consideração do modo como se efetivam as relações de alteridade no seio dos discursos sociais entretecidos na contingência humana, pois

Toda motivação do comportamento de um indivíduo, toda tomada de consciência de si mesmo é a colocação de si mesmo sob determinada norma social, é, por assim dizer, a socialização de si mesmo e do seu ato. Ao tomar consciência de mim mesmo, eu tento como que olhar para mim pelos olhos de outra pessoa, de outro representante do meu grupo social, da minha classe. (BAKHTIN, 2007, p. 87).

Essa inevitável e necessária presença do outro (o que está fora de mim) na constituição do eu se traduz nos discursos que, no domínio social, engendram a constituição do indivíduo. Uma clara demonstração é feita por Bakhtin (1997) ao explicar que a criança, ao começar a falar, não o faz apenas em resposta ao seu ambiente, já que, em sua fala, se verificam reverberações do modo como a mãe, em seus enunciados, identifica o filho. Normalmente é na terceira pessoa que a criança fala de si (vê-se como os outros a veem), e só posteriormente é que passa ao pensamento reflexivo, enunciando a si mesma como eu. Essas ocorrências demonstram uma consciência de construção social, ou seja, via linguagem (vinda do outro), o ser humano constitui-se e passa então a entrar no grande movimento da vida através dos enunciados que lhe chegam e aos quais dá uma resposta, estabelecendo sua subjetividade na intersubjetividade. O dialogismo funda, pois, a alteridade como constituinte do ser humano e de seus discursos, já que é a palavra do outro que nos traz o mundo exterior e, em resposta a ela, é que passamos a nos inserir nesse mundo. Entretanto, “a pluralidade dos homens encontra seu sentido não numa multiplicação quantitativa dos “eu”, mas naquilo em que cada um é o complemento necessário do outro (BAKHTIN, 1997, p. 12).

A identidade é, assim, um movimento em direção ao outro, um reconhecimento de si pelo outro que tanto pode ser a sociedade como a cultura. E o elo é a linguagem. “Através da palavra, defino-me em relação ao outro, em última análise, em relação à coletividade. (...) A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.” (BAKHTIN, 1988, p.113). A linguagem possibilita e se constitui na alteridade, ou seja, com e pelas palavras os sujeitos se definem e definem suas relações. O outro no meu horizonte é determinador das minhas enunciações, pois é para ele que elas se dirigem, portanto o outro está dentro do sujeito, definido, assim, na relação eu-outro.

Nessa postulação de Bakhtin (1988) apoiamos em grande parte a análise das elocuições da tutora participante da pesquisa, procurando, nas relações com o outro

a quem ela se dirige (pesquisadora, professor, alunos), os indícios do ser que, nos eventos de sua atividade de trabalho, se define, renormalizado sua prática. Nesse sentido, ainda de acordo com a visão bakhtiniana, é em uma atitude ativamente responsiva em relação ao outro que nos construímos e passamos a atuar no mundo, através dos signos com que enunciamos. Não sendo estes neutros, mas carregados de ideologia, os enunciados, longe de serem apenas formas de comunicação, são, sobretudo, lugar de embates, de mútuas influências, de jogo de poder, de construções identitárias.

O signo lingüístico é, pois, o lugar privilegiado da ideologia, por ser, em princípio, linguisticamente neutro, o que o torna apto a ser ocupado pelos diversos significados que, historicamente, lhe são atribuídos. (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 1988). Em função disso, o significado não se confunde com referência às coisas do mundo, como um dado, mas às mais diversas formas de interpretar o mundo. Nas relações dialógicas, portanto, a compreensão é também essa luta pelo poder de significar, assumir um lugar na disputa entre diferentes ideologias que perpassam as formas das palavras. “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida”. (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 1988, p.95).

A reação à palavra alheia é, assim, sempre ativa e se traduz em uma resposta - a compreensão. Esta é também palavra (de adesão, de conflito), ou a contrapalavra do respondente. Sempre que enuncia, o locutor já postula esta compreensão responsiva, seja em forma uma adesão, objeção, execução, etc. Compreender a palavra, nesse sentido, é orientar-se em relação a ela, encontrar seu lugar adequado no contexto correspondente: “(...) A compreensão é uma forma de diálogo (...) Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra” (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 1988, p.131).

Nos enunciados da tutora participante desta pesquisa, buscamos interpretar sua atividade com base nessa compreensão responsiva que ela manifesta a outros enunciados, na dinâmica de sua atividade. Em sua contrapalavra às prescrições, isto é, no seu modo único e singular de responder às determinações institucionais, junto ao aluno e ao professor formador, procuramos encontrar o fundamento ideológico que a leva a atuar como atua: seus valores, suas crenças, suas experiências e aspirações.

Relacionando a atividade de trabalho com a compreensão responsiva de Bakhtin, Clot (2007) observa que, assim como uma palavra é uma réplica a outra, no trabalho, a atividade é também uma réplica a outra, configurando-se uma cadeia de atividades, assim como o enunciado também está, inexoravelmente, encadeado a outros enunciados.

No uso da palavra, Bakhtin (s/d) destaca ainda o acento apreciativo que o locutor revela no tom emocional-volitivo com que constrói a sua contrapalavra, a qual se faz na apropriação e inerente reelaboração que faz da palavra alheia. Isso porque não repetimos a palavra do outro, mas a incorporamos como palavra nossa, à medida que lhe imprimimos ressignificações e as acentuamos axiologicamente. Esse acento avaliativo se mostra no tom do enunciado. A entonação é, assim, um lugar de fronteira, onde a vida (e seus valores) se encontra com a língua e a transforma em enunciado, manifestação de um lugar único e singular do ser que toma a palavra para dizer. A entonação é, pois, o lugar do encontro entre o linguístico e o social, do dito com o não-dito.

[...] um julgamento de valor qualquer existe em sua totalidade sem incorporar-se ao conteúdo do discurso e sem ser deste derivável; ao contrário, ele determina a *própria seleção do material verbal* e a *forma do todo verbal*. Ele encontra sua mais pura expressão na *entonação*. A entonação estabelece um elo firme entre o discurso verbal e o contexto extraverbal – a entonação genuína, viva, transporta o discurso verbal para além das fronteiras do verbal, por assim dizer. (BAKHTIN, s/d)

Situando-se sempre na fronteira entre o dito e o não-dito (mas presumível), a compreensão da palavra entonada requer necessariamente o conhecimento dos julgamentos de valor (axiologia) de um grupo social. Nesse sentido, é preciso considerar o onde se situam locutor e interlocutor e qual o seu horizonte social comum.

É deste “conjuntamente visto”, “conjuntamente sabido” e “unanimemente avaliado” – é disso tudo que o enunciado *depende diretamente*, tudo isto é captado na sua real, viva implicação – tudo isto lhe dá sustentação. Tudo isso está presumido nos enunciados. [...] Agora que nós percebemos o presumido, isto é, agora que nós conhecemos o *horizonte espacial e ideacional compartilhado pelos falantes*, o sentido global do enunciado é

perfeitamente claro para nós e compreendemos igualmente sua entoação. (BAKHTIN, s/d).

A dimensão axiológica (o tom emotivo-volitivo, como é denominado em Para uma filosofia do ato) é, portanto, parte inalienável do signo, da palavra viva.

[...]a palavra plena, não tem a ver com objeto inteiramente dado: pelo simples fato de que eu comecei a falar dele, já entrei em uma relação que não é indiferente, mas interessado-afetiva, e por isso a palavra não somente denota um objeto como de algum modo presente, mas expressa também com sua entonação [...] a minha atitude avaliativa em relação ao objeto – o que nele é desejável e não desejável – e, desse modo, movimenta-o em direção do que ainda está por ser determinado nele [...] (BAKHTIN, 2010, p. 85).

Nessa perspectiva, a interpretação dos enunciados desta pesquisa tomou a entonação como índice importante a revelar a relação da tutora participante com a atividade que desenvolve e as arbitragens que promove. Ao enunciar, como diz Bakhtin (2010), o locutor seleciona e organiza os elementos linguísticos fundamentado no valor social atribuído ao objeto, o qual não tem valor em si mesmo (como essência), tampouco se trata de uma valoração individual, mas situada num horizonte social em que o sujeito se situa e no qual encontra o seu lugar.

Dessa forma, tais concepções possibilitam um estudo dialógico de situação de trabalho que integra ao fenômeno verbal o atributo “industrioso”, relativo à potência humana de agenciamentos da vida. Nesse aspecto, uma consideração importante é feita por Bakhtin (1997, p. 332) sobre o papel do pesquisador que centra seus estudos nos enunciados concretos:

A compreensão de enunciados integrais e das relações dialógicas entre eles é de índole inevitavelmente dialógica (inclusive a compreensão do pesquisador de ciências humanas); o entendedor (inclusive o pesquisador) se torna participante do diálogo ainda que seja em um nível especial (em função da tendência da interpretação e da pesquisa). [...] Um observador não tem posição *fora* do mundo observado, e sua observação integra como componente o objeto observado.

Esse corpo conceitual, construído por Bakhtin e o Círculo, é apropriado pelas Ciências do Trabalho, a partir do princípio de que, se, por um lado, não existe atividade humana sem uso da linguagem, por outro, não há linguagem fora de um campo da atividade humana. As palavras servem, pois, de trama a todas as relações sociais, em todos os domínios.

Desse modo, o pesquisador do universo do trabalho, ao se apoiar nas concepções desenvolvidas por Bakhtin e o Círculo, não se atém a uma análise do linguístico *strictu sensu*, pois “o enfrentamento bakhtiniano da linguagem leva em conta as particularidades discursivas que apontam para contextos mais amplos, para um extralinguístico incluído na situação e que, necessariamente, a constitui”. (BRAIT, 2006, p. 26).

Desse modo, ao estudarmos a atividade do trabalhador tutor, buscamos verificar seus posicionamentos, ou seja, a sua resposta (réplica) às vozes que descrevem e prescrevem a sua atividade, bem como a outras vozes com que interage no seu dia a dia, provindas do professor e do aluno, com os quais realiza seu trabalho. É nessa cadeia de atividades que se define o conjunto, ou seja, no âmbito das relações que mantêm entre si é que ocorrem as tomadas de posição, constitutivas da linguagem, as quais já envolvem uma resposta ativa (BAKHTIN, 1997). Concluindo,

acreditamos que o desvelamento da atividade passe não apenas pela observação da ação dos sujeitos, mas também pelos diálogos instaurados na relação dialógica que se estabelece entre o *sujeito* e o *Outro*, entre o *sujeito* e *ele* mesmo ou ainda entre *ele* e um *nós* – coatores da situação. (SAMPAIO, 2003, p. 15).

Nessa perspectiva, de acordo com os pressupostos teóricos adotados nesta pesquisa, a partir da análise de sequências discursivas das prescrições para a tarefa, das mensagens trocadas com o aluno e com o professor, bem como dos textos gerados no diálogo com a pesquisadora nas entrevistas, buscamos compreender a atividade de tutoria em educação a distância e suas singularidades emergentes dessas relações com o Outro.

Para o alcance desse objetivo, optou-se por um estudo de caso, o qual é descrito no item3, a seguir, juntamente com as demais decisões metodológicas tomadas em consonância com a base epistêmica em que se assenta esta pesquisa.

### 3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A natureza das questões de uma pesquisa determina, em grande parte, as estratégias a serem adotadas na sua condução metodológica, de modo que as opções feitas pelo pesquisador emergem das peculiaridades do objeto e do quadro teórico a partir do qual desenvolverá seu estudo. Desse modo, garante-se o estabelecimento de objetivos alcançáveis e os modos de alcançá-los, bem como a confiabilidade e a validade dos achados da pesquisa.

A concepção de trabalho como atividade industriosa, a natureza do objeto de estudo – o humano e, portanto, essencialmente, dialógico - e o objetivo da pesquisa - compreender o trabalho de tutoria na malha dialógica que o constitui - ensejaram a opção por uma metodologia na qual o encontro entre pesquisadora e pesquisada só poderia ser, em si, dialógico.

Nesse sentido, para explicitar a fundamentação metodológica desta pesquisa, apoiamo-nos em Bakhtin (2003), mais especificamente no texto intitulado “Metodologia das ciências humanas”. Trata-se de um conjunto de considerações acerca da natureza do objeto do conhecimento e da interação que se estabelece entre o sujeito que busca conhecer (cognoscente) e o objeto (cognoscível), destacando-se o diferencial dessa relação no universo das ciências humanas, em que o sujeito não é uma coisa, mudo ou inerte, mas, sim, um “ser expressivo e falante. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e, por isso, é inesgotável em seu sentido e significado” (BAKHTIN, 2003, p. 395). Sendo assim, o conhecimento que se tem sobre ele só pode ser dialógico – porque esse sujeito fala sobre si ao cognoscente e, nesse intercâmbio, é que o conhecimento se constrói. A relação, portanto, deixa de ser unilateral e passa a ser bilateral, pois há necessidade de diálogo, de interrogação àquele que se busca conhecer.

Ocorre, assim, um encontro com a livre revelação do indivíduo, o qual possui um núcleo interior “que não pode ser absorvido, consumido, em que sempre se conserva uma distância em relação à qual só é possível o puro desinteresse”<sup>51</sup>

---

<sup>51</sup> A acepção desse termo, em Bakhtin (2003), é de ausência de uma aproximação interesseira, egoística. Compreendemos que o pesquisador, em vez de apenas coletar dados, analisá-los e dar por finda sua missão, assume uma postura de colaboração com o sujeito pesquisado, a quem ouve e para o qual dirige a sua ação, no sentido de contribuir para transformá-la, sem se esquecer do inacabamento que a caracteriza.

(BAKHTIN, 2003, p. 394). Entretanto, ao abrir-se para o outro, o indivíduo permanece também para si, ou seja, não se dá, nem é apreendido, como inteiro, acabado, como uma totalidade.

Nessa relação, portanto, não é a exatidão o aspecto mais importante, até porque não seria alcançável, em função da natureza do cognoscível – um ser humano em sua dimensão psicossocial. O que se busca, em vez da exatidão, é a profundidade do conhecimento que está centrado no individual, no que é unioorrente, singular, contingente e não no universal, pois “Eu não coincido sempre comigo mesmo”, isto é, “o ser não é da ordem do repetível, do que se mantém intacto, mas se modifica”. “A exatidão, por sua vez, pressupõe a coincidência da coisa consigo mesma”, ou seja, o reiterável, a norma, o previsível, ou predizível, a lei.” (BAKHTIN, 2003, p.395).

Tal perspectiva “possibilita um olhar para o mundo dos atos humanos em sua individualidade, unicidade e diversidade, como que através de um caleidoscópio, evitando a avassaladora totalidade generalizante construída pelo mundo da cognição teórica” (SAMPAIO, 2009, p. 43).

É, pois, no diálogo, que se constroem os conhecimentos em ciências humanas. Desse modo, em consonância com a visão de Bakhtin (2003), na pesquisa que empreendemos, a partir da *démarche* ergológica, os dados provêm dos atores do processo de trabalho, considerados não como entes passivos, mas como sujeitos situados que agem e interagem em sua atividade de trabalho. A pesquisa, pois, tece, assim, um fio diálogo com o vivido profissional (FAÏTA, 2005).

Essa abordagem é, pois, mais condizente com pesquisas de natureza qualitativa, em que o objeto não se traduz como algo que está no mundo, aquém ou além do sujeito, mas sim como construído e construindo-se na relação intersubjetiva, possibilitada pela linguagem, entre seres históricos, dotados de intenções e propósitos. A pesquisa dessas interações deve, então, se efetivar como “proposta de uma análise em que sejam levados em conta a história, o tempo particular, o lugar de geração do enunciado de um lado, e os envolvimentos intersubjetivos que dizem respeito a dado discurso” (BRAIT, 1996, p. 77).

Com base nesses pressupostos, apresentamos a seguir o quadro metodológico desta pesquisa.

### 3.1 Natureza da pesquisa

Em função do seu objeto, esta pesquisa situa-se no paradigma interpretativista, o qual se orienta pelo princípio de que “o que se pode conhecer é que certos eventos significam alguma coisa para certas pessoas que os realizam e vivem por meio deles” (BERGNER, 1981, apud SANTOS-FILHO, 2007, p. 25), ou seja, parte-se da concepção de que a vida humana é uma atividade interativa e interpretativa, realizada pelo contato das pessoas, como um movimento singular do trabalhador em direção ao seu objeto de trabalho, aos outros e a si mesmo. (CLOT, 2007).

Quanto a sua natureza, o objeto deste estudo é enunciativo-discursivo, na medida em que são analisados os enunciados sobre o trabalho e como trabalho, através dos quais se procura uma aproximação com o real, nas realizações da atividade. Esse real não se define apenas pelo que é linear, visível, observável, mas por um conjunto de atos circunstanciais, previsíveis ou não, na intersecção do trabalhador com seu objeto de trabalho e com o coletivo desse trabalho. Nessa perspectiva, como orienta Clot (2007), a atividade de linguagem serve como analisador, ou denominador comum, para as outras atividades, a exemplo do trabalho.

Desse modo, os dados relativos à ação humana (o trabalho) e suas recriações, a partir da compreensão de quem a realiza, requerem uma *abordagem qualitativa*, a qual permite compreender o problema no ambiente em que ele ocorre, sem criar situações artificiais que mascaram a realidade ou que levam a interpretações ou generalizações equivocadas (TRIVIÑOS, 1987). Nesse sentido, o foco do estudo está no modo como o sujeito age, a partir do seu universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes (MINAYO, 2006).

A abordagem qualitativa parte da premissa de que a ação humana tem sempre um significado (subjetivo ou intersubjetivo), o qual não pode ser apreendido somente do ponto de vista quantitativo e objetivo (aqui entendido como independente do percebido e do contexto da percepção). Faz-se, pois, necessário o uso de métodos qualitativos, com os quais se possa enfrentar a complexidade dos mundos subjetivos, visando à “obtenção de um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objetivo, explicativo e

nomotético” (SANTOS, 2001, p. 22). Desse modo, as relações intersubjetivas e interdiscursivas constituem o campo privilegiado para a busca e análise de dados, cujo propósito, como nesta pesquisa, é uma compreensão da atividade do tutor.

Ainda, na pesquisa qualitativa, de acordo com Ludke e André (1986), o pesquisador é um dos principais instrumentos na construção dos dados, já que suas interpretações vinculam-se às opções que fez com relação ao corpo de pensamentos que julgou ser o mais adequado para elucidar o objeto estudado.

Nesse aspecto, lembramos o que diz Bakhtin (2003) sobre a relação entre pesquisador e pesquisado no âmbito das ciências humanas, a qual deve privilegiar a necessidade da livre revelação do indivíduo, na complexidade do ato bilateral de conhecimento-penetração, contando com três elementos inerentes: o ativismo do cognoscente, o ativismo do que se abre a conhecer e a configuração dialógica desses atos.

Em consonância com essas perspectivas de fazer científico, como método de coleta/construção de dados procedemos a um *estudo de caso*, opção justificada no item a seguir.

### **3.2 A opção pelo estudo de caso**

Segundo Yin (2001, p.26), “a essência de um estudo de caso é tentar esclarecer uma decisão ou um conjunto de decisões: o motivo pelo qual foram tomadas, como foram implementadas e com quais resultados”. Esse aspecto foi o que, primeiramente, determinou a opção por essa estratégia de pesquisa, visto que *decisões* e *motivos* são elementos inerentes ao objeto investigado, que contempla as arbitragens cotidianas promovidas pelo tutor para efetivar a mediação pedagógica entre professores e alunos, bem como os fatores que motivam suas decisões e atitudes.

Outra característica do estudo de caso o tornou adequado a esta pesquisa, visto que se trata de estratégia afeita a indagações centradas no “como” e “por que”, relativas a uma *complexa situação humana*, quando há pouco ou nenhum controle do pesquisador sobre os eventos e, ainda, quando são focados fenômenos contemporâneos inseridos em contextos da vida real (YIN, 2001). Trata-se, assim,

de pesquisa em que se conciliam atitudes descritivas e explicativas em relação ao objeto.

Todos esses elementos, de modo incontornável, associam-se ao objeto que investigamos – a atividade mediadora do tutor da educação a distância. De fato, “a análise de situações de trabalho exige-nos de modo tal que nela se manifesta toda a *complexidade* das relações estabelecidas entre os componentes da atividade (FAÏTA, 2002, p. 49, grifo nosso).

Ademais, busca-se conhecer uma atividade de trabalho que emerge com grande força na contemporaneidade, marcada por um acelerado progresso tecnológico que vem revolucionando as formas de educar, sendo o *e-learning*<sup>52</sup> uma das marcas dessa revolução. Nesse sentido, a complexidade do objeto de pesquisa requer que o analista ultrapasse uma compreensão superficial, sendo que, para isso, é necessário “estabelecer a relação entre as características observáveis e dedutíveis da atividade verbal e as demais dimensões da atividade em geral” (FAÏTA, 2002, p. 49), de modo a se vislumbrarem explicações.

Quanto à seleção de um caso para estudo, de acordo com Yin (2011), esta deve ser feita a partir de critérios, levando-se em conta determinadas características do caso que tornam pertinente essa metodologia. Quanto a isso, o autor destaca a “natureza do caso”, o qual pode se apresentar de três tipos: *decisivo* (o que reúne todas as condições para se testar uma teoria); *raro* ou *extremo* (a partir do qual se pode dar início a uma teoria) e *revelador*, “em que o pesquisador tem a oportunidade de observar e analisar um fenômeno previamente inacessível à investigação científica.” (YIN, 2001, p. 63).

Nessa terceira categoria enquadra-se o caso que estudamos, em função da própria natureza enigmática e invisível de grande parte dos componentes da atividade de trabalho. Schwartz (2000), nesse aspecto, esclarece que é nos atos cotidianos do trabalho que se dão os debates dos indivíduos com eles mesmos, portanto quem busca conhecimentos sobre trabalho precisa aventurar-se, “com uma lupa”, por esses meandros da atividade industriosa, domínio infinitamente amplo e, por vezes, enigmático, o qual não se pode contornar. Desse modo, “O caso serve então a um propósito revelador” (YIN, 2001, p. 63), mesmo que não se restrinja a apenas isso.

---

<sup>52</sup>Assim como ensino virtual, ensino digital, formação *on-line*, *e-learning* diz respeito a processos de ensino-aprendizagem que se efetivam via tecnologias digitais, como ocorre na EAD.

Em relação ao processo de efetivação, o estudo de caso contempla três etapas, sendo a primeira de caráter exploratório; a segunda, mais sistemática em termos de coleta de dados, e a terceira, em que se realiza a análise e a interpretação dos dados, seguidas da elaboração de um relatório (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Retomamos mais detalhadamente essas etapas à medida que discorreremos sobre como procedemos em relação à coleta e à análise de dados desta pesquisa, nos itens seguintes.

Quanto à generalização dos resultados, “no estudo de caso, os resultados são válidos só para o caso que se estuda. Não se pode generalizar o resultado atingido no estudo a outros semelhantes. Mas aqui está o grande valor do estudo de caso: fornecer o conhecimento aprofundado de uma realidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 111). Posição semelhante é apresentada por Ludke e André (1986), quando afirmam que, pelo fato de cada caso ser tratado como singular e único, torna-se de menor relevância a possibilidade de generalização.

No que concerne à nossa investigação sobre a atividade de tutoria, buscou-se desvendar aspectos ainda insondados da mediação pedagógica realizada pelo tutor junto a professores e alunos, a partir do modo como são discursivizadas essas interações pela instituição e pelo próprio mediador. Trata-se de um encontro com o ser em palavras, em discursos marcados pelo devir do sentido, que se constroem e reconstruem constantemente, inacabável, não coincidente consigo mesmo. Desse modo, aqui não se aplicam as diretrizes das ciências que “procuram o que permanece imutável em todas as mudanças (as coisas ou as funções)” (BAKHTIN, 2003, p. 395), mas, sim, as que concebem o ser livre, com quem, no máximo, podemos comungar, mas não tolher na redutibilidade de um conceito.

### **3.3 Fase exploratória**

Na perspectiva ergológica, ao realizarem suas atividades, os trabalhadores interagem com o coletivo de seu trabalho, lidam com as demandas que determinam sua maior ou menor adesão ao prescrito, o que resulta na tomada de decisões e em reformulações constantes do seu fazer. Esse aspecto é contemplado na metodologia do estudo de caso, em que a compreensão dessas relações e suas condições

contextuais é altamente pertinente à compreensão do fenômeno em estudo, o que torna essa estratégia de pesquisa mais abrangente que as pesquisas experimentais ou de levantamento.

Como o requer a metodologia do estudo de caso, é necessária uma contextualização do objeto que possibilite uma compreensão adequada de seu relacionamento com o entorno que o determina. De acordo com Yin (2004, p. 96), “o estudo de caso pode ser sobre um só indivíduo (comportamentos, atitudes, percepções), mas as fontes de informação sobre ele podem incluir registros de arquivos do nível organizacional”.

Ainda, em coerência com a análise discursiva que empreendemos, com base no dialogismo bakhtiniano, é preciso considerar que nenhum discurso é autossuficiente. “Ele nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação. Além disso, tal discurso é diretamente vinculado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação”. (BAKHTIN, 1976).

Nesse sentido, dando curso à primeira etapa de investigação prevista no estudo de caso, empreendemos um *percurso exploratório*, realizando entrevistas e observações, revisitando também alguns documentos que estiveram ao nosso alcance no período em que trabalhamos no NEAD da instituição investigada. Essa etapa foi precedida da submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética da própria universidade-campo de pesquisa, o qual aprovou a proposta. Também solicitamos e recebemos, formalmente, permissão do gestor do NEAD para ter acesso ao ambiente como pesquisadora.

Especificamente, realizamos observações, no ambiente virtual do curso escolhido, a fim de verificar como ocorre a atividade do tutor e previsualizar situações que seriam fontes de dados, conforme descrito no item 3.4. Também entrevistamos o gestor do NEAD acerca dos processos de seleção dos tutores e das normas prescritivas, buscando a indicação de documentos que constituiriam o *corpus* documental. Nessa ocasião, fizemos a opção pelo Formulário de Cadastramento de Bolsista da Universidade Aberta do Brasil (ANEXO 1), como fonte de dados relativos às prescrições, em razão de ser este o primeiro documento a que o tutor tem acesso logo que é convocado pela instituição, após o teste seletivo. Outro motivo é que, no mesmo formulário, encontra-se o termo de compromisso que

o tutor deve assinar, comprometendo-se a seguir o prescrito, o que fortalece esse documento como instituinte das normas de tutoria.

A coordenadora também foi entrevistada, disponibilizando informações sobre o curso selecionado, bem como sobre o cotidiano do tutor junto ao NEAD. Desse modo, esses procedimentos nos permitiram conhecer de forma mais precisa o contexto do trabalho investigado. Foi feita, ainda, consulta ao projeto político-pedagógico do curso de atuação da tutora participante da pesquisa, a fim de se levantarem informações detalhadas sobre seu histórico, funcionamento e o previsto para a atividade de tutoria.

Essa imersão no campo da pesquisa também nos permitiu melhor definir as questões norteadoras e refinar os procedimentos escolhidos para a busca dos dados vinculados ao objeto, tendo sido promovidas algumas alterações em relação ao projeto inicial.

Como resultante dessas ações, descrevemos, a seguir, o contexto em que se insere a atividade do tutor.

### 3.3.1 Contexto da pesquisa

A tutora selecionada para o estudo é bolsista e vincula-se ao Núcleo de Educação a Distância (NEAD) da Universidade Estadual do Piauí, conveniada ao programa Universidade Aberta do Brasil (UAB). Esse NEAD, institucionalizado no ano de 2010, constitui uma unidade administrativo-pedagógica encarregada, por exigência do programa UAB, de planejar e implementar os cursos ofertados a distância, envolvendo o trabalho de equipes multidisciplinares responsáveis pelas diversas formas de gestão (administrativa, financeira, pedagógica, tecnológica), suporte técnico e atividades didático-pedagógicas. O Núcleo também é encarregado dos processos seletivos dos bolsistas e do corpo administrativo necessário ao funcionamento dos cursos.

O prédio do NEAD se situa no próprio campus da UESPI e suas ações, de acordo com o organograma da instituição, se subordinam à Reitoria da universidade.



Foto1: Prédio do NEAD/UESPI  
Fonte: Acervo do NEAD/UESPI

Nesse espaço funcionam todos os serviços necessários à efetivação dos cursos: direção, coordenação, secretarias, central de produção de material didático, estúdios de gravação de videoaulas e núcleo de apoio de rede, composto de profissionais responsáveis pela manutenção da plataforma de ensino e aprendizagem, bem como pelo suporte técnico aos cursos. Esse pessoal também ministra minicursos aos tutores recém-contratados, a fim de que possam adquirir, rapidamente, habilidades operacionais com as ferramentas de *e-learning* com que lidam no ambiente virtual dos cursos.

A universidade aderiu ao programa UAB, em 2005, quando, em parceria com outra instituição pública de ensino superior do estado<sup>53</sup>, foi ofertado o curso de Bacharelado em Administração, sendo que, no ano de 2008, essa parceria desfez-se, e a UESPI, com projeto próprio, passou a ofertar curso de Licenciatura em Letras Espanhol, em oito polos do interior do estado.

Em 2010, com a institucionalização do NEAD, a oferta foi ampliada para mais quatro cursos: Licenciaturas em Letras Português, Letras Inglês, Pedagogia e Biologia. (NEAD UESPI, 2012). Além desses, há também pós-graduação na área de administração (Gestão Pública, Gestão Pública Municipal e Gestão em Saúde), bem como cursos de formação profissional dos próprios agentes que atuam no NEAD, sendo que, entre esses cursos de formação em serviço, têm sido mais frequentes os destinados à formação de tutores<sup>54</sup>.

---

<sup>53</sup> Universidade Federal do Piauí (UFPI).

<sup>54</sup> Os tutores participam de um minicurso durante o processo seletivo, havendo ainda a oferta de curso de maior duração (60h), custeados com recursos do Programa UAB, conforme informações do gestor do NEAD.

Atualmente, estão abertos seis cursos de graduação, sendo cinco licenciaturas (Letras Português, Letras Inglês, Letras Espanhol, Pedagogia e Ciências Biológicas) e um bacharelado (Administração), em 23 polos situados em municípios do interior do estado<sup>55</sup>. No ano de 2011, foram ofertados os três cursos de pós-graduação supramencionados, inseridos no Programa de Formação do Administrador Público (PNAP), os quais já tiveram concluídas as primeiras turmas.

De acordo com as normas da UAB, o tutor deve dedicar, semanalmente, 20 horas de trabalho no ambiente virtual (BRASIL, 2007). Além disso, também é convocado a viajar aos polos em períodos determinados, o que leva os cursos a serem mais apropriadamente descritos como semipresenciais, visto que, obrigatoriamente, deve ocorrer, nos polos, pelo menos um encontro entre alunos e tutores, geralmente no final do período de uma disciplina. Nessa ocasião, o tutor ministra uma aula de revisão no primeiro turno, auxiliado pelo tutor presencial, que trabalha no polo. Em seguida, no segundo turno, é feita a aplicação da prova de conhecimentos. Essas interações presenciais, embora também façam parte da atividade de tutoria, não fazem parte do foco principal de nosso estudo (vinculado às interações virtuais), o que não significa que as tenhamos ignorado, já que comparecem nos comentários da tutora participante quando fala sobre sua atividade.

Os polos presenciais contam com uma infraestrutura de atendimento aos alunos, constituída de sala de aula, laboratórios de informática, sala de coordenação local e biblioteca. Contam ainda com a tutoria presencial, a qual, de acordo com os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007), é responsável pelo auxílio aos estudantes no desenvolvimento de atividades individuais e em grupo, esclarecendo dúvidas relativas aos conteúdos específicos e ao uso da tecnologia usada nos cursos. A estrutura física dos polos é compartilhada por alunos de outras instituições públicas vinculadas à UAB, o que leva à necessidade de agendamento prévio para as aulas presenciais.

Quanto ao AVA em que os tutores a distância realizam sua atividade, a instituição, assim como todas as universidades vinculadas à UAB, utiliza a plataforma *moodle*, sigla em inglês para *Modular Object-Oriented Dynamic Learning*

---

<sup>55</sup> Trata-se da “organização de tipo central-polos”, caracterizada pela presença de uma central de concepção, produção e oferecimento dos cursos, em parceria com vários polos de recepção e apoio presencial ao aluno (MILL; FIDALGO, 2012, p. 72).

*Environment*<sup>56</sup>, onde são disponibilizados os materiais didáticos e onde se realizam as atividades pedagógicas em que se envolvem alunos, tutores e professores. É, pois, nesse ambiente, que a tutora participante desta pesquisa atua, trocando mensagens com alunos e professor; mediando as discussões nos fóruns; lendo trabalhos postados; comentando e atribuindo notas às atividades dos alunos; provendo orientações, além de promover um constante fluxo de mensagens de avisos e incentivos, com o fim de manter a participação e evitar a evasão. Essa intensa atividade de acompanhamento e orientação aos educandos deve estar em sintonia com o que foi planejado e arquitetado pelo professor formador da disciplina.

Na figura a seguir, apresenta-se a página inicial de uma disciplina ofertada na plataforma *moodle* usada na instituição:

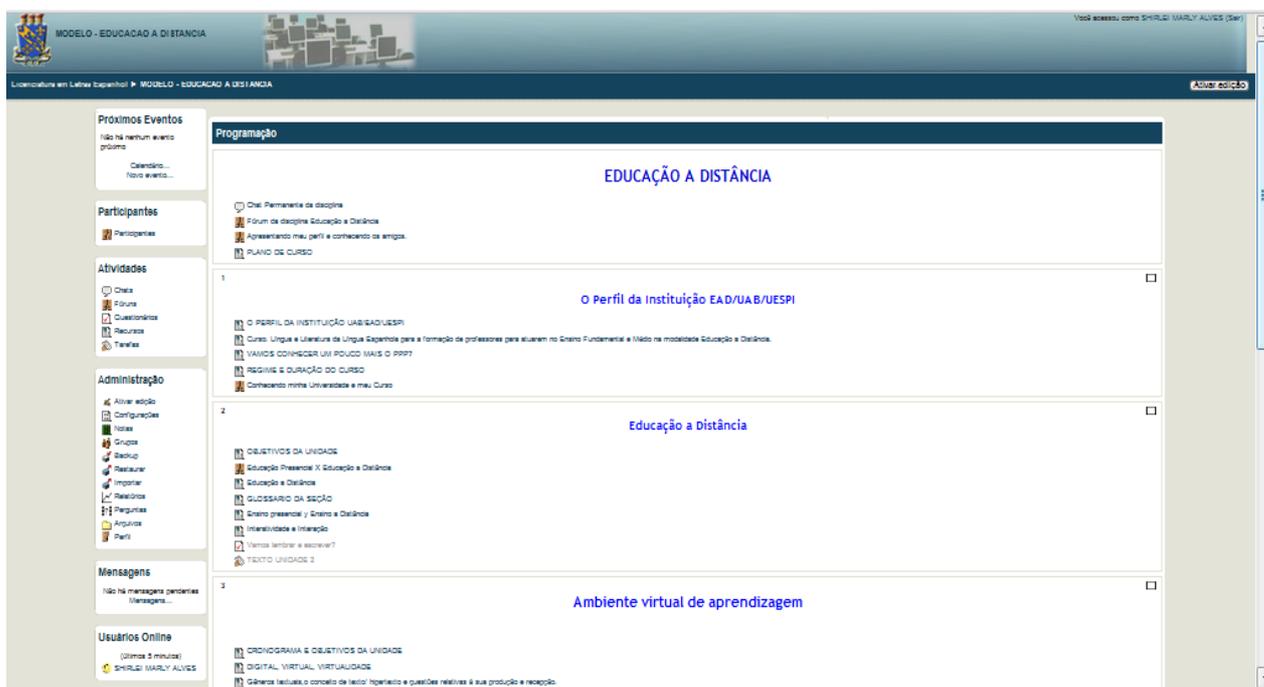


Figura 3: Página inicial de uma disciplina inserida no *moodle*.  
Fonte: AVA NEAD/UESPI, 2010.

O trabalho pedagógico junto aos alunos, nesse ambiente virtual, é, pois, realizado com a mediação do tutor a distância (ou virtual), a partir daquilo que é

<sup>56</sup> Essa plataforma foi criada a partir do projeto de doutorado conduzido por Martin Dougiamas, com a ajuda de Peter C. Taylor, na *Curtin University of Technology*, cujo objetivo era construir um *software* que propiciasse, com base na concepção construtivista do conhecimento, ambiente para o aprendizado colaborativo, em comunidades virtuais, estimulando práticas reflexivas. Trata-se de um *software* livre e aberto, incentivando a formação de uma comunidade de apoio à reconstrução constante do software (DOUGIAMAS; TAYLOR, 2009).

planejado e organizado pelo professor formador, o que não impede o tutor de, no decorrer do curso, indicar outros materiais de estudo ao aluno ou propor atividades complementares. No polo, como já exposto, o apoio pedagógico fica a cargo do tutor presencial. Na figura a seguir, adaptada de Mill (2012), temos a configuração que melhor representa essa sinergia de trabalho no contexto de nosso estudo.

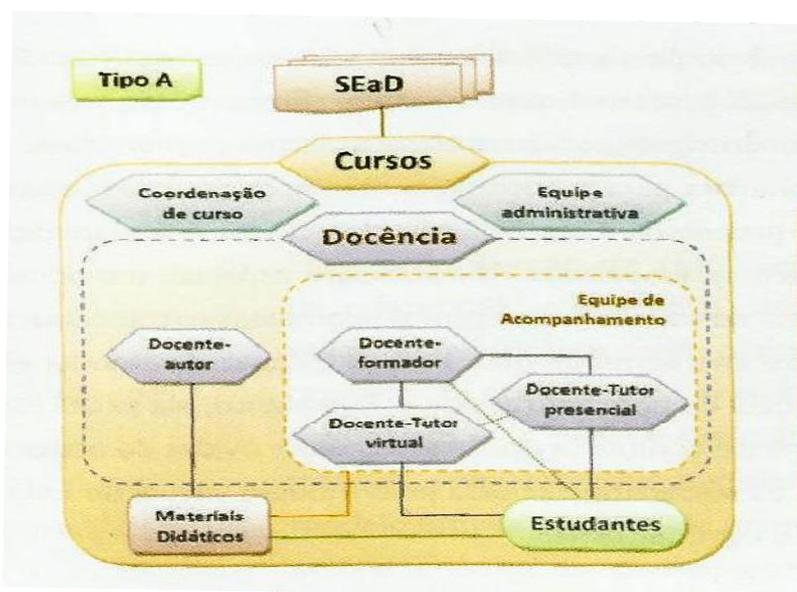


Figura 4: Organograma de trabalho no contexto do estudo (\*)  
Fonte: Mill e Fidalgo (2012 adaptada)

(\*) No contexto do NEAD/UESPI, existe também a Coordenação de Tutoria, responsável pelo acompanhamento do trabalho dos tutores a distância e presenciais.

No item seguinte, explica-se a escolha do curso para a pesquisa, entre os que são ofertados pela instituição.

### 3.3.2 A unidade de estudo

Conforme Yin (2001, p. 44), “A definição da unidade de análise (e, portanto, do caso) está relacionada à maneira como questões iniciais da pesquisa foram definidas”, o que, no caso desta pesquisa, propiciava a escolha de qualquer dos cursos a distância em que estão inseridos os tutores que trabalham na instituição. Entretanto, pelo fato de todos esses cursos funcionarem sob a égide do mesmo

programa<sup>57</sup>, adotando as mesmas regulações, optamos pelo de Licenciatura em Letras Português, no qual já havíamos trabalhado como professora formadora.

Este curso passou a ser ofertado no ano de 2012, com a mesma grade curricular do curso presencial, mantendo-se a mesma divisão em blocos, com o diferencial de que, na modalidade a distância, em cada semestre letivo, são ofertadas duas disciplinas a cada bimestre. Atualmente o curso está no quinto bloco<sup>58</sup>. Os dados desta pesquisa provêm de uma disciplina ofertada no segundo bloco, em curso no período de nossa coleta.

No projeto político-pedagógico do curso selecionado, define-se um tutor para cada grupo de 50 alunos, sendo sua atuação descrita do seguinte modo:

o papel do tutor é acompanhar o desenvolvimento de todo o processo de ensino-aprendizagem, fazer a mediação entre estudantes e docentes, orientar as atividades presenciais e a distância dos estudantes para a superação de suas dificuldades, planejar e participar de chats e fóruns, fornecer informações que subsidiem o trabalho da coordenação do curso e dos docentes, diagnosticando e verificando o desenvolvimento das competências. Também auxilia no planejamento, supervisão e avaliação das práticas de ensino e do estágio supervisionado. A fim de identificar como os alunos estão evoluindo, os tutores utilizam várias técnicas e instrumentos, principalmente, entrevistas, questionários, observações, portfólios. Por estarem em contato permanente com os estudantes, durante o decorrer do curso, os Tutores são atores privilegiados no sentido de identificar se estes estão atingindo os objetivos propostos. (UESPI, 2012)

A seguir, apresentamos o processo de seleção da tutora do curso selecionada para a pesquisa.

### 3.3.3 Participante do estudo

Em pesquisas qualitativas, de acordo com Fraser e Gondim (2004), o número de participantes não é importante, mas sim o fato de propiciarem conteúdos significativos para a compreensão do tema em estudo.

---

<sup>57</sup>O programa Universidade Aberta do Brasil, já descrito.

<sup>58</sup>Dados oriundos da entrevista com o gestor do NEAD.

Apoiando-se em Bordieu, Minayo (2006) justifica essa visão com o fato de que as pessoas que vivem no mesmo ambiente social tendem a desenvolver e reproduzir disposições semelhantes e, em sendo assim, os significados individuais podem estar representando significados grupais. Em outras palavras, a fala de alguns indivíduos de um grupo pode ser representativa de grande parte dos membros deste mesmo grupo inserido em um contexto específico. Isso não significa uma generalização, mas uma partilha de experiências nas quais existem vivências comuns. Assim sendo, acreditamos que a opção pelo estudo da atividade de uma só tutora, por propiciar uma imersão mais profunda, possibilita uma melhor compreensão da atividade de tutoria, tanto no que faz parte dos eventos únicos da tutora participante, como também no que, em sua atividade, é da ordem do repetível, podendo ser estendido a outros tutores em semelhantes condições de trabalho.

A partir dessas orientações e, considerando que as condições de trabalho dos tutores na universidade campo de pesquisa são muito semelhantes em suas regulações e rotinas institucionalizadas, optamos por apenas um participante no processo de investigação, o que nos permitiu um diálogo mais extenso e um maior aprofundamento na compreensão do objeto de pesquisa. Essa opção tem apoio na seguinte orientação de Clot (2007, p. 126): “a singularidade pode ser objeto de estudo desde que se integre a compreensão de uma situação à unidade subjetiva de uma experiência e não apenas as representações funcionais que, por outro lado, essa mesma experiência supõe.” Desse modo, diferentemente de outros métodos clássicos em que se trabalha com um grande número de sujeitos numa só situação, “propomos trabalhar com um só sujeito em várias situações encadeadas” (CLOT, 2007, p. 137), sendo estas: a) a situação em que a tutora reflete sobre as normas em seu trabalho,; b) as situações em que, no cotidiano da atividade, a tutora dialoga com o professor e com o aluno e c) a situação em que a tutora enuncia, sistematizando, as normas criadas por ela mesma, para desenvolver sua atividade.

Para isso, foi estabelecido um critério de seleção necessário em função do objeto deste estudo: ser um tutor cuja atividade fosse marcada por uma densa troca dialógica no ambiente virtual de aprendizagem, tanto com o professor quanto com os alunos. No período observado, havia três tutoras que atendiam plenamente a esse critério, no entanto, como uma delas residia em uma cidade distante da nossa, ficamos com duas e, entre elas, selecionamos aquela que já estava há mais tempo na função, acumulando mais experiência, e com grau mais elevado de

conhecimentos sistematizados sobre tutoria, advindos de cursos de formação, conforme o quadro 2, a seguir. Assim, o critério que regeu a seleção da tutora, em consonância com a linha teórica e com o campo de trabalho de nossa pesquisa, foi a ser mais familiarizada com os preconstruídos sobre o trabalho (no coletivo de trabalho, nas normas institucionais, nas próprias normas já elaboradas).

No quadro 2, a seguir, apresentamos o perfil da tutora selecionada, que aceitou prontamente o nosso convite para participar da pesquisa. Essas informações foram obtidas em uma prévia entrevista, registrada em gravador digital, logo após a tutora aceitar o convite para participar do estudo, tendo assinado o termo de consentimento livre e esclarecido, conforme exigências do Comitê de Ética que avaliou o projeto, com base na Resolução 196/1996, do Conselho Nacional de Saúde.

Idade	41 anos
Sexo	Feminino
Formação acadêmica	Licenciatura em Letras Português, Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura e em Orientação do Trabalho Pedagógico (a distância).
Tempo de serviço em Educação	Desde 1990 - até 2008, a partir daí passou a ser técnica da Secretaria de Educação do Estado (SEDUC) e a trabalhar em cursos superiores.
Funções atuais no campo de trabalho, além da tutoria.	Funcionária pública estadual, como técnica da SEDUC
Tempo de serviço como tutor	2 anos
Motivações para trabalhar como tutor	O fato de trabalhar no departamento da SEDUC em que se cuida da formação de professores, que também ocorre em cursos a distância, fez a tutora se sentir motivada a se inserir nesse campo de educação. Inicialmente foi movida pela curiosidade, que evoluiu para a vontade de enfrentar os desafios da EAD.
Quantidade de tempo dedicado à tutoria, horários em que trabalha, locais onde acessa o AVA para trabalhar,	20 horas semanais, trabalhando no período da manhã e à noite, das 18h até o momento em que houver demanda de atividade, sendo raros os dias em que não acessa a plataforma. O horário é combinado com os alunos, para que possa ajudar melhor os alunos. Acessa o AVA, predominantemente, em casa. Se houver problemas com a internet ou com o computador, acessa de <i>lan-house</i> ou do ambiente do trabalho (SEDUC).
Cursos de formação para o exercício da tutoria	Sim, tem cursos de média duração, no próprio NEAD e em outras instituições.
Experiências anteriores com EAD	Como aluna de cursos a distância que frequentou.

Quadro 3: Perfil da tutora participante da pesquisa

Fonte: Entrevista – pesquisa.

### 3.4 Dados da pesquisa: fontes, instrumentos e procedimentos

Segundo Yin (2004), as fontes que podem oferecer os dados em um estudo de caso são documentos, artefatos físicos, observações, entrevistas e registros em arquivos. O autor apresenta ainda três princípios importantes para a coleta de dados em estudos de caso: a) utilização de várias fontes de evidências; b) criação de um banco de dados e c) manutenção de um encadeamento de evidências.

Nesta pesquisa, nem todos os dados foram propriamente “coletados”, termo que remete a uma ideia de um *estar-lá*, numa realidade que precede a pesquisa, cabendo, ao pesquisador, a ação de coletar. Apropriadamente, na entrevista e na instrução ao sócia (ver item 5.4 - a e b), é preferível que se use o termo “construção de dados”, pelo fato de que, sendo estes de natureza discursiva, emergiram nos diálogos da tutora participante com a pesquisadora.

É importante lembrar que as análises que empreendemos no corpo do documento normatizador e nos textos produzidos pela tutora participante, enquadram-se na categoria de *práticas languageiras sobre o trabalho*, conforme a tripartição proposta por Lacoste (citada por NOURODINE, 2002). Analisamos, pois, o discurso sobre o trabalho que o prefigura (caso do conjunto normativo contido no Formulário de Bolsista da Universidade Aberta do Brasil) e o discurso da tutora ao se reportar a sua atividade (caso do comentário sobre as prescrições e do texto instrucional), conforme descrevemos no quadro 3, seguir. Neste caso, os dados emergiram da própria situação de interlocução entre a pesquisadora e a tutora participante.

Já as *práticas languageiras como trabalho*, conforme classificação de Lacoste (apud NOURODINE, 2002), se consubstanciam nos diálogos da tutora com os alunos e com a professora formadora, configurando a própria mediação pedagógica que a tutora realiza.<sup>59</sup>

Apresentamos, no quadro 3, a seguir, os procedimentos usados para construir e coletar dados, em correlação com os objetivos específicos desta pesquisa.

---

<sup>59</sup>No projeto de pesquisa, estava previsto o fórum educacional como provedor de dados relativos aos diálogos da tutora com os alunos, porém tornou-se impossível o acesso no período programado, quando fomos informados por um dos técnicos do NEAD que a disciplina havia sido retirada do AVA. Assim, nos ativemos aos comentários da tutora nas tarefas dos alunos como representativos do encontro desses sujeitos.

COLETA DE DADOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Pesquisa documental	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar, nas estratégias enunciativas usadas no texto normativo selecionado, a forma como se constrói a interlocução entre a instituição e o tutor e o modo como são discursivizadas as orientações para a tarefa de mediação pedagógica.</li> </ul>
Entrevista sobre as prescrições	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descrever e interpretar como o tutor ressingulariza sua atividade, a partir do diálogo com o discurso normativo.</li> </ul>
Análise das interações no AVA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descrever e interpretar as ressingularizações da atividade do tutor reveladas nos comentários-resposta à atividade do aluno.</li> <li>• Descrever e interpretar as ressingularizações da atividade do tutor reveladas nas interlocuções com o professor.</li> </ul>
Instrução ao sócia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descrever e interpretar as ressingularizações da atividade do tutor reveladas na instrução a um outro tutor (sócia).</li> </ul>

Quadro 4: Procedimentos de coleta de dados/objetivos específicos

Fonte: A pesquisa

### a) Procedimentos - pesquisa documental

Nessa etapa fizemos a leitura analítica do Formulário de Cadastramento de Bolsistas da Universidade Aberta do Brasil, documento padronizado, usado pelas instituições vinculadas à UAB, todas da esfera educativa<sup>60</sup>. O documento está organizado em quatro seções: “Ficha de cadastramento”, “Órgão responsável pelo programa”, “Atribuições do bolsista” e “Declaração”, esta última seguida de local, data e assinaturas das partes em compromisso – tutor e coordenador UAB da IPES.

Segundo o gestor do NEAD, com essa padronização, busca-se garantir um cadastro nacional, visto que se trata de um programa do Governo Federal e de um modelo coletivo de representação do trabalho do tutor em todo o âmbito da UAB, relativo às tarefas e ao perfil do trabalhador que os órgãos governamentais julgam o mais adequado.

<sup>60</sup>Informação dada pelo gestor do NEAD, em entrevista na fase exploratória desta pesquisa.

De fato, a padronização é um elemento típico dos enunciados das esferas administrativas, em conformidade com as atividades de trabalho que se realizam nesses contextos, sendo que o gênero de enunciados produzidos “reflete as condições específicas e finalidades dessas esferas, tanto pelo conteúdo, quanto pelo estilo quanto pela composição” (BAKHTIN, 1992, p. 280).

Trata-se, como já exposto, do primeiro documento que, formalmente, o tutor do NEAD recebe da instituição para orientar sua atividade<sup>61</sup>. Conforme constatamos junto ao gestor, não existe um manual de tutoria ou qualquer outro texto com essa finalidade, a não ser o que se registra no projeto político-pedagógico dos cursos. Ainda, segundo o gestor, até meados do ano de 2011, os processos seletivos incluíam um minicurso de formação, porém restrito ao uso das ferramentas do *moodle*.

Na análise desse documento, deu-se maior enfoque à sessão “Atribuições do bolsista”, por constituir o conjunto de enunciados prescritivos do trabalho do tutor. A partir da perspectiva dialógica, buscamos identificar, nas estratégias enunciativas, a forma como se constrói a interlocução entre a instituição e o tutor e o modo como são discursivizadas as orientações para a tarefa de mediação junto ao professor formador e aos alunos. Os dados, portanto, não são constituídos das prescrições em si, mas, sim, do modo como, discursivamente, constrói-se, na interlocução, a prefiguração da atividade e, conseqüentemente, o perfil de quem vai exercê-la. Esse procedimento nos permitiu por em evidência sentidos que circulam sobre a tutoria.

Essas prescrições também servem de ponto de partida para a etapa seguinte de coleta de dados - a entrevista sobre as prescrições, conforme a seguir.

#### **a) Procedimentos - entrevista sobre as prescrições**

Segundo as postulações de Bakhtin/Volochinov (1988), a compreensão é sempre uma reação/resposta a um já-dito, tornando-se essa resposta também

---

<sup>61</sup> Embora, no edital de seleção, já constem as atribuições do tutor, ao entrar em contato com esse documento, ele ainda não está investido no cargo, portanto configuram-se diferentes condições de produção de sentido.

desencadeadora de outras respostas, num infindo fio discursivo que constitui a história humana.

No processo de compreender, os interlocutores introduzem o objeto a ser compreendido no contexto potencial da resposta, de modo que a compreensão ativa e responsiva traduz-se num diálogo que leva à formulação de uma contrapalavra. Assim, “Toda interpretação é o correlacionamento de dado texto com outros textos. O comentário. A índole dialógica desse relacionamento” (BAKHTIN, 2003, p. 400).

Nesse sentido, elaboramos um roteiro de entrevista semiestruturada, composto de três questões relativas às condições da mediação pedagógica, em função das características do ambiente – o AVA -, do tempo destinado ao trabalho e do diálogo com professores e tutores. Esses questionamentos conduziram ao *comentário* produzido pela tutora participante sobre as “Atribuições”, possibilitando o acesso a uma teoria subjetiva<sup>62</sup> da entrevistada sobre a mediação pedagógica e suas regulações.

Acerca da natureza dos conhecimentos possibilitados por esse procedimento, também nos orientamos pelas seguintes indicações de Clot (2007, p. 103):

Nem pré-constituídos no sujeito, nem decretado pelo pesquisador, o sentido das situações analisadas surge na relação entre uma situação dada e uma outra situação. Nem explicação externa dada pelo pesquisador, nem simples descrição do vivido pelo sujeito, a análise associa explicação e compreensão quando a mesma atividade é re-descrita num novo contexto. A boa descrição é a re-descrição. Realizada em colaboração entre o pesquisador e os trabalhadores envolvidos, ela fornece muitas vezes a explicação esperada.

Para garantir a privacidade e o anonimato da tutora, conforme orientações do Comitê de Ética, os contatos diretos com a tutora se deram em uma sala do ambiente de trabalho da tutora, fora da universidade campo de pesquisa, no período da manhã, em acordo com a disponibilidade da tutora. Foram realizados três encontros, para a produção do comentário, da instrução ao sócia (cf. item “e”, adiante) e para a validação dos dados após as transcrições. Todos esses diálogos foram registrados em gravador digital e transcritos posteriormente.

---

<sup>62</sup>Teoria subjetiva, de acordo com Flick(2004), refere-se à reserva de conhecimentos do entrevistado sobre o tópico em estudo. Compõe-se de suposições explícitas e implícitas, que podem ser articuladas com auxílio metodológico, como a entrevista semipadronizada.

Observamos que, ao comentar as normas, a tutora deu grande ênfase às dificuldades que enfrenta na mediação junto aos alunos e à troca de mensagens com o professor, destacando a constância desse segundo procedimento como um fator importante no trabalho de tutoria. Isso condicionou nossa opção pela análise do gênero discursivo fórum, no qual a tutora encontra-se com a professora formadora (fórum de Encontro Docente, conforme denominação encontrada no AVA), quanto naqueles propostos como atividades aos alunos.

Entretanto, tivemos que abdicar dos fóruns mediacionais (de encontro entre os alunos) em virtude de impedimento técnico. Assim, a fim de mantermos uma forma de diálogo com os alunos, coletamos os dados nos comentários avaliativos da tutora em uma das tarefas realizadas por eles, conforme descrito a seguir.

#### **b) Observação das interações no AVA**

Ter o ambiente virtual de aprendizagem como objeto de observação não significa apenas “flagrar” o trabalhador tutor em seu ambiente de trabalho, pois, conforme já exposto, esse ambiente, ao tempo em que se constitui como um *habitat* da ação pedagógica desenvolvida na educação a distância, é também a ferramenta com que essa ação se efetiva. Isso significa que habitar esse ambiente é estar fazendo uso do ferramental que lhe dá corpo, sendo que toda a ação de trabalho se faz linguisticamente, em enunciados que efetivam diferentes atos de linguagem, com diferentes funções pedagógicas: nessas trocas simbólicas é que se efetivam as atividades de ensinar-aprender, envolvendo docentes e discentes.

Para observação no AVA, como já mencionado, selecionamos, como subunidade de análise, uma disciplina do curso de Letras Português (Morfologia da Língua Portuguesa), em que atuou a tutora participante desta pesquisa. Com carga horária de 60h, a disciplina foi ofertada no 2º bloco do curso, no período de 17 de maio a 17 de junho do ano de 2012.

A seguir tem-se uma visão parcial da página inicial da disciplina, no AVA instalado na plataforma *moodle*.



Figura 5: Página inicial da disciplina no AVA  
 Fonte: AVA NEAD/UESPI, 2012.

Com todas as ações pedagógicas arquivadas no ambiente virtual de aprendizagem, pudemos contar com os dados das interações exatamente do modo como ocorreram, sem a necessidade de estarmos presentes, como pesquisadora, para a observação dessa dinâmica de trabalho, procedimento muitas vezes necessário quando se trata de observações em cursos presenciais. Tal situação também evitou os constrangimentos que a presença de um ser estranho ao ambiente de trabalho pode provocar e, conseqüentemente, o risco de alterações decorrentes dessa presença, artificializando, em alguns aspectos, as interações observadas.

Dentre os gêneros digitais do AVA, selecionamos o fórum como *corpus* desta pesquisa, em função do que nos disse a tutora durante a entrevista e ainda pelo fato de que aí se pode perceber uma maior densidade de trocas verbais entre a tutora e o professor da disciplina<sup>63</sup>.

O gênero fórum, ou e-fórum, é descrito por Xavier e Santos (2005) como um espaço aberto em site da Internet em que são postadas, assincronicamente,

<sup>63</sup> Consideramos incluir o *chat* educacional para este estudo, porém não o encontramos no ambiente da disciplina. Conforme informação do gestor do NEAD, a instituição raramente trabalha com essa ferramenta, em virtude de problemas infraestruturais nos polos situados no interior do estado, onde ainda são precárias as condições de acesso à internet banda larga, o que inviabiliza atividades síncronas, como o *chat*.

opiniões relacionadas a temas diversos, propiciando um espaço de encontro para trocas e debates.

As observações no AVA da UESPI mostraram que os fóruns são usados em todas as disciplinas de todos os cursos, porém nem sempre como espaço para inserção de opiniões ou de debates, já que há aqueles em que o professor lança um pequeno questionário, sem que se incitem os alunos a uma discussão.

Na disciplina escolhida, entre os fóruns disponibilizados no AVA, conforme o quadro 4, a seguir, selecionamos o fórum destinado ao encontro entre professora e tutores – fórum de encontro docente –, destinado à troca de informações e orientações sobre o trabalho pedagógico.

Inicialmente, selecionamos interlocuções entre o tutor os alunos dos fóruns mediacionais (nos quais se trata dos conhecimentos específicos da disciplina), mas, em função dos problemas já informados, essas interações foram substituídas pelas mensagens enviadas em respostas a uma das tarefas dos alunos.

#### **d) Comentários avaliativos nas tarefas dos alunos**

O tutor é responsável pelo acompanhamento das atividades dos alunos no AVA, sendo uma de suas atribuições avaliar e dar notas às tarefas elaboradas pelo professor formador, às quais, após respondidas, os alunos postam no AVA.

Selecionamos uma dessas intervenções da tutora participante como fonte de dados relativos ao diálogo com os alunos, em substituição ao fórum mediacional, como supramencionado.

#### **e) Entrevista de instrução ao sócia**

Esta técnica, de acordo com Clot (2007), foi desenvolvida a partir das *instruções do sócia*, usadas pelo também psicólogo Ivar Odone, em 1970, em pesquisa com os trabalhadores da Fiat italiana. As instruções são dadas pelos participantes da atividade ao analista da situação de trabalho em resposta à

pergunta “Suponha que eu seja seu sócia e que amanhã eu deva substituir você em seu trabalho. Que instruções você deveria me transmitir para que ninguém perceba a substituição?”. (CLOT, 2007, p. 144). Instaura-se, então, uma situação dialógica particular que faz com que o respondente focalize a descrição da ação (o “como”), e não os seus motivos.

O objetivo desse procedimento é que o sujeito, mediante um deslocamento de suas atividades, obtenha condições para uma transformação do seu trabalho, já que, no exercício do sócia, o sujeito tem a oportunidade de um contato social consigo mesmo, tornando-se um estranho a si próprio quando se vê diante da necessidade de instruir alguém que será um sócia seu. “Essa situação em que o sujeito dialoga consigo mesmo, por meio do diálogo com o outro, o leva a ‘*estranhar*’ sua própria experiência, redescobrimo-la para então reorganizá-la sob outro ponto de vista.” (CLOT, 2007, p.181).

Cunha (2008, p. 175) esclarece ainda que, na instrução ao sócia, ocorre

[...] a captação de uma imagem do comportamento real, mas não o comportamento real e total do indivíduo, mas uma representação que ele faz de seu próprio comportamento. Existe uma distância entre comportamento descrito e comportamento efetivo, mas existe uma parcela preenchida pelo controle dos fatos e a testemunha de outrem, mas o que interessa é o plano-programa servindo de guia para a ação de cada um. Há um esforço de parte daquele que dá a instrução para clarear suas formas de fazer, processo inesgotável que não permite ser finalizado, está sempre em aberto.

Ao optarmos por esses procedimentos, nos apoiamos nas orientações de Clot (2007, p. 176):

Estudando detalhadamente aquilo que os trabalhadores fazem, aquilo que eles dizem do que fazem, mas também aquilo que eles fazem do que eles dizem, nós desembocamos num reconhecimento singular: aquele das possibilidades insuspeitadas pelos próprios trabalhadores

Diferente dos propósitos desse procedimento na Clínica da Atividade, nesta pesquisa, promovemos um deslocamento de seu objetivo precípua de conduzir o trabalhador a uma reflexão sobre o real de sua atividade, a fim de transformá-la, pois nosso propósito foi obter, da trabalhadora participante da pesquisa, uma diretriz de sua atividade, em termos de normas próprias, na qual pudéssemos identificar elementos atinentes ao trabalho real que desenvolve. Esse procedimento

possibilitou-nos comparar essas autoprescrições às normas antecedentes, estabelecidas pela instituição, de modo a identificar o grau de distanciamento entre o prescrito e o vivido no cotidiano da atividade de tutoria, conforme o objetivo geral desta pesquisa.

Com esse intuito, solicitamos à tutora que nos instruisse sobre o que deveríamos fazer no caso de assumirmos seu lugar na próxima disciplina em que ela atuaria, de modo que não se percebesse a substituição. Mantivemos o foco na mediação pedagógica, solicitando à tutora, durante a instrução, que nos instruisse em relação a como efetivá-la nas interlocuções com alunos e professor<sup>64</sup>.

### 3.5 Procedimentos de análise

É textual-discursivo o objeto deste estudo, isto é, a atividade de tutoria que investigamos é a que se discursiviza no texto da instância institucional e naqueles produzidos pelo próprio trabalhador tutor, quando realiza sua atividade e quando se reporta a ela. Trata-se, assim, de eventos discursivos desencadeados a partir de outros eventos discursivos, isto é, os textos analisados no transcurso desta pesquisa são respostas a outros ditos. Nesse encadeamento de discursos, buscou-se desvelar as singularidades da atividade de tutoria, verificando-se quais fatores preponderaram nessas singularizações e ressingularizações. Desse modo, reiteramos, não é uma coisa muda o que investigamos, mas, sim, um sujeito falante, que constrói discursos e, portanto, sua abordagem só pode ser dialógica. (BAKHTIN, 2003).

O postulado básico adotado é de que todo enunciado pressupõe uma resposta a outro, trazendo também em si a previsão de uma resposta, de acordo com a definição de *dialogismo*, desenvolvido por Bakhtin e o Círculo. Assim, com base na diretriz central do pensamento de Bakhtin e o Círculo – o dialogismo e conceitos associados –, alteridade, responsividade e tom avaliativo (entonação),

---

<sup>64</sup>É interessante observar que, em função do ambiente virtual, é perfeitamente possível acontecer de alguém substituir o tutor, já que ele não se mostra fisicamente, mas, sim, nos textos que produz. Desse modo, caso realmente resolvesse instruir um terceiro para substituí-lo por certo tempo, a troca talvez não fosse notada tão facilmente.

empreendemos as análises das normas institucionais e das falas da tutora participante da pesquisa.

Consideramos, primeiramente, o discurso institucional-prescritivo, visando identificar as outras vozes nele presentes – dialogismo interdiscursivo – e a forma como se dá esse diálogo. Também foi analisado o diálogo da instituição com o tutor, instaurado naquele documento, a fim de se identificar como esse sujeito interlocutor-tutor é instituído discursivamente. Desse modo, no bojo dessa relação eu-outro, é que vislumbramos descrever e interpretar a atividade da tutora no contexto do programa UAB.

Em seguida, no comentário da tutora sobre as prescrições, analisamos como esse trabalhador, em diálogo com a instituição, responde a esses enunciados, ou seja, o que, em sua contrapalavra (a sua compreensão responsiva), ela revela de sua atividade.

No fórum em que dialogam professor e tutora, analisamos como esses sujeitos se constituem através da palavra, buscando compreender de que modo a tutora ressingulariza sua atividade a partir das considerações desse outro com quem compartilha a responsabilidade pedagógica na EAD.

Nos comentários sobre a tarefa, analisamos o diálogo entre tutora e alunos, com propósito igual ao citado acima, procedimento também adotado no conjunto de instruções ao sócio, dadas pela tutora à pesquisadora, considerada, no momento da interlocução, como um par – possível substituta da trabalhadora.

Em suma, iluminar essa malha discursiva, constituída de diferentes discursos em diálogo foi a opção feita nesta pesquisa para se compreender a atividade de tutoria em EAD, em suas prefigurações e em suas realizações, sendo que, para uma melhor elucidação, organizamos os resultados nas seguintes categorias:

- Prefiguração da atividade no primeiro registro;
- Renormalizações da atividade no diálogo com as prescrições;
- Renormalizações da atividade no diálogo com o professor;
- Renormalizações da atividade no diálogo com os alunos e
- Renormalizações da atividade no diálogo com “outro tutor”.

Por fim, ressaltamos o fato de esta pesquisa ter se desenvolvido em um diálogo entre pesquisadora e tutora, com todas as consequências que essa situação traz para a constituição dos enunciados acerca da atividade. Como adverte Clot

(2007, p. 135), “a mudança de destinatário da análise modifica a análise”, desse modo, a verbalização que o trabalhador faz varia conforme se dirija a um especialista ou a outros (os pares, por exemplo). Disso não poderíamos nos eximir, com o risco de falsear uma relação dialógica em que estão implicados os horizontes sociais dos interlocutores: os nossos, que se situam no âmbito acadêmico, e os da tutora, que se inserem na esfera do seu trabalho.

Clot (2007), na mesma linha de raciocínio, enfatiza que a palavra do sujeito não se volta apenas para o objeto – no caso, a situação de trabalho – mas também para a atividade daquele com quem interage, ou seja, a atividade de linguagem tem uma dupla via de direção: para o que se diz e para quem se diz. Dessa forma, se o entrevistado tem diante de si um colega de trabalho ou um pesquisador (que supõe dotados de diferentes níveis de conhecimentos sobre o seu trabalho), esse fator repercute no modo de discursivizá-la. Essa dissonância entre horizontes, segundo o autor, não se configura como um obstáculo, pelo contrário, pode constituir um recurso metodológico, pois, na ação sobre esse outro (estranho ao seu trabalho), “ele luta contra uma compreensão incompleta de sua atividade por seus interlocutores, suspeita que haja neles essa compreensão insuficiente e deseja evitá-la.” (CLOT, 2007, p. 135). Nesse sentido, passa a ver sua atividade na perspectiva de outra atividade, a do outro com quem se encontra no momento da pesquisa, e procura elucidar suas ações, decisões, anseios, razões, temores etc., de forma mais nítida, o que vem a beneficiar a si mesmo por poder colocar-se diante de si mesmo sob o foco de outra visão.

Quanto aos conhecimentos derivados desse diálogo entre o especialista e o trabalhador, não se pode desconsiderar a concepção de linguagem que permeia todo o trabalho: de um lugar de ação social, sendo os sentidos co-construídos na interação. Assim, o conhecimento trazido pela pesquisa não será apenas o do trabalhador, ou o do pesquisador, mas o que foi construído a partir desse encontro.

Considerando que, na análise discursiva, a realidade não se configura com um dado *a priori* que se discursiva nos enunciados, mas, sobretudo, como um conjunto de discursos enunciados em que as relações sociais se constroem e reconstroem, ideologicamente, (ROCHA, DEUSDARÁ, 2005), é necessário assumir, no âmbito da pesquisa social, o *devir* como um componente incontornável dos conhecimentos produzidos. Ou, não alimentar a ilusão de que a figura do pesquisador como interlocutor do pesquisado, configurando a singularidade de uma

determinada situação enunciativa, não afetará o modo como o discurso-realidade se concretizará.

## 4 A ATIVIDADE DO TUTOR – ENTRE O PRESCRITO E O VIVIDO

*A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. (M. BAKHTIN)*

Neste capítulo, apresenta-se a configuração da atividade da tutora virtual que trabalha no NEAD/UESPI, com vistas a delineá-la em suas singularidades e ressingularizações, reveladas, primeiramente, no diálogo entretecido no discurso que preceitua as tarefas, em seguida, naquele com o que o tutor dialoga com esse discurso. Em seguida, com esse mesmo enfoque dialógico, interpretam-se as interlocuções entre o tutor/professor, tutor/aluno e tutor/tutor.

### 4.1 A tutoria no primeiro registro - prescrições

Neste item, apresentamos a análise do conjunto de normas para o trabalho de tutoria na UAB, inscritas no documento *Formulário de Cadastramento de Bolsista da Universidade Aberta do Brasil*(ANEXO 1), apresentado ao tutor no momento em que é convocado a assinar o termo de compromisso através do qual é formalizada a sua vinculação ao projeto UAB e ao NEAD da instituição investigada. Tais orientações são complementadas por um termo de compromisso através do qual o trabalhador-tutor compromete-se a segui-las. Seguem-se, desse modo, os procedimentos de praxe na admissão de trabalhadores, os quais normalmente são formalizados em gêneros textuais como contratos, termos de investidura, portarias e outros, na correlação com as condições de interação previstas em cada esfera de atividade humana (BAKHTIN, 1997, p. 279).

A codificação das normas prescritas para o exercício do trabalho intenta antecipar as atividades, regulando a forma como serão executadas. Trata-se do que é posto à disposição do sujeito da ação, do exterior de sua atividade, conforme já aludido no capítulo sobre a Ergologia.

#### 4.1.1 Movimentos dialógicos no discurso prescritivo

No *Formulário*, evidencia-se o caráter da relação de trabalho entre a instituição e o tutor. Assim sendo, no enunciado do título, *Formulário de Cadastramento de Bolsista da Universidade Aberta do Brasil* (doravante denominado Formulário), indica-se a posição do interlocutor – um *bolsista*, e não um assalariado ou prestador de serviços. A compreensão dessa identidade atribuída ao tutor associa-se ao conhecimento de outros discursos já construídos sobre trabalhos remunerados com bolsa (bolsa-trabalho, bolsa-pesquisa e outras), ou seja, o termo é um ponto de conexão de uma cadeia discursiva sobre essa modalidade de relação entre trabalhadores e instituições.

No diálogo entre a instituição e seu interlocutor – o tutor, efetivado através do *Formulário*, é a instituição, UAB/universidade, que se dirige ao tutor no momento de sua investidura no cargo, situando-o no horizonte social do programa UAB como um *bolsista*, e não como um “empregado”, conforme definido nas leis trabalhistas vigentes no país<sup>65</sup>.

No termo “bolsista” estão, pois, implicadas as especificidades das condições de trabalho do tutor, das quais estão ausentes as prerrogativas trabalhistas garantidas pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) ou ainda por estatutos de servidores públicos. Essa situação remete para o contexto mais amplo do mundo do trabalho contemporâneo e suas “flexibilidades”, como apontam Antunes (2008) e Herédia (2012), bem como, especificamente, para a condição de trabalho precária do tutor, como destacam Mill (2006), Mill e Fidalgo (2012) e Aroni (2012), citados no capítulo 2.

---

<sup>65</sup>Conforme a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), “Art. 3º - Considera-se empregado toda pessoa física que prestar serviços de natureza não eventual a empregador, sob a dependência deste e mediante salário”. (BRASIL, 1943). O tutor da UAB, portanto, não pode ser considerado como empregado, visto que, em vez de salário, recebe bolsa, e é cadastrado com vínculo temporário, o qual pode ser extinto, em função de diversos fatores, como, por exemplo, não se considerar satisfatório o seu desempenho, ou a finalização de uma disciplina na qual esteja atuando. A eventualidade também não o coloca na classe de trabalhadores eventuais, já que, conforme a mesma legislação, “Art. 2º - Trabalho temporário é aquele prestado por pessoa física a uma empresa, para atender à necessidade transitória de **substituição** de seu pessoal regular e permanente ou à **acréscimo extraordinário de serviços**”. Essas duas condições não estão presentes na relação trabalhista do tutor com a UAB.

Na sequência do *Formulário*, encadeiam-se quatro seções, nesta ordem: “Ficha de Cadastramento”, “Órgão Responsável pelo Programa”, “Atribuições do Tutor” e “Declaração”. A primeira é constituída de itens relativos a dados pessoais, bancários, profissionais e formação acadêmica, os quais devem ser preenchidos pelo bolsista; na segunda, apresenta-se a Secretaria de Educação a Distância (SEED)<sup>66</sup> como responsável pelo programa; na terceira são listadas 9 (nove) atribuições que configuram a tarefa de tutoria (seção sobre a qual mais nos detivemos na análise), e, na última, são apresentados os termos do compromisso, a condição do tutor como pós-graduado, ou matriculado em programa de pós-graduação, e ainda as sanções às quais se expõe, caso as informações fornecidas por ele não sejam verídicas, ou caso as atribuições listadas não sejam cumpridas.

Essa organização do documento parece visar a uma economia quanto às informações dadas, bem como àquelas solicitadas, no momento do cadastramento, pois se juntam, num só lugar, a identificação do bolsista, a listagem de suas atribuições, a declaração de ciência e a assinatura de termo de compromisso, indicando *aceite*. Configura-se, assim, um gênero textual *híbrido*, adequado às necessidades da esfera de comunicação institucional.

Com relação à fonte enunciativa, embora, na seção intitulada “Órgão responsável pelo programa”, apresente-se a Secretaria de Educação a Distância (SEED), o caráter plural da responsabilidade enunciativa institucional já se encontra indicada no título, cujo enunciado inclui o termo Universidade Aberta do Brasil<sup>67</sup>. O enunciador do documento, portanto, é essa coletividade que partilha a corresponsabilidade pela condução do programa. Dessa forma, a enunciação é apenas mediada pela SEED, pois, de fato, é com a coletividade que o bolsista, interlocutor do enunciado institucional, formaliza seu compromisso, pois sua atividade insere-se no contexto do programa governamental e articula-se com outras atividades que dele fazem parte.

Essa identidade plural do enunciador constrói-se em um espaço interdiscursivo, já que o programa e seu funcionamento são instituídos por diferentes gêneros de discurso, que incluem a LDB 9394/96, o projeto do MEC para a UAB, os editais da CAPES, o conjunto de resoluções e portarias do FNDE e outros

---

<sup>66</sup> Esta Secretaria foi extinta em janeiro de 2011, mas ainda consta no formulário.

<sup>67</sup> O programa UAB faz parte de uma parceria que inclui o MEC, o FNDE, a CAPES, as universidades públicas, bem como as secretarias de educação estaduais e as prefeituras municipais.

documentos<sup>68</sup> que tornam a Universidade Aberta do Brasil um fato social. É, pois, nesse interdiscurso, que se constrói o sentido da existência do *Formulário*, e as condições para a compreensão de suas formulações.

Por sua vez, o bolsista-tutor, ao assinar o documento, legitima-se como um componente dessa pluralidade, adquirindo o *status* de participante do programa. A partir daí, estará autorizado (legitimado) a atuar como co-enunciador, nos diversos diálogos que atravessarão sua atividade, assim também como co-gestor das redes sinérgicas necessárias à tutoria, como se verifica nas nove normas contidas no *Formulário*, a seguir.

<i>ATRIBUIÇÕES DO TUTOR</i>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas;</i></li> <li>2. <i>Acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso;</i></li> <li>3. <i>Apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes;</i></li> <li>4. <i>Estabelecer contato permanente com os alunos e mediar às atividades discentes;</i></li> <li>5. <i>Colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes;</i></li> <li>6. <i>Participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela Instituição de Ensino;</i></li> <li>7. <i>Elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria;</i></li> <li>8. <i>Participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável;</i></li> <li>9. <i>(x) Tutor a distância - Manter regularidade de acesso ao AVA e dar retorno às solicitações do cursista no prazo máximo de 24 horas.</i></li> </ol>

Quadro 5: Atribuições do tutor - bolsista

Fonte: Formulário de Cadastramento de Bolsistas da Universidade Aberta do Brasil.

As normas são enunciadas em forma de uma listagem de ações, enquadrando-se no que Schwartz (2002) denomina de primeiro registro, o qual engloba o formalizado, o regulamentado, ou as normas antecedentes, que estipulam a tarefa. A existência desses preconstituídos indica que todo trabalho é heterodeterminado, havendo, nessa dimensão, um *uso de si* pelos outros, significando que o legislador determina o que o trabalhador deverá investir de si no seu ambiente de trabalho.

Percebe-se nas atribuições da tutoria parte dos componentes da classificação das funções do tutor proposta por Aretio (1987), que denomina de *função acadêmica* a que diz respeito a cumprir um papel de orientador e ao reforço da auto-

<sup>68</sup> Esse conjunto documental pode ser acessado no portal da CAPES, <http://uab.capes.gov.br/>.

aprendizagem (aspectos cognitivos) – que identificamos nas normas 1 a 4, e *função de colaboração e conexão*, a que envolve o acompanhamento e o relacionamento com o estudante, bem como o contato permanente com docentes da instituição, as tarefas burocráticas e a avaliação – que identificamos em todas as funções, exceto a 6. Aretio (1987) ainda menciona uma terceira função - orientadora, associada às ações centradas na afetividade, a qual, embora não expressa nas normas, se faz presente de forma intensa no cotidiano da tutora participante da pesquisa, conforme demonstrado nos itens em que se analisam as renormalizações que ela promove em sua atividade.

No que diz respeito às fontes das prescrições, como já mencionado, trata-se da coletividade da UAB, conforme se percebe nos elementos paratextuais (o timbre da CAPES no papel, a identificação da SEED na segunda subseção do documento e nos parceiros inscritos na UAB – cf. nota 64). O destinatário (tutor) é nomeado linguisticamente apenas no título da seção – “Atribuições do tutor” - e, ainda, na norma 9 (nove), a qual distingue uma das duas formas de tutoria previstas na UAB – *tutor a distância*.

Em relação ao aspecto formal do texto, a lista de tarefas que a tutoria deve cumprir não se apresenta exatamente como a planificação típica de um manual de instruções, em que a sucessão das ações é determinada pela necessidade de um “antes” e de um “após”, que garanta o sucesso de um empreendimento. No caso das “Atribuições”, não há uma precedência necessária entre elas, mas, sim, a concomitância com que devem ser realizadas, com exceção das que dizem respeito à produção de relatórios, geralmente posterior à finalização do trabalho.

Dessa forma, é possível perceber, nas “Atribuições”, o macropropósito de garantir um perfilamento da tarefa, a fim de que o tutor tenha uma antecipação do que deve fazer para garanti-la. A resposta postulada é, pois, um agir, característica de muitas produções verbais das esferas do mundo do trabalho. Essa forma de enunciação das tarefas a serem executadas institui a representação de um sujeito que, em sua atividade, deve acreditar que essa é a forma eficiente de desenvolver o trabalho, aderindo às atribuições e colocando-se apto à sua própria inserção nas redes sinérgicas aí previstas.

Os enunciados prescritivos, no *Formulário*, instauram, assim, um modelo de desempenho de trabalho, iniciando-se com verbos na forma infinitiva (*mediar, acompanhar, apoiar, estabelecer*), que referem a ações a serem efetivadas junto a

outros agentes (professor, alunos, coordenadores), já que a atividade é dirigida não a um objeto inerte, mas a outras pessoas, formando um conjunto articulado de atividades. A forma verbal impessoalizada é explicada por Clot (2007, p. 87), ao afirmar que esses “(...) instrumentos sociais da ação que a pré-organizam na forma de regras impessoais de uso e troca constituem a atividade genérica da atividade individual.”

As formas verbais infinitivas adquirem, assim, expressividade injuntiva no contexto do documento e das relações que instituem. São formas verbais impregnadas de uma entonação indicadora, ou legisladora, daquilo que o interlocutor/tutor deve fazer, mesmo na ausência de um verbo como “dever”. A expressividade contida nas formas verbais advém não da forma em si, mas da situação enunciativo-discursiva na qual estão inseridas no Formulário de cadastramento – e das relações sociais instituídas entre os interlocutores: o “cadastrante” e o “cadastrado”. Consoante com o princípio dialógico, pode-se observar que o sentido dos enunciados prescritivos resulta do que está na esfera social, ou seja, na relação entre os sujeitos e no seu horizonte social comum: no caso, a situação de investidura, que se concretiza com os enunciados do documento.

As ações previstas nesses enunciados regulatórios antecipam um agir em parceria (uma rede de sinergias), já que a tutoria é uma atividade de mediação, conforme se constata na literatura e na legislação da UAB, como já exposto no capítulo 1 desta tese. As normas contidas nas “Atribuições”, portanto, dialogam com esses discursos teórico-descritivos e legislativos sobre o trabalho do tutor, no sentido de dar-lhe uma certa definição relativa a um modo de fazer, estabelecendo uma forma de ser tutor na descrição dos fazeres da tutoria, como se verifica nas normas

- 1 **Mediar** à comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas;
- 2 **Acompanhar** as atividades discentes, conforme o cronograma do curso;
- 3 **Apoiar** o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes

O sintetismo dos enunciados prescritivos, como se vê nesses exemplos, evidencia, ainda, que a instituição dirige-se a um interlocutor (tutor) suficientemente habilitado a determinada compreensão responsiva, pressupondo esse sujeito já em contato com outros conjuntos enunciativos que entram em relação dialógica com as

“Atribuições”, no caso, os outros textos regulatórios: lei, portarias, resoluções relativas à educação a distância e à UAB; e textos acadêmicos ou da esfera profissional, que definem/descrevem a tutoria virtual na EAD.

Um exemplo desse discurso antecedente, que é expresso no *Formulário* (norma 3) é a Resolução/ FNDE/CD/ Nº 044, de 29 de dezembro de 2006 (BRASIL, 2006b), na qual se define a atividade do tutor na EAD “*tutor- acompanhar todo o processo educativo dos alunos, auxiliando-os nos ambientes virtuais de aprendizagem (tutor a distância) [...]*” (BRASIL, 2006).

Desse modo, a descrição da atividade ancora-se na existência de enunciados anteriores, que emanam da própria instituição, como é o caso dos textos legislativos, ou de outras esferas, como a acadêmica<sup>69</sup> e a profissional. O texto prescritivo dialoga com eles, fundamenta-se neles. A instituição, portanto, já os supõe conhecidos do seu interlocutor (tutor), encadeando um fio discursivo que contemporiza com o já-dito, instando o tutor a uma compreensão/resposta que se traduz em atualizar esse conhecimento.

Há ainda consonância entre a atribuição 2 –“ *Acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso*” e as estipulações do edital do processo seletivo para tutores do NEAD/UESPI. Nesse documento, o item 3, atinente aos requisitos para inscrição dos candidatos, apresenta o seguinte subitem:

- 3.6 Possuir habilidade comprovada (**certificados de cursos realizados referentes à área de educação, informática, tecnologias na educação e educação a distância** do ano de 2005 a 2012) e facilidade de acesso ao uso de computadores/recursos de conectividade – internet, Plataforma Moodle, e-mail, chat, fórum e outros; (PIAUÍ, 2012, ênfase adicionada).

Essa relação entre discursos torna mais evidente que o interlocutor previsto no discurso prescritivo (o outro) é possuidor de informações sobre seu trabalho e sobre o *modus operandi* adotado no programa UAB, já presentes em outros textos da mesma esfera. O diálogo entre instituição e tutor apoia-se, assim, num processo dialógico que se estende para além da situação de investidura, na direção de outros discursos entretecidos no texto do *Formulário*.

---

<sup>69</sup> Os trabalhos teóricos citados nesta tese são um exemplo desse conjunto discursivo da academia.

As normas realçam, como já mencionado, as redes de sinergia que caracterizam a tutoria, atividade de mediação entre professores e cursistas, como se verifica em

- 1 **Mediar** à comunicação de conteúdos **entre o professor e os cursistas**;
- 2 **Acompanhar** as atividades **discentes**, conforme o cronograma do curso;
- 3 **Apoiar o professor** da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes
- 5 **Colaborar com a coordenação** do curso na avaliação dos estudantes

A tutoria se configura, assim, como um fazer pedagógico que acontece na confluência direta de três atividades – do professor, do aluno e do coordenador - , situando-se numa zona de alta densidade de diálogos, já que é através de diversos tipos de enunciados que o tutor pode efetivar seu trabalho: produzindo relatórios para a coordenação do curso; lendo os materiais didáticos (eletrônicos e impressos), orientando os alunos e reportando dúvidas ao professor formador.

As atribuições evidenciam, assim, uma imagem do tutor necessário e bem sucedido, no trabalho: o que tem domínio de saberes predominantemente procedimentais: “mediar conteúdos, acompanhar atividades, apoiar o professor, colaborar com a coordenação, escrever relatórios, participar do processo de avaliação”. Esses procedimentos pressupõem, ainda, um sujeito com domínio dos gêneros de texto com que se realizam as ações previstas: a mediação entre professores e alunos, por exemplo, ocorre em *fóruns, chats, e-mails, perfil on-line*, gêneros típicos do mundo digital, apropriados pelo contexto educacional. Tais ferramentas simbólicas deverão ser apropriadas para realizar a sua ação de, dialogando, agir sobre os outros: o professor, o aluno, o coordenador.

Além de um sujeito com mestria nesses gêneros, as normas também prefiguram um trabalhador capaz de, através deles, promover uma ação mediadora, entre os alunos e os objetos de aprendizagem propostos pelo professor. Nesse sentido, em função de o tutor realizar essa mediação pedagógica no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), optamos por analisar, mais detidamente, as normas 1, 2, 3, 4, 8 e 9, do *Formulário*, excluindo aquelas que dizem respeito à relação do tutor com os coordenadores (5,6,7), aspecto que pode vir a ser objeto de outro estudo.

*1 Mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas.*

No recorte discursivo acima, a palavra “mediar” refere ao lugar de agente intermediador, atribuído ao tutor, pressupondo-se ter ele clareza do que consiste essa mediação (saber o que fazer implica em saber como fazer) e como efetivá-la junto a professores e alunos. No discurso prescritivo, revela-se, pois, uma interlocução com um sujeito já em pleno domínio conceitual e procedimental do trabalho a desenvolver, e, ainda, com máxima disponibilidade para a atividade, já que deve manter um *contato permanente* com os alunos, como se enuncia na norma 4:

*Estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes;*

Dialoga-se, assim, com um sujeito que trabalha sempre em parceria com um outro (aluno), de forma permanente, ocupando um lugar central (mediar), ou um lugar secundário (apoiar, acompanhar), como na norma 3, a seguir:

*Apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes;*

Desse modo, as normas estabelecem uma *topografia* para a tutoria, isto é, um lugar a ser ocupado pelo tutor em relação ao outro (professor/aluno), bem como uma *cronologia* (em prontidão num tempo predeterminado), como se reafirma nas normas 2, 4 e 8, a seguir:

*Acompanhar as atividades discentes, **conforme o cronograma** do curso.*

*Estabelecer **contato permanente** com os alunos e mediar às atividades discentes.*

*Manter **regularidade de acesso** ao AVA e dar retorno às solicitações do cursista **no prazo máximo de 24 horas**.*

Todos esses dados instituem, discursivamente, um tutor que, embora não regulamentado como um empregado, de acordo com a CLT, com direito a salário, férias, fundo de garantia e outros direitos trabalhistas, precisa investir ao máximo em si, tanto em termos intelectuais – já que é esta a natureza da atividade educacional-, quanto em relação à permanente disponibilidade para o trabalho. Com essa prefiguração desse outro-tutor, o programa UAB dirige-se a cada indivíduo que se

insere no âmbito da instituição, convocando-o a assumir essa alteridade instituída, isto é, a ser o discursivamente posto. Nesse sentido, postula-se que sua resposta só poderá ser de aceitação, de adesão absoluta ao normatizado.

Outra seção do *Formulário* coage o tutor a, antecipadamente, aceitar as sanções advindas do não enquadramento nesse papel. Nessa seção, denominada *Declaração*, o texto é da instituição, mas a voz é atribuída ao tutor – discursivizado como um “eu” que se declara ciente do que lhe foi informado e apto a atender a todas as exigências, conforme se constata a seguir:

*DECLARO ter ciência dos direitos e das obrigações inerentes à qualidade de bolsista na função de TUTOR e nesse sentido, COMPROMETO-ME a respeitar as cláusulas descritas nas atribuições do bolsista deste Termo de Compromisso. Declaro, ainda, sob as penas da lei, que as informações prestadas são a expressão da verdade e que preencho plenamente os requisitos expressos na Lei 11.273/ 2006 e da Lei 11.502/2007, para o recebimento da bolsa e que o recebimento da referida bolsa não constituirá acúmulo de bolsa de estudo ou pesquisa conforme disposto no artigo 1º inciso III da lei 11.273/2006 exceto os casos disciplinados pela portaria conjunta CAPES/CNPQ Número 01 de dezembro de 2007 e:*

*( ) Que possuo formação de nível superior e tenho \_\_\_ ano(s) de experiência no magistério do ensino básico ou superior; e/ou*

*( ) Formação de nível superior e vínculo a programa de pós-graduação ; e/ou*

*( ) Formação de nível superior e Formação pós-graduada.*

*Estou ciente, também, que a inobservância dos requisitos citados acima implicará(ão) no cancelamento da(s) bolsa(s), com a restituição integral e imediata dos recursos, de acordo com as regras prevista na Resolução FNDE/CD nº 26 de 06 de junho de 2009 com redação atualizada pela resolução FNDE/CD nº 8 de 30 de abril de 2010.*

No *Formulário*, são estabelecidas, assim, não apenas as tarefas a serem cumpridas pelo tutor, mas também uma antecipação textual de resposta desse interlocutor (tutor), o qual é instaurado, no enunciado, através do uso da primeira pessoa nas formas verbais e pronominais dêiticas (declaro, comprometo-me, preencho, possuo). Desse modo, a resposta antecipada e atribuída formalmente ao interlocutor, no texto da declaração, é a inequívoca resposta esperada. O locutor não espera uma resposta, ele a interpõe, textualmente, no *Formulário*.

Essa resposta já formulada institucionalmente não pode ser modificada, constituindo-se uma relação dialógica marcada não apenas pela injunção à tarefa, mas também por uma sutil negação da palavra-alheia, na antecipação do

comprometimento do outro de aceitar as normas, bem como da ameaça de punição em caso de inobservância do instituído. Nesse aspecto, o tutor também é identificado, no diálogo, como conhecedor da legislação que ampara o vínculo como bolsista.

Em suma, a heterodeterminação da atividade - as normas antecedentes -, bem como a resposta atribuída ao próprio destinatário (“Declaro...; Comprometo-me...; Estou ciente...”) dadas previamente pelo locutor, impõem o acordo de trabalho que deve ser aceito por parte do tutor. Desse modo prefiguram-se os investimentos de si que se esperam dele, quais sejam, os de “mediar”, “acompanhar”, “apoiar”, “colaborar”.

Outro aspecto a observar é que, diferentemente dos textos contratuais, no *Formulário*, enuncia-se apenas o que uma das partes (o tutor) deve saber, fazer, aquiescer, conforme o conjunto de normas já mencionadas. O enunciador-instituição coloca-se como o que lhe fornecerá a bolsa de trabalho, já que o termo *bolsista* implica dois agentes – o que provê a bolsa e aquele que a recebe. O acento apreciativo expresso é de sanção, conforme se verifica no seguinte trecho da declaração: “Estou ciente, também, que a inobservância dos requisitos citados acima implicará(ão) no cancelamento da(s) bolsa(s), com a restituição integral e imediata dos recursos.” Ao assinar o documento, o tutor já inicia sua jornada de trabalho sob o signo da possibilidade da perda de seu posto, caso ignore as prescrições da tarefa, ou não apresente dados verdadeiros sobre si mesmo.

É interessante observar que, no documento, *não há qualquer tipo de declaração* por parte da instituição sobre as garantias para o desenvolvimento do trabalho em foco, o que acaba por revelar algo sobre como se institui o diálogo entre a instituição e o tutor-bolsista – uma relação de poder, significada pela palavra não dita.

Ao sujeito bolsista é, pois, negada uma interlocução na qual se afiancem os compromissos de ambas as partes, assim como só para ele estão previstas as sanções: “cancelamento da(s) bolsa(s), com a restituição integral e imediata dos recursos”, diferentemente do que ocorre no contrato de trabalho, em que se apresentam as obrigações e sanções de ambas as partes. Cumprir a tarefa/receber a bolsa; descumprir/não receber é a condição do tutor no discurso do *Formulário de Cadastramento*.

Consideramos, nesse sentido, retomar a condição do tutor no contexto da UAB: a de um bolsista, antes de, efetivamente, a de um empregado. Como não há vínculo empregatício que lhe garanta os direitos trabalhistas concernentes a outras categorias (indenizações, férias, licenças e outros), mas apenas a garantia do pagamento de uma bolsa, em troca de seus serviços, não se faz necessária a utilização de um enunciado do gênero contrato de trabalho. Entretanto, Rocha (2012) orienta que existem “contratos de atividade que muito se assemelham ao contrato de emprego, embora deste diverjam, tendo em vista as suas próprias peculiaridades”. Tal situação confirma o que diz Bakhtin (1992) sobre as relações entre os gêneros e as demandas dos espaços de interação humana, que engendram suas diferentes formas de enunciados.

Em suma, a análise das relações dialógicas entre instituição e tutoria, via documento normatizador da UAB, coloca em evidência os sentidos em circulação e que baseiam historicamente essa atividade, cujo protagonista deve, por um lado, mobilizar as mais diversas competências, garantindo uma boa efetivação das tarefas, e, por outro, instalar-se no seu posto como um trabalhador destituído das garantias trabalhistas historicamente conquistadas.

#### **4.2 Renormalizações na atividade de tutoria**

Nos tópicos seguintes, são descritos e interpretados os dados coletados junto à tutora participante da pesquisa, nos enunciados com que se reporta às prescrições de sua atividade e também naqueles com os quais a efetiva, constituindo-se uma teia dialógica na qual dimensiona e redimensiona seus saberes e fazeres. Desse modo, ao mesmo tempo em que se empreende a análise discursiva, interpretam-se os dados à luz dos conceitos ergológicos, identificando-se as ressingularizações promovidas pela tutora em sua atividade.

#### 4.2.1 Renormalizações da tutoria no diálogo com as prescrições

Como as ações dos profissionais bem como os sentidos que eles produzem e mobilizam na sua atividade se revelam na linguagem (FAÏTA, 2002), inicialmente, apresentam-se e interpretam-se aqueles enunciados através dos quais a tutora participante desta pesquisa comenta as prescrições do seu trabalho na UAB/NEAD/UESPI.

O tópico está organizado com a retomada das prescrições, seguidas de excertos do comentário feito pela tutora a respeito delas.

Texto das prescrições	Comentário da tutora
2 Acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso;	Quando a gente assume a tutoria, a gente assina, inclusive, até <u>um documento</u> de que a gente deve pelo menos ter, no mínimo, 20 horas disponível. [...] quando eu estive lá, eu percebi que, se realmente nós estivermos dedicados essas 20 horas à tutoria, então tem como a gente enfrentar muitos desafios e tem como a gente resolver muitas coisas e contribuir muito com o aluno. [...] comigo eu sigo <u>religiosamente</u> esse horário.
4 Estabelecer contato permanente com os alunos e mediar às atividades discentes;	

Em relação ao tempo disponível para o trabalho, a tutora adota a resposta prevista no *Formulário*, numa completa adesão ao discurso institucional, fortalecendo-o. Segundo ela, a atividade inclui desafios e problemas a resolver, sendo o tempo previsto uma antecipação adequada do *quantum* de disponibilidade que a atividade exige: “se realmente nós estivermos dedicados essas 20 horas à tutoria, então **tem como a gente enfrentar** muitos desafios e tem como a gente resolver muitas coisas e contribuir muito com o aluno.”

O documento (*Formulário*) é citado, explicitamente, como um elemento que faz parte das coerções coletivas aos bolsistas-tutores: “a gente assina, inclusive, até **um documento** de que a gente deve pelo menos ter, no mínimo, 20 horas disponível”. O discurso da tutora, retomando o discurso das prescrições, a que teve acesso quando da investidura no cargo, assimila-o, acentuando-o positivamente, ao enfatizar o tempo dedicado à tarefa. Nesse sentido, é visível o valor atribuído a esse

componente, como evidencia o termo “religiosamente”, com que ela caracteriza a forma como segue o tempo prescrito. Nessa palavra, com que enuncia sua completa adesão à norma, ecoam vozes mais remotas de antigas associações entre a atividade docente e o sacerdócio. O diálogo com esse discurso também se manifesta no seguinte enunciado:

*[...] Mais é sagrado aquele horário. Para que o aluno se sinta apoiado, eu vou acessar possivelmente até no meu trabalho, desde que eu possa ter um tempinho que não vá prejudicar.*

Enfim, no diálogo com as prescrições acerca do tempo de trabalho, a atitude responsiva da tutora é de total aceitação, inclusive, levando a atividade de tutoria para o turno do trabalho presencial, que desenvolve em outra instituição, como se comprova em “*eu vou acessar possivelmente até no meu trabalho.*”

Esses deslocamentos são possíveis em razão de ser a tutoria um trabalho desterritorializado geograficamente, inserto no mundo do ciberespaço (LÉVY, 1999), o que permite à tutora uma extensão do tempo de dedicação a sua atividade para muito além do prescrito. Desse modo, sua atitude responsiva diante da prescrição - *4 Estabelecer contato permanente com os alunos* - é de total adesão, não considerando ela qualquer inconveniente, em sua rotina de vida, permanecer nesse estado de prontidão.

Em sua fala, a tutora também ressalta uma relação forte com o aluno, mencionando essa relação como principal fator que a leva a seguir rigorosamente a carga horária estipulada – “*Para que o aluno se sinta apoiado*”, embora, nas atribuições do *Formulário*, a ação de *apoiar* esteja associada ao professor (3 **Apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes**), sendo ao aluno prevista a de *acompanhar* (2. **Acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso**).

Nota-se que a ausência do professor como um elemento motivador do rigor que adota em relação ao tempo pode ser decorrente de certa incompreensão quanto ao papel do professor formador, que, geralmente, se ausenta do AVA, após organizar a disciplina, deixando o tutor responsável pela condução de todo o trabalho pedagógico. A tutora assume, então, o protagonismo docente junto ao

aluno, renormalizando o prescrito, de acordo com sua avaliação, procurando manter estável sua atividade, que se traduz em não deixar de apoiar o aluno.

Essa estreita e cúmplice relação com o aluno fica ainda mais evidente na seguinte fala:

*Porque, pra mim, é uma nova modalidade, um novo jeito de dar aula e eu estava querendo com vontade e gostei muito da ideia e queria muito aplicar isso na íntegra, de tal forma que **eu criei um horário com os alunos, com as minhas turmas**. [...] quando o tutor recebe no mínimo 20 horas por semana pra se dedicar a turma, então **ele acompanha direitinho, ele atende o aluno direitinho**, resolve o que tem pra ser resolvido.*

Uma singularidade da atividade da tutora está nessa renormalização que diz respeito à gestão do tempo, decidida em parceria com os alunos, em acordo com eles, o que pode fortalecer a confiança e facilitar a mediação pedagógica - “**Eu criei um horário com as minhas turmas**”.

Além disso, esse tempo previamente combinado com os discentes pode contribuir para menor sobrecarga no uso que a tutora faz de si, já que poderá imprimir mais efetividade em sua ação. Isso porque há maiores possibilidades de, ao acessar o AVA, encontrar os alunos nas atividades previstas, nos tempos combinados. Novamente, essa renormalização que ela providencia é possível em função de trabalhar num ambiente em que não há uma necessária sincronicidade entre as ações de uns e outros, nem tampouco um encerramento das atividades ao final do dia, como ocorre no modelo presencial.

O tempo prescrito, acordado com os alunos, torna-se, pois, para a tutora, um elemento determinante de uma ação competente, facilitando-lhe exercer uma mediação que, para ela, se concretiza em dedicação, acompanhamento, atendimento. Na voz da tutora, a qual se reporta à voz dos alunos (no acordo com estabeleceram), o que vemos ecoar é apenas a adesão incondicional deles, o que leva a pensar que o acordo, possivelmente, se deu de forma totalmente harmoniosa. Entretanto, em função de nossa herança histórica de centralidade do professor na maioria das decisões tomadas no campo educativo, muitas vezes o “**criei com**” camufla um “**criei para**”, sendo que aos alunos nem sempre é dada a oportunidade de discordar ou de fazer outras propostas, mas apenas o de concordar com o imposto.

Essa observação se fundamenta no fato de que a EAD ainda é um modelo relativamente novo no Brasil, enquanto nossa herança cultural escolar é bem mais antiga, sendo, portanto, esperável que grande parte dos docentes transfira para o ambiente virtual determinados atitudes e valores que permeiam o modelo tradicional de educação (isso foi observado, por exemplo, nos comentários da tutora às tarefas do aluno, c.f. o item 4.2.3, adiante). A palavra do professor normalmente se sobrepõe à palavra do aluno, tendendo a uma monologização do discurso. Assim, não seria de todo estranho que, ao estabelecer o tempo de estudo, a tutora, mesmo que não intencionalmente, reverberasse em seu discurso o autoritarismo do discurso pedagógico reinante.

Por outro lado, o tom emotivo-volitivo nas expressões “*com vontade*”, “*gostei*” e “*queria muito*”([...] *estava querendo com vontade e gostei muito da ideia e queria muito aplicar isso na íntegra.*), bem como a modalização nos advérbios, com o sufixo “inho”([...] *acompanha o aluno direitinho*), evidenciam uma forte adesão afetiva da tutora ao trabalho, num investimento de si que engloba não apenas saberes, como também emoções, crenças, convicções. Bakhtin (1988) diz que, nos enunciados que proferimos, evidenciamos também os nossos valores, que fazem parte da ideologia em que nos inserimos e em que acreditamos. A entonação da palavra emerge do universo de valores em que nos situamos, assim “*acompanhar e resolver direitinho*”, como diz a tutora não é apenas a descrição pura e simples de uma ação no trabalho, revelando uma história de vida, à qual se agregam crenças, convicções, compromissos, valores. Desse modo, a seleção e a forma do material verbal apresentam um tom emocional-volitivo, determinado pelo julgamento do que se discursiviza, e, assim, na palavra entonada, se tornam perceptíveis essas avaliações (BAKHTIN, 1988), como a que se revela nas formas enunciativas com que a tutora caracteriza o seu trabalho e sua relação com os alunos.

No diálogo com os alunos, vai-se moldando a atividade conjunta, reconfigurando o prescrito - *acompanhar as atividades discentes; mediar a comunicação entre o professor e os cursistas; estabelecer contato permanente com os alunos* – estabelecendo-se uma parceria que traz o aluno para a tomada de decisões quanto à atividade do tutor (o tempo acordado), com uma nova gestão das relações sociais. Nesse contexto, linguagem e ação se entrelaçam nessa tessitura da atividade co-construída com o outro-aluno, pois, nos ambientes onde se desenvolve

a atividade humana, esta não se guia apenas por regras e estatutos, mas também pela criatividade e por vínculos originais. (CLOT, 2007).

Vinculada ao tempo está a orientação quanto aos lugares de acesso ao AVA, como se percebe no seguinte excerto da entrevista:

*[...] é outra questão que eu também combino com os alunos, você não deve decidir onde vai acessar, porque já vi que isso dá problema, então, embora você tenha um lugar, por exemplo, onde eu mais acesso é em casa, onde o aluno acessa é onde tem disponibilidade da internet, às vezes na sua casa, no polo. Como eu disse, eu acesso em casa, mas, se houver algum problema na conexão, não deixo de acessar, e então, vou à lan house.*

As prescrições para a tutoria nada explicitam quanto ao lugar de trabalho, talvez em razão de ser obrigatório, em cada polo de EAD, a disponibilização de um laboratório de informática para os alunos e agentes UAB<sup>70</sup>, como forma de garantir a continuidade das atividades, independentemente de possuírem computadores próprios.

No trabalho está implicada a gestão de imprevistos e, diante deles, a gestão de si, sendo que, no que diz respeito ao acesso ao ambiente virtual de trabalho, possível em qualquer lugar, mas, ao mesmo tempo, passível de não ser acessado (por problemas de conexão), essa gestão do si implica em se dispor a movimentar-se para onde houver conexão, como diz a tutora: *às vezes na sua casa, no polo, [...] à lan house*. A tutora cria, assim, uma norma para si (a de acessar não só em casa, mas onde for possível) e a estende ao aluno, buscando garantir a manutenção da atividade, mesmo em face das “infidelidades” da tecnologia (“se houver algum problema de conexão”<sup>71</sup>). Desse modo, sua atitude responsiva é de manter o prescrito (*Estabelecer **contato permanente** com os alunos e mediar às atividades discentes*), colaborar com ele, garantir sua efetivação, o que é possibilitado pelas características do meio virtual, acessível de qualquer lugar, desde que haja um computador conectado.

Ainda sobre a forma como lida com o tempo na conjunção com o atendimento aos alunos, diz a tutora:

<sup>70</sup> Os editais da CAPES estipulam que as instituições que pleiteiam ofertar cursos a distância devem manter polos presenciais com laboratório de informática disponíveis a estudantes e tutores.

<sup>71</sup> É comum, nas cidades do interior do Piauí, diversos problemas de acesso à internet.

*É muito raro ter um dia que eu não acesse a plataforma. Distribuo assim: 7 horas da manhã, no AVA, começa o expediente, não é só por uma decisão minha só, eu vou começar esse horário pra mim? Não, a gente faz o horário lá, porque eu descobri que, em AVA, o horário da gente tem que ser combinado com os alunos, porque, senão, a gente não vai contribuir muito, então, logo que eu tenho um primeiro contato com os alunos, que aí eu deixo bem claro que o contato não é só através da plataforma, mas também no diário tradicional através de outros meios, telefone, eu já combino com eles.[...]. Eu tento conscientizar por aí, então pra não vir aquela desculpa de aluno: “não tive tempo”, já que a plataforma é desenhada pra aquela pessoa que não tem tempo né, pra fazer o seu próprio tempo né, então, com relação ao tempo, eu tenho 20 horas semanais, eu tenho consciência disso, mas, além disso, eu combino com os alunos o meu horário de acesso para que eles possam ser ajudados, então, o que acontece, 7 horas da manhã começa o expediente, eu já dou bom dia. Embora não tenha muita coisa pra ser feita na plataforma, mas eu sempre entro, eu sempre dou meu bom dia, se eu vejo que não vou atrapalhar, porque, às vezes, tem sempre um aluno online. Ele está online, ele está fazendo alguma coisa, porque a gente combinou isso antes, às vezes, quando eu vejo um aluno lá, eu deixo quietinho por enquanto. Só vou me manifestar no segundo momento do dia.*

O fato de ser raro ela não acessar a plataforma, e também de estar em atividade enquanto houver demanda, é indicador do trabalho *full-time*, como já observado por Mill (2006), ao caracterizar o *teletrabalho* como uma forma de convocação ininterrupta do trabalhador, o qual passa a exercer uma dupla jornada: aquela do emprego que já possui, e a outra, como teletrabalhador, ao mesmo tempo. O autor chama a atenção para a precarização das condições desse tipo de trabalho, já que o mesmo acarreta uma sobrecarga para o trabalhador, sem direito a remuneração adicional.

Todavia, observa-se que a tutora, em nenhum momento, faz menção ao fato de ser bolsista ou ao valor (baixo) da bolsa, não estabelecendo qualquer vinculação entre o rendimento financeiro de seu trabalho e a disponibilidade de tempo que a ele dedica. Tampouco se queixa de sobrecarga, o que nos leva a considerar essa dimensão enigmática da relação do trabalhador com seu trabalho, que não se pauta apenas pelo valor econômico, como se verifica no seguinte trecho da fala da tutora, já mencionado:

*Porque, pra mim, é uma **nova modalidade**, um **novo jeito de dar aula** e eu estava querendo com vontade e gostei muito da ideia e queria muito aplicar isso na íntegra [...]*

O engajamento na atividade supera as condições precárias do vínculo de trabalho, pois estão aí embutidos valores pessoais, da própria experiência subjetiva da tutora, que envolve aspirações e sentimentos que se traduzem na vontade de experimentar o novo, de integrar-se a uma modalidade de trabalho educativo considerada desafiadora.

São nítidos, na fala da tutora, os vínculos com o discurso circulante na atualidade de que os educadores precisam sintonizar-se com as NTIC, conhecendo suas potencialidades e suas aplicações ao campo da educação. Em resposta a essas postulações e convocações, muitos educadores têm se empenhado em frequentar cursos de formação para o uso das tecnologias digitais em sala de aula; em matricular-se em cursos a distância, nos quais podem vivenciar a experiência de aprender em ambientes virtuais, e, ainda, de incorporar, em seus cotidianos docentes, o meio digital como recurso didático. Essa realidade vai se configurando como um valor positivo no perfil do educador, mesmo que não, necessariamente, signifique uma melhoria em suas condições de trabalho.

O tom emocional-volitivo com que a tutora enuncia sua adesão ao trabalho é de entusiasmo, com ênfase no “novo” que as NTIC podem trazer para o campo do ensinar/aprender. A novidade como sinônimo de qualidade, há muito, já faz parte do imaginário social brasileiro no que respeita ao campo da educação, e, com as tecnologias digitais, não tem sido diferente, que o digam os diversos programas governamentais de inserção dessas tecnologias nas escolas sem o necessário preparo pedagógico para sua incorporação.

Observa-se ainda que, em seu discurso, a tutora reitera sua adesão máxima à carga horária prescrita, trazendo, inclusive, a noção de “turno” para o AVA, o que se evidencia, duas vezes, no enunciados em que usa o signo “expediente”: “*7 horas da manhã, no AVA, começa o expediente*”; “*7 horas da manhã começa o expediente*”.

É visível, nesse termo, uma conexão com o discurso do mundo do trabalho regulamentado pela CLT, a qual determina que empregadores podem estipular os horários de início e fim da jornada de trabalho, bem como seus intervalos. Embora, nos AVA, o tempo se desmaterialize, é ainda com base no universo discursivo do tempo de trabalho/emprego tradicional que a tutora organiza sua atividade: expediente da tarde; expediente da manhã. Possivelmente, busque, desse modo, garantir a continuidade das tarefas, conforme ocorre nos turnos tradicionais de trabalho. Ela também tira proveito do acesso em qualquer lugar, sobrepondo os

“expedientes” do teletrabalho e do trabalho presencial, conforme exposto acima: “vou acessar possivelmente até no meu trabalho”, e também na seguinte passagem:

*À tarde, a partir 18 horas da tarde, até enquanto tiver aluno online, enquanto tiver articulação a ser feita com aluno, eu estou presente.*

Entre os saberes sobre a educação *on-line*, destaca-se a concepção da tutora acerca da tecnologia como elemento promotor de reinvenção, ou de subversão, do tempo, afirmando para os alunos que, se estão num espaço programado para quem “não tem tempo”, isso lhes possibilitará fazer o seu próprio tempo de estudo - *Eu tento conscientizar por aí, então pra não vir aquela desculpa de aluno: “não tive tempo”, já que a plataforma é desenhada pra aquela pessoa que não tem tempo né, pra fazer o seu próprio tempo né.* Ela mesma se desdobra em vários tempos e em vários lugares, renormalizando a atividade, de acordo com suas convicções e necessidades de suprir o apoio ao aluno: *eu descobri que, em AVA, o horário da gente tem que ser combinado com os alunos, porque, senão, a gente não vai contribuir muito.*

Conforme já observado por Kensky (2001), em estudo conduzido acerca de das mudanças que o meio digital traz para o trabalho educativo, o professor que aí atua compreende que sua ação docente não requer apenas uma mudança metodológica, mas sobretudo uma nova percepção do que é ensinar e aprender. A isso acrescentamos a percepção das condições de uma nova ecologia para ensinar e aprender, já que o ambiente digital impõe novas simbioses, outros movimentos e trocas, no sentido de tornar possível efetivar a educação.

Nesse sentido, no relacionamento com os alunos, reiteramos, é nítida a preocupação da tutora em se mostrar disponível, o que o faz através da palavra, a exemplo do “*bom dia*”, com que os alerta de sua presença, mesmo que “*não tenha muita coisa pra ser feita na plataforma.*” O “*bom dia*” tem, nesse contexto, um tom emocional-volitivo que vai além do simples cumprimento, marcando uma forma de presença, do seu “*estar-ali*”, já que o ambiente virtual é habitado, antes de tudo, pelas palavras com que se concretizam as interações. No “*bom dia*” da tutora está contido um acento apreciativo de aviso de sua disponibilidade, sem, no entanto,

tornar-se invasiva. Como numa ronda silenciosa, ela deixa o aluno trabalhar, mas não sem garantir-lhe (ou alertá-lo) de sua supervisão no ambiente.

Como ressalta Nourodine, (2002, p. 19), “As atividades, os saberes e os valores são propriedades intrínsecas ao trabalho, que se manifestam no cruzamento e na contaminação mútua.” Nesse sentido, é peculiar a forma como a tutora, “contamina” o ambiente com sua presença e os saberes construídos acerca da tutoria (a disponibilidade constante, a gestão partilhada do tempo) e, ainda, com os seus valores (a avaliação positiva que faz de sua presença constante junto aos alunos), tudo consubstanciado no “*bom dia*” com que inicia sua jornada cotidiana no AVA. Em outro trabalho, já observamos que, na EAD,

ao tempo em que esses atores da cena educativa desaparecem do campo visual um do outro (com exceção de algumas situações em que se faz uso de videoconferência ou de videoaulas), se empreende todo um esforço para compensar essa desvisualização com outros recursos, que incidem, principalmente na forma de usar a **linguagem verbal** e a imagem. (ALVES, 2011a, 340 – ênfase adicionada).

Faïta (2005, p. 37), por sua vez, em estudo realizado sobre as relações entre fala e trabalho, observou que “[...] nas atividades e relações sociais, cada um vai privilegiar de maneira variável um modo de codificação particular, em função, por exemplo, de sua história e de seu pertencer a uma classe.” De acordo com o autor, diante do conjunto das atividades constitutivas de sua experiência, o trabalhador adota um modo de codificação que integre mais referências a aspectos práticos dessa experiência. (FAÏTA, 2005). É perceptível, nesse sentido, que o “bom dia” com que a tutora inicia sua ação cotidiana funciona como uma dessas formas de codificação integradora de várias referências (de sua presença, de sua disponibilidade, de seu monitoramento), imprimindo uma grande praticidade a sua comunicação com os alunos, pela grande economia que promove.

Ressaltamos, pelas análises empreendidas até aqui, que se confirma a nossa hipótese inicial de que as interações a distância são fatores preponderantes nas renormalizações que a tutora vai estabelecendo em sua atividade. Observa-se, ainda que o conjunto das opções feitas por ela evidencia que, no modo como lida com o tempo, em sua atividade, subjaz uma percepção de trabalho pedagógico *on-line* não apenas vinculada às possibilidades do universo virtual e às interações a distância. Os usos que faz de si estão também vinculados a sua história, suas

experiências e, sobretudo, ao modo como julga o ser tutor em face das necessidades do outro – os alunos. Essa carga de experiências anteriores e de valores, que perpassam a atividade da tutora, é revelada quando ela faz menção a uma época anterior, quando, como aluna de curso a distância, fortaleceu sua visão de tutoria:

*[...] quando era aluna, como eu me sentia quando recebia uma mensagem, quando eu não era atendida pelo tutor, então eu me colocava como aluna, e via como me sentia, qual o apoio que eu tive, qual o apoio que eu não tinha e que gostaria muito, e que era fundamental pra mim, então eu penso nisso. Eu acho também que não é só uma questão de responsabilidade como tutor, mais uma questão de respeito com a pessoa humana, e os alunos especialmente da turma que eu estou agora, eu percebi que eles criaram muitos vícios, por conta da ausência do tutor. Eu chamo de vícios quando o aluno não valoriza o curso que faz, porque ele é transmitido na modalidade a distância, ele acha que não tem ninguém do outro lado da máquina, porque ele está só na frente de uma, e então ele pensa que não tem ninguém vendo, e deixa de fazer as atividades, deixando tudo pra ultima hora, porque, na presença de alguém ou na sala de aula, em que o docente estar presente, o professor está sempre cobrando e estimulando, lembrando. Ele, sozinho, embora tenha sonhado por muito tempo fazer seu próprio horário, mas ele está viciado em ter que cumprir tarefas e ordens de professor, aluno é assim, você pede ele faz; você não pede, ele relaxa. Como aluna, hoje como tutora, eu lembro, sempre que eu vou fazer alguma intervenção, sempre que eu vou ajudar e atuar na plataforma, eu lembro.*

Essa lembrança da tutora, como aluna, e o modo como repercute em sua atividade, remete a uma dimensão extremamente importante do trabalho, que são os valores que se cultivam e que impulsionam as arbitragens promovidas diante no cotidiano do trabalho. O enunciado [...] *como eu me sentia quando recebia uma mensagem, quando eu não era atendida pelo tutor* [...] revela a forte carga valorativa atribuída ao diálogo com o tutor, repercutindo positivamente no estado emocional da aluna. Como aluna e tutora de curso a distância, ao mesmo tempo, ela podia ocupar posições extralocalizadas, isto é, pensar na tutoria da posição de aluna, olhando para si mesma de outro lugar, exotopicamente: [...] *então eu me colocava como aluna, e via como me sentia, qual o apoio que eu tive, qual o apoio que eu não tinha e que gostaria muito, e que era fundamental pra mim, então eu penso nisso.* Desse movimento, que envolve o eu-para-mim e o eu-para-o-outro (BAKHTIN, 2010), podia avaliar a si mesma, e, nesse diálogo interior, realinhar suas práticas. Assim, pluridimensional, múltiplo, o trabalhador, em sua atividade, não se dissocia de seus estatutos de vida, pelo contrário, é mobilizando o que é de si e de sua história que

ele se integra na atividade que realiza. (CLOT, 2007). Desse modo, no trabalho, se instaura o diálogo entre a história pessoal do trabalhador e a história do meio em que realiza sua atividade, condições em que configura o seu estilo de gestão do trabalho.

Ao relatar a experiência singular de estar ao mesmo tempo como aluna e tutora, em cursos a distância, seu enunciado também nos remete ao pensamento de Bakhtin (2010), para quem o *ser* traduz-se pelo processo inacabado do devir, marcado pelos eventos sucessivos em que se insere e participa da vida. Portanto, conhecer eticamente o *ser* supõe que não se desconsidere a condição existencial que lhe é inerente. Bakhtin (2010) estabelece, nesse sentido, uma dualidade entre o *ser-evento*, no seu existir concreto, e o *ser* construído pela cultura, a qual, no caso do trabalho, enseja as descrições e as prescrições que funcionam como discursos normalizadores e regulatórios, bem como os discursos teóricos que abstraem, do fazer cotidiano dos trabalhadores, os componentes necessários para tornar exitosa, por exemplo, a ação de educar em ambientes virtuais.

Os conhecimentos dessas normas devem proporcionar segurança e eficiência às interações educativas entre tutores e alunos, todavia, mesmo diante dessas regulações, que penetram na consciência<sup>72</sup> do tutor, como um imperativo de um *dever* a ser cumprido, afetando sua formação e sua ação na atividade, esta também é afetada pelo imperativo da responsabilidade ética, advinda da própria existência, do mundo vivido e experimentado dos atos executados, a qual é proporcionada e instaurada pelo encontro com o outro, tornando a alteridade um elemento necessário para que o tutor se reconheça e se construa no seu existir concreto junto aos alunos: [...] *Eu acho também que não é só uma questão de responsabilidade como tutor, mais uma questão de respeito com a pessoa humana,[...]*.

Esse existir histórico, que se evidencia na atividade, é expresso na justificativa acima, quando a tutora explica o que a motiva a agir como age, a criar a sua forma de mediar e interagir com os alunos. Sua responsabilidade moral se constrói na estreita vinculação com a apreciação que faz de suas próprias experiências como aluna (o eu-para-mim), no encontro com outro tutor (o eu-para-o-outro) e, também, do modo como avalia negativamente como *vícios* as experiências

---

<sup>72</sup> A consciência é tomada aqui no sentido bakhtiniano como sendo de natureza verbal e social.

dos alunos não devidamente assistidos por um tutor: “*eu percebi que eles criaram muitos vícios, por conta da ausência do tutor*”.(o outro-para-mim).(BAKHTIN, 2010).

A atividade linguageira do trabalhador-indivíduo é condicionada por imagens cognitivas da atividade de trabalho e pelos modelos cognitivos de sua organização. (FAÏTA, 2005, p. 51), o que auxilia na compreensão das escolhas lexicais da tutora, como esse *vício* com que ela expressa o comportamento dos alunos em consequência da ausência de tutoria. Como já demonstrado, acima, para ela, é imagem positiva (ou virtuosa) dessa atividade remete à presença constante, ao olhar permanente, à vigilância ininterrupta junto ao aluno: *aluno é assim, você pede ele faz; você não pede, ele relaxa*.

O enunciado também reporta a outros discursos em favor da diretividade que deve pautar a relação pedagógica, na qual o aluno é manipulável pela vontade do professor, que o conduz segundo o seu julgamento. Nesse aspecto, é nítida a discordância entre o discurso da tutora e o da autonomia que caracterizaria a relação do aluno com o conhecimento, no seio da EAD. Fica entrevisto, na forma como ela contrapõe a educação a distância e a presencial, uma vantagem dessa em relação à aquela: [...] *ele pensa que não tem ninguém vendo, e deixa de fazer as atividades, deixando tudo pra ultima hora, porque, na presença de alguém ou na sala de aula, em que o docente está presente, o professor está sempre cobrando e estimulando, lembrando*. [...]

O fator vantajoso da educação presencial, segundo a tutora, estaria na presença física do professor, como um propulsor da ação do aluno. Essa visão que ela enuncia condiz com as arbitragens que promove, as quais, reiteradamente, são descritas em termos de garantir que o aluno esteja, constantemente, sob seu olhar vigilante no transcurso de suas atividades, como já mencionado. Do contrário, se não dá sinal de sua presença no AVA, prenuncia-se o perigo da evasão, aspecto que será retomado mais adiante, em outro enunciado da tutora.

A seguir, a tutora se reporta à norma 3, que regula a relação com o professor:

<p><i>Norma 3: Apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes</i></p>
--

<p>Comentário da tutora:</p>
------------------------------

<p><i>É muito importante também, é um diferencial, diria. Como uma das experiências como tutora que eu já passei com umas quatro disciplinas, tem uma só que eu me comunicava, então, talvez curioso dessa disciplina, onde <u>eu me comunicava com o professor, foi onde obtive mais sucesso com a turma. Os alunos também tinham contato com os professores, que era uma raridade pra eles, e isso foi fundamental</u>, porque a gente sentiu que eles cresceram na participação e em sua performance na plataforma, não deixando pra estudar somente no dia da prova, pra fazer a prova presencial, pra cumprir uma tarefa. Então, quando tivemos esse diálogo com o professor, eu sabia o que dizer para o alunos, porque o professor, ele posta a disciplina na plataforma, ele fez aquela opção de textos, ele organizou o trabalho, fez o plano de cursos, então <u>eu preciso interagir com ele</u>, pra ver quais as intenções dele, quando ele traçou o objetivo.</i></p>
---

A avaliação positiva do diálogo com um dos professores do curso centra-se, novamente, na repercussão benéfica no desempenho dos alunos, em consequência de a tutora sentir-se mais segura sobre como conduzir o trabalho na direção prevista pelo professor. Assim, fortalecida em um dos polos do trabalho docente compartilhado – o professor, a tutora dirige sua atividade de forma mais eficiente para o outro polo – o aluno. Essa configuração em rede, no espaço virtual, mostra-se adensada pelas trocas comunicativas e pela qualidade dessas trocas, como é enfatizado quando ela afirma que os alunos “*cresceram em sua participação e em sua performance na plataforma*”.

Percebe-se, assim, a insurgência de uma situação que, contrariamente ao previsto na norma 3, para a tutora figura como atípica, ou seja, o diálogo com o professor, no transcurso da disciplina, parece não ser uma rotina necessária e importante na atividade de tutoria que se realiza na instituição em que trabalha. O apoio ao professor, conforme o prescrito (*Apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes*), portanto, parece cair num vácuo, já que esse docente ausenta-se da mediação, conforme se verifica na continuidade da fala da tutora, a seguir, sobre a comunicação entre ela e o professor.

*Não é rotina, não tem nenhum professor que fez isso.*

*Envio uma mensagem a um professor, que não tem resposta.*

*Cada elemento, cada pessoa mesmo, que está envolvida na plataforma, não deve só fazer a sua tarefa, mas ele deve fazer a sua tarefa e informar*

*a quem for necessário porque está fazendo o seu trabalho, qual a sua intenção, e não perder esse poder de comunicação aqui.*

O discurso sobre a docência parcelarizada (BELLONI, 2002), ou polidocência (MILL, 2006), permeia a fala da tutora, a qual veicula, sob a descrição dessa atividade, uma “velada” crítica à ausência do professor formador, que não se coloca como parceiro, impossibilitando à tutora, de fato, apoiá-lo, como prevê a norma. Verifica-se, nessa crítica, a grande importância que a tutora atribui ao parceiro-professor, pois ela necessita dele para se fortalecer na mediação, atribuindo à sua presença o melhor desempenho dos alunos. Esse outro que não a acompanha, nem lhe responde, e com o qual ela precisa interagir, para concretizar suas intenções, provoca-lhe um sofrimento no trabalho – o da falta de resposta. Sua expectativa, ou a resposta postulada ao seu enunciado, é contrariada, pois, em retorno, é o silêncio que o professor lhe dirige, o que acaba impedindo-a de obter um direcionamento mais nítido do seu fazer.

A tutora sente essa falta do professor e, ao referir-se a ele, usa expressões que o distanciam, como “*cada elemento*” (despersonalizando-o), “*cada pessoa*” (impessoalizando-o). Esse tom emotivo-volitivo com que impregna o seu enunciado é revelador de sua avaliação negativa, já que, pelo já mencionado em suas falas citadas anteriormente, valoriza positivamente a presença constante, a atenção diária, a resposta imediata, o monitoramento das atividades. Em oposição, o outro-professor é o que não comparece, não responde, não atenta para suas necessidades, instaurando-se uma relação conflituosa entre o seu discurso e essa ausência.

Percebe-se também que o uso desses termos - “*cada elemento*”; “*cada pessoa*” - torna um pouco menos direta sua crítica ao professor (a mensagem que lhe envia no diálogo com a pesquisadora). Essa ocorrência nos remete à sua identificação, inscrita no documento prescritivo, como *bolsista*, ou seja, trabalhadora temporária, não efetiva, em contraponto ao professor formador – empregado, estabilizado, considerado em sua plenitude docente –, o qual, mesmo também recebendo bolsa por seu trabalho, já está, antecipadamente, vinculado à instituição como profissional concursado/contratado.

De acordo com Faïta (2005, p. 55) “[...] a análise da comunicação no coletivo de trabalho esclarece a organização do trabalho em si mesma [...]” Desse modo,

entendemos que, muito menos que uma parceria, a relação entre tutor e professor é pautada por uma hierarquia subjacente, que coloca o tutor numa posição de subalternidade, quase obrigado a submeter-se às condições de trabalho estabelecidas pelo professor. Isso fica também evidente quando a tutora revela como arbitra sua ação, diante das demandas do curso e do silêncio do professor:

*A gente resolve o problema; no escuro, resolve.*

Observamos, nesse sentido, que a análise da comunicação na situação descrita esclarece muito da organização do trabalho de mediação realizado pela tutoria, o qual, muitas vezes, dá-se como descreve a tutora, por sua própria conta, “no escuro”, sem a presença constante do outro (professor) para orientá-la quando necessário.

Ao mesmo tempo, uma das consequências da organização do trabalho na EAD pode ser, justamente, a concepção, por parte do professor, de que não há necessidade de comunicação com o tutor, para além daquela que os próprios materiais postados no AVA são capazes de efetivar. Possivelmente, confiando no tutor como o responsável pela mediação pedagógica, o professor não veja a necessidade de sua presença como interlocutor constante do tutor. Tal constatação, inclusive, está na pesquisa empreendida por Alves (2009) sobre as concepções de professores acerca da tutoria em EAD<sup>73</sup>.

A fala da tutora demonstra a superação de um obstáculo na condução de sua atividade pois, embora “no escuro” (e aqui o tom, ou acento apreciativo, é, de fato negativo) remeta à falta de direção e, conseqüentemente, a uma certa angústia, ela resolve os problemas. Desse modo, enfrenta uma das infidelidades do meio (a falta de comunicação), renormalizando seu agir.

Mais especificamente, a seguir, ela se reporta a um episódio em que precisou tomar decisões em face da falta de orientação do professor:

*eu lembrei de uma coisa bem simples, de um questionário de um professor que solicitava que o aluno respondesse questões baseadas nas palavras marcadas no texto, e, no entanto, ele não marcou essas palavras. Entrei em contato com o professor, pra ele me dizer quais palavras ele marcou, para informar o aluno.*

---

<sup>73</sup> Trabalho comentado na Introdução desta tese.

*Como eu não obtive resposta em tempo hábil, eu tive que supor, como se eu tivesse reelaborando a questão.*

*[...] tinha várias opções de escolha, e então isso me ajudou e, coincidentemente, eu marquei umas palavras que deram certo, mais eu não podia eliminar a questão, porque ia prejudicar o aluno, pois ela estava postada na plataforma já com a nota, a previsão de nota, se eu eliminasse teria que mexer toda a...*

*[...] e eu tinha que marcar naquele momento, porque já tinha expirado o tempo, e o professor não tinha retornado a mensagem [...].*

O episódio reforça a tensão constante na relação com o professor da disciplina, pois, diante da angústia da desorientação, ressentindo-se da falta de resposta, a tutora cria a sua própria – a atitude de intervir na tarefa elaborada pelo professor. Esse sofrimento, já mencionado como um “escuro”, em vez de imobilizá-la, impulsiona-a a singularidades como a que revela no trecho “*como se eu estivesse reelaborando a questão*”. Colocando-se novamente no lugar do outro, agora o professor, tenta aceder a algo do seu discurso didático e, assim, repetir (como se fosse possível), corretamente, suas opções. A tutora vê-se, assim, instada a sair do seu lugar, para ir ao lugar do outro, e dele retornar com a solução para uma das demandas da mediação pedagógica. O seu diálogo se realiza aqui com um “destinatário silencioso”, o que não a impede de adivinhar-lhe as intenções, amparada nas suas experiências acadêmicas.

De acordo com Bakhtin (1997, p. 47), “após nos termos identificado com o outro, devemos voltar a nós mesmos, recuperar nosso próprio lugar [...], sendo somente então que o material recolhido com a identificação poderá ser pensado nos planos ético, cognitivo ou estético.” Nesse sentido, a extralocalização em que se colocou a tutora, imaginando-se como o outro, para tentar recuperar algo – uma informação não disponibilizada pelo professor –, revela não apenas um ato de cognição, mas também de ética, pois o fim não era a satisfação de si mesma, mas, a manutenção da atividade de mediação junto ao outro: [...] *mais eu não podia eliminar a questão, porque ia prejudicar o aluno, [...]*

O modo como relata esse episódio revela também um certo temor de ser mal compreendida, ou encarada como intrusa no trabalho pensado e proposto pelo professor, conforme explica Boutet (2008, p. 119), ao tratar das dificuldades de se traduzir em palavras o sofrimento no trabalho: “Há aí uma tensão constitutiva entre um querer dizer e o que é compreendido ou o que pode ser compreendido pelo

outro”. A presença próxima desse outro, a pesquisadora; ou a presença distante de um professor que pode vir a ler o seu relato, parece coagir a tutora a concluir com a reiteração do que a forçou a tomar a decisão de fazer o que cabia, inicialmente, ao professor (marcar as palavras da tarefa). Ela ainda reforça sua justificativa com o benefício trazido ao aluno.

Sumariando o modo como conduz sua atividade, em face da deficiente comunicação com o professor, a tutora diz o seguinte:

*seria uma perda (sic) de tempo ficar insistindo, aí é necessário agente tomar decisões pela gente, porque o processo não pode parar, nós temos datas para cumprir e tudo mais, a gente insiste, mais, quando agente vê que não vai ter retorno...*

Sobre essa relação entre professor formador e tutor, Alonso (2010) a compreende como cabendo ao segundo um atendimento permanente ao aluno, no transcurso de uma disciplina ou de um curso, ficando o professor formador mais como uma consultoria especializada a que o tutor pode recorrer na sua tarefa pedagógica. Entretanto, de acordo com o enunciado da tutora, nem mesmo essa consultoria parece estar funcionando no contexto de sua atividade, situação que a desafia a assumir, por si mesma, a tomada de decisões diante das necessidades, a arbitrar, em razão de uma comunicação truncada com o professor.

Verifica-se, assim, uma tensão entre o protocolo das normas e as singularidades da atividade, pois o previsto é o apoio ao professor da disciplina, conforme a norma 3. Todavia, no cotidiano da atividade, a “ausência” desse profissional induz a renormalizações por parte do tutora, que deixa de ser um apoio, passando a assumir, praticamente sozinha, o protagonismo da ação pedagógica junto ao aluno. Desse modo, suas práticas inovadoras, seus atos cotidianos de gestão da atividade tornam-se necessários para garantir o bom funcionamento do posto de trabalho, num processo de contaminação mútua de atividades, saberes e valores, propriedades intrínsecas ao trabalho. (NOURODINE, 2002).

Segue o comentário da tutora:

Norma 4 - “Estabelecer contato permanente com os alunos e mediar às atividades discentes”

Comentário da tutora:

*Eu percebo quando o acesso está constante, quando o acesso esta a 1 hora, 1 minuto, 1 dia, e não mais de 3 dias. Se passou de 3 dias, o contato já não esta bom, porque você passar 3 dias sem nem olhar uma mensagem? Sem abrir de jeito nenhum? O aluno realmente ele já está se distanciando da plataforma... A partir de 3 dias, o tutor nem precisa mais mandar mensagem pra ele, porque ele não vai receber, porque ele não abre a plataforma, ele vai ter que estabelecer o contato com esse aluno através de outro meio, ou o telefone ou via polo, ou e-mail, visitando, se for possível, pela plataforma. Se o aluno não acessa 3 dias, é hora de tomar a providência, a comunicação já não está boa, o contato não está bom com os alunos, pra mim já fica no vermelho, pra mim já é vermelho...*

Um AVA permite ao tutor o monitoramento da quantidade de acessos dos alunos aos materiais disponibilizados, bem como às ferramentas de interação, como o fórum. Dessa forma, quanto mais tempo de ausência do aluno, mais mobilização é requerida do tutor para trazê-lo para a cena educativa, principalmente, em função dos altos índices de evasão registrados na EAD<sup>74</sup>, conforme vários trabalhos já publicados acerca desse fenômeno. Moraes (2006), por exemplo, credita à sensação de solidão os altos índices de abandono de cursos a distância, ressaltando a grande importância da ação de tutoria para minimizar esse fenômeno. Esse discurso manifesta-se no acento apreciativo da tutora, quando ela diz: “já fica no vermelho” e “já é vermelho”. A alusão à cor, que indicia perigo, revela a tensão que vivencia diante da ameaça de perda de um dos alunos, a qual ela enfrenta buscando outras vias de comunicação, além dos canais disponíveis no AVA.

Como já mencionado, a tutora se alinha com o discurso da tutoria como fundamental na manutenção do aluno no curso, impregnando sua atividade com ações que revelam também o diálogo com outro discurso mais antigo no campo da educação – o da necessidade da forte diretividade como forma de garantir o progresso do alunado.

O estabelecimento de um prazo de três dias, para além do qual se instala o perigo iminente da evasão, é feito pela própria tutora, não estando previsto nas normas precedentes. Também de suas experiências ela intui a necessidade de pluralizar as formas de comunicação, para chamar de volta, para persuadir o recalcitrante à permanência no curso.

<sup>74</sup> De acordo com Censo EAD.br 2011, “a evasão média nos cursos de EAD, informada pelas instituições, variou em torno de 20%, sendo menor em disciplinas obrigatórias, com 17,6%, e maior nos cursos livres, com 23,6%”. (ABED, 2012, p. 20).

Mais uma vez, o silenciamento do outro se afigura como fonte de sofrimento, de angústia. O professor ou o aluno que não acessam o AVA provocam, assim, uma desestabilização na atividade da tutora, sendo que, enquanto em relação ao docente, ela toma-lhe o lugar e cria soluções, no que tange ao aluno, a atitude é de não aceitar o silêncio, buscando alternativas que resgatem a presença-palavra.

É, pois, a pujança discursiva um dos motores da alegria e do entusiasmo experimentados pela tutora no seu cotidiano, como demonstra na continuidade de seu depoimento:

*[...] na turma em que todos os alunos acessam regularmente, conforme o horário estabelecido pelo tutor, conforme o que combinaram no polo, com o tutor presencial, conforme ao que foi conversado, [...] esses alunos, quando abrem o fórum, parece um seminário em sala de aula, um dá um depoimento, e o outro comenta o depoimento do outro e vai torcendo, fica uma coisa linda, um trabalho em grupo! (...) Eu até mostro para os alunos: "está vendo que coisa maravilhosa!" Eu imprimo status<sup>75</sup> do fórum que mostra os alunos. "Está vendo o trabalho de grupo de vocês, olha o seminário, olha o debate que se abriu, olha como ele se fechou!" Fica superinteressante!*

Nessa tessitura discursiva que o grupo de alunos vai construindo, a tutora experimenta o êxtase na atividade, mantendo como referência positiva a semelhança com a atividade dos cursos presenciais: *[...] parece um seminário em sala de aula [...]*.

O diálogo pujante entre os alunos concretiza a imagem do trabalho que idealiza e que valoriza: o da aprendizagem construída em conjunto, como fruto do diálogo, da presença viva da palavra e da contrapalavra no fórum de discussão. As expressões linguísticas selecionadas por ela estão eivadas dessa entonação de entusiasmo e júbilo: *uma coisa linda, coisa maravilhosa, superinteressante*. Diante do evento, a norma inventada (ou reinventada) por ela é a de premiar as participações com a exposição para todos, elogiando as presenças, buscando garantir, junto ao alunado, a manutenção do que lhe causa prazer e realização no trabalho.

---

<sup>75</sup> Aqui ela se refere à ação de remeter aos alunos os números de participação no fórum, a fim de comprovar a intensidade das participações.

#### 4.2.2 Renormalizações da tutoria no diálogo com o professor

Na disciplina em que trabalhava a tutora participante desta pesquisa, havia um fórum de encontro docente, no qual, cotidianamente, a professora encontrava-se com os tutores para troca de ideias e orientações acerca da condução do trabalho junto aos materiais didáticos aos alunos. Reiteramos, conforme também destacado pela tutora, que não é comum esse espaço de troca entre os docentes, no AVA da instituição, sendo que, para esta pesquisa, consideramos importante incluir esses dados, mesmo sendo eles extemporâneos, pela possibilidade de evidenciarem, nas trocas dialógicas, o que está previsto na norma 3, a qual orienta que o tutor deve “apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes”.

Nos excertos selecionados, as falas da tutora estão marcadas com (T), e as da professora, com (P).

11/05/2012

*(T) [22:38] Olá Professora!*

*Sou tutora a distância de Morfologia da Língua Portuguesa.*

*Bom, considerando os depoimentos das demais tutoras na nossa reunião, olhando rapidamente o módulo da disciplina e vendo ideias por aí, achei interessante repassar a você o endereço de um sítio que visitei. Experimentei os exercícios de morfologia e me senti bem. Achei dinâmico. O que achas? Segue o link para que possa visitar caso seja oportuno. Cole-o na barra de endereço. Abraço.*

A tutora inicia o diálogo com a professora, propondo-lhe material didático, atitude de colaboração no sentido de “Apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes” (norma 3). Colocando-se antecipadamente no lugar dos alunos, usa sua avaliação positiva como argumento para considerar o material proposto adequado à inclusão no AVA. É, pois, a partir do olhar do outro (aluno), que a tutora interpõe sua sugestão, revelando mais uma vez a relação forte com esse parceiro de trabalho, com o qual se identifica, considerando que o fato de os exercícios serem agradáveis para si é um bom indício de que o serão também para os alunos.

A relação com a professora, por sua vez, revela uma preocupação em não demonstrar intrusão, o que se percebe no enunciado –“O que achas?” e na forma condicional de enunciação: “caso seja oportuno”. Assim sendo, a sugestão mantém-se nesse nível, não correndo o risco de ser percebida como uma “intromissão” da

tutora no trabalho da professora. Esse cuidado também se manifesta na seguinte fala da tutora, com o uso do advérbio “talvez”.

15/05/2012

*(T) [08:46] Bom dia professora! Olhei com carinho o material impresso e postado, talvez seja melhor sugerirmos algo para o módulo seguinte, pois este servirá de diagnóstico como combinamos. Vamos observar o desempenho dos alunos nas atividades propostas até agora. Vejo que até o momento a plataforma não abriu para os alunos, mas estou de plantão sempre. Abraço.*

Novamente, destaca-se a presença constante da tutora no AVA, expressa de uma forma que demonstra uma extrapolação do tempo previsto para o trabalho. Possivelmente colocar-se como “de plantão sempre” diante da professora funcione como uma tentativa de projeção de uma imagem de competência junto a sua parceira, detentora de foro privilegiado na instituição, como já explicado. Essa disposição é novamente retomada no seguinte diálogo:

18/05/2012

*(P) [04:37]: a disciplina será disponibilizada hoje, pois tive de completar todos os módulos de uma vez, já que o NEAD está exigindo isso. Como fui avisada que seria a professora muito “em cima da hora”, não tive tempo de compor todas as Unidades.[...].*

*(T) [07:54]: Bom dia, professora! Tudo bem! Estou aqui de plantão sempre! Abraço!*

Na fala seguinte, percebe-se a tutora em busca de apoio da professora da disciplina, em razão de uma dramática que enfrenta: a ausência dos parceiros no polo de atendimento presencial, os quais deveriam se encarregar, também, de auxiliar os alunos no acesso ao AVA.

22/05/2012

*(T) [20:04]: fico preocupada porque não consigo entender a ausência total dos tutores presenciais. Muitos alunos nunca acessaram, outros acessam, mas ficam pouquíssimo tempo on line. Preciso do apoio de coordenador ou tutor no sentido de me fornecerem o contato por telefone. Estou buscando isso.*

Nessa situação se verifica uma inversão na norma 3, já que agora é a tutora quem parece pedir o apoio da professora, ao verbalizar sua angústia diante da

ausência dos parceiros no polo de atendimento presencial. Aqui mais uma vez se revela o sofrimento que lhe causa a ausência e a falta de resposta do parceiro que deveria estar atuando presencialmente junto ao alunado.

Para garantir sua atividade no AVA, é crucial que a atividade do tutor presencial<sup>76</sup> se efetive no acompanhamento do discente, desse modo, se esse profissional não desenvolve adequadamente sua atividade, cria-se um truncamento na atividade da tutora, impedida de estar junto aos alunos no AVA, em cumprimento ao prescrito na norma 2: *Acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso.*

A EAD que se desenvolve no modelo da UAB requer a ação de vários sujeitos na aprendizagem, como aponta Carvalho (2007), potencializando também a existência de conflitos, como se percebe no enunciado da tutora. Tal situação traz o risco de ocorrerem problemas graves no processo de aprendizagem do aluno, já que, da competência específica de cada agente depende o bom desempenho no curso, fator realçado pela tutora, o que a leva à sutil denúncia à professora, bem como a uma busca de suprir essa falta, tentando se comunicar com o aluno por outras vias: *Preciso do apoio de coordenador ou tutor no sentido de me fornecerem o contato [do aluno] por telefone.* A atividade é, nesse sentido, arena de luta, contra os outros, contra os artefatos, lugar de embate em que o trabalhador busca garantir estável a sua atividade. (CLOT, 2007). A renormalização promovida pela tutora diante da mais uma “infidelidade” do meio é, pois, em resposta à fragilidade da ação de um parceiro que deveria estar funcionando adequadamente na rede sinérgica em que se concretiza a atividade de tutoria.

Na mensagem seguinte, a professora busca o parecer da tutora sobre uma decisão a tomar:

31/05/2012

---

<sup>76</sup>De acordo com a Resolução FNDE Nº 26, o coordenador de polo: responsável pela coordenação do pólo de apoiopresencial. Quanto ao tutor presencial, fica a cargo das instituições estabelecer o número deles no polo e as ações que devem desenvolver. (BRASIL, 2009). No caso do NEAD/UESPI, esses profissionais devem prestar serviços durante 20 horas semanais, em atividade de monitoria, nos polos, dirimindo as dúvidas dos alunos quanto ao manuseio da tecnologia e às atividades no AVA e quanto aos conteúdos das disciplinas. Também dão assistência aos tutores a distância durante os encontros de revisão e de aplicação de provas.

*(P) [20;15] T, você acha adequado deixarmos o módulo II aberto paralelamente ao módulo III? Sua turma precisaria de mais esse tempo pra completar os trabalhos?*

01/06/2012

*(T) [13:10]: Com relação às necessidades dos alunos, sem dúvidas, pois, até agora, de 28 alunos, apenas 16 responderam as tarefas e pouquíssimos participaram dos fóruns. Porém preciso me encontrar pessoalmente com a turma para conversarmos caso a caso e combinarmos uma frequência mais assídua. Não creio que isso atrapalhará as demais atividades. Só aumenta as chances de postagens para eles.*

A negociação é concretizada entre os parceiros de trabalho, em função do alcance dos objetivos junto ao aluno, sendo que a tutora reitera a necessidade dos diálogos nos fóruns como um fator importante no andamento da disciplina. Também demonstra uma disposição para criar uma solução para o problema da ausência do tutor presencial, já mencionada: ela mesma vai ao encontro dos alunos para garantir a frequência – reconfigurando assim sua atividade, a qual, deve se realizar, à exceção dos encontros presenciais previstos, no AVA. O relato desse encontro está na fala seguinte:

01/06/2012

*(T) [12:09]*

*Bom Dia Professora!*

*(...) Cheguei em sala, exatamente as 14 horas e encerramos as atividades as 17:30 sem intervalo para o lanche, mas em concenso [sic]. O roteiro foi cumprido na íntegra com muita leveza, esclarecendo cada slide exibido e intercalando com as colocações dos alunos. A cada abordagem a pergunta: Alguém tem dúvida? A próxima abordagem era sempre condicionada ao esgotamento das dúvidas. Contudo acho que não estão preparados. Assim, pretendo retomar a questão da classificação dos morfemas no próximo encontro após esclarecer todo o conteúdo do módulo IV. (...)*

*Sugeri que os alunos formassem, entre eles, grupos de estudos por cidade para que um auxilie o outro nas postagens e para que possam discutir os assuntos estudados. Essa ideia foi bem aceita.*

*(P) [12:30]Oi, também gosto de trabalhos em grupos, pois reforça a ideia do aprendizado em comunidade. Muito boa sua ideia!*

Na descrição da atividade, no polo presencial, a tutora usa palavras (grifadas) que projetam uma imagem de certezas, seguranças, efetivações, num tom emocional-volitivo de valoração das próprias ações, as quais ela descreve como totalizadoras (*exatamente, na íntegra, esgotamento, toda*), embora não necessariamente garanta o sucesso do seu empenho – *Contudo, acho que não estão preparados*”. Sobre esse fato, porém, ela não revela qualquer desconforto,

mas a segurança de que, no encontro seguinte, poderá superar essa situação, esclarecendo todo o conteúdo do módulo.

É perceptível o seu esforço em tornar o encontro presencial um momento de diálogo, valorizando a manifestação de dúvidas, intercaladas a suas explicações, e, ainda, motivando os alunos a estenderem o diálogo para os grupos de estudo. A resposta concordatória da professora parece ter encorajado a tutora a solicitar-lhe parceria na resolução de outro problema, como se verifica a seguir.

18/06/2012

*(T) [20:47]: Cara Professora! A aluna X realizou a prova de 1ª chamada, porém nunca acessou a plataforma, sob desculpa [sic] de que não consegue, tem dificuldades com a internet, recebeu o facículo [sic] somente no último encontro. Estou avaliando a situação de perto [sic] e observo que a mesma tem dificuldade de encontrar-se com os colegas de turma. Diante disso, penso em ajudá-la, se ela quiser, é claro! Você tem alguma ideia? Eu não gostaria de resolver isso sozinha.*

Segundo Faïta (2005, p. 120), “Se a orientação dos enunciados em direção a seus destinatários predetermina sua forma e natureza, ao contrário, ela pode nos esclarecer sobre as relações em jogo e seus determinantes”. Nesse sentido, neste fórum de encontro docente, os enunciados da tutora vão evidenciando uma relação dialógica com a professora que se inicia com certa hesitação, ao propor o uso de um material didático, a insinuação de uma queixa/denúncia (quando se reporta à ausência do tutor presencial no polo) e culmina em um convite à parceria, na resolução de um problema crucial para a tutoria – manter o aluno participativo.

É visível aqui que o apoio é buscado na professora, e não o contrário, como preconizado na norma 3: *Apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes*. Evidencia-se, na situação enunciada pela tutora, o protagonismo desta e a posição consultiva da professora, conforme descrita por Alonso (2010).

Acreditamos que essa dissonância entre o prescrito e o vivido na atividade docente que se realiza nos ambientes virtuais de aprendizado se deve, em grande parte, a uma divisão de trabalho não muito bem elucidada. Como se verifica no capítulo em que tratamos da docência em EAD, diversos autores configuram-na de modos diferentes, a exemplo de Mill (2006) e Mill e Fidalgo (2012), que a definem como polidocência; Belloni (2009), que reporta a uma pretensa ubiquidade do

professor na atividade dos tutores, e Alonso (2010) que vê a relação entre tutores e professores como de consulta especializada.

No âmbito da UAB, conforme as Atribuições da tutoria, presentes no *Formulário* que analisamos, quem, de fato, é posto como protagonista da ação docente é o professor formador, como se revela na norma 3: *Apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes*, todavia, na atividade de tutoria que investigamos, conforme os enunciados da tutora, é ela quem, de fato, dinamiza o ambiente com sua presença docente, renormalizando a atividade a partir de sua história de vida e de seus valores e convicções.

#### 4.2.3 Singularidades da tutoria no diálogo com os alunos

Nesta seção apresentam-se excertos do diálogo da tutora com alunos do curso, nos comentários feitos por ela em uma das tarefas postadas por eles no AVA<sup>77</sup>. A orientação era para que empreendessem a análise morfológica de alguns vocábulos.

Com exceção do primeiro comentário, todos os demais, postados como respostas avaliativas, foram feitos em um mesmo dia de trabalho, conforme exposto a seguir.

*(1) Olá Antonio Carlos! Acho que você precisa refazer todas as questões propostas. Elas apresentam equívocos. Você poderá comentá-los no fórum de dúvidas. Vamos lá? Sua nota poderá melhorar consideravelmente! Aguardo você, Abraço!*

*02/06/2012*

*(2) Olá Graça! Observe, na primeira questão o que está marcado em vermelho! Não seria a terceira? Esperam, Provocam, Estão [verbos colocados para análise dos alunos] A indicação no plural é o morfema AM-AO, que está na segunda pessoa do plural. Na sexta questão, porque você não destacou os morfemas?*

---

<sup>77</sup>Avaliar e corrigir os trabalhos dos alunos, como já mencionado, está previsto nas normas 2 – “Acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso” - e 8 – “Participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável”, das Atribuições constantes no *Formulário de Cadastramento do Bolsista*.

(3) *Olá Adriana! Sua atividade apresenta equívoco nas questões 1,3 e 6. Você poderia argumentar sobre cada uma no fórum de dúvidas? Sua nota poderia melhorar significativamente. Vamos lá? Abraço!*

(4) *Olá Josemir! As questões 3, 5 e 6 apresentam equívocos. Você poderia argumentar sobre cada uma no fórum de dúvidas? Sua nota poderá melhorar significativamente. Aguardo você lá! Abraço!*

(5) *Olá Gildete! Veja, a 6 questão apresenta um equívoco. Você poderia argumentar sobre ela no forum [sic] de dúvidas? Sua nota melhoraria ainda mais. Abraço! Aguardo você!*

(6) *Olá Suzana! Sua atividade apresenta equívocos nas questões 2 e 6. Você poderia argumentar sobre cada uma no fórum de dúvidas? Sua nota melhoraria consideravelmente. Aguardo você!*

(7) *Olá Gilvanice! A questão 2 apresenta equívoco. Você poderia argumentar no fórum de dúvida? Sua nota, apesar de muito boa, melhora ainda mais. Aguardo você! Abraço!*

(8) *Olá Orlene! Suas respostas atende bem ao proposto em todas as questões. Abraço!*

(9) *Olá Ana Paula! Suas respostas atendem satisfatoriamente ao proposto na atividade. Excelente trabalho!*

Na perspectiva de Bakhtin e o Círculo (Bakhtin, s/d)) a compreensão do enunciado impõe que sejam definidos os vínculos existentes entre sua forma verbal, sua situação e seu auditório. Além disso, é necessário precisar os elementos fundamentais que organizam a forma do enunciado: (a) a entonação; (b) a escolha lexical e (c) sua disposição no interior como um todo.

Nos enunciados com que avalia os alunos, a entonação é de conciliação, ou atenuação na indicação do erro, visível na seleção lexical – o futuro do pretérito em “**Não seria a terceira?**”; **Você poderia argumentar sobre cada uma no fórum de dúvidas?**; “**Sua nota melhoraria consideravelmente.**” Também o cumprimento inicial – “**Olá**” - e a despedida – “**Abraço**” nessa atitude responsiva, para além de uma simples avaliação de tarefa, insere esses enunciados no todo da relação afetiva que a tutora demonstra manter com os alunos.

Reiteramos que, para se compreender a entoação é preciso situá-la no conjunto dos julgamentos de valor presumidos por um dado grupo social, qualquer que seja a extensão desse grupo. “A entoação sempre está na fronteira do verbal com o não-verbal, do dito com o não-dito”. (BAKHTIN, s/d, p. 10). Nessa perspectiva é que se pode compreender o modo como a tutora responde aos alunos, visto que o julgamento de valor que perpassa sua relação com eles, enquanto grupo, é, como já demonstrado, positivo. Esse julgamento determina assim a gestão de sua fala, selecionando entonando enunciados de acordo com essa interação.

Nessas respostas, chama a atenção o caráter formulaico que vão ganhando, à medida que a tutora vai encontrando os mesmos problemas nas tarefas, como se pode perceber de 3 a 7, todas se iniciando com um cumprimento, seguido de menção à questão cuja resposta é considerada equivocada, a sugestão para levar a resposta ao fórum e a perspectiva de melhoria da nota, em resultado ao atendimento da sugestão. Finaliza com o cumprimento e anúncio do encontro futuro.

Sobre tais repetições, são adequadas as considerações de Machado e Machado (2007) de que o trabalhador adapta os artefatos, transformando-os em instrumento, de acordo com as suas necessidades e a situação em que se encontra, num processo denominado “apropriação”, pelas autoras. Nesse sentido, trabalhando com artefatos digitais, é possível ao tutor construir uma resposta padrão, copiando-a e colando-a nas tarefas, se as situações de desempenho dos alunos se mostram semelhantes. Isso é facilitado pelo fato de os discentes terem raros encontros presenciais, os quais são usados para revisões e preparação para as provas das disciplinas, havendo, portanto, pouca oportunidade de compararem entre si as respostas do tutor às tarefas. Assim, a interação a distância é fator que facilita essa norma criada pela própria tutora para agilizar o seu trabalho.

Esse procedimento promove uma grande economia comunicativa, já que são muitas as tarefas a corrigir e comentar, e também um pouco de descanso, em contraponto à prontidão permanente, adotada pela tutora em sua rotina. Em sua atividade de correção, ela equilibra o binômio rapidez/qualidade, a partir da gestão do tempo - procurando se comunicar de forma mais rápida – e da gestão da linguagem – padronizando seus enunciados.

A argumentação usada para levar o aluno a rever seus erros e corrigi-los enfatiza sempre a melhoria da nota, revelando ecos do discurso de outra esfera de atuação docente, em que a premiação prometida condiciona os bons resultados. Percebe-se, portanto, o diálogo com o discurso determinístico, behaviorista, em direção a um aprendente que visa à recompensa por suas ações bem sucedidas, consubstanciada somente na nota, e não, como se esperaria, nos ganhos da própria aprendizagem.

#### 4.2.4 Renormalizações da tutoria no diálogo com o sócia

O objetivo desse procedimento de coleta de dados é descrever e interpretar, a partir do discurso do tutor, as singularidades da mediação pedagógica que realiza em suas rotinas procedimentais. Na instrução dada se procederá à análise, buscando-se identificar, nas relações dialógicas com os discursos já analisados, as singularidades que caracterizam a atividade da tutora participante.

Para desencadear o texto instrucional, foi dirigida a seguinte indagação à tutora:

*Eu vou pedir pra você me dar umas orientações pra desenvolver o trabalho de tutoria, de modo que não se perceba que eu a substituí.*

A seguir, tem-se a transcrição do texto-resposta da tutora, o qual analisamos por partes, destacando a ação descrita como fundamental para o reconhecimento da atividade da tutora.

*Bom, em primeiro lugar, é necessário que você... É... saiba... o polo que vai estar trabalhando, e o perfil desses alunos. Você deve conhecer os alunos, e pra isso você vai ter que entrar em contato com o tutor que... esteve anterior a você. É... Você conversa com eles sobre quantos alunos normalmente faltam, quantos, quais são eles, anota.*

Conhecer o outro, apropriar-se dele de algum modo é, segundo a tutora, uma forma de dar início a uma atividade cujo foco principal, para ela, é a atenção. Para isso, é necessário o diálogo com o colega tutor que a antecede na turma, estratégia considerada mais eficiente do que, simplesmente, ler o perfil *on-line* de cada um dos discentes. Possivelmente, a informação intermediada por outro tutor seja considerada mais proveitosa, já que se aí se tem um discurso de tutor sobre aluno, isto é, conta-se com uma perspectiva discursiva semelhante, entre pares. Na visão dialógica, é isso o que ocorre quando nos reportamos a um objeto: ele já está toldado pelos discursos sobre ele, de modo que o acessamos via discursos, para os quais convergimos ou com os quais polemizamos.

A tutora manifesta uma prévia aceitação do que é dito pelo outro tutor acerca de quem são os alunos, acatando essa construção discursiva do objeto e se guiando por ela. Ao dar preferência à palavra do colega, a tutora focaliza a atenção apenas nos que, geralmente, faltam (*“quantos alunos normalmente faltam, quantos, quais são eles”*). Essa atenção para a ausência revela, possivelmente, uma tentativa antecipada de estabelecer um controle sobre esse “perigo” que paira sobre os cursos de EAD: as altas taxas de evasão, conforme já expresso por ela em enunciados anteriores.

A partir daí a atenção da tutora centra-se em manter os alunos em constante diálogo, como evidenciam as passagens seguintes:

*É... eu, eu<sup>78</sup> começo a conversar com eles sobre o plano de curso. “Veja o plano de curso, e... me informe no fórum de discussão”, sempre na plataforma tem o primeiro fórum de discussão. Normalmente o professor faz isso. É... “me informe suas dúvidas, enfim, o que você espera da disciplina”. Na mesma, na mesma apresentação da disciplina, eu coloco pra eles a minha rotina. Normalmente, nessa primeira apresentação, alguns, muito pouco dos alunos vão lá no fórum de discussão, às vezes um ou dois. Como eu sei que no fórum de discussão eu vou ter pouco, pouco aluno é... interessado em dizer suas dúvidas, porque eles se interessam mais em desenvolver atividades que... com nota, por causa da cultura da nota!*

A estratégia da tutora de manter a rotina é sua forma de garantir a efetividade de seu trabalho, ou a estabilidade da atividade. Cumprimentar os alunos, desejar-lhes sucesso, injetando-lhes ânimo, bem como avaliar as atividades que postam, para ela, são ações que, se realizadas, todos os dias, sem exceção, contribuirão para uma turma bem sucedida no empreendimento educativo, como descrito a seguir.

*Normalmente eu estarei eu, eu, eu estarei online de manhã, cedinho, quando eu dou “bom dia!” pra eles, quando eu, eu desejo pra eles é... sucesso nas atividades daquele dia. Então todos os dias eu faço isso. Normalmente, de 6h30 a 8h, eles já sabem, eles já vão ficar atentos a esse horário, então tem como eles me acharem. E, e depois, no final do dia, a partir de 17h, eu vou olhar o trabalho deles, as atividades deles, uma por uma.*

---

<sup>78</sup> Percebemos que, embora, convidada a construir um texto instrucional, no qual deveria preponderar a 2ª pessoa, a tutora passou a enunciar descrevendo seus procedimentos em 1ª pessoa. Considerando que se mantém o objetivo do procedimento metodológico, preferimos não interrompê-la, mantendo o enunciado como ela decidiu formulá-lo.

Também o diálogo dirigido e ampliado, a partir de uma dúvida, comentada e socializada num documento, é considerado, pela tutora, como uma boa estratégia de motivação à aprendizagem, como revela na seguinte passagem:

***Então eu, eu tomo aquelas dúvidas do aluno, eu copio mesmo, eu faço a cópia. E eu copio as dúvidas do aluno, respondo num documento à parte... Então eu, eu, eu mando aquela mensagem pra todos os outros alunos. É a minha segunda tarefa na... é pra aquele polo. Né? Então, a minha segunda tarefa eu digo, eu mando uma segunda mensagem pra ele. É... "Olá caro aluno, eu estou enviando aqui, as dúvidas de um dos seus colegas que também poderão ser as suas dúvidas. Atenção, o, o... o colega perguntou... Aí eu cito as dúvidas dele. A resposta para essas questões é a seguinte... Aí eu coloco o meu posicionamento. E aí dou sugestões e tudo. A partir daí, tanto aquele aluno que postou as dúvidas vai ficar empolgado, interessado em participar mais porque ele está sendo visto, está sendo valorizado, pelo fato de ter sido respondido e tão rápido. Então a... quanto também vai alertar os outros a participarem. Eles vão achar que estão na... é... é... estão sendo... é... que, que estão sendo... menos valorizado caso não participe.***

***Bom, a partir da segunda atividade, a partir dessa, dessa segunda... é... mensagem, eu vejo que... eu volto lá no fórum, no dia seguinte, normalmente é no dia seguinte, eu volto lá no fórum de discussão, e aí já tem outras participações, né? Outras dúvidas... E eu continuo fazendo isso. Eu coloco as dúvidas de um para todos, né? Não cito nomes, é claro, pra não ficar expondo tanto. E... aí depois, isso leva mais ou menos a primeira semana. Normalmente eu faço isso, eu nunca deixo de fazer... Em nenhuma disciplina que entra... A minha... essa é a prática, virou rotina. E... E aí, a partir daí, eu fico... Eu volto a minha rotina de ... de atividade mesmo, de manhã, ficar lembrando deles, do que tem que fazer, e...***

A valorização do outro (aluno) que, desse modo, se estabelece, é, segundo ela, contagiante e funciona como uma forma de incitar à participação. O efeito contrário também está previsto, pois, caso o aluno não poste suas dúvidas, será privado da exposição junto aos demais, com a conseqüente valorização de sua presença nas atividades. Percebe-se que, singularmente, ela marca sua presença pedagógica com a afetividade, a fim de alcançar seus propósitos. Responde às dúvidas, mas não se limita a isso, propagandeando a ação daquele que as posta, a fim de tornar os demais ávidos por essa atenção especial de se ver considerado, citado, respondido e publicizado. O silêncio (e a desvalorização nele implicada) será a sanção de quem não se manifestar. Eis o quadro normativo que ela cria (renormalizando sua atividade) com o intuito de motivar os alunos continuamente.

A correção diária das tarefas dos alunos é outra norma que a tutora estabelece para si, como forma de manter sua atividade no nível de suas expectativas e dos alunos, sendo também um modo de evitar sobrecarga de trabalho.

*À tarde, no período de 17h, eu fico corrigindo mesmo as atividades, e, à medida que eles vão postando, eu já vou corrigindo e dando um feedback. Porque, eles... pra não deixar que... eles deixem pra postar tudo isso, todas as atividades num dia só e no último dia, porque eles têm essa prática também, que... que você sempre esteja atento [...]*

Mas a disponibilidade também se estende ao longo do dia, como enuncia no seguinte trecho:

*Não só nesses horários de, de manhã que eu lhe falei, e à tarde, mas, **de vez em quando, abrir a plataforma pra ver, assim que tiver tempo, vai, vai olhar o teu email?** Abre a plataforma também. Vai fazer outra atividade, abre, **deixa a plataforma aberta**, porque de repente um aluno lhe faz uma pergunta durante esse período, entre manhã e tarde, e aí ele quer resposta. Antes do horário, até... Às vezes ele quer resposta imediata. Então ele..., normalmente, normalmente eu estou na frente do computador, abrindo a plataforma. Ou então, **tô com ela aberta e de olho nela, faço minhas coisas, mas volto lá de vez em quando**. Então, isso não pode deixar de acontecer, porque muitas vezes ele faz uma pergunta urgente, e aí eu dou a resposta atrasada, é... ele não vai resolver o problema dele.*

Em conformidade com que revela em outros trechos do seu discurso, a tutora participante considera positivo manter-se disponível para os alunos a qualquer momento do dia, numa vigilância constante- [...] *tô com ela aberta de olho nela, faço minhas coisas, mas volto lá de vez em quando [...]* - evitando deixar o aluno sem uma resposta imediata. Normatiza para si mesma um tempo que extrapola o tempo prescrito, possivelmente como uma forma de compensar o aluno do curso a distância, como hipotetizamos, já que esse aluno não conta com a presença física do professor. A atitude de permanente disponibilidade, no universo axiológico da tutora, é altamente favorável, visto que, seja para minimizar a sensação de solidão do aluno, seja para não deixá-lo à mercê do desleixo decorrente da não presença física do professor, ela luta continuamente, num grande investimento de si, para evitar a evasão. Nesse sentido, pelas análises empreendidas até aqui, é quase

como uma paladina que a tutora emerge em seus enunciados, mobilizada continuamente para superar “o perigo que ronda” a EAD.

Na segunda parte de seu discurso, a tutora passa a fazer a instrução relativa aos procedimentos que adota a fim de que a atividade se desenvolva tranquila, com o crédito conferido pelo aluno.

*É... é... eu vejo que... a minha rotina tem dado certo. Então, o cuidado é pra que ele não, pra não quebrar essa rotina, porque ele vai perceber que tá havendo um descaso, mas, se eu quebrar a minha rotina, eu percebo que ele... ele... já nota a diferença de um tutor para outro. Ele já faz comparações. Ele diz, “ah! mas o tutor anterior é...” e ele **parabeniza a gente**. “O tutor anterior não fazia isso, você faz isso.”*

A rotina descrita é, pois, considerada eficiente por ter sido referendada pelos alunos, que a avaliam positivamente, ou seja, é do outro que vem a certeza de que a tutora está fazendo um bom trabalho, o que lhe rende cumprimentos e segurança. Todavia há condições impostas por esse outro que exige resposta, valorização, ser lembrado, apoiado, como revela o seguinte trecho:

*Mas ele só parabeniza a gente **quando a gente valoriza o trabalho dele**. Quando eles se sentem esquecidos, eles... eles não, eles não parabenizam o trabalho da gente. Porque eles querem é isso, **eles querem se sentir apoiados**.*

A manutenção da avaliação positiva está, portanto, verbalizada nas congratulações com que o aluno, também, premia o trabalho da tutora, reforçando nela a convicção de que seu *modus operandi* é o melhor, tanto que passa a ser cobrado dos outros tutores, pelos alunos. Essa palavra do outro reforça a sua axiologia em relação à forma como singulariza sua atividade, corroborando suas convicções. O outro-para-mim (ou o aluno para a tutora) define o eu-para-o-outro (a a tutora para os alunos), num ciclo de reforços mútuos para a necessidade de interação e atenção.

Esse quadro, de fortalecimento da atividade de tutoria, conforme configurado pela tutora em estudo, segundo ela, leva os seus pares a tentar copiar a sua rotina, o que vai delineando aspectos de um gênero de atividade no contexto de trabalho.

*E aí, pelo fato de ser a distância, então... o curso é a distância, mas o objetivo é aproximar o aluno do conhecimento, né? E fazer com que ele se sinta apoiado. E... e sinta que tem alguém ali, olhando por ele e olhando pra ele também, para o que ele está fazendo. Então é... eu, eu procuro fazer e... e... é tão é... **o diferencial é tão grande que, quando entra um outro tutor, eles sentem. Eles sentem falta disso, e ele acaba cobrando. Os meus colegas dizem muito. Tem uns três colegas, por exemplo, no polo de União que... eles já sugerem que... esteja, que estabeleça esse horário, já baseado na minha metodologia. Então, pra eles eu senti que a minha metodologia está sendo válida, no momento que eles sugerem pros outros tutores fazerem a mesma coisa. Então tá sendo, pra mim tá sendo válido. Se tá sendo válido, eu devo continuar e até aperfeiçoando. Não abandonando esse... esse método de trabalho. E... e... assim, a marca registrada da professora (cita o próprio nome), que você... quer que ele saiba que é a (cita o próprio nome) que está ali, sem precisar nem de fazer referência... É... essa atenção. Pra eles, se eles, se você perguntar, é a atenção que a professora tem com a gente. Então, se você deixar de atendê-los, de prestar atenção em pequenas coisas que eles postam lá... Ele vai saber que não sou eu que tô lá.***

A tutora sumaria o caráter de todo o seu agir em um único termo – a atenção, sua marca registrada e, em grande parte, definidora das renormalizações que promove em sua atividade. Assim, ao orientar alguém que a queira substituir, este sócio terá que primar por essa marca, do contrário a atividade não será reconhecida como sua.

No quadro 5, a seguir, apresenta-se uma síntese das ações que, segundo as instruções da tutora, singularizam sua atividade junto aos alunos, no AVA, configurando a mediação marcada pela *atenção*. Essas ações são confrontadas com a norma antecedente com que se relaciona.

<b>Ação</b>	<b>Forma de efetivação</b>
Conhecer o perfil dos alunos.	Diálogo com outro tutor.
Estabelecer credibilidade junto aos alunos.	Entrar na plataforma logo que é aberta.
Aproximar-se do aluno.	Apresentar-se com expressões afetivas.
Tirar dúvidas sobre o plano de curso e informar rotina da tutoria.	Convite à leitura e à participação no fórum específico.
Cumprimentar e desejar sucesso aos alunos.	Comunicação via AVA no início da manhã.
Verificar e corrigir as tarefas dos alunos.	Acesso ao AVA no final da tarde.
Socializar as dúvidas dos alunos, com a resposta.	Copiar e enviar para todos, com mensagem.
Responder, constantemente, às perguntas dos alunos.	De vez em quando, acessar a plataforma; deixá-la aberta no período do dia (entre a manhã e a tarde).

Quadro 6: Descrição da atividade de tutoria com base na instrução ao sócia.

Fonte: Entrevista com a tutora.

Comparado ao quadro das atribuições do tutor, presente no *Formulário de Cadastramento do Bolsista*, analisado no primeiro item deste capítulo, percebe-se que é nítida a ênfase dada ao aluno como o outro determinador de toda a rotina da tutora pesquisada: conhecê-los, construir uma imagem de credibilidade junto a eles, tirar suas dúvidas, provê-los sempre com uma resposta, eis o quadro eventício, singular, do ato dessa tutora, cuja atividade se constrói, sobretudo, com e em função do outro, no diálogo que com ele entretence, no qual se percebe a convergência com o discurso institucional, mormente àquelas normas que remetem à assistência ao discente.

Sem qualquer menção ao seu parceiro de trabalho, o professor, a tutora pesquisada reforça uma relação de distanciamento já verificada na maioria das disciplinas em que atua. Desse modo, parece ter perdido a fé nessa sinergia, tão importante para os cursos a distância.

Entre o normatizado institucionalmente e o renormalizado nos eventos da atividade, percebe-se, pois, o quanto a trabalhadora, em suas demandas, investe de si (sua criatividade, seus valores, suas experiências, seus desejos) a fim de manter equilibrado o seu posto de trabalho. Usando a seu favor as peculiaridades dos

ambientes digitais, transforma-os em aliados, o mais das vezes, a fim de alcançar, com afeto, os seus propósitos.

## CONCLUSÕES

A educação a distância e o modo como vem transformando os modos de ensinar e aprender é um grande campo aberto a investigações que possam contribuir para uma compreensão mais adequada de seus impactos na vida dos trabalhadores e, conseqüentemente, das formas de fazer educação nesse novo modelo, que se concretiza nos ambientes digitais.

Nessa linha de abordagem situamos nossa pesquisa, cujo objeto emergiu de nossas experiências e inquietações sobre o que, de fato, significa ser tutor em EAD, indo aos íntimos meandros da atividade. Nesse sentido estabelecemos como objetivo descrever e interpretar essa atividade que se manifesta nos enunciados alusivos a ela, buscando os dados relativos ao modo como é prefigurada, bem como à forma como uma tutora renormaliza sua atividade, nas relações dialógicas estabelecidas entre seu discurso e outros, bem como nos diálogos com professor e alunos, nas sinergias inerentes ao seu trabalho.

Apoiando-nos na *démarche* ergológica, cuja concepção de trabalho é a de atividade em constantes embates entre normas antecedentes e renormalizações, promovidas pelos trabalhadores, e nas diretrizes do dialogismo bakhtiniano, cuja centralidade está nas relações entre o eu e o outro como constitutivas da linguagem e da consciência humana, fizemos uma aproximação desse universo de relações múltiplas e complexas, guiando-nos por uma hipótese, construída ao longo de nossa experiência profissional e acadêmica com a temática, de que, pelo fato de o trabalho docente, na EAD, ser dividido, notadamente entre professores (conteudista, formador) e tutor, e ainda de as interações ocorrerem a distância, mediadas pelas tecnologias digitais, tais fatores contribuem para que o tutor reconfigure continuamente sua atividade. A via de acesso com que acedemos a essa atividade foram os enunciados produzidos nas interações cotidianas.

Os dados no discurso prescritivo do trabalho do tutor revelaram um interlocutor-tutor em frágeis condições de vínculo empregatício, visto que é enquadrado como um bolsista, com todas as perdas trabalhistas que essa situação impõe, como é o caso de indenizações em caso de perda do posto, férias, aposentadoria e outras. Embora considerada como peça-chave no sucesso dos cursos a distância, no contexto das instituições vinculadas à UAB, paradoxalmente,

a tutoria é contemplada como uma tarefa passageira, sem garantias, a não ser a do pagamento da bolsa, sendo esta mesma já colocada sob ameaça de perda, caso não sejam cumpridas as normas estipuladas.

O diálogo da instituição com esse trabalhador fragilizado em seu posto apresenta, em termos axiológicos, a atividade de tutoria como um conjunto estrito de regras a serem seguidas, enunciadas como ações em direção a outrem, mas sem quaisquer garantias das condições adequadas ao trabalhador. Em contrapartida, a resposta esperada, e enunciada como sendo a voz do tutor no documento, é de adesão juntamente com a aceitação antecipada da ameaça de sanção.

No documento percebe-se ainda que o tutor é convocado a atuar em parceria com professores, alunos e coordenadores, em interações que requerem permanente disponibilidade de tempo e, ainda, diversos saberes procedimentais necessários à mediação pedagógica, para a qual parecem estar garantidas todas as condições necessárias. Configura-se assim um diálogo com um trabalhador em estado de prontidão para a tarefa e ainda detentor de habilidades múltiplas, dos campos técnico, pedagógico, administrativo e afetivo, embora a ela não sejam garantidas os direitos trabalhistas historicamente conquistados.

Observou-se, ainda, que a tarefa tutorial, no documento normatizador, postula um tutor que apoia o professor no desenvolvimento do curso, o que sinaliza o protagonismo deste agente na condução do trabalho pedagógico, entretanto, nas análises dos comentários da tutora a esse conjunto normativo, ressalta-se um grande esforço por parte da tutora em garantir esse trabalho, assumindo ela mesma as funções centrais de gestão, tomando decisões e impulsionando as ações. Um componente forte de suas iniciativas é, justamente, a ausência do professor no AVA, fato que gera angústia e desorientação, e, ao mesmo tempo, provoca na tutora movimentos de superação desse vazio deixado pelo professor.

Uma interpretação inadequada desse conflito seria a de ver o professor como descompromissado com o trabalho, no entanto, com base na literatura consultada, optamos por creditar essa dissonância às várias direções que tem tomado a definição do papel do tutor na EAD – ora considerado como professor, ora como um auxiliar do professor. Além disso, parece haver certa divergência nas normas que regulam a tarefa da tutoria, a qual é descrita em uma delas como mediadora (*Mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas*), implicando numa atividade mais ora como apoio ao professor (*Apoiar o professor da disciplina no*

*desenvolvimento das atividades docentes*). Em seu discurso, a tutora revela tentativas de ser este apoio, porém, em função de não encontrar no professor uma resposta verbalizada, acaba por se ater, por sua própria conta, à mediação.

Essa constatação remete à necessidade de se ampliarem as discussões, mormente no programa UAB, sobre a divisão de trabalho, necessária à EAD, com foco no modo de se estabelecerem as sinergias entre os docentes, a fim de se minimizarem as dissonâncias que se transformam em momentos de angústia e desorientação para a tutoria.

Esses aspectos ficaram nítidos no discurso da tutora pesquisada, ao comentar as normas para sua tarefa. A atenção, em suas interações com o aluno, predominou como o fator preponderante para ser rigorosa com o tempo destinado à atividade e todas as renormalizações que promove para mantê-los motivados à aprendizagem. Sem fazer menção a outros parceiros – professor, coordenador -, a entrevistada evidencia uma axiologia positiva quanto ao diálogo constante com o aluno, fazendo acordos, estabelecendo rotinas, monitorando as atividades, motivando à participação, avaliando, sempre atenta aos riscos da evasão.

A justificativa para grande parte dessas ações é de que a não presença física do professor pode contribuir para a dispersão, o desleixo ou o abandono do curso por parte do aluno, o que confirma a nossa hipótese de que as interações a distância constituem fator determinante das renormalizações promovidas pela tutora em sua atividade.

Revelou-se ainda o forte componente afetivo na relação tutora-alunos, também calcada na história de vida da docente e no seu entusiasmo por trabalhar com EAD. Isso determina a sua ação engajada e responsável, buscando manter a estabilidade em sua atividade. Nesse sentido, em seus enunciados as expressões de carinho relativas a suas ações, bem como aos alunos são constantes.

Também ficou nítida a sua filiação discursiva a um modelo educativo que valoriza a forte diretividade do professor nos caminhos do conhecimento a serem trilhados pelos alunos, já que a tutora, reiteradamente, evoca posições docentes de vigilância e de comando, o que demonstra uma certa dissonância com o discurso circulante sobre as características da EAD e sua vinculação a um perfil de aluno mais autônomo.

Provavelmente na valorização desse monitoramento constante junto ao aluno esteja atrelado à juventude da EAD no Brasil, ainda em processo de consolidação

de suas peculiaridades, aliado ao fato de que as experiências da tutora com a educação presencial, em seu modelo mais diretivo, forneçam diretrizes que ela transfere para o ambiente digital. Além disso, a ausência de professor, que ela busca preencher a qualquer custo, juntamente com o temor da evasão, fortalece a sua convicção.

O modelo bimodal de EAD, adotado pela UAB, em que os cursos a distância são oferecidos por instituições que também oferecem cursos presenciais, visa a não se colocar a EAD como uma educação a parte, suplementar, inserindo-a no universo acadêmico através de uma forte interação com o que se pratica nas salas de aula da universidade, todavia muitos outros fatores devem ser levados em conta, em vista do projeto educativo de transformar a educação em uma ação de corresponsabilidade entre docentes e discentes. Nesse sentido, acreditamos ser urgente e necessário um olhar mais atento para a mediação pedagógica nos ambientes digitais, a fim de se verificar como os protagonistas das práticas pedagógicas estão, de fato, transformando suas relações, com vista a um ensinar/aprender em parceria, rumo à autonomia de pensamento que se busca cultivar nos discentes.

Essa avaliação constante, antes de tudo, requer que os agentes que fazem a EAD se tornem de fato colaboradores, o que, de algum modo, impõe que compreendam a natureza do trabalho que desenvolvem e busquem encontrar a sua forma de melhor contribuir para efetivá-lo. Salutar é que a polidocência, conforme denominação de Mill (2006) signifique enriquecimento, e não diminuição de uns e sobrecarga de outros, como alerta Alonso (2010).

Quanto a essa interação docente, os enunciados da tutora revelam um truncamento da comunicação, com a conseqüente falta de parceria. Desse modo, a negação da presença do outro provoca frustrações, sofrimento e sobrecarga no uso que o tutor faz de si e que o outro – o professor –, também faz do trabalho dele. Isso se mostrou uma das mais pujantes dramáticas de uso de si (SCHWARTZ, 2011) vivenciada pela tutora, como demonstrado na seguinte fala: *Eu não gostaria de resolver isso sozinha.*

Embora fazendo ingentes esforços para ter a atenção do professor, é na solidão (*no escuro*) que ela arbitra decisões, a fim de, do seu jeito, *Apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes (norma 3)*, visto que ele o planejador e o arquiteto da disciplina no AVA. Nesse sentido, confirma-se

também nossa hipótese de pesquisa acerca da força da divisão do trabalho docente como fator das renormalizações promovidas na atividade de tutoria.

Em situação diferente, quando há a oportunidade de dialogar com o professor, como se verifica no fórum de Encontro Docente de que participou uma única vez, a tutora se sente fortalecida, podendo de fato cumprir, plenamente a mediação prevista na norma 1 (*Mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas*). Evidencia-se, assim, que a polidocência pode e deve ser uma ação conjunta, negociada, co-construída no dia a dia pelos pares. O diálogo com a professora, em que há de fato resposta em palavras e gestos que comprovam a co-presença docente, é também fator de renormalização, motivando a tutora a avançar em suas ações, como, por exemplo, ao propor material didático, enriquecendo o processo educativo na EAD.

A análise do diálogo da tutora com os alunos, via avaliação de tarefas, demonstrou a utilização das possibilidades de escrita digital em favor de uma maior economia de esforços, quando ela padroniza as respostas aos enunciados dos alunos, sem necessidade de recorrer a mais de uma reescrita do texto avaliativo. O recurso de “copiar” e “colar” revela uma renormalização fincada no par produtividade/economia. Além disso, em seus enunciados, carregados de expressões entoadas de forma suave, ao apontar o erro do aluno, evidenciam, mais uma vez, certo temor de intimidá-los ou desmotivá-los.

Quanto a essa renormalização, ponderamos que o aluno da EAD, historicamente, ainda é considerado na condição de segunda classe, percepção que justificamos pelo fato de a UAB ser um projeto dentro da universidade, funcionando como um apêndice (vide foto do NEAD/UESPI, na p. 100) dos cursos presenciais. Essa condição pode, também, estar repercutindo nos cuidados que a tutora toma com esse aluno – distante, solitário, jovem, muitas vezes em defasagem relativa ao tempo escolar. Aventamos que, se de um lado, o modo de tratá-lo pode ser benéfico, no sentido de mantê-lo motivado aos estudos, ao, mesmo tempo, pode ser cultivado um mascaramento das contradições que ele deve enfrentar em seu processo de aprendizagem, as quais precisam ser superadas continuamente.

Muitos estudos estão sendo desenvolvidos sobre os estilos de aprendizagem dos indivíduos, a exemplo dos trabalhos da professora Daniela Melaré Vieira Ramos, que pesquisa sobre as novas tecnologias na educação e a formação de professores para usá-las com proveito, levando em conta o modo como o ser

humano aprende, sem desconsiderar as peculiaridades de cada aprendiz. Acreditamos, nesse sentido, que é importante promover a formação de tutores de forma a torná-los mais seguros quanto às formas de conduzir as tarefas educacionais e avaliar o desempenho dos estudantes, de modo a fornecer-lhes *feedbacks* objetivos, sem receio de afetar suas motivações para o estudo.

Por fim, no conjunto de normas com que conduz suas ações cotidianas, a tutora focaliza o aluno como o outro determinante da reconfiguração que imprime a sua atividade. O tempo de dedicação, atrelado à atenção constante ao aluno, é base de sua forma de tutorar, com forte adesão à normatização institucionalizada (*Estabelecer contato permanente com os alunos e mediar às atividades discentes*). Por outro lado, as infidelidades do meio - tecnológicas (ausência de conexão), agentivas (ausência do outro - professor, tutor presencial), a levam a arbitragens constantes na gestão desse tempo e das relações pedagógicas implicadas.

O quadro das normas criadas pela tutora, o retrabalho, conforme Schwartz (2002), ao ser comparado com o trabalho institucionalizado, propicia uma visão de tutoria como uma atividade marcada pela tensão: com o instituído, com o risco de evasão do aluno, com a necessidade de se fortalecer uma atitude mais autônoma por parte deles. Essas tensões definem as arbitragens com que a tutora busca manter a estabilidade no seu trabalho, movida pelo grande valor que atribui a ele.

Diante desses resultados, confirma-se a hipótese que guiou esta investigação – a de que, sobretudo, o parcelamento do trabalho docente e as interações à distância são os fatores que contribuem para a renormalização no trabalho de tutoria. Isso evidenciou-se nos diversos conflitos narrados por pela tutora, em razão da ausência do parceiro-professor, o que a levava a ter de tomar decisões sozinha e a buscar alternativas para suprir a ausência dele. As interações a distância, por sua vez, a levaram a adotar diversos procedimentos para que o aluno não se sentisse sozinho, não deixasse de participar das atividades mesmo diante da ausência física do professor, entregasse os trabalhos em dia e, sobretudo, se sentisse acolhido e acompanhado.

Pela própria natureza desta pesquisa e as bases epistemológicas que a conduziram, não podemos generalizar essas conclusões, considerando que optamos por desvelar o ser em sua eventicidade, no seu vivido singular, num estudo de caso revelador. Por outro lado, acreditamos que este trabalho, ao lançar um olhar para a tutoria em EAD, na perspectiva das múltiplas alteridades, reveladas nos

discursos que a ela se vinculam, poderá contribuir para, ampliar os conhecimentos já construídos sobre essa esfera do trabalho, podendo servir de apoio para novas investigações que elejam outras categorias de trabalhadores em EAD ou mesmo outros tutores, bem como para elucidar situações em que os problemas podem vir a ser tratados de forma mais eficaz.

## REFERÊNCIAS

- ABED-ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Censo ead.br**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2011. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. Disponível em <http://www.abed.org.br/censoead/censo2012.pdf>. Acesso em 14/11/2012.
- ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br**. Aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD. 2006. 213 f. Tese (Doutorado em Linguística)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- ALONSO, Kátia Morosov. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, out.-dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 15/06/2012.
- ALVES Edgard (org.). **Modernização produtiva e relações de trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília, DF: IPEA, 1997.
- ALVES, Shirlei Marly. A ética nas relações entre tutores e alunos em ambientes virtuais de aprendizagem: um olhar bakhtiniano sobre a identidade e a alteridade. **Eutomia**, ano IV, v. 1, p. 339-348, julho/2011a.
- \_\_\_\_\_. **A interação do trabalho docente do professor e do professor tutor: quem sou eu, quem és tu, quem somos nós?** 2011. 52f. Monografia. (Especialização em Educação Continuada e a Distância) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011b.
- AMIGUES, René. Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. **Skholê**, hors-série, n. 1, p. 5-16, 2003.
- ANTUNES, Ricardo. Século XXI: a nova era da precarização estrutural do trabalho? In: DAL ROSSO, Sadi; FORTES, José Augusto Abreu Sá (orgs.). **Condições de trabalho no limiar do século XXI**. Brasília: Épocca, 2008. p. 13-19.
- ANTUNES, Ricardo. Os modos de ser da informalidade: rumo a uma nova era da precarização estrutural do trabalho? **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 107, p. 405-419, jul./set. 2011.
- ANATED. **Nossa História**, 2009. Disponível em [http://tutor.anated.org.br/\\_site/page/?p=anated\\_quem\\_somos-2](http://tutor.anated.org.br/_site/page/?p=anated_quem_somos-2). Acesso em 13/05/2011.
- ARETIO, Lorenzo Garcia. Para uma definição de educação à distância. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 78-79, p. 56-61, set.dez./1987.
- \_\_\_\_\_. Historia de la Educación a Distancia. **RIED**, v. 2, n. 1, p. 11-40, jun./1999.
- ARONI, Rafael. **O formato neofordista e infotaylorista da educação a distância: a tutoria e a degradação da profissão docente**. VIII Seminário de Saúde do

Trabalhador (em continuidade ao VII Seminário de Saúde do Trabalhador de Franca) e VI Seminário “O Trabalho em Debate”. UNESP/ USP/STICF/CNTI/UFSC, 25 a 27 de setembro de 2012 – UNESP- Franca/SP.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 4ª ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988.

\_\_\_\_\_. **Discurso na vida e discurso na arte**(sobre poética sociológica), s/d.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. Trad. de Maria Ermantina Galvão Gomes. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **O Freudismo**: um esboço crítico. Trad. De Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Pedro & João Editores, 2010.

BARELLI, Walter. Prefácio. In: ALVES Edgard (org.). **Modernização produtiva e relações de trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília, DF: IPEA, 1997.

BELLONI, Maria Luísa. Professor coletivo: quem ensina a distância? In: \_\_\_\_\_. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2009.

BOUTET, Josiane. Linguagem. **Laboreal**, volume IV, nº 2, p. 118-120, 2008.

BRAIT, Beth. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de. **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora da UFPR, 1996.

\_\_\_\_\_. Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise. **Gragoatá**, Niterói, n. 20, p. 47-62, 1. sem. 2006.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto-lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943**. Rio de Janeiro, 1943.

\_\_\_\_\_. **Decreto 5.622 de 19/12/2005**. Regulamenta o art. 80 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2005. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm). Acesso em 13/04/2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_.\_\_\_\_\_. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009**. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no

âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a serem pagas pelo FNDE a partir do exercício de 2009. Disponível em [http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/resolucao\\_fnde\\_n26.pdf](http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/resolucao_fnde_n26.pdf)

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Resolução/ FNDE/CD/ nº 044, de 29 de dezembro de 2006.** Estabelece orientações e diretrizes para concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes dos cursos e programas de formação superior, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil, vinculado ao Ministério da Educação, a ser executado pelo FNDE no exercício de 2006. Brasília, 2006. Disponível em <http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/resolucaofnde.pdf> Acesso em 13/04/2010.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 12.551, de 15 de dezembro de 2011.** Altera o art. 6º da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, para equiparar os efeitos jurídicos da subordinação exercida por meios telemáticos e informatizados à exercida por meios pessoais e diretos, 2011a. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/l12551.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12551.htm). Acesso em 15 de junho de 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisa Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2010.** Brasília, 2011b.

\_\_\_\_\_. Ministério do Trabalho e Emprego. **Classificação Brasileira de Ocupações.** Disponível em: <http://www.mteco.gov.br/cbsite/pages/pesquisas/BuscaPorTitulo.jsf>. Acesso em 26/01/2013.

BRÄUTINGAN, Marco. Taylorismo (Administração Científica): aspectos conceituais e uma análise crítica.. **Revista Engenharia de Produção EPS UFC UFSC,** Florianópolis, 2003. Disponível em <http://www.ebah.com.br/content/ABAAABlpIAA/taylorismo#>. Acesso em 20/06/2012.

CAMPOS, Regina Célia Pereira. **Subjetividade e Trabalho Docente em Cursos de Educação a Distância.** 2002. 261 fl. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

CANGUILHEM, Georges. Meio e normas do homem no trabalho. **Pro-posições,** v. 12, n. 2-3, p. 35-36, jul.-nov. 2001.

CARVALHO, A. B. Os Múltiplos Papéis do Professor em Educação a Distância: Uma Abordagem Centrada na Aprendizagem In: 18º ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE – EPENN. **Anais...**, Maceió, 2007.

CARVALHO, Alan Henrique Pardo de; COSTA, Ivan Teodoro. A usabilidade e os sites de educação a distância. **Paidéi@** Revista Científica de Educação a Distância, Unimes Virtual. Disponível em <[revistapaideia@unimesvirtual.com.br](mailto:revistapaideia@unimesvirtual.com.br)>. Acesso em 35/07/2012.

CASTELLS, Manuel. **A Galáxia da Internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Trad. de Adail Sobral. Petrópolis: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. Clínica do trabalho, clínica do real. Tradução de Kátia Santorum e Suyanna Linhales Barker. **Le journal des psychologues**, nº 185, mars 2001. Disponível em: <<http://www.pqv.unifesp.br/clotClindotrab-tradkslb.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2011.

CUNHA, Daisy, Linguagem entre a Experiência (de Trabalho) e o Conceito. **Eutomia**, edição 8, ano IV, p. 161-178, dez/2011.

DAL ROSSO, Sadi. Intensificação do trabalho – teoria e método. In: DAL ROSSO, Sadi; FORTES, José Augusto Abreu Sá (orgs.). **Condições de trabalho no limiar do século XXI**. Brasília: Época, 2008. p. 21-34.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DEMO, Pedro. **Aprender a aprender - Neoliberal? -**, 2011. Disponível em: <http://pedrodemo.blogspot.com.br/2012/01/aprender-aprender.html>. Acesso em: 30/05/2013

DEPOVER, Christian; QUINTIN, Jean-Jacques; LIÉVRE, de Bruno, DECAMPS, Sandrini. Las plataformas de formación a distancia y la escena pedagógica: ¿Qué tipo de complementariedad? In: ALONSO, Cavadonga Lopez; BARRIO, Maria Matesanz del. (Eds). **Las Plataformas de aprendizaje**. Del mito a la realidad. Madrid: Biblioteca Nueva, 2009, p.78-89.

DIAS, Rosilânia Aparecida; LEITE, Lígia Silva. **Educação a Distância**: da legislação ao pedagógico. Petrópolis: Vozes, 2010.

DOUGIAMAS, Martin; TAYLOR, Peter C. MOODLE: usando comunidades de aprendizes para criar um sistema de fonte aberta de gerenciamento de curso. In: ALVES, Lynn; BARROS, Daniela; OKADA, Alexandra (Orgs.). **MOODLE: Estratégias Pedagógicas e Estudos de Caso**. Salvador: EDUNEB, 2009. p. 15-24.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “Aprender a Aprender”**: Crítica às Apropriações Neoliberais e Pós-Modernas da Teoria Vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DURRIVE, Louis. A atividade humana, simultaneamente intelectual e vital: esclarecimentos complementares de Pierre Pastré e Yves Schwartz. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9, supl.1, p. 47-67, 2011.

FAÏTA, Daniel. Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília P; FAÏTA, Daniel. **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002. p. 45-60.

\_\_\_\_\_. **Análise Dialógica da Atividade Profissional**. Rio de Janeiro: Imprinta Express, 2005.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERREIRA, Mário Cesar. Atividade, categoria central na conceituação de trabalho em ergonomia. **Alétheia**: Revista de Estudos sobre Antiguidade e Medievo, Canoas, v.1, n. 11, p. 71-82, 2000. Disponível em: <<http://vsites.unb.br/ip/labergo/sitenovo/mariocesar/artigos2/Atividade.PDF>>. Acesso em: 10 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. A ergonomia da atividade se interessa pela qualidade de vida no trabalho? Reflexões empíricas e teóricas. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 83-99, jun. 2008. Disponível em: <[http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-37172008000100007&lng=pt&nrm=>](http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172008000100007&lng=pt&nrm=>)>. Acesso em: 10 nov. 2012

FERREIRA, Telma Sueli Farias. **Representações sobre o agir**: caminhos para a compreensão do papel da tutoria na EAD. 2011. 177 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

FIGUEIRÔA JUNIOR, Narciso. **O teletrabalho e a Lei 12.551, de 15/12/2011**. Disponível em <http://www.guiadotrc.com.br/noticias/not.asp?ID=22060>. Acesso em 20/06/2012.

FRANÇA, M.B. **Uma comunidade dialógica de pesquisa** - Atividade e movimentação discursiva nas situações de trabalho de recepcionistas de guichê hospitalar. 2002. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC-SP, São Paulo, 2002.

FREITAS, Kátia Siqueira de. Um panorama geral sobre a história do ensino a distância. In: ARAÚJO, Bohumila; FREITAS, Kátia Siqueira de. (coords.) **Educação a Distância no contexto brasileiro**: algumas experiências da UFBA. Salvador: ISP/UFBA, 2005.

FREENBERG, Andrew. A fábrica ou a cidade: qual o modelo de educação a distância via web? In: NEDER, Ricardo T. (org.). **A teoria crítica de Andrew Freenberg**: racionalização democrática, poder e tecnologia. Cadernos Primeira Versão Construção Social da Tecnologia, 2010. (material destinado a fins didáticos).

FROSSARD, Vera Cecília; AROUCA, Sergio. colaboração em cursos de educação a distância: uma proposta construcionista social. **Novas Tecnologias na Educação**, CINTED-UFRGS, v. 5, nº 2, dezembro, 2007.

GERVAI, Solange Maria Sanches. **A mediação pedagógica em contextos de aprendizagem online**. 2007. 249 f. Tese (Doutorado em Linguística)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

GONZALEZ, Matias Gonzalez. **Fundamentos da Tutoria em Educação a Distância**. São Paulo: Avercamp, 2005.

HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti. **Otrabalho na sociedade contemporânea**. Disponível em <http://hermes.ucs.br/cchc/deso/vbmhered/trabalhosociedade.pdf>. Acesso em 12/07/2012.

KENSKI, Vani. Novas tecnologias; o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, nº 8, p.58-71, ago. 1998.

\_\_\_\_\_. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LACOSTE, M. Fala, atividade, situação. In: DUARTE, Francisco; FEITOSA, Vera (orgs.). **Linguagem & Trabalho**. Rio de Janeiro: Lucerna, 1998.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LOUSADA, Eliane Gouvêa; BARRICELLI, Ermelinda. Análise comparativa de textos que orientam o trabalho educacional: décadas diferentes, mesmas prescrições. **Eutomia**, ano IV, ed.8, p. 224-246, dez. 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACHADO, Líliliana Dias; MACHADO, Elién de Castro. **O papel da tutoria em ambientes de EaD**. 2004. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/022-TC-A2.htm>. Acesso em: 22 fev. 2011.

MARCUSCHI, Luis Antonio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio; XAVIER, Antonio Carlos. **Hipertexto e Gêneros Digitais: novas formas de construção de sentido**. São Paulo: Cortez Editora, 2010. p. 15-80.

MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **A ideologia alemã**. Ed. Ridendo Castigat Mores, eBooksBrasil.com, 1999. Disponível em <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/ideologiaalema.html>. Acesso em 03/05/2012.

MATTAR, João. **Tutoria e Interação em Educação a Distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MENDONÇA, Alzino Furtado de. **Docência online: comunicação mediada por computadores em rede na prática docente**. 2009. 189 f. Tese (Programa de Pós-

Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

MILL, Daniel. **Educação a distância e trabalho docente virtual**: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia. Belo Horizonte: FAE/UFMG. 2006. 322p. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

MILL, Daniel; FIDALGO, Fernando. O teletrabalho como categoria de análise da docência virtual: reflexões sobre o trabalho pedagógico a distância. In: FIDALGO et al. (orgs.). **Educação a distância**: tão longe, tão perto. Belo Horizonte: CAED, UFMG, 2012.

MINAYO, Maria Cecília S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MORAES, Reginaldo C. **Educação a distância e ensino superior**: introdução didática a um tema polêmico. São Paulo: Editora SENAC, 2010.

MUNHOZ, A. S. A. A educação a distância em busca do tutor ideal. **Col@bora**, Santos, v. 2, n. 5, p. 1. 2003. Disponível em <<http://gemini.ricesu.com.br/colabora/n5/artigos>>. Acesso em: 19/12/2009.

NOURODINE, A. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SILVA-E-SOUZA M. Cecília P.; FAÏTA, D. **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

NOVELLO, Tanise Paula; LAURINO, Débora Pereira. Coordenação consensual de práxis pedagógicas entretutores e professores. **RIED**, v. 15, n. 1, p. 179-191, 2012.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de; DIAS, Alessandra Cardoso Soares; FERREIRA, Aline Campos da Rocha. **A importância da ação tutorial na educação a distância**: discussão das competências necessárias ao tutor. Disponível: [www.rioei.org/deloslectores/947Barros.PDF](http://www.rioei.org/deloslectores/947Barros.PDF). Acesso em: 23/11/2010.

PALLOF, Rena M.; PRATT, Keith. **O aluno virtual**: um guia para trabalhar com estudantes on-line. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PEREIRA, Eva Waisros; MORAES, Raquel de Almeida. História da educação a distância e os desafios na formação de professores no Brasil. In: SOUZA, Amaralina Miranda de; FIORENTINI, Leda Maria Rangearo; RODRIGUES, Maria Alexandra Militão (orgs.). **Educação superior a distância**: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR). Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009.

PIAUÍ. Universidade Estadual do Piauí. Núcleo de Educação a Distância. **Edital NEAD/UESPI /UAB Nº 003 /2012**. Teresina, 2012.

PONZIO, Augusto. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010. p. 9-38.

PORTO, Ludmila Mota de F. Pelo (re)conhecimento da Ergolinguística. **Eutomia**, ano IV, ed.8, p. 269-291, dez. 2011.

PRETI, Oreste. O estado da arte sobre “tutoria”: modelos e teorias em construção. Relatório de Pesquisa “O sistema de Orientação Acadêmica no curso de Pedagogia a distância da Universidade Federal de Mato Grosso. In: PRETI, Orestes; OLIVEIRA, Gleyva M. S, de. **Projeto Les susthèmes d’appui à l’étudiant dans Le domaine de la Formation à Distance: le tutorat**, Programa CAERENAD- Téluniversité du Québec, Canadá, agosto 2003. Disponível em [http://www.uab.ufmt.br/uab/images/artigos\\_site\\_uab/tutoria\\_estado\\_arte.pdf](http://www.uab.ufmt.br/uab/images/artigos_site_uab/tutoria_estado_arte.pdf). Acesso em 23/09/2011.

RAMOS, Wilsa M.; MEDEIROS, Larissa. A Universidade Aberta do Brasil: desafios da construção do ensino e aprendizagem em ambientes virtuais. In: SOUZA, Amaralina Miranda de; FIORENTINI, Leda Maria Rangearo; RODRIGUES, Maria Alexandra Militão (orgs.). **Educação superior a distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR)**. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ Bruno. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. **Alea**, v. 7, n. 2, p. 305-322, jul./dez. 2005. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33070210>. Acesso em 27/12/2012.

SALVADOR César Coll ; SÁNCHEZ Alfonso Bustos Sánchez; ROCAMORAEnna Engel. Perfiles de participación y presencia docente distribuida en redes asíncrona de aprendizaje: la articulación del análisis estructural y de contenido. **Revista de Educación**, n. 354, pp. 657-688, Enero-Abril 2011

SAMPAIO, Maria Cristina Hennes. A ergologia e os estudos da linguagem e das práticas languageiras em situações de trabalho. **Artecomunicação**, Recife, n. 8, p. 149-167, 2003.

\_\_\_\_\_. A propósito de Para uma filosofia do ato (Bakhtin) e a pesquisa científica nas Ciências Humanas. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 42-56, 1º sem. 2009.

SANTOS, Edméa Oliveira. Ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias livre, plurais e gratuitas. **Revista FAEBA**, v.12, no. 18, 2003.

SANTOS-FILHO, José Camilo dos. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS-FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Sílvio Sanchez (orgs.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHWARTZ, Yves. Conceituando o trabalho, o visível e o invisível. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9, supl.1, p. 19-45, 2011.

\_\_\_\_\_. Trabalho e uso de si. **Pró-Posições**, Campinas: UNICAMP, v. 11, n.2 (32), p.34-50, 2000.

\_\_\_\_\_. A abordagem do trabalho reconfigura nossa relação com os saberes acadêmicos: as antecipações do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília P; FAÏTA, Daniel. **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002. p. 109-137.

\_\_\_\_\_. Ergonomia, filosofia e exterritorialidade. In: DANIELLOU, François (coord.). **A Ergonomia em busca de seus princípios**: debates epistemológicos. São Paulo: Edgar Blücher, 2004.

\_\_\_\_\_. Revisitar a actividade humana para colocar as questões do desenvolvimento: projecto de uma sinergia franco-lusófona. **Laboreal**, volume IV, nº1, pp. 10-22, 2008.

\_\_\_\_\_. Conceituando o trabalho, o visível e o invisível. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9, supl.1, p. 19-45, 2011.

SEMIÃO, Filomena Maria da Rosa Coelho. **Tutoria**: uma forma flexível de ensino e aprendizagem. 138 fl. 2009. Dissertação (Mestrado em Supervisão Pedagógica)- Departamento de Ciências da Educação, Universidade dos Açores, Ponta Delgada, 2009.

SILVA, Marco. Os professores e o desafio comunicacional na cibercultura. In: FREIRE, Wendel (org.). **Tecnologia e educação**: as mídias na prática docente. Rio de Janeiro: WAD Ed., 2008. p. 79-106.

SILVEIRA, Regina Lúcia Barros Leal da. A importância do tutor no processo de aprendizagem a distância. **Revista Iberoamericana de Educación**, nº 36/3, 25/06/2005.

SOUZA, Carlos Alberto de et al. Tutoria como espaço de interação em Educação a Distância. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.13, p.79-89, set./dez. 2004.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília P. A dimensão linguageira em situações de trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília P; FAÏTA, Daniel. **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002. p. 61-76.

SOUZA, Matias Gonzalez de. **A Arte da Sedução Pedagógica na Tutoria em Educação a Distância**. Ministério da Educação e Cultura – SEED – Proinfo, 2004.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TAVARES, Kátia. O papel do professor - do contexto presencial para o ambiente online e vice-versa. **Conect@**, nº 3, nov./2000..

TERUYA, Teresa Kazuko. **Trabalho e Educação na Era Midiática**: um estudo sobre o mundo do trabalho na era da mídia e seus reflexos na educação. Maringá: EDUEM, 2006.

TORRES, Camila Costa. **A Educação a Distância e o Papel do Tutor**. Contribuições da Ergonomia. 2007. 198 f. Tese (Doutorado em Psicologia)- Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

TRINQUET, Pierre. Trabalho e educação: o método ergológico. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, número especial, p. 93-113, ago.2010

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL - **O que é**. Disponível em <http://uab.capes.gov.br>. Acesso em: 30/09/2011.

WALLON, Henri. Taylorismo, Racionalização, Seleção, Orientação. **Laboreal**. volume VI, n 1 · 2010, p. 45–47, 2010.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZUIN, Antonio A. S. Educação a distância ou educação distante? O programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 935-954, out. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 23/09/2011.

## ANEXO 1

FORMULÁRIO DE CADASTRAMENTO DE BOLSISTAS DA  
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

Ficha de Cadastro / Termo de Compromisso do Bolsista (*) Campos Obrigatórios			
1. Data do cadastramento *	12/03/2012		
2. Nome da Instituição ao qual esta vinculado (SIGLA + NOME) *	UESPI-UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ		
3. Tipo do Curso ao qual esta vinculado *	<input type="checkbox"/> Aperfeiçoamento <input type="checkbox"/> Bacharelado <input type="checkbox"/> Lato Sensu <input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> Extensão <input type="checkbox"/> Seqüencial <input type="checkbox"/> Tecnólogo <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado		
4. Nome do Curso ao qual esta vinculado *			
5. Função no Programa- Tipo de Bolsa *	TUTOR		
6. Número do CPF *			
7. Nome Completo *			
8. Profissão *			
9. Sexo *	<input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F	10. Data de Nascimento *	
11. N° documento de identificação *		12. Tipo documento de identificação *	
13. Data de Emissão do documento *		14. Órgão Expedidor do documento *	
15. Unidade Federativa Nascimento *		16. Município Local Nascimento *	TERESINA
17. Estado Civil *	<input type="checkbox"/> Solteiro (a) <input type="checkbox"/> Casado (a) <input type="checkbox"/> Separado (a) <input type="checkbox"/> Divorciado (a) <input type="checkbox"/> Viúvo (a) <input type="checkbox"/> União Estável		
18. Nome cônjuge			
19. Nome do Pai			
20. Nome da Mãe *			
Endereço para Contato			
21. Endereço Residencial *	CONJUNTO EMILIO FALÇÃO, QUADRA: 03, BLOCO: 10		
22. Complemento do endereço			
23. Número	24. Bairro	25. CEP *	
26. Unidade Federativa *	PI	27. Município *	
28. Código DDD *	29. Telefone de contato *	30. Telefone celular *	
	3228-2902		
31. E-mail de contato *			
Dados da Formação em Nível Superior			
32. Área do último Curso Superior Concluído *			
33. Último curso de titulação *			
34. Nome da Instituição de Titulação *			
Informações Bancárias			
35. Banco	001 – BANCO DO BRASIL		
36. Agência Preferencial - Sem dígito verificador *			
ÓRGÃO RESPONSÁVEL PELO PROGRAMA			
Denominação	DIRETORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA		Sigla DED/CAPES
Endereço	SBN Quadra 02 Bloco L Lote 6, 8º andar - CEP: 70040 -020, Brasília – DF		Representante Legal (nome, cargo) Celso José da Costa – Diretor de Educação a Distância - DED/CAPES/MEC

**ATRIBUIÇÕES DO BOLSISTA**

**A opção 1 ou 2 deverá ser assinalada de acordo com a função a ser exercida.**

- Mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas;
  - Acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso;
  - Apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes;
  - Estabelecer contato permanente com os alunos e mediar às atividades discentes;
  - Colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes;
  - Participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela Instituição de Ensino;
  - Elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria;
  - Participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável;
- 1 – ( ) **Tutor a Distância** Manter regularidade de acesso ao AVA e dar retorno às solicitações do cursista no prazo máximo de 24 horas;
- 2 – ( ) **Tutor Presencial** Apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos pólos, em especial na aplicação de avaliações.

**DECLARAÇÃO**

Declaro ter ciência dos direitos e das obrigações inerentes à qualidade de bolsista na função de TUTOR e nesse sentido, COMPROMETO-ME a respeitar as cláusulas descritas nas atribuições do bolsista deste Termo de Compromisso.

Declaro, ainda, sob as penas da lei, que as informações prestadas são a expressão da verdade e que preencho plenamente os requisitos expressos na Lei 11.273/2006 e da Lei 11.502/2007, para o recebimento da bolsa e que o recebimento da referida bolsa não constituirá acúmulo de bolsa de estudo ou pesquisa conforme disposto no artigo 1º inciso III da lei 11.273/2006 exceto os casos disciplinados pela portaria conjunta CAPES/CNPQ Número 01 de dezembro de 2007 e :

( ) Que possuo formação de nível superior e tenho \_\_\_ ano(s) de experiência no magistério do ensino básico ou superior; **e/ou**

( **X** ) Formação de nível superior e vínculo a programa de pós-graduação ; **e/ou**

( ) Formação de nível superior e Formação pós-graduada.

Estou ciente, também, que a inobservância dos requisitos citados acima implicará(ão) no cancelamento da(s) bolsa(s), com a restituição integral e imediata dos recursos, de acordo com as regras prevista na Resolução FNDE/CD nº 26 de 06 de junho de 2009 com redação atualizada pela resolução FNDE/CD nº 8 de 30 de abril de 2010.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Local

Data

Assinatura do Bolsista

Assinatura do Coordenador UAB da IPES

Reconheço por semelhança a(s)  
assinatura(s) em testemunho da verdade.

Teresina, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2012

Nome do Servidor:



