

ANDREA AD REGINATTO

ATIVIDADE DOCENTE NA MODALIDADE EaD:
UM OLHAR A PARTIR DO ENFOQUE DIALÓGICO E DA ABORDAGEM ERGOLÓGICA

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Letras, na área de concentração de Linguística, ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria da Glória Corrêa di Fanti

Porto Alegre
2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R335a Reginatto, Andrea Ad

Atividade docente na modalidade EaD : um olhar a partir do
enfoque dialógico e da abordagem ergológica / Andrea Ad Reginatto.
– Porto Alegre, 2015.

231 f.

Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras, PUCRS.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria da Glória Corrêa di Fanti

1. Educação. 2. Ensino a Distância. 3. Tecnologia Educacional.
4. Professores – Atuação Profissional. I. Di Fanti, Maria da Glória
Corrêa. II. Título.

CDD 371.39445

Ficha Catalográfica elaborada por Loiva Duarte Novak – CRB10/2079

ANDREA AD REGINATTO

ATIVIDADE DOCENTE NA MODALIDADE EaD:
UM OLHAR A PARTIR DO ENFOQUE DIALÓGICO E DA ABORDAGEM ERGOLÓGICA

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Letras, na área de concentração de Linguística, ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS.

Aprovada em: 21 de janeiro de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a. Vera Lúcia Albuquerque Sant'anna (UERJ)

Prof.^a Dr.^a Rosaura Albuquerque Leão (UFSM)

Prof. Dr. Ernani Cesar de Freitas (UPF / FEEVALE)

Prof. Dr. Cláudio Primo Delanoy (PUCRS)

Prof.^a Dr.^a. Maria da Glória Corrêa di Fanti
(Orientadora – PUCRS)

Porto Alegre
2015

Dedico este trabalho de conclusão de doutorado, com amor,

*Ao pai, **Niuton Assis Martins Reginatto***

*À mãe, **Joana D'arc Ad Reginatto***

AGRADECIMENTOS

É desafiador traduzir em palavras os sentimentos que ressoam do coração, quando chego ao final da escrita de um texto tão importante para a conquista de uma etapa. A elaboração de uma tese de doutorado é, *em tese*, uma tarefa solitária. Entretanto, como somos povoados por ecos múltiplos, uma vez que muitas são as vozes que nos acompanham durante o percurso, preciso agradecer aos que estiveram comigo durante os quatro anos de percurso.

Agredeço aos meus pais, pelo apoio, pelas oportunidades, pelo carinho, pelo amor e pelo estímulo. Vocês representam a força e o ânimo, a fortaleza e a felicidade, o exemplo de como se constrói uma rede de afetos. Obrigada, pai e mãe!

Ana Paula, maninha, obrigada pelo carinho, pelo lar – disponibilizado durante o período das aulas na PUCRS –, pelo empréstimo do carro, pela amizade, pelos momentos de lazer e descontração. Sou feliz em tê-la como irmã/amiga.

À Vó Elita, pelo exemplo de vida!

Aos tios Jorge e Ema Reginatto Belmonte, pelo carinho e pela acolhida desde o mestrado.

Ao Ricardo Reginatto Belmonte, pelas centenas de impressões, por ceder e dividir o seu espaço com a prima que, a cada semana, aparecia com algo para consertar no notebook.

À Prof^a Maria da Glória Corrêa di Fanti, pela acolhida em meados de 2009, pela orientação, parceria e incentivo durante o percurso, por compartilhar o conhecimento bakhtiniano com entusiasmo. Obrigada, sempre!

À Prof^a Vera Lúcia de Albuquerque S'antanna e ao Prof Vilson José Leffa, pela leitura atenta do texto da qualificação. Pela indicação de caminhos e pelas valiosas contribuições! Vocês foram determinantes na finalização deste texto.

Às amigas, Luciana Lourega e Vanessa Fialho, obrigada pela paciência, pela conversa franca, pela escuta, pela amizade!

À Ceres Helena Ziegler Beviláqua e à Magda Luiza Kessler, amigas queridas, exemplos de vida e profissionais aguerridas. Obrigada por tudo!

Às meninas, colegas de curso, Adriana Danielski, Josiane Hinz, Veridiana Caetano, Kelli Rosa, Vanessa Barbosa, Ivete Machado, Carla de Aquino e Susiele Marchi, obrigada pela parceria, pelas trocas discursivas, pelas viagens, pelos desabafos, pelas webreuniões. O elo de amizade construído estará sempre presente em minha memória e em meu coração.

Aos colegas da FAMES – Faculdade Metodista de Santa Maria – pelo carinho, pela compreensão, pelo incentivo. Especialmente aos que, além de colegas, hoje, são amigos: Karina Brunet, Márcia Maggione, Miriam Santos, Tatiana Trevisan, Thiago Kader, Rogéria dos Santos.

Aos professores da UAB/EaD/UFSM, participantes deste estudo, obrigada pela sensibilidade, pelo tempo disponibilizado, por acreditarem na proposta desta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, pela acolhida, pelos ensinamentos e pelas oportunidades. Agradeço aos professores e aos funcionários, em especial à Tatiana Carré, e à Mara (in memorian)!

À CAPES, pelo incentivo financeiro, sem o qual, o caminho seria ainda mais árduo.

Não escolhemos nosso assunto, ele nos submete; é com ardor megalomaniaco que o abordamos, com a sua sedução de objeto fetiche ele nos fascina, ele foge de nós na recaída melancólica. [...] Esses papéis escritos em todos os sentidos com que me habituei [...] a acompanhar meus dias e a encher meus bolsos [...], esses papéis escritos por alguém que sei, ao mesmo tempo, não ser eu e que o pouco que sou cabe inteiro atrás da mão que escreve, eu os chamaria com prazer de meus papéis de identidade. (SCHNEIDER, Michel. *Ladrões de palavras*, 1990, p. 21-22).

RESUMO

Este estudo problematiza a atividade de trabalho do professor em dois Cursos de Letras (português e espanhol) licenciatura, na modalidade de ensino a distância (EaD), em uma instituição pública de Ensino Superior, localizada na Região Central do Rio Grande do Sul. O objetivo geral é verificar as particularidades da atividade do docente na modalidade EaD, por meio da análise do discurso de três docentes dos referidos cursos, considerando a interface entre a perspectiva dialógica da linguagem e a abordagem ergológica, de modo a contribuir para o (re)conhecimento da especificidade do seu trabalho. Como objetivos específicos, delimitamos: i) verificar, por meio da análise discursiva dos enunciados dos professores na modalidade EaD, como se dá a interlocução do professor com seus alunos, coordenadores, equipe multidisciplinar, colegas e professor tutor; (ii) verificar, sob o ponto de vista enunciativo-discursivo, para quem é direcionada a atividade do docente na modalidade EaD e (iii) verificar como ocorre o embate entre as normas antecedentes e as renormalizações na realização da atividade docente na modalidade EaD. Quanto ao referencial teórico, tendo em vista o pressuposto da constituição dialógica da linguagem, partimos dos estudos desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin, especificamente a partir das questões propostas por Bakhtin e [Volochivov \(???\)](#) e estabelecemos interlocução com a abordagem ergológica, que, considerando a atividade de trabalho uma *atividade industriosa*, convoca dos sujeitos históricos, na emergência de valores, saberes e experiências, o enfrentamento do permanente debate entre as normas antecedentes e as renormalizações (SCHWARTZ, 2007). Em termos metodológicos, a pesquisa é caracterizada como um estudo de caso de abordagem qualitativa e está organizada a partir das seguintes etapas: (i) contextualização da EaD e do Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem; (ii) caracterização do ensino, do professor e do aluno na modalidade EaD; (iii) delimitação dos participantes da pesquisa, composição do material e dos procedimentos de análise, os quais constam de uma entrevista e de um questionário semiestruturado. Os instrumentos foram aplicados individualmente a cada um dos três participantes do estudo (um do Curso de Letras Português e dois do Curso de Letras Espanhol), tendo em vista o mote de nossa pesquisa, centrado na relação dos profissionais com seus pares e nos discursos que atravessam seus dizeres. Os resultados permitem afirmar que cada docente tem a sua concepção sobre a EaD e, dependendo do tempo de contato com a modalidade e do grau de envolvimento, as posições frente às atividades desempenhadas pelos participantes adquirem um significado distinto. Em alguns momentos, evidenciamos a ideia de desgaste e de cansaço diante da rotina de trabalho, aliada ao pouco reconhecimento pelos demais pares da academia. Assim, com esta investigação, é importante reiterar, por meio da análise dos enunciados que o trabalho desenvolvido pelos três docentes em estudo é constituído por inter-relações com distintos interlocutores (professores, tutores, alunos, equipe multidisciplinar, coordenações, etc.), o que possibilita entendermos esse ato de trabalho de modo colaborativo, ainda que existam embates de naturezas diversas. É nesse princípio de colaboração, de atuação sempre em dependência de outros sujeitos que reside a diferença entre a modalidade EaD e a presencial. Compreendemos a importância da atuação colaborativa na atividade docente em cursos na modalidade EaD, pois aí que reside o caráter complexo dessa atividade de trabalho. Buscamos apresentar reflexões sobre a tensão de vozes sociais e a decorrente produção de sentidos *sobre a/na* atividade do professor em EaD, contribuindo não só para o desenvolvimento teórico-

metodológico de pesquisas que contemplam a interface linguagem e trabalho, mas também para a reflexão da complexa atividade do professor de EaD. Entendemos que a docência, nessa modalidade de ensino, exige do professor, além de todas as prescrições pré-determinadas pelo seu ofício, a tarefa de atuar em um contexto para o qual não foi preparado. Isso revela a importância da criação de um espaço no qual esse profissional possa ser ouvido e, também, falar sobre as inquietações que cercam a sua rotina de trabalho, que vai além da preparação e exposição de aulas.

Palavras-chave: Abordagem dialógica. Enfoque ergológico. Discurso. Atividade docente. EaD.

ABSTRACT

This study discusses professors' work activities in two Language teaching courses (Portuguese and Spanish) in the distance learning (DL) mode of a public higher education institution located in the central region of Rio Grande do Sul. The overall objective is to analyze the particularities of professors' activity on DL, considering the interface between the dialogical perspective of language and ergology in order to contribute to the knowledge/recognition of the complexity of their work. As specific objectives we delimited: i) verify, through the discursive analysis of the utterances of the DL professors, how they interact with their students, coordinators, multidisciplinary team, coworkers and tutor; (ii) verify, under the enunciative and discursive perspective, whom the professors' activities are directed at in DL and (iii) check how the relationship between the foregoing standards and the restandardization impacts in the professors' activities in DL. Regarding the theoretical framework, given the assumption of the dialogical constitution of language, we started from the studies developed by the Bakhtin Circle. Then, we established a dialogue with the ergological approach, which, considering the work activity as an *industrious activity*, make historical subjects, in the emergency of values, knowledge and experience, to face the ongoing debate between the foregoing standards and the restandardization. Concerning the methodology, we organized the study from the following steps: (i) contextualization of DL and Virtual Teaching and Learning Environment; (ii) characterization of the teaching, the professors and the students in DL mode; (iii) definition of research participants, material composition and analysis procedures, which included an interview and a semi-structured questionnaire. The instruments were applied individually to each of the three study participants (a Portuguese Language professor and two Spanish Language professors), given the theme of our research, by focusing on the relationship among the professionals and their peers and on their discourses. The results show that each professor has his/her own view on DL and, depending on the time they have been using it and their degree of involvement, the positions relating the activities performed by the participants acquire a different meaning. At times, we noticed the feeling of weariness and fatigue towards their work routine, combined with little recognition by academia peers. Thus, with this research, it is important to reiterate, through the analysis of the utterances, that the work developed by the three professors under study consists of interrelations with different partners (professors, tutors, students, multidisciplinary team, coordinations, etc.) allowing understand this collaborative work even there are different views. In this principle of collaboration, which they always act in dependence on other subjects, lies the difference between DL and the regular classroom. We understand the importance of collaborative work in professors' activities in DL courses, because therein lies the complex character of this work activity. We sought to present considerations regarding the tension of social voices and the resulting production of senses *on/in* the professors' activities in DL, contributing not only to the theoretical and methodological development of researches that address the interface language and work, but also to the reflection of the complex DL professors' activities. We understand that teaching in this mode requires from professors, besides all predetermined requirements of their occupation, the task of acting in a context for which they were not prepared to. This shows the importance of creating a space where these professionals can be heard and also talk about the concerns surrounding their work routine, which goes beyond preparing and running classes.

Keywords: Dialogic Approach. Ergological viewpoint. Discourse. Professors' activities. DL.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Dispositivo dinâmico de três polos	51
Figura 2 – A atividade de trabalho docente	58
Figura 3 – Atratividade da profissão professor	61
Figura 4 – Relação de Cursos UAB/EaD/UFSM.....	84
Figura 5 - Organograma NTE.....	84
Figura 6 - Mapa sobre professor e EaD	87
Figura 7 - Tela de instruções para acesso ao AVEA.....	91
Figura 8 – AVEA – <i>Moodle</i>	95
Figura 9 - Tela da Disciplina de Espanhol I - Abertura	95
Figura 10 - Trabalho docente	131

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Oferta de vagas 2012-2014/1	79
Quadro 2 – Modalidade de Ensino x Número de Estudantes no ano de 2014	79
Quadro 3 – Modalidade Presencial e Modalidade EaD	89
Quadro 4 – Agenda de Entrevistas	106
Quadro 5 - Composição do Material de Análise Questionário e Entrevista.....	105
Quadro 6 – Eixos Temáticos Norteadores da Análise.....	106

LISTA DE SIGLAS

AVEA – Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem
ABT – Associação Brasileira de Tecnologia Educacional
ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância
DD3P – Dispositivo Dinâmico dos três polos
EaD – Educação a distância
IES – Instituição de Ensino Superior
IPAE – Instituto de Pesquisas e Administração da Educação
MEC – Ministério da Educação
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
REGESD – Rede Gaúcha de Ensino Superior a Distância
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UNB – Universidade de Brasília
UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	15
1 TECENDO POSSIBILIDADES DE INTERAÇÃO: ESTUDOS BAKHTINIANOS E CIÊNCIAS DO TRABALHO.....	30
1.1 ESTUDOS BAKHTINIANOS	311
1.2 CIÊNCIAS DO TRABALHO.....	477
2 METODOLOGIA E CONTEXTO DE ANÁLISE	68
2.1 BASES METODOLÓGICAS.....	68
2.2 CONTEXTO DE ANÁLISE – A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	74
2.2.1 A UAB/UFSM – O Curso de Letras	78
2.2.2 O lugar do ensino, do professor e do aluno na modalidade EaD	85
2.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA, SELEÇÃO E ANÁLISE DO MATERIAL.....	99
3 A ATIVIDADE DOCENTE NA MODALIDADE EAD: ENTRE O ENFOQUE DIALÓGICO E A ABORDAGEM ERGOLÓGICA.....	111
3.1 A CONSTITUIÇÃO DIALÓGICA E RESPONSIVA DA ATIVIDADE DOCENTE NO CONTEXTO DA EAD.....	113
3.2 A ATIVIDADE DE TRABALHO DOCENTE E O <i>USO DE SI</i> : ENTRE A NORMA E A RENORMALIZAÇÃO	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	150
REFERÊNCIAS.....	156
APÊNDICES.....	163
ANEXOS.....	224

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As inquietações que motivam a realização desta pesquisa não são recentes. Durante minha trajetória profissional, iniciada em 2001, tenho observado a atividade laboral de professores atuantes no Ensino Superior, especialmente aqueles que a realizam em cursos de licenciatura. Nesse sentido, a rotina da academia, enquanto espaço de trabalho, é marcada por atividades de pesquisa, de planejamento de aulas, de avaliações, de correções e de registros de notas e conteúdos. Em meio a tantas atribuições, há algo importante a ser considerado neste repertório de atividade – as relações interpessoais que se imbricam nesta caminhada. É por meio delas que cada sujeito imprime e demarca a sua historicidade, proporcionando ricos debates e, também, embates acerca de seu fazer laboral. Todas essas demandas não constituem um espaço totalmente novo no âmbito da esfera acadêmica, entretanto, compreendo que poucos são os docentes dedicados à reflexão sobre o impacto de cada uma dessas atividades na sua rotina diária.

Desse modo, minha atuação profissional em cursos de graduação (na modalidade presencial e na modalidade a distância) tem um importante papel neste processo de delimitação do tema para esta pesquisa. É a partir desse contexto que emerge a ideia inicial para a investigação proposta nesta tese. Desde o final do mestrado, em 2000, a minha proposta esteve centrada em “viver” o mundo docente, para, a partir dele, configurar uma situação de pesquisa. Acredito que a ideia atingiu seu objetivo, uma vez que, durante 10 anos, pude mergulhar no contexto da docência no Ensino Superior e observar inúmeras práticas dessa atividade de trabalho. Ao ingressar no doutorado, no ano de 2010, já nas primeiras semanas de aula, as leituras de textos desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin¹ fizeram evocar o interesse de desenvolver um estudo que pontuasse questões de linguagem aliado ao caráter prático da atividade de trabalho, desenvolvida por docentes, especificamente, na esfera da educação a distância. Ou seja, naquele momento, eu buscava um espaço para reflexões que viabilizassem o contato com uma situação

¹ O Círculo de Bakhtin constitui-se em um grupo multidisciplinar, formado por intelectuais de áreas diversas, cujo foco de interesse é relativo ao estudo de questões filosóficas, de linguagem e outras áreas do conhecimento. As discussões do grupo aconteciam na Rússia, entre 1919 e 1929, e, dentre os principais integrantes, estudiosos da linguagem, elencamos M. Bakhtin, o líder, V.N. Volochinov e P.N. Medvedev.

real da vida, que, de alguma forma, adentrassem nas relações complexas as quais permeiam o mundo do trabalho daqueles que destinam boa parte de suas vidas ao ato de ensinar e, por consequência, ao ato de aprender.

Assim, considerando o eixo temático delimitado para a pesquisa, a base teórica, do ponto de vista dos estudos da linguagem está ancorada, principalmente, na teoria dialógica do discurso, desenvolvida pelo filósofo russo Mikhail Bakhtin e seus pares. Nesse contexto, esta pesquisa integra um projeto institucional mais amplo, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS, intitulado *Linguagem e construção de sentidos: abordagem dialógica da atividade*. O projeto é coordenado pela professora doutora Maria da Glória Corrêa di Fanti, orientadora desta tese, e tem o propósito de desenvolver “um espaço dialógico de investigação, que contribua, em termos teóricos e metodológicos, para a reflexão sobre a importância da análise de práticas de linguagem para o (re)conhecimento da especificidade de atividades distintas de trabalho.” (DI FANTI, 2009, p.4).

A partir das questões propostas nesse projeto institucional, de minha prática como professora de Língua Portuguesa e Literatura, especialmente em cursos de graduação em Letras (presencial e a distância), e de meu olhar como leitora de diferentes gêneros discursivos que circulam na esfera de trabalho docente, surge a proposta de pesquisa. Temos observado, em algumas instituições de ensino públicas e privadas, que a atividade de trabalho do professor, de modo geral, encontra-se em um momento de transformação, tendo em vista as inúmeras atribuições assumidas por este profissional tanto em âmbito presencial quanto a distância. Quando nos reportamos a tal cenário, em especial ao ensino a distância, percebemos um espaço propício à problematização, considerando diferentes facetas que interferem na atividade do professor em ambiente virtual, como é o caso da formação em curso de licenciatura.

Ao trazer questões inerentes aos diversos espaços de atuação docente e às novas perspectivas da educação no Brasil, encontramos uma lacuna no que se refere a pesquisas acadêmicas que discutam, pelo viés dos estudos da linguagem e das ciências do trabalho, a proposta da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e da modalidade de ensino a distância (EaD), no que diz respeito a cursos de formação de professores de Língua Espanhola e de Língua Portuguesa.

Motivada por interesse pessoal e profissional, realizei uma pesquisa² junto a algumas instituições de ensino no estado do Rio Grande do Sul, a fim de observar propostas curriculares de cursos de formação de professores na área de Letras, nos últimos dez anos, e visualizei, quase em sua totalidade, que não há disciplinas específicas que abordem o ensino a distância nas matrizes curriculares dos referidos cursos. Encontrei, sim, disciplinas que versam sobre temas comuns acerca da tecnologia, como, por exemplo, Informática Aplicada ao Ensino de Línguas, Tecnologia da Informação e da Educação e Estratégias de Ensino Mediadas por Computador. Enfim, parece não haver um reconhecimento dos cursos de licenciatura em Letras sobre a necessidade de ofertar em seus currículos disciplinas que fomentem a discussão sobre o ensino a distância de modo aprofundado, evidenciando as particularidades e especificidades dessa prática.

Nessa direção, tendo como premissa o levantamento sobre as investigações desenvolvidas em alguns eixos disciplinares, observamos que, nas áreas de Tecnologia da Informação, de Educação e de Letras, ainda são incipientes os estudos sobre o trabalho do professor em EaD, em que pese uma abordagem enunciativo-discursiva. Dos estudos encontrados, muitos versam sobre os papéis do professor, a função do professor tutor, a relação ensino-aprendizagem no contexto virtual, as metodologias de ensino na EaD, entre outros que analisam os objetivos dos fóruns e dos *chats* em ambiente de virtual de ensino. Tais pesquisas são mais voltadas para a eficácia do ensino a distância propriamente do que para a discussão sobre a atividade do professor.

Além da problemática exposta, outras questões são significativas para refletir sobre a profissão professor nos dias atuais. Cada vez mais, vislumbramos um cenário complexo e fragilizado, nos diferentes níveis de ensino, conforme dados divulgados pela imprensa e pelos sindicatos regionais de professores das esferas públicas e privadas. De acordo com que temos acompanhado sobre a profissão de modo geral, as condições de trabalho e os salários constituem o ponto nevrálgico da categoria.

² Realizamos uma busca entre abril e maio de 2012 através da Internet, em sites institucionais de 20 (vinte) Cursos de Graduação em Letras, alocados em faculdades isoladas, centros universitários e universidades, públicas e privadas, de pequeno, médio e grande porte no Rio Grande do Sul.

Segundo dados divulgados pela ANDES³, as reivindicações em pauta são extensas e remetem, por exemplo, para análise da expansão das universidades públicas entre 2003 e 2012, sinalizando um panorama no qual a ampliação de vagas ofertadas em instituições públicas federais cresceu 111% entre 2003 e 2011. Tal expansão não refletiu no número de contratações docentes, acarretando implicações negativas na rotina da atividade profissional docente, como por exemplo, ampliação da carga horária de trabalho. Nesse panorama, há uma gama de situações para as quais o professor não foi preparado, tais como, a utilização de ferramentas interativas que possibilitam o contato entre professor e alunos no âmbito da educação a distância.

Considerando o cenário exposto, abre-se um espaço para uma reflexão sobre a atividade do docente na modalidade EaD, de modo a contribuir para o (re)conhecimento da especificidade do seu trabalho, considerando os aspectos enunciativos e discursivos que envolvem a sua prática laboral, pois entendemos que toda a atividade de trabalho pressupõe prática de linguagem. Para tanto, assumimos as proposições advindas do Círculo de Bakhtin, que considera a linguagem parte de um diálogo cumulativo entre eu e o outro e possibilita que a interlocução seja um processo constante entre discursos novos e, também, entre os já ditos. Assim, é possível entender discurso como

a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso. Mas são justamente esses aspectos, abstraídos pela linguística, os que têm importância primordial para nossos fins. (BAKHTIN, 1997, p. 207)

Ao analisar a concepção proposta pelo autor, observamos que o conceito de discurso está atrelado à ideia de linguagem em movimento, em ação, pois, na sua perspectiva, a substância da língua é forjada no âmbito das relações sociais, via interação verbal, realizada por meio da enunciação (BAKHTIN, 1997). É a partir desse contexto que o dialogismo pode ser entendido como condição do sentido do discurso, importante para que se compreendam as acepções propostas na obra do filósofo russo, quando afirma que a linguagem é uma atividade dialógica, inter-

³ As informações na íntegra podem ser consultadas no Dossiê – *Precarização do trabalho docente*, publicado pela Revista Andes. Especial abril de 2013. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/andes/print-revista-conteudo.andes?idRev=40&idArt=191>>. Acesso em ago 2013.

relacional, situada em dado espaço histórico-social. Assim, o processo dialógico é resultado do embate de múltiplas vozes.

Além da perspectiva bakhtiniana, estabelecemos interlocução com as ciências do trabalho, em especial a abordagem ergológica, que, ao considerar o ser humano como o centro da atividade laboral, reivindica a intervenção de diferentes disciplinas para o seu estudo.

Muitas áreas do conhecimento, por exemplo, Psicologia, Filosofia, Sociologia, Linguística, entre outras, problematizam questões que emergem do universo do trabalho e, por isso, é importante ter em vista as diferentes concepções teóricas sobre os sentidos do trabalho, as quais subsidiam o olhar de quem o analisa. Ao escolhermos uma interface para estabelecer o diálogo com os estudos da linguagem, elegemos as ciências do trabalho, especialmente a abordagem ergológica, que, além de propiciar discussão acerca da especificidade da atividade de trabalho em geral, contribui de modo significativo para pontuar reflexões acerca da inscrição humana do trabalhador na atividade laboral. Tal abordagem se justifica ao compreendermos que a atividade docente na modalidade a distância é complexa não só por envolver um professor, que já configuraria sua especificidade, mas também por envolver vários profissionais, que atuam junto a esse docente de modo intensivo, e um aparato tecnológico, que excede a experiência de sala de aula presencial.

O que se pretende mostrar é que, embora haja, na EaD, muitas características do ensino presencial, na docência a distância, existe uma especificidade que passa sobretudo pelo viés do trabalho coletivo – não há mais um único professor e sim uma equipe que desenvolve e viabiliza materiais, espaços de ensino, atividades, avaliações e, ainda assim, há a singularidade de cada um desses sujeitos/docentes refletida e refratada na sua prática laboral. Em outras palavras, na EaD, o docente precisa planejar com certa antecedência a sua aula para dar tempo de estabelecer as trocas necessárias com os demais atores do trabalho antes de dar por finalizada a tarefa, o que demonstra a coletividade que subjaz a prática docente na EaD. Essa nova perspectiva de olhar para o professor, atuante em um espaço predominantemente virtual, possibilita uma reflexão em torno do que refere Schwartz (2007) sobre as relações entre a tecnologia e o mundo do trabalho:

Hoje, quando se trata de novas tecnologias, nós nos referimos a outras dimensões, que se ampliam e que, sem dúvida, são de tal natureza que mudam muito profundamente não mais somente as atividades do trabalho, mas também, a maneira como as relações sociais vão se ordenar, as relações de poder, as relações entre a atividade de trabalho e os locais de trabalho, as categorias socioprofissionais [...]. (SCHWARTZc, 2007, p. 85).

Partindo desse mote, é possível considerar que o professor atua em um novo contexto de atividade de trabalho, ou seja, o cenário da academia na modalidade EaD constitui uma nova forma de trabalho, exigindo outras habilidades do profissional docente tanto no que diz respeito às questões que envolvem a tecnologia quanto àquelas que emergem dos relacionamentos interpessoais. Enquanto, na modalidade presencial, há local e horário definido previamente para o desenvolvimento das aulas, bem como um *feedback* realizado de modo síncrono, na EaD observamos uma desconstrução desse modelo se pensarmos que o trabalho será desenvolvido em locais e horários distintos: em casa, na universidade, no *shopping*, enfim, onde houver uma conexão com a internet, poderá existir trabalho docente, o que altera a rotina do professor. Além disso, a assincronia rege o espaço de respostas às dúvidas, uma vez que é possível responder a um questionamento em até 48 horas, o que, no ensino presencial é, muitas vezes, resolvido em um tempo quase imediato.

Consideramos fundamental entender as relações no mundo do trabalho a partir do conjunto de atividades que envolvem a prática de cada sujeito, pois entendemos que a singularidade de suas ações é reflexo de sua história de vida, de seus valores, de suas escolhas, conforme indica a ergologia. De acordo com Schwartz (2007a, p. 147), “por em palavras o que se faz na atividade de trabalho é assumir o risco de dizer que não se faz como foi prescrito, de explicitar que a linguagem oficial foi contestada na prática.” Assim, é importante considerar, além das práticas languageiras, as questões que emergem do contexto não verbal, descortinar cada gesto, cada movimento, que poderão trazer elementos significativos para compreender a conduta profissional.

Para tanto, os discursos dos docentes permitem reflexões sobre como esse profissional explicita a sua rotina de trabalho, como ele elabora seus conceitos, como imprime, na sua atividade, suas crenças, seus valores e sua subjetividade. Desse modo, o que nos motiva é a premissa de que existe uma distinção entre o que é vivenciado pelo docente em situação de trabalho na EaD e o que é imaginado

por ele ou prescrito a ele, antes da atuação profissional nessa modalidade de ensino. Esse movimento aproxima-nos das ideias apresentadas pelo filósofo e ergólogo Yves Schwartz (2007), que, ampliando as reflexões da Ergonomia da atividade sobre a distância entre o prescrito e o real, propõe que se observe a atividade de trabalho a partir do embate entre as normas antecedentes e as renormalizações.

No âmbito do ensino, o linguista e analista do trabalho Daniel Faïta (2005, p. 117) aborda o ensino como trabalho e afirma que “o trabalho de professores ainda é raramente considerado como tal.” Tal assertiva pressupõe o pouco reconhecimento do trabalho docente, que, muitas vezes, é avaliado pelas prescrições, não sendo levada em consideração a atividade laboral efetiva. Se, no modo presencial, o trabalho docente não é reconhecido em sua especificidade, o que se pode dizer na modalidade a distância? A esse respeito é importante trazer à tona as discussões que envolvem as práticas de trabalho dos professores na modalidade a distância sobre a gestão de sua atividade profissional, pois, muitas vezes, não há espaço institucional para que os professores reflitam sobre sua atividade.

Nesse sentido, as proposições desenvolvidas pela ergologia são significativas, pois propõem que as atividades de trabalho sejam permeadas por diálogos entre as determinações do meio, as “normas” e o que é realizado (renormalizado pelo trabalhador), evocando a ideia de que toda atividade de trabalho é calcada nas experiências dos sujeitos trabalhadores. No campo educacional, especialmente no tocante à formação de professores em cursos de graduação na modalidade a distância, torna-se relevante trazer à tona os aspectos da atividade de trabalho dos professores formadores, uma vez que, a partir deles, será possível analisar o direcionamento dos seus enunciados e observar a especificidade que envolve seu trabalho. Além disso, partimos da ideia de que as normas instituídas pela profissão, pela instituição e, até mesmo, as próprias normas dos professores permitem que seja discutido como esse profissional concretiza a gestão de seu labor.

Entretanto, ao pensarmos nas ações que envolvem esse espaço de produção de discursos, é preciso pontuar algumas observações sobre o uso da tecnologia diante dos processos educacionais, a fim de contextualizar o campo onde está situado nosso objeto de análise. De acordo com Moran (2003), o avanço das tecnologias da informação coloca-nos frente a novas possibilidades, desafios e

incertezas no processo de ensino-aprendizagem. É preciso, pois, considerar que a ampliação do acesso à tecnologia do computador e da Internet, bem como a possibilidade do uso das novas tecnologias em sala de aula, altera de modo imperativo o desenvolvimento das ações no campo de trabalho docente. Se considerarmos tanto a esfera doméstica como os locais de trabalho, as escolas e as universidades, será possível perceber que a utilização desse recurso cresce de modo acelerado. Ao professor, muitas vezes, não é permitida a escolha em utilizar ou não a tecnologia em suas aulas, pois ela já está impressa na prática pedagógica, seja ela escolar ou universitária.

Nosso estudo não foca o olhar no uso de tecnologia como recurso para a relação ensino-aprendizagem, no entanto, é imperioso retomar algumas dessas considerações, pois é a partir dessa problemática que iniciamos nossas reflexões sobre o assunto e, por consequência, visualizamos um campo que permite promover discussões sobre as facetas que permeiam a atividade de trabalho docente no âmbito do Ensino Superior. Desse modo, é preciso uma ampla discussão com enfoque à aplicabilidade dos processos que circundam a atividade de trabalho docente, no âmbito da educação a distância, uma vez que o fazer laboral desse profissional é realizado, de modo geral, no Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem – um espaço que exige o domínio do uso da tecnologia.

No cenário que envolve EaD, as discussões promovidas por Lapa e Preto (2010), no texto *Educação a distância e precarização do trabalho docente*, auxiliam a entender o contexto de implementação da UAB, em 2005, motivada, inicialmente, para atender à demanda da formação de professores da Educação Básica e ao crescimento da educação a distância no Brasil.

A justificativa é a necessidade de acolher uma grande parcela da população que vive distante dos centros de ensino, o que aponta para uma problemática emergente na educação brasileira, em que a atuação do profissional docente encontra-se em um momento paradoxal e de mudança de paradigma. Assim, o que observamos é que, se, por um lado, a UAB/EaD proporciona a abertura de possibilidades ao criar novos espaços de circulação de saberes e, por consequência, permite a produção de novas ações do docente, por outro, exige desse profissional uma série de conhecimentos técnicos não necessariamente dominados por ele. Nesse sentido, o ensino mediado por computador, a modalidade

EaD, é uma temática controversa que exige reflexões especialmente sobre a função e atuação dos profissionais envolvidos nessa modalidade de ensino.

Considerando a atuação dos professores de Cursos de Graduação em Letras envolvidos com o contexto da EaD, na última década, parece-nos que a rotina de trabalho foi alterada em inúmeros aspectos, pois, além das atividades desempenhadas no ensino presencial, o profissional deve dispor de um tempo importante para preparar as atividades do ensino a distância, que incluem, por exemplo, elaboração de material didático a ser postado no ambiente de aprendizagem, elaboração de fóruns de discussão, participação em *chats*, reuniões, bancas de estágio e TCC e viagens aos polos de ensino.⁴

Sob esse ponto de vista, problematizamos, nesta pesquisa, os inúmeros afazeres requeridos do professor, os quais não se restringem ao contexto da sala de aula “virtual” ou à produção do material didático disponibilizado ao aluno em ambiente virtual. Além de o professor elaborar material didático para os alunos, cabe a ele responder, por meio desse material, a outras partes envolvidas no processo, a saber: equipe multidisciplinar, coordenação e professor tutor. Somando-se à interlocução entre os integrantes do sistema educacional EaD, também cabe ao professor promover ações interativas como vídeoaulas e/ou webconferências.

Tendo em vista as reflexões pontuadas, partimos do seguinte questionamento: Quais são as características da atividade do professor na modalidade EaD que revelam facetas da especificidade do seu trabalho?

Com base nas considerações desenvolvidas, o objetivo geral desta tese é analisar particularidades da atividade do docente na modalidade EaD, considerando a interface entre a perspectiva dialógica da linguagem e a ergologia, de modo a contribuir para o (re)conhecimento da especificidade do seu trabalho.

Em relação aos objetivos específicos, pretendemos: (i) verificar, por meio da análise discursiva dos enunciados dos professores de ensino a distância, como se dá a interlocução do professor com seus alunos, coordenadores, equipe multidisciplinar, colegas e professor tutor; (ii) verificar, a partir do ponto de vista enunciativo-discursivo, para quem é direcionada a atividade do docente na

⁴ Os documentos institucionais do Curso referenciam a obrigatoriedade de, pelo menos, um encontro presencial em cada disciplina. A prova final também é presencial e exige o comparecimento de um dos professores do semestre na data de sua realização.

modalidade EaD e (iii) verificar como ocorre o embate entre as normas antecedentes e as renormalizações na realização da atividade docente na modalidade EaD.

A fim de desenvolver os objetivos propostos nesta tese, a metodologia está ancorada nos pressupostos teórico-metodológicos bakhtinianos, na abordagem de natureza qualitativa e no método do estudo de caso, tendo em vista o contexto da linguística e da educação. Nesse sentido, partimos de uma delimitação do contexto de análise – a EaD. A constituição do material de análise está organizada em dois momentos: no primeiro organizamos os resultados advindos do instrumento questionário, considerando as questões selecionadas para análise (Apêndice A) e no segundo evocamos os enunciados obtidos por meio das entrevistas individuais, realizadas com os três participantes desta pesquisa (Apêndice B). Aplicamos, primeiramente, um questionário aberto e realizamos uma entrevista individual com cada um dos três (3) professores de dois Cursos de Letras (Espanhol e Português) de uma instituição pública, localizada na Região Central do estado do Rio Grande do Sul.

Nesse sentido, é importante expor as razões que motivaram a utilização do questionário, em um momento anterior à aplicação das entrevistas. Quando iniciei o desenvolvimento desta pesquisa, ainda cursava as disciplinas do doutorado e, para o trabalho final de uma delas (*Tópicos da Teoria Dialógica*, sob orientação da Profa. Dra. Maria da Glória Corrêa di Fanti), optei por realizar uma pesquisa prévia com aqueles que poderiam constituir os participantes de nosso estudo. Dessa atividade, resultou um artigo intitulado: *Ato ético/responsivo e atividade docente na modalidade EaD*, que possibilitou reflexões que contribuíram para a elaboração desta tese.

Além disso, apresento os critérios estabelecidos para a determinação dos envolvidos, bem como os definidos para a seleção desses participantes. A análise do material é constituída por meio de dois eixos temáticos: a constituição dialógica e responsiva da atividade docente no contexto da EaD e a atividade de trabalho docente e os *usos de si* na EaD: entre a norma e a renormalização. Esses momentos estão explicitados no capítulo destinado aos pressupostos metodológicos e estão presentes no Projeto de Tese, aprovado pelo Comitê de Ética⁵ da PUCRS.

Daniel Faïta, no texto *Falar do trabalho, trabalhar a fala* (2005), considera singular a ideia de o trabalhador desenvolver a atividade de linguagem sobre a

⁵ Projeto: *A atividade do professor e o ensino a distância: discurso, dialogismo e produção de sentidos*. Processo CEP/PUCRS nº 56904. Aprovado em 13/7/2012.

atividade de trabalho. Associa, para tanto, questões de práticas languageiras e práticas laborais, observando a interação verbal tal como é entendida por Bakhtin/Volochinov (1997). Na perspectiva bakhtiniana, o processo de interação é inerente a qualquer atividade, uma vez que os sujeitos constituem-se a partir de múltiplas vozes, originárias do pacto dialógico que envolve suas realizações nas várias esferas pelas quais circulam, seja na vida pessoal ou na trajetória profissional. Nesse sentido, o exercício da linguagem, através da reflexão sobre o próprio trabalho, constitui-se como determinante para discutir a variedade de saberes, experiências, normas, valores, enfim, as relações que são estabelecidas no contexto da interação entre os envolvidos na atividade laboral dos professores.

Esperamos que, ao criar, através do desenvolvimento desta pesquisa, espaços de discussão acerca do discurso sobre si e sobre sua atividade na relação com o outro, possamos contribuir para que os docentes redimensionem e reavaliem a importância das suas práticas de trabalho na modalidade EaD, tendo como premissa o fato de que a maior parte dos docentes que atuam nessa modalidade não tiveram formação para atuar nela. Além disso, almejamos colaborar para que a comunidade acadêmica, extensivo aos interessados pela educação a distância no Ensino Superior, conheça um pouco mais dos impasses e perspectivas que emergem da EaD.

O que nos move nesta tarefa é o fato de acreditarmos que o olhar crítico sobre a atividade docente na modalidade EaD pode ser fonte de reflexão e discussão sobre a situação vivida, hoje, no ensino, em cursos de licenciatura. A relevância desta tese reside, por conseguinte, em propiciar à comunidade acadêmica a oportunidade de refletir sobre questões pertinentes à atualidade do mundo contemporâneo, enfatizando discussões sobre o campo dialógico da linguagem, o campo da atividade humana de trabalho e, em especial, o campo da educação a distância nos Cursos de Licenciatura em Letras (Português e Espanhol).

Sob o ponto de vista teórico, este estudo se justifica por reiterar a importância da interface entre duas áreas distintas do conhecimento humano – as ciências da linguagem e as ciências do trabalho – tendo em vista a demanda do objeto de análise. Nessa perspectiva, por um lado, ressaltamos as contribuições promovidas pelo Círculo de Bakhtin, mais especificamente aquelas propostas pelo pensador e filósofo da linguagem, Mikhail Bakhtin, e o linguista Valentin Volochinov, referentes ao campo dos estudos da linguagem. Desse modo, a partir do estudo do arcabouço

teórico-metodológico proposto, pretendemos aprofundar conceitos, noções e princípios visando a não só contribuir para o avanço da abordagem dialógica do discurso, mas também responder a questões levantadas no desenvolvimento da investigação.

Por outro, quando trazemos os estudos acerca das Ciências do Trabalho, estamos buscando refletir sobre a importância da atividade, tal como desenvolve Souza-e-Silva (2014, p. 283) ao afirmar que “toda atividade de trabalho é infinitamente mais complexa do que se pode antecipar porque há um ser humano envolvido na realização.” Assim, evocaremos os conceitos acerca de norma e renormalização, a dramática de *uso de si*, concretizada tanto pelo *uso de si por si ou pelo uso de si pelos outros*.

Sob o âmbito acadêmico-social, esta pesquisa se justifica pelo fato de a modalidade de ensino a distância estar em franco crescimento no país tanto na esfera pública quanto privada, o que possibilita uma releitura de questões emergentes do contexto educacional em que estamos inseridos. Além disso, ao buscarmos em banco de dados *online* (SciELO, Banco de Teses CAPES e Universia), encontramos pesquisas que versam sobre os estudos do discurso, Ciências do Trabalho e EaD. Entretanto, não identificamos pesquisas que analisassem o trabalho docente na modalidade EaD no Ensino Superior, no que se refere à interface entre a abordagem dialógica e a ergológica, com o viés selecionado por nós neste estudo – trazendo à tona questões específicas de dois Cursos de Letras por meio de pesquisa realizada junto a um grupo de professores. A partir da interlocução proposta, pretendemos fazer emergir das verbalizações dos profissionais docentes uma reflexão sobre o seu fazer profissional em sentido amplo, incluindo a prática docente, a relação com o coletivo de trabalho, com o aluno, com os conteúdos propostos, enfim, pretendemos analisar o que, hipoteticamente, consideramos ser uma relação de tensão, em que emergem vozes sociais distintas.

Observamos, por outro lado, que, das Ciências do Trabalho, a ergologia constitui o foco central da interlocução, viabilizando a promoção de reflexões acerca da atividade humana de trabalho no caso do docente na modalidade EaD. Embora as pesquisas sobre as situações de trabalho sejam ainda restritas no âmbito dos estudos da linguagem, no que tange, especificamente, à ação do professor na modalidade EaD, percebemos que o estudioso da linguagem, ao estabelecer interlocução entre os dois campos do conhecimento (linguagem e trabalho), tem

muito a contribuir com o debate no que se refere à análise da linguagem produzida *como* trabalho (que faz, operante), *no* trabalho (que ultrapassa os dizeres do trabalho) e *sobre* o trabalho (que interpreta, reflexiva), tendo em vista o potencial da linguagem para revelar a especificidade do trabalho (NOUROUDINE, 2002).

Considerando tais observações, destacamos que este estudo se inscreve em uma proposta desenvolvida por grupos de pesquisadores do Brasil e da França, os quais vêm discutindo questões sobre linguagem e trabalho há mais de uma década, incluindo, nessa temática, questões referentes à atividade do professor. Cabe salientar que as discussões teóricas e metodológicas desses grupos abarcam pesquisadores de várias instituições brasileiras (como PUCSP, UERJ, USP, UNICAMP, UFF, dentre as quais a PUCRS⁶) e francesas (como *Université de Provence*, *Institut Universitaire de Formation des Maîtres de l'Académie d'Aix-Marseille* e *Conservatoire National des Arts et Métiers*).

Assim, com vistas a apresentar e discutir as problematizações sobre as particularidades e a especificidade da atividade docente na modalidade EaD, considerando a perspectiva dialógica da linguagem, organizamos esta tese em três capítulos, seguidos das considerações finais. No primeiro, tratamos do quadro teórico que sustenta as discussões a partir de dois eixos centrais: os *Estudos Bakhtinianos* e as Ciências do Trabalho. Quanto ao primeiro eixo, desenvolvemos reflexões envolvendo o dialogismo e o processo de interação e sobre *o papel da responsividade na construção de sentidos, por meio da inter-relação eu/outro*. Quanto ao segundo eixo, tendo em vista o viés interdisciplinar da proposta, pois estamos analisando discursos de docentes a partir de duas áreas do conhecimento, apresentamos reflexões sobre estudos realizados pelas Ciências do Trabalho, com ênfase para os estudos da ergologia.

O segundo capítulo é destinado à explicitação da abordagem metodológica e à delimitação do contexto em que será realizada a análise. Desse modo, organizamos esse capítulo que retoma os objetivos da pesquisa, caracteriza e conceitua a pesquisa qualitativa, tendo como base as proposições de Denzin e Lincoln (2010), de Kincheloe e Berry (2007). A seguir, situa o contexto da pesquisa, o lugar do ensino na educação a distância, o papel do professor e do aluno nessa modalidade

⁶ No Brasil, nos reportamos, especialmente, ao *Grupo Atelier Linguagem e Trabalho*, coordenado pela Profa. Dra. Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva junto à PUCSP, e ao *Grupo Tessitura: Vozes em (Dis)curso*, coordenado pela Profa. Dra. Maria da Glória Corrêa di Fanti junto à PUCRS.

de ensino, a partir das reflexões de Litto e Formiga (2009) e Beloni (2003). Os procedimentos para constituição do material de análise, com enfoque nos participantes da pesquisa, também são elencados nesse capítulo.

A atividade docente na modalidade EaD: entre o enfoque dialógico e a abordagem ergológica constitui o terceiro capítulo, destinado à análise do material selecionado para a pesquisa. Organizamos o capítulo em dois momentos, considerando os movimentos realizados para a constituição do material de análise. Assim, na primeira parte, estão as reflexões que evocam a constituição dialógica e responsiva da atividade docente no contexto da EaD, frutos do trabalho de pesquisa realizado a partir do instrumento questionário. Na segunda, optamos por trazer as percepções sobre a atividade de trabalho docente e o uso de si: entre a norma e a renormalização, tendo como mote a realização das entrevistas realizadas com cada um dos participantes da pesquisa.

Nas considerações finais, pontuamos a problematização evocada no decorrer da pesquisa, apontando reflexões acerca da atividade docente na EaD, no sentido de evidenciar que nessa profissão o movimento dialógico tem um significado singular, uma vez que identificamos, nos discursos de cada um dos docentes, participantes da pesquisa, movimentos dialógicos que evocam o constante processo de interlocução – seja consigo próprios, com os tutores, com a coordenação e com os alunos. Desse modo, o entrecruzamento entre os diferentes saberes, as experiências e as histórias de vida é entendido, por um lado, como uma possibilidade de refletir e propor questionamentos sobre a sua própria atividade de trabalho e, por outro, faz emergir questões sobre a importância da interlocução com o outro, vislumbrando caminhos para ressignificar as suas práticas laborais. Assim, identificamos o valor das prescrições e das orientações, pois a partir desse conjunto de diretrizes que cada um dos participantes da pesquisa consegue singularizar suas atividades. Além disso, a pesquisa observou que o espaço dedicado à reflexão sobre as atividades de trabalho é pouco explorado no espaço institucional.

Considerando as vozes dos docentes em análise neste estudo, respeitando seus contextos, é possível afirmar que a atividade de trabalho na modalidade a distância ainda é confundida com a atividade desenvolvida no ensino presencial. Embora os docentes afirmem ter experiência com a educação a distância, visualizamos, por meio das análises, que a atuação prática ainda está próxima das atividades que eles desenvolvem em cursos presenciais. A partir das reflexões

desenvolvidas, esta tese centra o olhar em questões que permitem mostrar, via análise dialógica do discurso, os movimentos que compõem a atividade docente na modalidade EaD, recuperando a especificidade inerente ao fazer laboral desses profissionais, principalmente pelo fato de que, nos discursos analisados, encontramos ecos de profissionais que ainda buscam reconhecimento para atividade desempenhada por eles, além de demonstrarem a necessidade de normativas específicas para o fazer laboral.

1 TECENDO POSSIBILIDADES DE INTERAÇÃO: ESTUDOS BAKHTINIANOS E CIÊNCIAS DO TRABALHO

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos que norteiam o desenvolvimento da pesquisa, os quais estão ancorados em duas principais áreas do conhecimento: as ciências da linguagem, pelo viés da teoria dialógica do discurso, proposta pelo Círculo de Bakhtin (BAKHTIN/VOLOCHINOV⁷, 1997; BAKHTIN, 1998, 2008, 2010a, 2010b), e as Ciências do Trabalho, em especial a abordagem ergológica, a partir das ideias desenvolvidas por Yves Schwartz (2002, 2006, 2007a, 2012a, 2012b) e Pierre Trinquet (2011, 2012).

O presente estudo encontra-se no eixo dos estudos interdisciplinares, que constituem uma das maiores inquietações presentes na esfera acadêmica, visto que as demandas postas no cenário atual envolvem soluções que derivam de múltiplas áreas, desafiando pesquisadores a entrecruzarem e compartilharem conhecimento. O trabalho desta pesquisa se torna desafiador na medida em que propõe uma discussão sobre um tema atual no campo do trabalho, da educação e da formação de professores de línguas, sob a ótica dos estudos da linguagem.

Considerando o exposto, o capítulo está organizado em dois momentos. O primeiro, intitulado *Estudos Bakhtinianos*, apresenta questões que envolvem o dialogismo e o processo de interação, as questões que envolvem o papel da responsividade na construção de sentidos, evidenciando a relação constante *eu/outro*. O segundo momento, *Ciências do Trabalho*, delimita questões sobre o trabalho docente e desenvolve reflexões sobre a perspectiva ergológica.

Nessa perspectiva, buscamos trazer questões sobre o contexto que envolve as ações do mundo do trabalho de professores, pontuando momentos significativos que contemplam a trajetória da profissão. As contribuições da Ergologia também são trazidas e partem da Ergonomia da Atividade, aporte teórico-metodológico situado na produção científica franco-belga, considerado introdutório às reflexões da abordagem ergológica. Optamos por desenvolver as noções advindas de Yves Schwartz sobre o debate de normas, em especial a relação entre norma e renormalização. Na esteira das discussões propostas, os conceitos que pontuam a interface linguagem/trabalho desenvolvidos e/ou aprimorados por Daniel Faïta, Maria

⁷ Tendo em vista que, algumas questões referentes à autoria das obras de Bakhtin são questionadas até hoje, usaremos a forma Bakhtin/Volochinov, quando as referenciarmos.

Cecilia Pérez Souza-e-Silva, Abdallah Nourrodine, René Amigues e Pierre Trinquet refinam as reflexões teóricas deste estudo.

1.1 ESTUDOS BAKHTINIANOS

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo: interrogar, escutar, responder, concordar, etc. Neste diálogo, o homem participa todo e com toda a sua vida: com os olhos, com os lábios, as mãos, a alma, o espírito, com o corpo todo, com as suas ações. Ele se põe todo na palavra e esta palavra entra no tecido dialógico da existência humana, no simpósio universal. (BAKHTIN 2010, p. 348).

Ao evocarmos as ideias desenvolvidas pelos autores do Círculo de Bakhtin, focamos o olhar em seu líder – Mikhail M. Bakhtin (1895-1975) – considerado um importante nome no rol de pensadores do século XX e XXI. As discussões pontuadas pelo filósofo russo, conhecido na comunidade acadêmica por suas ideias sobre a arte e a crítica literária e pelas contribuições que envolvem os estudos da linguagem e do discurso são importantes para múltiplas áreas do conhecimento. Se analisarmos pesquisas interdisciplinares nas últimas décadas, é possível visualizar a inserção desse pensador a partir de suas reflexões teórico-metodológicas. Muitas áreas do conhecimento, além das letras, utilizam as concepções bakhtinianas em suas análises e, a título de exemplificação, é possível citar: Administração, Jornalismo, Educação, Enfermagem, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Psicologia, Publicidade, entre outras.⁸

A perspectiva teórica bakhtiniana, a partir da qual desenvolvemos nossa discussão, considera a linguagem um fenômeno social, promovido pela interação verbal, realizada por meio de enunciações (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1997). Ao evocar o conceito de interação, estamos pontuando o caráter indissociável que permeia o desenvolvimento das atividades humanas e sua relação com o uso da linguagem, seja ela verbal ou não verbal. Brait (2008, p. 8) e Di Fanti (2012, p. 310) assinalam que o pensamento bakhtiniano propõe uma relação entre a língua e a vida e que esta relação motiva um diálogo com outras áreas do conhecimento. Ao

⁸ Alguns artigos que têm os estudos bakhtinianos como base teórica, podem ser encontrados em:
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722011000100011&script=sci_abstract
<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v17n1/07.pdf>
<http://200.144.189.84/revistas/index.php/revistaintercom/article/viewArticle/1004>

nos debruçarmos sobre o caráter relacional proposto pelos autores do Círculo de Bakhtin, vamos entender que as relações travadas são regidas pelo princípio dialógico, pela relação *eu/outro*.

Acreditamos que as reflexões pontuadas pelos autores do Círculo de Bakhtin fornecem um importante material para nossas análises, uma vez que desenvolvem conceitos que permitem um olhar a partir da relação indissociável entre o uso da linguagem e as atividades humanas, dentre as quais destacamos a atividade docente na modalidade EaD. Para atendermos aos objetivos traçados neste estudo, organizamos o texto desta seção abordando o dialogismo, o ato ético e sua relação *eu/outro*. Evocamos os conceitos que remetem ao dialogismo, procurando estabelecer um viés com a atitude responsiva, que pressupõe a ideia de relação *eu/outro*, e com a noção de gêneros do discurso e interação.

Ao eleger as discussões desenvolvidas pela perspectiva de Bakhtin (2010), pontuamos o conceito de discurso, entendido a partir do uso da língua em uma situação concreta e viva. É o ato comunicativo, dialógico, em que nos posicionamos nas atividades socioverbais, produzindo efeitos de sentido por meio da dinamicidade das práticas languageiras.

A atividade linguística é realizada a partir do contexto da interação de valores e interesses sociais e proporciona o surgimento de inúmeras formas de discursos. Dentre esses, interessa-nos, em particular, o discurso produzido por docentes que atuam com a modalidade EaD. Isso, porque esse discurso fundamentalmente se desenvolve a partir do confronto de posições axiológicas, ou seja, é constituído a partir da vivência da prática no trabalho, do estudo e das relações interpessoais que estão imbricadas na sua tarefa laboral – objeto de estudo desta tese.

Ao abordar a noção de discurso, é importante trazer a ideia desenvolvida em *Marxismo e filosofia da linguagem*, por Bakhtin/Volochinov (1997), sobre a concepção de enunciação. Para os autores, a língua é considerada em situações concretas, ou seja, é observada em seu uso, nas interações entre os sujeitos historicamente constituídos. Isso justifica seu caráter dialógico, já que toda atividade enunciativa pode ser considerada uma resposta no diálogo social. Além disso, cabe salientar que os enunciados, resultantes das atividades de interação verbal, refletem (apontando para uma “realidade”) e refratam (construindo diferentes sentidos em relação a essa “realidade”). Nos estudos bakhtinianos, a refração pode ser entendida como o modo pelo qual se inscrevem nos signos a diversidade e as

contradições das experiências históricas dos grupos humanos. Isso mostra que, em função da heterogeneidade de experiências, necessariamente os signos apresentam-se como polissêmicos. Faraco (2011) desenvolve uma reflexão interessante acerca dessas questões ao retomar o pensamento bakhtiniano a partir das ideias desenvolvidas pelo círculo. No texto *Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares*, o autor retoma conceitos significativos para afirmar que a linguagem será percebida por Bakhtin de modo distinto a partir da teoria do romance, pois passará a “ser concebida como heteroglossia, ou seja, como um conjunto múltiplo e heterogêneo de vozes ou línguas sociais, isto é, um conjunto de formações verbo-axiológicas.” (FARACO, 2011, p. 23).

Nesse sentido, o processo de compreensão torna-se importante, pois exige que os sujeitos se relacionem com o novo (contexto, novos sentidos) e atribuam “à palavra do locutor uma contrapalavra”. Bakhtin/Volochinov (1997) refere que, para se compreender a enunciação alheia, é necessário:

Orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1997, p. 137).

Na esteira desse pensamento, se a linguagem é permeada por esses movimentos, é imprescindível entender o discurso como concreto e vivo, como um fenômeno social complexo, multifacetado, que nasce a partir do diálogo entre discursos diversos (BAKHTIN, 1997, p. 181). Na obra *Questões de literatura e estética* (BAKHTIN, 1998), o discurso é orientado para o discurso-resposta e, assim, é tecido heterogeneamente por uma diversidade de vozes (posições sociais, pontos de vista) mais ou menos aparentes, o que, de certo modo, constitui o universo dialógico da linguagem.

Os estudos advindos do Círculo de Bakhtin apontam para uma visão de discurso elaborada a partir das relações dialógicas, relações de sentido. Entretanto, isso não exclui as relações lógicas, ou seja, a dimensão linguística estrita. Em *Problemas da Poética de Dostoiévski*, Bakhtin afirma que “na linguagem, como objeto da linguística [do sistema], não há e nem pode haver quaisquer relações dialógicas: estas são impossíveis entre os elementos no sistema da língua [...] ou entre os elementos do ‘texto’ num enfoque rigorosamente linguístico deste”

(BAKHTIN, 2008, p. 208). Tais relações, para se tornarem dialógicas, devem passar a outro “campo da existência”, devem se materializar, tornar-se enunciado, com seus interlocutores, contextos, valores. Nesse sentido, há a proposição de uma nova disciplina, a metalinguística, nomeada pelos leitores e tradutores da obra de Bakhtin de translinguística (FARACO, 2009; FIORIN, 2010), cujo objeto seriam as relações dialógicas, tal como abordado em *O problema do texto*

As relações dialógicas entre os enunciados, que atravessam por dentro também enunciados isolados, pertencem à metalinguística. Diferem radicalmente de todas as eventuais relações linguísticas dos elementos tanto no sistema da língua quanto em um enunciado isolado. (BAKHTIN, 2010b, p. 320).

A linguagem, nessa perspectiva, é entendida como dialógica, pois o locutor dialoga não apenas com o discurso do outro, estabelecendo uma relação de proximidade entre o eu e o outro, mas também com outros discursos já existentes, inclusive com o seu próprio, os quais, ao longo da história, constroem o repertório cultural.

Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são auto-suficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos recíprocos que lhes determinam o caráter. O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (a palavra ‘resposta’ é empregada aqui no sentido lato): refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles. (BAKHTIN, 2010b, p. 316).

Na perspectiva bakhtiniana, a enunciação é produto da interação entre indivíduos socialmente organizados, e o centro organizador da enunciação está situado no meio social que envolve os indivíduos, considerando que todo o processo enunciativo é constituído a partir de condições estabelecidas pelo social. Assim, no capítulo destinado à interação verbal, na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, encontramos o princípio orientador da perspectiva bakhtiniana no que diz respeito à enunciação, pois ela é a unidade básica da língua. Além disso, como faz parte do diálogo social, a enunciação é entendida como resultante da interação social. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1997, p. 121).

No processo de interação, o interlocutor assume um papel determinante, visto que toda palavra é dirigida a alguém, e ela será motivada em consonância com os

participantes do processo interativo. Ao observar, por exemplo, sujeitos que compartilham a mesma atividade profissional, visualizamos um horizonte social de valor compartilhado, o qual não será repetido entre sujeitos de outras esferas, pois sempre existirão mudanças nas relações entre as esferas e os sujeitos envolvidos no processo de interação. Desse modo, percebemos as diferenças, resultantes dos movimentos de alteridade que constituem as ações de suas vidas, emanadas através dos enunciados proferidos.

Entretanto, diante dessa aparente unidade, é preciso entender que, em uma análise mais detalhada, mesmo dentre os participantes de uma dada esfera, se considerarmos o centro de valores e as posições axiológicas constituintes de cada um desses sujeitos, haverá a unicidade, a irrepetibilidade – constituinte de cada ser humano. Assim,

toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia em mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1997, p.113) [grifos do autor].

A relação entre sujeitos, dessa forma, viabiliza-se pela palavra, pois ela configura-se como constitutiva no processo relacional, o qual norteia a atividade ética e estética de cada indivíduo. Desse modo, locutor e interlocutor [con]vivem em um espaço de fronteira, em uma arena de vozes. Segundo Bakhtin/Volochinov (1997, p.113), “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação”.

A interação verbal, portanto, não poderá ser explicada desconsiderando-se o vínculo com uma situação concreta, pois “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1997, p. 124). Desse modo, percebemos a importância que Bakhtin (2010, p. 356) atribui à palavra: “[...], a palavra viva, indissociável do convívio dialógico, por sua própria natureza quer ser ouvida e respondida.” Partindo das ideias desenvolvidas pelo

filósofo russo, visualizamos um círculo onde a consciência do inacabamento é constante.

Consideramos que a história de vida de cada sujeito é determinante na composição de seu discurso, constituído a partir da interlocução de várias vozes (sociais, históricas, culturais) e, em função disso, é sempre desafiador investigar situações concretas, vivas, pois o pesquisador está situado em um terreno fértil e, ao mesmo tempo, movediço, considerando que as ações e atuações dos envolvidos estão sempre em processo de mudança. Todo discurso, nesse sentido, busca ser compreendido, seja ele verbal ou não verbal.

Nessa perspectiva, todas as atividades desempenhadas pelos sujeitos historicamente constituídos são únicas. De acordo com a teoria bakhtiniana, o irrepitível ocupa lugar de destaque, uma vez que, a cada processo de interlocução, novas situações são apresentadas e, portanto, a singularidade de cada discurso precisa ser considerada. No entanto, ao entender que várias vozes, sociais/culturais/históricas, permeiam “o meu discurso e o discurso do outro” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1997, p. 113), um novo elemento considerado chave nas proposições bakhtinianas é delimitado: o embate entre esses discursos, o que não significa dizer que um discurso seja predominante sobre o outro, mas, sim, que as posições assumidas pelos interlocutores constituem um movimento discursivo no qual a tensão sempre está presente.

A diversidade de discursos sociais possibilita aos enunciadores a constituição de histórias de vida, a partir das quais eles demarcam a sua singularidade, a sua unicidade. A ideia do irrepitível situa-se nesse contexto, pois, a cada vez que enunciamos, estamos respondendo a outros enunciados já formulados, possibilitando novas situações de enunciação. Desse modo, recuperamos as reflexões acerca da importância da singularidade e da responsividade no processo dialógico, pois reiteramos que somos sujeitos ativos no processo, na atividade linguageira, uma vez que “enunciar é responder” (FARACO, 2009, p. 74) e a linguagem é entendida como atividade.

Assim, estamos sempre em movimento dialógico. Nossas posições, escolhas, valores, dependem de um diálogo social maior, porque essas escolhas “individuais” são ligadas aos valores sociais compartilhados e, ao mesmo tempo, cada escolha individual estabelece uma mudança no coletivo, sempre em interação com as outras posições. Trata-se de um individual que é social. A própria ideia do signo ideológico

pontuada pelos estudos do Círculo de Bakhtin estabelece um tênue limite entre o individual e o social, quando afirma que o signo traz aspectos de uma sociedade, de uma ideologia, entretanto, o uso individual orientado desse signo o faz sempre novo, sempre singular. É um singular coletivo.

A interação pressupõe, portanto, um vínculo que é estabelecido entre o eu e o outro, sendo produto da troca verbal e social entre um ou mais sujeitos carregados de discursos valorativos. É um processo de natureza social, é a materialização da língua em situações concretas. Bakhtin/Volochinov (1997, p. 123) pontua que a interação possibilita um diálogo com marcas ideológicas, na medida em que os “discursos respondem, refutam, confirmam, antecipam as respostas e as objeções potenciais, procuram apoio”.

Partindo das considerações explicitadas, observamos que não há enunciado sem que haja um processo enunciativo/discursivo, pois estamos sempre, de alguma forma, envoltos na arquitetônica⁹ *eu/outro*, a qual proporciona a interação. Desse modo, o enunciado é um ato, considerado como responsável e ético, constituindo um processo de interação que pressupõe enfrentamento e possibilidade de relação.

Na obra *Estética da Criação Verbal* (2010), no ensaio destinado ao estudo dos *Gêneros Discursivos*, o autor apresenta o *enunciado como unidade da comunicação discursiva* e afirma que o mundo interior e a reflexão de cada indivíduo constituem uma arena social que é única, na qual se organizam suas deduções interiores, suas motivações e apreciações. Assim, encontramos várias referências no conjunto da obra do Círculo de Bakhtin que versam sobre o enunciado, mas importa entender o sentido que é conferido ao enunciado no âmbito geral da teoria bakhtiniana. O filósofo russo considera que todo o enunciado pressupõe uma autoria, um acabamento determinado, uma vez que exige a atitude responsiva ativa do “outro”, considerando a alternância dos sujeitos envolvidos na cena discursiva.

Além disso, há que considerar que o estilo é constituído de expressividade e que fará emergir uma posição *valorativa* em relação ao contexto no qual está imerso. A reflexão sobre a expressividade encontra-se, também, na obra *Questões de Literatura e Estética* (BAKHTIN, 1988, p. 46), no capítulo destinado ao *Problema do material*. O enunciado é compreendido como “vivo e compreensível: verdadeiro

⁹ O conceito de arquitetônica na obra de Bakhtin/Volochinov (1997) e Bakhtin (2010a, 2010b) contextualiza as ideias sobre o projeto enunciativo e remete ao conjunto de valores a serem considerados, para que seja possível a produção de sentidos através da interação.

ou falso, belo ou disforme, sincero ou malicioso”, o que permite evocar a ideia de valoração.

É a partir dos enunciados, do interior de cada esfera da comunicação humana, que emerge a noção de gênero discursivo, indispensável para os estudos bakhtinianos, uma vez que toda e qualquer forma de interação é concretizada a partir de gêneros. Para o autor, “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.” (BAKHTIN, 2010b, p. 262). A definição apresentada reitera o pressuposto desenvolvido pelo filósofo russo de que os gêneros articulam-se a partir dos enunciados e não somente com os elementos formais da língua, pois cada enunciado concreto/vivo estabelece uma ponte com a diversidade que abarca as várias atividades humanas em cada espaço social. Assim, é possível entender a mobilidade proporcionada pela teoria e as várias abordagens interdisciplinares que ela possibilita, pois entende que

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2010b, p. 262).

O ponto de partida dos estudos bakhtinianos sobre essa questão está em *O problema dos gêneros do discurso*, título da edição original de *Os gêneros do discurso*, escrito por Bakhtin, possivelmente em 1952/1953, contrariando as discussões dos formalistas, que valorizavam o estudo dos gêneros, tendo como mote um composto de esquemas, o autor entende que todas as esferas da atividade humana estão inter-relacionadas pelo viés da linguagem, pois, para enunciar em uma dada esfera de comunicação humana, é preciso estabelecer relações com o seu contexto de produção. Desse modo, a dinamicidade das relações do mundo vivido, propicia o desenvolvimento de novos gêneros discursivos, pois eles ampliam-se na medida em que as ações humanas se desenvolvem. Resulta, desse processo, um *continuum*, pois a sociedade se renova e se reconstrói, exigindo que novas esferas de produção e de circulação de ideias sejam criadas e, em vista disso, os gêneros discursivos também se recriam. Na proposição do Círculo,

os gêneros discursivos são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético,

léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos (BAKHTIN, 2010b, p. 268).

As palavras do autor remetem à composição e à relevância dos gêneros discursivos, considerando a ampla relação que eles mantêm com outros conceitos advindos da teoria bakhtiniana. O mundo vivido e a realidade concreta permitem que compreendamos o universo peculiar que circunda a atividade humana, e, por consequência, é possível entender a particularidade e a diversidade de cada ato concreto. O estudo sobre os gêneros do discurso considera a diversidade das atividades humanas nas variadas esferas da sociedade, “porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.” (BAKHTIN, 2010b, p. 262).

Nesse sentido, os enunciados são produzidos a partir da constituição de gêneros discursivos, atendendo à esfera de comunicação na qual estão inseridos. Assim, o conceito que constitui a abordagem bakhtiniana considera a ideia de que os gêneros do discurso são formas relativamente estáveis e constantes nas atividades sociais, por meio das quais utilizamos a língua a partir de determinada situação e propósito. Para Bakhtin, “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.” (2010b, p. 280). O autor, ao afirmar que a utilização da língua elabora seus tipos estáveis de enunciado, refere-se às características específicas que utilizamos e adotamos no meio social para elaborarmos o ato enunciativo, resultante da necessidade de nos comunicarmos.

Dessa forma, na realização do ato enunciativo, nós o fazemos por meio de algum dos gêneros do discurso, visando atender ao “intuito discursivo do locutor”, pois

o querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc. Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado. Esse tipo de gênero existe, sobretudo nas esferas muito diversificadas da comunicação verbal oral da vida cotidiana (inclusive em suas áreas

familiares e íntimas). (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010b, p. 302) [grifo nosso].

Ao dedicar-se ao estudo dos gêneros do discurso, Bakhtin (2010) propõe uma distinção entre gêneros primários e secundários. Os primários são os chamados gêneros da vida cotidiana, constituem-se e se desenvolvem em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Estão em relação direta com seu contexto mais imediato. Os secundários são gêneros que aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais elaborada. São os gêneros criados nas atividades científicas, artísticas, políticas, filosóficas, jurídicas, etc. Há, entretanto, uma forte relação de interdependência entre os dois tipos, o que reitera a ideia central da teoria bakhtiniana centrada na relação – tudo está sempre em processo relacional. Bakhtin faz essa distinção para explicar a natureza dos enunciados e do próprio gênero discursivo, para mostrar o quão complexa é essa relação:

[...] A inter-relação entre os gêneros primários e secundários de um lado, o processo histórico de formação dos gêneros secundários de outro, eis o que esclarece a natureza do enunciado (e, acima de tudo, o difícil problema da correlação entre língua, ideologias e visões do mundo). (BAKHTIN, 2010, p. 281-282).

Ao explicar a natureza dos gêneros, o próprio autor exemplifica, tomando o romance como um gênero secundário, pois é altamente elaborado, mas, em seu interior, existe uma gama de gêneros primários, tais como, bilhetes, conversas do cotidiano, entre outros.

Desse modo, o conceito e as discussões sobre gêneros discursivos são importantes, uma vez que toda atividade humana é regida por linguagem, ela se faz a partir do uso da língua em uma dada situação. Nesse sentido, a [re]elaboração de antigas formas de interação é imprescindível se considerarmos a evolução da sociedade e das relações humanas em todos os nichos ocupacionais pelos quais transitamos a cada dia, seja no trabalho, seja na vida pessoal. Em qualquer situação, sempre será necessária uma forma relativamente estável para efetivar o processo de comunicação.

Seguindo essa reflexão, podemos entender que a atividade de trabalho docente está interligada às ações discursivas e, por isso, partimos da ideia bakhtiniana que considera a linguagem um campo de embates entre forças sociais, no qual os sentidos sempre estão se (re)construindo em dialogismo tenso, histórico e dialético. Vislumbramos, pois, um dinamismo da linguagem, através das práticas,

dos gêneros, enfim, dos diversos contextos em que se manifesta. Em outras palavras, vivemos em um terreno envolto por ações, discursos e saberes inconclusos, pois as realidades estão em formação e transformação constantes. Estamos localizados em um universo partilhado, imersos em “um mundo de palavras do outro”. (BAKHTIN, 2010, p. 379). Assim, o alicerce do dialogismo está posto no processo alteritário – na relação *eu/outro* –, em que cada um é dotado de responsabilidade sobre seus próprios atos, ou seja, ao ser dotado de unicidade, de singularidade, não há como haver a transferência de responsabilidades de um ao outro. Segundo o próprio Bakhtin (2010), não existe álibi para isso.

Essa discussão sobre o dinamismo da linguagem remete para as questões relativas à Educação a Distância, visto que ela apresenta múltiplas possibilidades de interação e compartilhamento de saberes e experiências de vida, ou seja, a EaD permite, aos atores desse processo de ensino, uma rede de troca constante. Ao abordar a ideia do inacabado, é interessante refletir acerca desse princípio que, a nosso ver, contorna as proposições bakhtinianas.

No âmbito dos estudos da linguagem, os conceitos desenvolvidos por Bakhtin e seu Círculo, em especial as reflexões de *Para uma filosofia do ato responsável* (BAKHTIN, 2010e), são basilares para a análise dos sentidos e das formas de enunciação em diferentes campos sociais. Assim, tendo em vista nosso objeto de análise – a atividade docente na modalidade EaD –, é relevante discutir as ideias apresentadas pelo pensador russo sobre o ato ético, uma vez que, ao pensar acerca da atividade docente, estamos propondo uma discussão que reflete ações advindas de campos sociais diversos.

O texto *Para uma filosofia do ato*, de acordo com os leitores críticos do filósofo, constitui-se como um “manuscrito inacabado e sem título” (AMORIM, 2009, p. 17-19), produzido na década de 1920. Uma de suas ideias centrais remete à discussão sobre o mundo da vida e o mundo da cultura e apresenta um novo olhar acerca da filosofia, a partir de discussões filosóficas distintas, tendo em vista as ideias de Platão, Aristóteles e Kant, por exemplo.

Para Bakhtin (2010e), os dois mundos – o mundo da vida e o mundo da cultura – se confrontam e, ao mesmo tempo, são coexistentes no evento em processo do Ser (a existência do ser). Em relação ao mundo da cultura, em consonância com as ideias desenvolvidas no texto, é possível entendê-lo como sendo um campo de domínio cultural, daquilo que é repetível e reiterável, enfim, o mundo em que nossas

atividades são representadas. Já no mundo da vida, o cerne em questão está relacionado ao que, de fato, singulariza o sujeito na perspectiva bakhtiniana, pois está relacionado à unicidade irrepitível da vida vivida, experimentada (p. 40). Os dois mundos são relacionados ao evento único do ato singular, da experiência vivida, capaz de superar o limite tênue entre cultura e vida. Assim, a vivência de cada sujeito é constituída por uma gama de ações desempenhadas no palco da vida. Desse modo, “O ato da atividade de cada um, da experiência que cada um vive, olha, como um Jano bifronte, em duas direções opostas: para a unidade objetiva de um domínio da cultura e para a singularidade irrepitível da vida que se vive [...]” (BAKHTIN, 2010e, p. 43). Cada ato/evento é determinado pelo fazer humano no mundo vivido e é nessa ideia que reside o apreço de Bakhtin pelo estudo do mundo vivido, uma vez que é nele que seres humanos podem pensar e “viver-agir”. (p. 44).

Nesse sentido, o ato ético/responsável supera a dissociação dos dois mundos, pois, em *Para uma filosofia do ato responsável*, o entendimento sobre ato, passa a ser percebido como um princípio basilar da perspectiva bakhtiniana se considerarmos a relevância da particularização dos sentidos e da realidade única que permeia as ações humanas. Dentre as reflexões propostas, encontramos as referentes ao ato individual e ao ato especial, as quais fundamentam a explicação para a chamada responsabilidade, o que remete à concretude do ato vivo, único e irrepitível e, por isso, denominado de ato ético responsivo. O ato individual refere-se a um valor dado pelo sujeito, um valor único, povoado de escolhas e atitudes decorrentes da constituição social de cada indivíduo em ação no mundo da cultura, pois esse indivíduo é dotado de atitude dialógica e, portanto, valoriza as experiências humanas. Já o ato especial é advindo da abstração no mundo da cultura, são as normas, as teorias, as generalizações dos atos praticados no mundo da vida pelos sujeitos humanos em experiências únicas e irrepitíveis. Embora o ato individual e o especial sejam destacados separadamente, a realização do ato responsável só ocorre no momento em que eles (ato individual e ato especial) estão em relação mútua, tal como, no processo alteritário, só há sentido na relação eu/outro.

Para o Bakhtin (2010e), o irrepitível e o singular são marcas de cada ato ou evento, constituindo a unicidade a cada sujeito no mundo. Assim, é preciso entender o ato a partir do mundo vivido, considerando o universo de singularidades que

emanam de cada sujeito, com suas crenças, ações de escolhas. Desse modo, ao abordar o ato, importa entender que ele é designado como a concretização de uma força: o ato realizado é a passagem do interior da possibilidade para o que ocorre uma única vez, daí decorre a ideia do irrepetível. (BAKHTIN, 2010e). As reflexões sobre o ato humano levam-nos a entender que ele não existe sem “uma atitude responsiva”, pois o sujeito não é “senhor de si”, tampouco é determinado pelo meio. Ele vive no entremeio de suas escolhas sempre valorativas – responsivas/comprometidas – e das diversas vozes e avaliações sociais, as quais emergem no âmago de suas projeções discursivas.

Amorim (2009, p. 22) afirma que o texto *Para uma filosofia do ato* aborda o ato de “pensar ou de criar” e explica a distinção proposta pelo autor russo para os termos *ato* e *ação*. “A ação é um comportamento qualquer, mecânico ou impensado. Pode ser uma impostura: não me responsabilizo e não assino”. Já o ato é “responsável e assinado: o sujeito que pensa [...] e assume um pensamento, responde por isso”. Logo, acompanhando as reflexões de Amorim (2009, p. 22), o ato é entendido como um “gesto ético”, no qual o sujeito é responsável pelo seu pensamento. Da ideia de ato responsável emerge o sentido do que Bakhtin (2010b) chama de não álibi, pois somos responsáveis por aquilo que enunciamos e construímos em várias instâncias no nosso viver. Dito de outra forma, o sujeito não tem desculpa; é responsável, querendo ou não, pelos seus atos.

Para Sobral (2008, p. 222), na leitura de *Para uma filosofia do ato*, “o mundo humano é um mundo de sentido [...] um mundo de processos que envolvem sujeitos ímpares em interação”. Podemos pensar tais sujeitos como seres repletos de projetos enunciativos, pois:

[...] cada movimento, gesto, experiência vivida, pensamento, sentimento – tudo deve ser um ato ou ação; e apenas sob esta condição que eu realmente vivo que eu não me separo das raízes ontológicas do Ser real. Eu existo no mundo da realidade inescapável, e não no mundo da possibilidade contingente. (BAKHTIN, 1993, p. 45)¹⁰.

Considerando que os enunciados constituem o viver humano, a perspectiva bakhtiniana permite-nos pensar na ideia de que a palavra é carregada de sentidos múltiplos, de plurivocalidade, ou seja, o discurso plurivocal é a própria presença de várias vozes. Entretanto, cada um dos enunciados proferidos será único, pois a

¹⁰ Edição utilizada somente para fins acadêmicos.

situação comunicativa interacional na qual eles foram produzidos não será repetida. A cada ato, contituem-se discursos que emergem a partir das relações com outros discursos. Assim, em cada enunciado existe um ser que se responsabiliza, que se coloca e, portanto, assume suas posições axiológicas frente a um embate de valores sociais, históricos e culturais. O processo de comunicação e de interação entre sujeitos e discursos pressupõe a atitude valorativa e a responsividade, o que permite o entendimento de que a linguagem é fruto de um processo contínuo, no qual o diálogo, a posição axiológica e a plurivocalidade são inerentes aos enunciados. Bakhtin (2010e) pontua, no texto *Para uma filosofia do ato responsável*, que a ideia de responsabilidade, também denominada no conjunto de sua obra como responsabilidade, envolve a noção de alteridade, ou seja, a presença, a resposta do outro, o outro presente em mim e o eu presente no outro.

Assim, tendo em vista as ideias norteadoras sobre a constituição dialógica do enunciado e sua característica plurivocal, entendemos que não existe uma postura passiva por parte dos interlocutores, mas uma atitude responsiva ativa, uma vez que esses concordam, discordam e completam as significações do discurso. Amorim (2009, p. 25) afirma que, na perspectiva bakhtiniana, “assinar é iluminar e validar o pensamento com aquilo que somente do meu lugar pode-se ver ou dizer. Esse lugar único daquele que pensa ou cria é aquele do conceito de *exotopia* que aparece aqui formulado pela primeira vez”.

As reflexões sobre exotopia e cronotopo são importantes para analisarmos as vozes discursivas relacionando o espaço e o tempo. O espaço é determinante, pois é a partir dele que se estabelece a noção de tempo, e o tempo pressupõe o movimento eu/outro, originando o princípio da alteridade. Desse modo, “quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos. Assumindo a devida posição, é possível reduzir ao mínimo essa diferença de horizontes, mas para eliminá-la inteiramente urge fundir-se em todo único e tornar-se uma só pessoa.” (BAKHTIN, 2010a p. 21). Em relação ao conceito de exotopia, é importante, ainda, referir que se trata de uma importante “relação entre mim e o outro e precisa ser moldada com a atividade da existência humana, que é a construção de um *self*.” (CLARK; HOLSQUIST, 2008, p. 90). Conforme as ideias do filósofo russo, a atitude responsiva em relação ao discurso do locutor envolve uma cadeia dialógica, pois nenhum locutor pode ser considerado o primeiro; seu ato enunciativo é reflexo e resultado de outros enunciados, constituindo-se como único e

irrepetível. Para Sobral (2010, p. 104), é preciso entender que as ideias bakhtinianas são frutos de reflexões que pontuam como “o sujeito humano apreende o mundo a partir de seus atos teóricos, cognitivos, práticos, estéticos etc.”.

Essas ideias estão disseminadas no conjunto da obra do Círculo; entretanto, é em *Para uma filosofia do ato responsável* (2010e) que o estudioso aborda com veemência a questão que envolve o ato como atitude ética, estética, cujo teor será sempre pautado na responsabilidade, o que implica o comprometimento, a assinatura, o firmamento de suas escolhas e posições. Os estudos desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin sobre alteridade pressupõem um processo dialógico, que tem como centro a relação *eu/outro* ou outros. A base teórico-metodológica desenvolvida pelos autores do Círculo tem uma origem filosófica, o que, de certo modo, remete a uma alteridade essencial ao viver humano. Segundo Brait (2001), esse movimento é visível nas esferas sociais por meio das práticas languageiras que ecoam diante das falas sociais. Esse imbricamento possibilita o que Bakhtin denomina de “multiplicidade de vozes” (BRAIT, 2001, p. 91). As práticas languageiras são reflexos das falas sociais, então, a alteridade é um movimento visível nas esferas sociais por meio de práticas languageiras materializadas em diferentes contextos, e esse imbricamento é a multiplicidade de vozes. Na verdade, as vozes sociais circulam nessas práticas e fazem ressoar diferentes atitudes responsivas diante dos fatos sociais, são as vozes que carregam essas posições avaliativas.

A linguagem, no âmbito da teoria bakhtiniana, é o ponto de partida para as relações humanas e sociais, pois, dela, emergem as várias vozes que possibilitam o diálogo entre os discursos (os meus e os alheios). Em consonância com as reflexões de Di Fanti (2012), entendemos que é pelo processo relacional *eu/outro* que se constitui o que Bakhtin (2010a) denomina de excedente de visão. A pesquisadora reitera que:

Observando dois momentos inseparáveis da contemplação, a empatia (aproximação) e a objetivação (distanciamento, exotopia), Bakhtin postula que a relação *eu/outro* pressupõe a existência de dois lugares diferentes, em que um não pode ocupar o lugar do outro, uma vez que são centros de valor essencialmente diferentes, no entanto estão intrinsecamente correlacionados. (DI FANTI, 2012, p. 315).

Considerando tais reflexões, voltamos o olhar para o conjunto da obra dos autores do Círculo de Bakhtin a fim de entendermos os discursos interiores, os

pensamentos e as imaginações como exemplos do processo dialógico, no qual se efetiva a relação eu/outro. Desse modo, vislumbramos um sujeito de natureza interacional, pois está sempre envolto em uma rede de relações e tensões, cujas atitudes são produto do embate de vozes e de valores.

As relações dialógicas promovem embates que proporcionam refletir sobre o conceito de exotopia e de empatia, considerando o olhar que se tem sobre o outro. Na ótica bakhtiniana, “a empatia pura, a coincidência à sua singularidade do existir pressupõem o reconhecimento de que a minha singularidade e a unicidade do meu lugar não são um componente essencial [...]” (BAKHTIN, 2010a, p. 62). Assim, a relação *eu/outro* é pautada no princípio dialógico, exigindo participação mútua dos sujeitos, portanto, ativa.

Isso significa aceitar um movimento de afastar-se, de estar distante, para que seja possível entender e ponderar sobre os atos. Estamos, assim, diante do que Bakhtin (2010a, p. 21) delimita de “excedente de visão”, o qual “possibilita ao homem a compreensão sobre a necessidade absoluta do outro, do seu ativismo que vê, lembra-se, reúne e unifica, que é o único capaz de criar para ele uma personalidade externamente acabada.” (p. 33). Assim, a história de vida de cada sujeito é estruturada pelo olhar alheio, muitas vezes, de maneira inconsciente, pois somos construídos pelo olhar dos outros. Esse mover-se constante é intrínseco às nossas vivências, aos nossos dizeres, pois cada enunciado é proferido tendo em vista esse aproximar-se do outro e voltar-se a si, dar um acabamento ao próprio dizer e esperar do outro uma resposta ativa.

A seguir, apresentamos reflexões sobre as Ciências do Trabalho, cujo enfoque está nas propostas da Ergonomia Situada e da Ergologia, considerando o eixo interdisciplinar que norteia nosso estudo.

1.2 CIÊNCIAS DO TRABALHO

[...] há sempre um destino a ser vivido e ninguém poderá excluí-lo dessa exigência. Tal exigência é uma oportunidade [...] de “desanonimar” o meio tentando fazer valer ali suas próprias normas de vida, suas próprias referências [...] (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p. 197).

As discussões que envolvem o mundo do trabalho ocupam espaço nos mais variados grupos sociais, desde aqueles que se preocupam com a informalidade das relações estabelecidas até os que centram o olhar na prática laboral por excelência. Desse modo, é interessante pontuar as formas como o labor é percebido em consonância com a dinâmica que perpassa o cenário político e socioeconômico, onde está alocada a atividade de trabalho de modo geral.

Nesse sentido, primeiramente, interessa-nos trazer para a discussão breves considerações em torno do trabalho humano, a partir das proposições de Frederick Taylor (2006)¹¹. Na perspectiva do autor, as ações na esfera do trabalho precisariam estar em conformidade com as orientações transmitidas pelas “regras” hierárquicas e de subordinação da chefia.

Tal visão reporta a uma perspectiva mecanicista, a qual somente considera adequada a atividade desenvolvida por um trabalhador se ela estiver em conformidade com as orientações determinadas. O uso de métodos de trabalho que já foram testados e planejados para eliminar o imprevisto constitui um dos pontos centrais da proposta taylorista, uma vez que não permite ao trabalhador investir as suas experiências vividas e apreendidas na atividade laboral. Diante desse contexto, surge a necessidade de romper com esse modelo positivista/cartesiano vigente durante a primeira metade do século XX no mundo ocidental.

Tendo como premissa a importância de novas abordagens sobre a atividade de trabalho, considerando que, em qualquer ação de trabalho, está um ser humano e, portanto, não é possível a simples execução de tarefas, o trabalho passa a ser visto como uma ação dinâmica, e é nessa perspectiva que nascem as discussões sobre Ergonomia da Atividade, cujos estudos surgem no período taylorista, época em que havia uma concepção sobre trabalho pautada na hierarquização e normatização das ações laborais. Ao observar as ações de trabalho, os

¹¹ Frederick Winslow Taylor, engenheiro mecânico e economista norte-americano, criou um sistema de organização industrial, no final do século XIX, cuja principal característica é a organização e a divisão de tarefas dentro de uma empresa com o objetivo de obter o máximo de rendimento e eficiência com o mínimo de tempo e atividade.

ergonomistas da atividade partem da constatação de que há um distanciamento entre o trabalho prescrito e o trabalho real. Tal constatação põe em evidência a singularidade da atividade humana de trabalho, que configura a impossibilidade de o ser humano executar fielmente uma prescrição, pois a atividade real extrapola sempre o planejado.

Logo, na esteira dos estudos da Ergonomia da Atividade, abrem-se novas possibilidades de reflexão sobre a atividade humana de trabalho, como é o caso da abordagem ergológica, cujas discussões remontam à década de 80 do século XX, na França. Especificamente na Universidade de Provence, um grupo de pesquisadores multidisciplinares, dentre os quais o filósofo Yves Schwartz, o linguista Daniel Faïta e o sociólogo Bernard Vuillon, passou a se dedicar a uma nova perspectiva de olhar a atividade laboral, base da abordagem ergológica, tendo como ponto de reflexão a constatação de que os pesquisadores sozinhos pouco podem contribuir para o conhecimento sobre o trabalho devido à especificidade da atividade. Observou-se que tal especificidade exigia, dos acadêmicos, uma postura mais próxima ao mundo do trabalho e, assim, surgiu o estágio de formação continuada com trabalhadores da região de Provence, proporcionando uma abordagem que envolve as situações de trabalho, os próprios trabalhadores e os pesquisadores (SCHWARTZ, 2007).

Ao promover o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, como Linguística, Filosofia, Sociologia, Psicologia, Engenharia de Produção, Direito, Medicina, Ergonomia e outros saberes, a Ergologia vem sendo entendida não como uma disciplina ou um método, mas sim como “um modo de encaminhamento inovador para abordar a atividade humana” (DURRIVE, 2007, p. 19). Assim, Schwartz (2006) delimita três eixos importantes para a compreensão da abordagem filosófica das práticas laborais: i) os trabalhos do médico italiano Yvar Oddone; ii) as proposições da Ergonomia da Atividade, em especial, de Alain Wisner e Jacques Duraffourg; e iii) os estudos do médico e filósofo Georges Canguilhem (2002).

Na visão de Schwartz (2012), cada um dos pesquisadores contribui, a partir de sua formação e de suas experiências, para os trabalhos desenvolvidos no enfoque ergológico. Considerando as proposições até aqui apresentadas, não temos a pretensão de recuperar a trajetória dos estudos sobre Ergonomia da Atividade, contudo, pretendemos mobilizar conceitos sobre os quais nossa condição, como docente e analista do discurso, faz emergir uma gama de interesse, de modo

particular, acerca das discussões endossadas por muitos atores envolvidos na atividade de trabalho no universo da academia. Nesse sentido, é importante referenciar a qual Ergonomia estamos nos referindo, uma vez que ela constitui um campo científico rico e diversificado.

Em relação aos trabalhos de Oddone e seu grupo de pesquisadores, há que salientar a importância dos aspectos teóricos e metodológicos desenvolvidos para a análise de situações de trabalho, em especial a *Comunidade Científica Ampliada*, que tem influência sobre os estudos ergológicos, considerando as experiências que possibilitaram aproximar, de modo singular, duas figuras até então distantes em processos de investigação: o pesquisador e o trabalhador. Ao aproximar os funcionários da empresa Fiat italiana, os integrantes dos sindicatos e os membros do meio universitário, nasce motivação para a Ergologia refletir e propor uma ação de proximidade entre o ambiente acadêmico e universo do trabalho.

Nasce, então, uma nova concepção de pesquisa e de produção de saberes sobre o trabalho, uma vez que possibilita novas perspectivas em relação ao “profundo mal estar [...] em relação à diferença entre o patrimônio estocado, ensinado e o patrimônio vivo das atividades de trabalho.” (SCHWARTZ, 2000, p. 39). É importante destacar que a proposta de Odone buscou estabelecer um espaço de debates, de confrontos entre saberes advindos das ciências e da experiência prática dos(as) trabalhadores(as).

Assim, nossas reflexões estão apoiadas na abordagem franco-belga, desenvolvida por Wisner (1994), denominada Ergonomia da Atividade, originada na França e na Bélgica durante o mesmo período. Trata-se de uma perspectiva cuja inquietação ocorre em relação aos pesquisadores que habitam a esfera acadêmica na Europa, no século XX, pois sempre esteve articulada ao movimento operário, na tentativa de promover reflexões e alterações nas situações de trabalho.

A Ergonomia da Atividade parte da ideia de que sempre há um distanciamento entre o prescrito e o real. Assim, as proposições dessa abordagem sugerem que, antes de o trabalhador desenvolver qualquer atividade no contexto de trabalho, há um conjunto de regras e modelos elaborados por uma instância superior, as prescrições. Em contrapartida, entendem que o ato de realização do trabalho é constituído pelo que denominam de “trabalho real”, ou seja, aquele que, apesar das regulações internas, é, de fato, produzido pelo trabalhador (GUÉRIN et al., 2001). Ao discorrer sobre tal distanciamento, Nouroudine (2011) afirma que a

compreensão entre o universo que envolve o prescrito e a atividade real de trabalho é o mote inicial para entender o “trabalho como atividade”.

A atuação dos ergonomistas da atividade traz uma contribuição especial na medida em que aponta para a valorização do fazer singular de cada indivíduo frente a uma atividade de trabalho, ampliando a visão taylorista de que o trabalho só seria reconhecido como “bem feito” caso as prescrições fossem fielmente seguidas. De modo particular, tais ideias revelam o que as ciências do trabalho referem como trabalho prescrito e trabalho real – eixo sustentador da Ergonomia da Atividade, o qual é ampliado pela Ergologia a partir das considerações sobre debate de normas antecedentes e renormalizações.

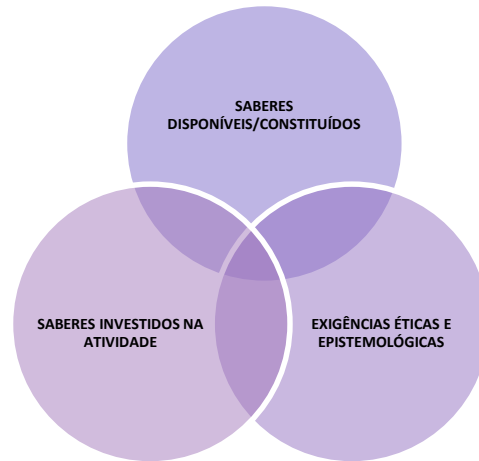
Assim, se para a Ergonomia da Atividade a relação determinante é centrada entre a distância entre o prescrito e o real, para a Ergologia importa discutir o que envolve a relação entre as normas antecedentes e as renormalizações. A abordagem ergológica, apresentada por Schwartz (2006, p. 459), entende o trabalho como “pleno, independente do fato de ser assalariado, formal ou informal, doméstico ou mercantil” e, por ser pleno, é permeado por ações e reações, as quais o situam, de modo distante, da simples execução de tarefas.

Analisando as questões inerentes ao universo de trabalho desenvolvido pela Ergologia, é preciso considerar, como já referimos, a influência das proposições do filósofo e médico Georges Canguilhem, para quem o espaço destinado ao trabalho é povoado pela gestão das mudanças, do refazer, do renormalizar e, por isso, importa estar atento às questões impostas pelo meio. A proposta do filósofo possibilita uma fecunda reflexão em torno do entendimento acerca do homem no mundo do trabalho, pois, de acordo com Durrive (2011, p.48), ao citar as ideias de Canguilhem, “o homem não escapa da lei geral dos seres vivos”, e o seu meio próprio é aquele que envolve suas experiências, seus valores, “inerentes às tendências”.

A aproximação entre campos distintos, trabalhadores e pesquisadores, culminou em outra experiência, denominada de *dispositivo de três polos* – DD3P – (SCHWARTZ, 2007), que considera a inter-relação permanente entre o saber constituído, o saber investido e as requisições do meio. Nesse sentido, para entender o trabalho como atividade, é preciso compreender que o trabalhador não é, meramente, um executor de tarefas, pois ele convoca seus saberes, suas experiências para a realização de sua atividade laboral. Na perspectiva do autor, o

dispositivo de três polos é decorrente da renormalização na atividade. (SCHWARTZ, 2012). A figura 1, a seguir, ilustra o dispositivo de análise:

Figura 1 – Dispositivo dinâmico de três polos



Fonte: Elaborado pela autora (2013).

Ao observarmos a figura 1, é imprescindível compreender que, embora cada um dos polos tenha sua especificidade, é no processo relacional que eles adquirem sentido. Entre os saberes e as exigências, há um espaço de intersecção, pois ambos constituem o centro dos estudos ergológicos se considerarmos o dispositivo dinâmico de três polos. É “indispensável criar um lugar onde todos os interlocutores possam definir e elaborar as disposições e os meios para que a busca de soluções seja possível.” (TRINQUET, 2010, p. 105).

Nesse contexto, os saberes disponíveis/constituídos remetem ao universo dos conceitos e das regras que permeiam as ações laborais de modo amplo. É o que está posto, aquilo que nos é transmitido para o fazer laboral diário, que é comum, compartilhado entre os demais saberes. Nesse contexto, situam-se “noções de mercado, sobre o corpo humano, sobre as práticas linguísticas, sobre a comunicação e as dificuldades de traduzir em palavras, que não podemos evitar.” (SCHWARTZ, 2000, p. 44). O polo dos saberes investidos na atividade remete às “forças de convocação e de reconvocação”, pois os atores, em cada situação de trabalho, buscam seus saberes, suas histórias de vida para realizar suas atividades no cenário laboral. Assim, a riqueza da atividade de trabalho reside na mediação que ocorre entre esses dois polos. Além deles, o terceiro polo, “aquele das exigências éticas e epistemológicas” (p. 44) permite que o sujeito da atividade veja o

outro como alguém que está em atividade, ou seja, permeado por debates de normas e resingularizações. Na concepção do autor, isso engendra o modo de

ver o outro como seu semelhante, [...] como alguém com quem vamos aprender coisas sobre o que ele faz como alguém de quem não pressupomos saber o que ele faz e porque faz, quais são seus valores e como eles têm sido "(re)tratados". (SCHWARTZ, 2000, p. 44).

Observamos que o DD3P envolve um diálogo no qual circulam vários saberes proporcionando um “trabalho cooperativo” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p. 266). Sobre isso, Trinquet (2010) afirma que existe uma inter-relação permanente entre o saber constituído, o saber investido e as requisições do meio e, nesse sentido, os *usos de si* sinalizam que o trabalhador não é, meramente, um executor de tarefas, pois ele convoca seus saberes, suas experiências. Ele é convocado a colocar-se na realização de sua atividade laboral e, assim, o trabalho é sempre resultado de um

saber pessoal, que é o resultado de nossa história individual, sempre singular, temos dito, adquirida em nossa própria experiência profissional e em outras (social, familiar, cultural, esportiva etc.) e que reenvia a nossos valores, nossa educação, ou seja, à nossa personalidade. É esse saber – que é um verdadeiro saber – que nós chamamos: o saber investido. Para a Ergologia, o saber investido é complementar ao saber constituído. Para compreender toda situação de trabalho, essas duas formas de saberes são indispensáveis. Eles constituem duas faces de toda atividade de trabalho, sua unidade dialética. (TRINQUET, 2010, p. 152).

Além disso, o referido autor pontua que a atividade de trabalho está diretamente relacionada com o universo social. O autor retoma a proposta da Ergologia, a qual propõe o cruzamento entre os saberes que constituem o ser humano. De acordo com o autor, as proposições difundidas pela Ergonomia, em torno do trabalho prescrito e do trabalho real, possibilitam o entendimento do que Schwartz (2007) denomina de “uso de si”.

Essas questões possibilitam uma interface com a ideia desenvolvida por Bakhtin sobre o ato ético, quando ele afirma que “o ato na sua integridade é mais que racional – é responsável” (BAKHTIN, 2010e, p. 81). Ao desenvolver o conceito de responsabilidade ativa, o filósofo russo explica que essa atitude tem suas raízes nas vontades e nas emoções dos sujeitos, pois “o tom emotivo-volitivo busca expressar a verdade única [*pravda*], seja do fato, seja do sentido, na sua unidade concreta” (BAKHTIN, 2010e, p. 80). Há também uma “verdade autônoma do conhecimento teórico” [*istina*], que está relacionada à verdade universal, às

possibilidades e à potencialidade da substância do pensamento (BAKHTIN, 2010., p. 67). Assim, *pravda* pode ser entendida como uma verdade singular, considerando a legitimidade do pensamento e da postura adotada em cada situação vivida. *Pravda* é, então, atitude criadora, portanto ética e responsável. Ao refletir sobre as proposições do autor, vislumbramos a sua determinação em estudar com profundidade o ato concreto em sua totalidade, sem deixar de valorizar a concepção teórica da verdade. Nesse sentido, a verdade é entendida como efêmera e vinculada a momentos únicos e a situações determinadas, trazendo a ideia de irrepetível, de unicidade do ato. As duas verdades – universal e singular são articuladas para entender a especificidade do ato.

A ideia de norma e renormalização decorre desse contexto, pois cada espaço constitui-se a partir de um conjunto de concepções, de regras que, em algum momento, deverão ser seguidas por algum ser humano. Entretanto, ao ingressar no campo do trabalho, cada um é convocado a fazer uso de suas experiências, “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). Na realidade, mesmo com o processo constante que ocorre no desenvolvimento das ações de trabalho, as singularizações refletem uma ideia que é recuperada por Durrive (2011), sobre a qual se assenta a chave do processo que envolve a singularização: “todo o homem quer ser sujeito de suas próprias normas” (CANGUILHEM, 2000, p. 136).

Diante desse processo de gerenciamento constante, as discussões que envolvem o trabalho e as singularizações, provenientes do debate de normas, são significativas para que entendamos as negociações permanentes que envolvem a atividade de trabalho (SCHWARTZ, 2007e). No texto *Trabalho e uso de si*, Schwartz (2007e) pontua que as transformações diante da realização das atividades de trabalho precisam ser gerenciadas e delas decorrem as singularizações que motivam a tensão entre as prescrições/as regras de trabalho (coletivo) e os experimentos singulares (constituídos a partir das subjetividades da relação com o outro). Nessa mesma linha de pensamento, o autor pontua, ainda, que o universo coletivo do trabalho também cria suas regras, interferindo no singular.

As *dramáticas de uso de si*, concretizadas tanto pelo *uso de si por si* ou pelo *uso de si pelos outros*, perpassam as ações de todo o ser humano, conforme explica

Schwartz (2007e), pois as prescrições e os métodos instaurados no âmbito coletivo do trabalho estão diretamente relacionados ao que cada sujeito constrói a partir de sua história de vida, de suas vivências pessoais.

Desse modo, ao entender que toda a atividade de trabalho é sempre uso, Schwartz (2007e, p.197) propõe que o *uso de si por si* contempla as nossas próprias normas, as nossas experiências. Na visão do autor, o *uso de si por si* é uma “oportunidade [...], pois é a viabilidade de ‘desanonimar’ o meio, tentando dazer valer ali suas próprias normas de vida, suas próprias referências, através de uma síntese pessoal de valores. Essa tentativa é também um risco, pois os fracassos são possíveis”.

O *uso de si pelos outros* está relacionado ao universo de normas que se entrecruzam na atividade de trabalho, como por exemplo, normas postas, por relações de hierarquia e de poder. Haverá sempre uma tensão entre o *uso de si por si* e o *uso de si pelos outros* que evoca a ideia de drama ou dramática do *corpo si*. Para Schwartz (2007e) a ideia de *corpo si*, entendido através da indissociabilidade entre corpo físico e mente, resultante das relações e das interações que englobam a dramática de *uso de si*. Assim, ao afirmar que a atividade de trabalho pressupõe sempre a dramática de um *corpo si*, Schwartz (2007e) entende que a cada momento do fazer laboral, os sujeitos buscam, na memória, nas suas experiências, nas suas emoções, maneiras de realizar a sua atividade. A ideia de *corpo si*, enquanto corpo histórico e não biológico, é resultante do processo interacional que envolve a *dramática de uso de si*, portanto, evoca memória, emoções, postura, voz e outros elementos que constituem a ação de cada indivíduo (SCHWARTZ, 2007e).

Nessa perspectiva, o entendimento que a Ergologia propõe para o trabalho é complexo, pois jamais será possível “reduzir a atividade de trabalho à mera execução” (SCHWARTZ, 2007e, p. 191). Ao situar o homem como sujeito constituído, social e historicamente, a crença de que a atividade de trabalho será uma reprodução dos modelos prescritos torna-se inviável, uma vez que o meio não é fiel e, portanto, é passível de modificações contínuas e constantes, tal como a vida do ser humano. O autor remete à ideia de que, se o meio é infiel, as ações humanas também não serão um simples cumprimento de normas ou uma réplica exata de orientações contidas em um manual, por exemplo, tal como o taylorismo acreditou ser possível durante muitos anos. Assim, a mobilização dos valores no espaço destinado a pensar ou a realizar o trabalho torna-se importante, pois o trabalhador

mobiliza aspectos subjetivos de suas experiências de vida e instaura, a todo o momento, um debate de valores/de normas.

O prescrito existe para ser ressingularizado; é praticamente impossível ao homem, em um contexto de atividade de trabalho, desconsiderar sua experiência de vida para cumprir uma prescrição. O debate de valores e normas é sempre constante, uma vez que a experiência e a singularidade de cada sujeito são convocadas a entrar em cena em cada situação concreta de trabalho, pois o contato com o meio e com outros sujeitos transformam cada momento em algo único (SCHWARTZ, 2007). Na perspectiva ergológica, promover discussões que envolvem a atividade de trabalho significa aceitar que há, sempre, um processo de diálogo entre valores, entre histórias de vida, entre o geral e o particular. Portanto, valorizar a inter-relação e a interação presentes na vida e na atividade de trabalho humano é a força motriz que sustenta a produção e o entrelaçamento de saberes. Para Duraffourg:

Todo o ato, mesmo o mais simples, é num primeiro momento, um uso de si por si mesmo e este uso é sempre absolutamente singular. Não existem duas pessoas, dois momentos idênticos para uma mesma pessoa, em que o uso de si por si seja idêntico. [...] além disso, o ato de trabalho é uso de si pelos outros. (DURAFFOURG, 2007, p. 69).

Visualizamos, assim, o caráter dinâmico que envolve as ações no mundo do trabalho, o que corrobora as reflexões propostas pela Ergologia ao propor a inviabilidade de seguir à risca as prescrições e as normas, sem intervenção do trabalhador, uma vez que cada um fará suas escolhas a partir das necessidades específicas de cada momento. A gestão dos acontecimentos, em uma situação de trabalho, propicia uma *dramática do uso de si*, pois, segundo Schwartz (2007e, p. 193), a atividade de trabalho configura-se como um drama, pois coloca o sujeito em um campo de tensões no qual as negociações de normas e de valores são constantes, possibilitando as ressingularizações diante da singularidade de cada envolvido na atividade de trabalho. Por tal razão, o desenvolvimento de uma ação de trabalho nunca irá se repetir, por mais simples que pareça. É ilusão entender a atividade de trabalho como mera reprodução de moldes e de prescrições, ainda que as regras sejam importantes, o significativo no espaço de desenvolvimento de um labor está na relação que cada operário estipula com o seu trabalho, definindo prioridades e elegendo alternativas para a efetivação de sua atividade.

Considerando nosso objeto de análise, discutimos as questões referentes à abordagem do trabalho docente, tendo em vista a importância da linguagem no/do/sobre trabalho. Ao estabelecermos uma proposta de estudo que vincula áreas diferentes, a saber, estudos da linguagem e estudos sobre o trabalho, adentramos em um campo interdisciplinar, o que se configura como algo desafiador. Nesse sentido, a partir das premissas já apresentadas, propomos, neste tópico, uma reflexão sobre a atividade docente, considerando as questões que emergem da situação de trabalho. Partimos da perspectiva ergológica (SCHWARTZ, 2007), que propõe um estudo sobre a atividade de trabalho considerando as ações humanas, que evocam todas as forças vitais.

Souza-e-Silva (2013)¹², ao retomar a ideia do autor, pontua que é preciso entender o trabalho como “um impulso de vida [...] sem limite predefinido que sintetiza e nutre tudo aquilo que se apresenta separadamente: o corpo, o espírito, o privado e o coletivo [...]”. Podemos dizer, então, que o trabalho é pensado pelo filósofo como o encontro dos saberes em três polos. Assim, tendo em vista a interface entre os estudos bakhtinianos sobre a linguagem e as discussões sobre ergologia, procuramos centrar o olhar na perspectiva que envolve a linguagem *no, do e sobre* o trabalho docente na modalidade da EaD.

Buscamos amparo nos estudos do discurso, especificamente, por entendermos que pelo viés discursivo será possível analisar a atividade do professor na modalidade EaD, a qual é constituída por múltiplas facetas, que revelam a especificidade do seu trabalho. Assim, é pelo discurso que vislumbramos um caminho oportuno, por possibilitar ao profissional um espaço para que ele enuncie questões sobre o seu fazer no trabalho.

Essa postura teórico-metodológica permite que entendamos o fazer linguístico relacionado às atividades desenvolvidas pelo homem nas diversas esferas do conhecimento. É por meio da linguagem que o sujeito explicita suas percepções sobre o seu labor e, nas trocas languageiras, é possível perceber acentos de valor variados singularizados em um dado contexto. Ao analisar a relação estabelecida por meio de enunciados entre colegas, líderes e subordinados, por exemplo, é possível entender que as interlocuções no mundo do trabalho ocidental

¹² A ideia de Souza-e-Silva (2013) foi apresentada por ocasião da Mesa Redonda *Relações entre linguagem e trabalho e aproximações com a linguística aplicada*, no 19º InPLA E 5º Sil, realizado na Universidade Cruzeiro do Sul em São Paulo.

contemporâneo são constituídas por novas identidades. Os sujeitos que ocupam postos em setores diversos da atividade humana fazem emergir múltiplas facetas, no ato concreto de seu cotidiano laboral, e esse movimento é fruto de suas histórias de vida, as quais são determinantes para a constituição do espaço de seu fazer profissional.

Bauman (2001) promove uma discussão interessante acerca das interações sociais no século XX e XXI, as quais podem ser ligadas às mudanças inerentes ao mundo do trabalho. Segundo o autor, as relações são constituídas de modo líquido e movediço e se originam das mudanças que marcam esses séculos e apontam para a especificidade desse período, caracterizado por rupturas com o passado. As ideias do autor evocam as mudanças fundamentais no terreno das relações sociais, da ciência, da filosofia, da educação, da moral, da economia e das relações de trabalho. Ao mesmo tempo que abandona crenças, tradições, valores e ideologias, o homem vai se isolando e perdendo referências. O termo “líquido” está designando um período no qual a inconstância e a mobilidade são constantes.

Partindo desse cenário, recuperamos algumas reflexões sobre a atividade docente e, também, sobre a importância da linguagem em relação à situação de trabalho docente, tendo em vista a modalidade da educação a distância. Para Amigues (2004, p. 49), “[...] o professor é, ao mesmo tempo, um profissional que prescreve tarefas dirigidas aos alunos e a ele mesmo [...]”, o que evidencia um processo no qual se situam sujeitos envolvidos com regras. O autor referencia que o trabalho desenvolvido por esse profissional o coloca como um operário que organiza o seu trabalho e, ainda, o de seus alunos. As ideias de Guérin et al. (2010, p. 26), permitem que seja estabelecida uma relação com a atividade docente, embora em seus estudos o ponto de reflexão não esteja relacionado diretamente à esfera de atuação de professores. Entretanto, ao afirmarem que “a atividade de trabalho é o elemento central que organiza a estrutura dos componentes da situação de trabalho”, identificamos uma possibilidade de entendermos a atividade docente em EaD. Assim, a figura 2 demonstra a organização da atividade docente, considerando os elementos que a constituem:

Figura 2 – A atividade de trabalho docente



Fonte: Adaptado de Guérin et al. (2010, p. 27).

A partir da composição ilustrada pela figura 2, é possível pensar sobre a atividade de trabalho de professores e o que a envolve. Conforme os estudos desenvolvidos pela Ergonomia da Atividade e pela Ergologia, observamos que são convocadas várias dimensões constitutivas do ser humano, tais como as características pessoais, as experiências, a formação (acadêmica ou não), o que nos leva a pensar na valorização do conjunto, do homem em sua integridade, para a realização da atividade de trabalho.

A abordagem ergológica, apresentada por Schwartz (2006, p. 459), entende o trabalho como “pleno, independente do fato de ser assalariado, formal ou informal, doméstico ou mercantil” e, por ser pleno, é permeado por ações e reações, as quais o situam de modo distante da simples execução de tarefas. Considerando o trabalho como *atividade industriosa*, o autor entende que, em toda situação laboral, está presente o debate de normas, no qual se situam as normas antecedentes (constituída a partir da história de vida de cada indivíduo, suas apreciações éticas, morais, suas escolhas, enfim) e as normas sociais, estatutárias, de cada esfera de trabalho. Não há, na discussão proposta pelos estudiosos da Ergologia, uma crítica à existência das normas estabelecidas para gerir a sociedade. Aliás, Schwartz (2012) reitera que não é possível viver em sociedade sem que existam normas

estabelecidas. No entanto, o filósofo francês refere que é imprescindível que sejam elaboradas normas próprias de vida, daí depreende-se o conceito de *renormalização* – entendido como um esforço do sujeito para concretizar uma ação real no trabalho.

No que diz respeito ao trabalho do professor na modalidade EaD, é possível afirmar que, diante de um cenário relativamente novo, muitas são as novas normas instituídas e, diante delas, outras tantas serão as renormalizações. De acordo com os estudiosos das ciências do trabalho, de modo geral, não há como o trabalhador não exercer o processo de renormalizar. Tal ideia nos motiva a pensar na interface que propomos nesta tese, relacionando esse movimento com o ato ético – com o viver-agir de cada sujeito. Assim, consideramos que, no meio laboral da EaD, os professores, embora sigam normativas, imprimem, em suas atitudes, as suas marcas, os seus valores, imbricando-se entre o que está posto e o que é possível de ser realizado em dada circunstância.

É importante refletir sobre o fato de que qualquer atividade de trabalho apresenta, necessariamente, um caráter singular. Nela, situa-se, além das normas, um sujeito imbuído de crenças e valores e, por isso, não há espaço para a passividade, visto que ele está em constante embate entre as convenções estabelecidas pelo seu espaço de trabalho e sua própria maneira de realizar essa atividade de trabalho.

A singularidade é evocada pelos estudiosos do Círculo de Bakhtin, na medida em que consideram que os enunciados são complexos e repletos de outros enunciados, e, portanto, não são repetíveis. A cada vez que são proferidos, haverá novos sentidos, uma nova proposição, conforme os acentos sociais de valor dados pelos interlocutores em uma situação de enunciativa concreta (BAKHTIN, 2010a). Tal concepção teórica permite a interface proposta nesta tese, uma vez que o espaço para renormalizar o trabalho evoca o conceito bakhtiniano de singularidade do ato, do irrepetível, pois, ao renormalizar o trabalho, cada sujeito faz emergir sua história de vida e suas escolhas.

Entretanto, nesse contexto, é preciso considerar a dimensão coletiva do trabalho, especificamente no que diz respeito ao trabalho docente. Por isso, refletir acerca da abordagem dialógica da linguagem e do enfoque ergológico, no contexto da atividade de trabalho docente na modalidade EaD, implica problematizar a situação real de trabalho deste profissional, partindo da premissa de que o trabalho é considerado, por Schwartz (2007), como uma *atividade industrial*, cujo eixo

central está situado no embate entre as normas antecedentes e as renormalizações estabelecidas, no nosso caso, pelos docentes em situação de trabalho.

A linguagem configura-se como um espaço de contextualizações e [re]contextualizações permanentes, e as trocas linguageiras e os embates entre as normas antecedentes e as renormalizações em situação de trabalho proporcionam uma abertura para a análise dos discursos produzidos pelos sujeitos, através da relação entre os saberes instituídos (resultantes da aprendizagem das normas) e os saberes investidos (uso da subjetividade da atividade) (SCHWARTZ, 2007).

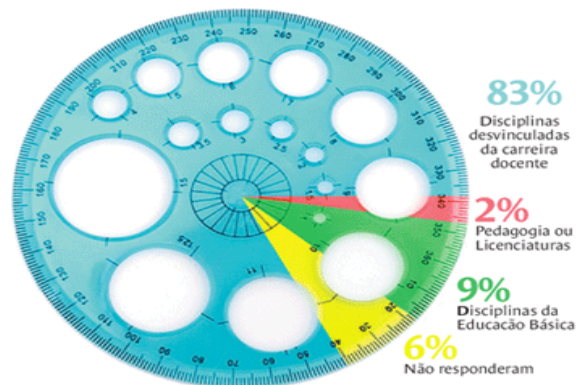
As proposições de Schwartz (2007) possibilitam entender que o trabalho está relacionado a uma atividade viva, a um contexto situado em dado tempo e espaço, pois, via de regra, haverá sempre uma forma de relacionar e de interligar a atividade de trabalho e as atividades desenvolvidas na vida privada. A partir dessa relação imbricada, é viável apontar para o fato de que, nos espaços laborais, aparecerão questões relativas ao mundo vivido, ao campo social. Os valores, as opções, as motivações de cada sujeito historicamente constituído é que farão emergir o debate no mundo do trabalho. Desse modo, “[...] trabalhar, como viver, é sempre, em algum grau, avaliar” (SCHWARTZ, 2000, p. 78). O trabalho é algo que faz parte da atividade humana e, em função disso, é preciso que espaços para trocas sobre esse fazer sejam abertos, tendo em vista experiências dos sujeitos que atuam em esferas laborais distintas.

Considerando as vozes que emergem em situações de trabalho, encontramos, em Di Fanti (2012, p. 358), uma referência sobre “a questão da verbalização do trabalho”, a qual remete aos estudos realizados por pesquisadores de áreas distintas, cujo eixo central delimita a atividade de trabalho como “complexa, o que demanda reflexões a partir da experiência do próprio trabalhador”. Seguimos as reflexões desenvolvidas pela pesquisadora, uma vez que nos interessa refletir sobre o espaço destinado à linguagem no/do/sobre trabalho, especificamente no que remete ao labor docente.

A atividade de trabalho docente, foco de nosso estudo, tem sido alvo de inúmeras reflexões advindas do contexto nacional, que coloca a profissão dentre aquelas que são pouco atrativas, tendo em vista as condições de trabalho e a pouca probabilidade de crescimento e remuneração profissional. Em uma pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas (2009) com jovens estudantes de Ensino Médio, constatamos que a procura pela carreira, nos últimos anos, tem sido

reduzida, pois, de acordo com o estudo encomendado pela Fundação Victor Civita (FVC) à Fundação Carlos Chagas (FCC), apenas 2% dos estudantes do Ensino Médio têm como primeira opção, no vestibular, graduações diretamente relacionadas à atuação em sala de aula – Pedagogia ou alguma licenciatura. A figura 3 ilustra os dados:

Figura 3 – Atratividade da profissão professor



Fonte: Pesquisa Atratividade da Carreira Docente no Brasil (FVC/FCC).

Se, por um lado, jovens não desejam seguir a carreira docente, a exemplo das verbalizações reveladas pela pesquisa da Fundação Carlos Chagas – “*Se por acaso você comenta com alguém que vai ser professor, muitas vezes a pessoa diz algo do tipo: 'Que pena, meus pêsames!'*” (Thaís, aluna de escola particular em Manaus, AM) e “*Se eu quisesse ser professor, minha família não ia aceitar, pois investiu em mim. É uma profissão que não dá futuro.*” (André, aluno de escola particular em Campo Grande, MS¹³) – quais são as crenças que emergem do universo profissional de quem já está na docência e na modalidade a distância?

Ao buscarmos respostas para tal questionamento, encontramos, em Amigues (2004), reflexões que remetem à atividade laboral do professor e o conjunto de ações que a tornam complexa. O autor revela que muitas são as facetas que emergem do ato de trabalho dos professores, pois é preciso considerar o contexto em que esse ato se desenvolve. Nesse sentido, quando nos debruçamos sobre essa realidade, de imediato já se evidencia a amplitude que abarca a profissão docente, pois, ao pensar no trabalho, o docente precisa considerar alunos, instituição (escola,

¹³ Dados disponíveis na íntegra em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/carreira/ser-professor-escolha-poucos-docencia-atratividade-carreira-vestibular-pedagogia-licenciatura-528911.shtml>>

universidade, cursos livres, etc.), pais, supervisores, diretores, outros professores e demais atores do processo que envolve esse labor.

Diante desse repertório, a ideia de Amigues (2004) reitera que os componentes que envolvem a profissão são significativos, pois a concretização dos atos no espaço de trabalho exige dos trabalhadores tomadas de posição, como, por exemplo, a definição sobre para quem será direcionado o seu trabalho, quem é o seu interlocutor? Procuramos, nos pressupostos desenvolvidos por Faïta (2005), entender o que está no âmago da realização da atividade profissional docente. Para o autor, a atividade

[...] é orientada, sem exceções, pelo indivíduo agindo em direção aos outros, ao *meio de trabalho* constituído em torno do objeto desse trabalho, em sua dimensão coletiva; e em direção também a ele mesmo, aos seus saberes formais e incorporados. (FAÏTA, 2005, p. 118) [grifo do autor].

Assim, quando vamos analisar a situação de trabalho de professores, é preciso considerar para quem eles dirigem sua atividade e, para tanto, entendemos que esse direcionamento se dá, via de regra, pela linguagem, pois, conforme Schwartz (2007a, p. 136), ela “é rica e o trabalhador a utiliza para regular sua atividade”. Tendo em vista as ideias que constituem a atividade de trabalho docente, a reflexão sobre linguagem e trabalho configura-se como significativa e, desse modo, buscamos, nas propostas de Nouroudine (2002), considerações que envolvem a linguagem *como* trabalho, *no* trabalho e *sobre* o trabalho. A esse respeito, Di Fanti¹⁴ propõe que

se a linguagem, em diferentes dimensões – *como* trabalho (operante, linguagem que faz), *no* trabalho (circundante, situação global) e *sobre* o trabalho (reflexão, linguagem que interpreta) –, é fundamental para revelar a especificidade do trabalho, verbalizar *sobre* o trabalho (na imbricação *no* e *como* trabalho) é uma das importantes dimensões a ser considerada. A verbalização sobre o trabalho possibilita observar o que não é visível no trabalho real. Na tensão entre o refletir e o refratar, no jogo entre o dito e o não dito, as relações dialógicas instauradas proporcionam abertura para o debate e produção de conhecimento. (DI FANTI, 2012, p. 325).

Ao delimitar essas questões sobre o gerenciamento dos usos de si, é importante trazer a proposição de Nouroudine (2002), o qual considera as ideias de

¹⁴ Hinz e Di Fanti (2013) corroboram as ideias desenvolvidas por Faïta sobre a perspectiva do trabalho.

Lacoste (1995), quando discute a interface linguagem/trabalho a partir de três modalidades: a “linguagem como trabalho”, a “linguagem no trabalho” e a “linguagem sobre o trabalho”. Ao explicar a linguagem “como trabalho”, delimita que ela é voltada para o fazer, entendida como instrumento do desenvolvimento do trabalho.

Já a linguagem “no trabalho” está vinculada a saberes que são ligados somente ao contexto da atividade dos sujeitos que atuam neste ou naquele lugar. Há, nessa perspectiva, a busca por outras questões, envolvendo novos conhecimentos difundidos entre um determinado grupo de trabalhadores. Durante muito tempo, na era taylorista, a busca por novas ideias – distintas das exigidas pela função desempenhada por determinado setor da produção de trabalho –, não era bem recebida, pois, naquele tempo, qualquer ação que não estivesse focada na produção, era considerada como vazia de sentido. Entretanto, no cenário laboral da atualidade, as múltiplas ideias e as imbricações entre áreas do conhecimento são significativas, pois podem proporcionar novas maneiras de fazer “no trabalho”.

Assim, ao propor a linguagem “sobre o trabalho”, Nouroudine (2002) entende que estamos diante da interpretação, do universo de reflexões emanadas de questões originadas pelo cenário onde as atividades práticas laborais são realizadas.

Ao lançarmos o olhar para o espaço da linguagem, especificamente no que tange ao trabalho docente na EaD virtual, é preciso entendê-lo a partir de algumas particularidades, especialmente no que diz respeito ao gerenciamento do docente em relação às suas próprias atividades e, também, àquelas que são propostas pela instituição. Assim, na EaD, o trabalho docente adquire formas diversas daquelas que podem ser observadas na modalidade presencial. Desse modo, na EaD, a atividade docente é alvo de novas e intensas divisões.

Considerando as proposições de Peters (2001), as condições de trabalho postas pela EaD implicam a criação de outras funções para as quais os professores de modo geral não estão preparados. Para Beloni (2003) a utilização de recursos multimídias torna o fazer profissional do professor de EaD complexo. Por um lado, o professor dessa modalidade de ensino precisa estar atento à gestão da equipe de tutores, diagramadores, além de administrar o tempo destinado ao atendimento das demandas diárias. Por outro, além das especificidades da EaD, o fato de que os docentes, na sua grande maioria, têm sua formação em um ensino presencial e,

atuam também nessa modalidade de ensino, eles tem um histórico cujo modelo/exemplo é calcado em uma atividade de trabalho diferente do modelo exigido na EaD.

Analisando as práticas laborais de professores, percebemos que, em suas ações, há um conjunto de ideias que as orientam, ainda que muitos deles não tenham a consciência dessas concepções formativas. Assim, Friedman (2000) afirma que, no âmbito acadêmico, a crítica à razão e à ciência conquista espaços, na tentativa de minimizar aquelas práticas dirigidas à racionalidade técnica, às verdades absolutas, à objetividade tipologizante e às generalizações que ocultam as singularidades dos eventos, dos fatos, dos sujeitos. Tal posição edifica-se no curso das características da própria contemporaneidade, desconstruindo o que, antes, era sólido, fazendo emergir das esferas do cotidiano as singularidades, as suas experiências, mas com certo risco de criar outros mitos para além daqueles que se pretende combater, tais como, a ilusão de que a observação e a reflexão sobre a sala de aula, por si só, trariam contribuições para a compreensão da prática docente, ou a partir do que entende Sacristan (2002), como se a prática fosse inventada pelos práticos. Em síntese, os estudos que versam sobre atividade de trabalho docente trazem à tona o questionamento sobre o conhecimento técnico e a questão que envolve a relação teoria e prática.

Nesse sentido, as relações que envolvem a teoria e prática surgem nos debates acadêmicos, nas pesquisas, nos cotidianos, como temas recorrentes, embora um olhar mais atento faça perceber que aos conceitos de teoria e prática nem sempre são atribuídos os mesmos sentidos. No que tange ao senso comum, muitas vezes, a prática coincide com a experiência obtida em um dado campo de atividade, ou mesmo como técnicas, como um fazer em si (OLIVEIRA, 1998), a qual, associada à ideia de ato, ganha uma dimensão positivamente valorada. Ao sentido de “teoria”, o senso comum, geralmente, faz crescer a ideia de “abstração”, de um pensar autônomo, descolado da realidade ou da “prática”, como dizem alguns.

Discutindo as teorias e o conhecimento científico que as pressupõem, Morin (1986) afirma que a noção de paradigma que vem guiando o conhecimento científico da contemporaneidade é aquela centrada em mecanismos de rejeição ao pensamento alheio, através de estratégias que variam da desqualificação do outro até o diversionismo, de forma que o conhecimento científico produz cada vez menos para ser pensado e cada vez mais para ser acumulado pelos computadores. Nesse

processo, diz ele, torna-se incapaz de pensar e conceber a noção de sujeito e a natureza da sociedade atual.

O foco principal das pesquisas desloca-se para a prática dos professores em um processo que, notoriamente, descarta a discussão sobre o papel da teoria, no caso, os conhecimentos científicos, base para os “conteúdos” que se organizam nas disciplinas, estruturadas em uma grade curricular. É nesse sentido que as proposições de Pimenta (1999) alertam para os riscos de que esses estudos possam resvalar para um praticismo, criando outros mitos para além daqueles que se pretende combater, fortalecendo a ilusão de que a observação e a reflexão da e na sala de aula, por si sós, trariam subsídios para a compreensão da prática docente.

Contudo, a crítica não reside em um “saudosismo”, uma “volta ao passado” que consistiria em conferir ao conhecimento científico papel central na superação dos atributos negativos do “senso-comum”, mas o de evidenciar uma preocupação com o fato de deixar-se de considerar a sala de aula como lugar privilegiado de fazer introduzir os alunos, futuros profissionais docentes, no mundo dos sistemas de referências formais. Essas colocações estão ancoradas em uma determinada compreensão da escola como um lugar não de aprofundamento da ciência, mas da construção de uma base de saber que, ao articular as várias faces de um dado objeto de ensino e aprendizagem, ultrapassa, portanto, a ideia de dominar conteúdos abstratamente (VADERMARIN, 1998; DUARTE, 1998).

Na esteira das proposições teóricas dos autores citados, percebe-se que concebem o ato de ensinar como um posicionamento afirmativo, considerando que a capacidade do ser humano consiste, entre outros fatores, em sua capacidade de acumular, produzir e transmitir experiências, entre essas o conhecimento científico acumulado pelas gerações, questionando a visão negativa que é atribuída à ideia de “transmissão de conhecimentos”, vista como uma ação cujo destinatário é um receptor passivo, que não interage com esse conhecimento.

Moyses et al. (2002) sugerem que a ideia de conhecimentos como objeto transmissível seja substituída pela ideia de conhecimento e saberes constituídos nos e pelos processos discursivos. Para tanto, afirmam que, no processo formativo de professores, a ênfase essencial deveria centrar-se na questão da relação teoria e abordagem metodológica, o que, em outras palavras, significa discutir que teorias orientam tais ou quais práticas.

A partir das considerações apontadas, a discussão sobre teoria e prática assume outra dimensão. Não se fecha em posições dicotômicas, oscilando entre uma epistemologia da prática ou uma epistemologia de conteúdos, mas em uma epistemologia que evidencie as orientações práticas que cada teoria possibilita.

É a partir dessas reflexões acerca do campo de trabalho e de aprendizagem que permeiam as atividades docentes na EaD que procuramos entender o lugar da linguagem *como, no e sobre* o trabalho. Recuperamos algumas pesquisas que utilizam essas reflexões em contextos distintos da atividade laboral. Os estudos desenvolvidos por Di Fanti (2005, p. 26), sobre a “tessitura plurivocal na construção discursiva do trabalho jurídico”, pontuam que:

A singularidade de processos de produção de sentido do desenvolvimento do trabalho/discurso é revelada a partir da observação do espaço tensional entre efeitos monológicos e dialógicos – interdependentes – que constituem a tessitura dos enunciados. (DI FANTI, 2005, p. 26).

Caetano (2009) apropria-se desses conceitos ao analisar a prática de linguagem em um salão de beleza, revelando as facetas que envolvem aspectos que vão além do discurso verbal. Por fim, Machado (2012) problematiza a voz dos colaboradores de uma empresa comercial de base familiar e revela a importância de criar espaços para ouvir o que eles têm a dizer, recuperando a linguagem *como* trabalho, *no* trabalho e *sobre* o trabalho.

Em nosso estudo, os pressupostos apresentados por Nouroudine (2002, p.19) são relevantes na medida em que entendemos que a linguagem como trabalho envolve “formas de linguagem dirigidas ao coletivo e falas dirigidas a si”, pois a linguagem, nesse caso, é desenvolvida por sujeitos inscritos na atividade de trabalho realizada em um tempo e espaço específicos. Nouroudine (2002), ao citar Lacoste, evidencia que a linguagem é reflexo de experiências de ordem econômica, ética e social, que irão, de alguma forma, influenciar na atividade de trabalho.

Observar a linguagem *no* trabalho como algo que vai além das ações desenvolvidas no campo da profissão possibilita o entendimento de que o contexto no qual estão imersos os trabalhadores evidencia inúmeros saberes, os quais irão constituir, de alguma forma, o espaço de trabalho. As práticas languageiras no trabalho revelam dados ricos para o pesquisador, pois uma conversa sobre questões simples, do cotidiano singular de cada trabalhador, faz emergir um pouco de si,

revela identidade e, além disso, pode contribuir para tornar o espaço de trabalho mais “leve”. Segundo Nouroudine (2002), ao abrirmos espaço para discussões que evidenciem a linguagem *no* trabalho, estamos permitindo reflexões que envolvem o palco no qual as questões acerca da prática laboral são constituídas.

Acompanhando a perspectiva de Lacoste, citado por Nouroudine (2002), a análise da linguagem em situação de trabalho possibilita o entendimento que os trabalhadores têm sobre o seu fazer laboral. Nesse sentido, emergem avaliações, contradições, dificuldades e outras verbalizações que evidenciam a rotina do espaço laboral. O espaço destinado à reflexão *sobre* o trabalho por meio da linguagem traduz uma experiência significativa não somente para pesquisadores que buscam pistas acerca das impressões que os trabalhadores têm sobre a sua atividade de trabalho, mas também são importantes para esses próprios sujeitos, uma vez que discutir e refletir sobre a profissão e, mais ainda, sobre o que se faz na prática pode proporcionar um espaço de reflexão e de movimento, na medida em que, ao olhar para a sua própria atividade, os trabalhadores estão ressignificando suas atividades, gerando novos movimentos, novas formas de fazer. Evidencia-se, dessa forma, a singularidade presente em cada um dos sujeitos diante do seu fazer laboral.

Com o intuito de delimitarmos o contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida, bem como entender as especificidades da atividade docente na modalidade EaD, destinamos o próximo capítulo à metodologia e ao contexto de análise.

2 METODOLOGIA E CONTEXTO DE ANÁLISE

As ciências humanas são as ciências do homem em sua especificidade, e não de uma coisa muda ou um fenômeno natural. O homem em sua especificidade humana sempre exprime a si mesmo (fala), isto é, cria texto (ainda que potencial). Onde o homem é estudado fora do texto e independente deste, já não se trata de ciências humanas. (BAKHTIN, 2010, p. 312).

Considerando as reflexões desenvolvidas no percurso desta tese, neste capítulo, abordamos aspectos de cunho metodológico para o desenvolvimento da investigação. Retomamos os objetivos propostos, apresentando os pressupostos teórico-metodológicos empregados a partir da perspectiva bakhtiniana e da pesquisa qualitativa no contexto da Linguística e da Educação; descrevemos e delimitamos o contexto de análise, situando o ambiente da pesquisa – a EaD; caracterizamos os participantes envolvidos; focalizamos a composição do material de análise e, por fim, apresentamos a sistemática e os eixos temáticos definidos para empreender as reflexões em torno do material envolvido para a análise.

2.1 BASES METODOLÓGICAS

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar, via perspectiva dialógica da linguagem, particularidades da atividade do docente na modalidade EaD, de modo a contribuir para o (re)conhecimento da especificidade do seu trabalho. Tal objetivo é desdobrado em três objetivos específicos: (i) verificar, por meio da análise discursiva dos enunciados dos professores de ensino da modalidade a distância, como se dá a relação professor com seus alunos, coordenadores, equipe multidisciplinar, colegas e professor tutor; (ii) verificar, sob o ponto de vista enunciativo-discursivo, para quem é direcionada a atividade do docente na modalidade EaD e (iii) verificar como ocorre o embate entre as normas antecedentes e as renormalizações na realização da atividade docente na modalidade EaD.

Para tanto, a delimitação dos métodos da pesquisa centra-se na abordagem empregada no decorrer de nossa investigação, a qual está apoiada nos estudos propostos por Bakhtin/Volochinov (1997) como possibilidade para o estudo da língua, partindo da análise dos tipos de interação verbal, articulados com suas condições de produção.

Apoiamo-nos em Bakhtin (2010c), ao destacar, na obra *Estética da Criação Verbal*, que ler textos é estar no campo da compreensão, sendo esta dialogicamente ativa. Essa visão se coloca em função do entendimento de que o fazer científico nas ciências humanas se materializa por gestos interpretativos, por contínua atribuição de sentidos e não por gestos matematizados. As ciências humanas se diferenciam das ciências naturais por terem objetos notavelmente diferentes e, por consequência, métodos diferentes.

Nessa perspectiva, para as ciências da natureza, a explicação parte do exterior para estabelecer relações necessárias entre os fenômenos, enquanto para as ciências humanas (do espírito) é a compreensão, percorrendo o caminho oposto, captando do interior os significados das ações humanas, ou seja, “cada palavra do texto se configura em um novo contexto”, pois “compreender é cotejar com outros textos e pensar num contexto novo (no seu contexto, no contexto contemporâneo, no contexto futuro)” (p. 404). Assim, trabalhar textos é estar no campo das possibilidades, bem como estar situado num determinado momento histórico-social. As ideias do autor, no capítulo destinado à *Metodologia nas Ciências Humanas*, apontam para “ciências humanas – ciências que tratam do espírito” (p. 400) como *ciências do texto* por se constituírem como uma forma de saber dialógico em que o intelecto está diante de textos que não são eventos monológicos, mas a expressão de, pelo menos, dois sujeitos: o que analisa e o analisado. Dessa forma, “o texto só vive em contato com outro texto (contexto). Somente em seu ponto de contato é que surge a luz que aclara para trás e para frente, fazendo que o texto participe de um diálogo.” (p. 401). Para Bakhtin (2010), esse diálogo é construído a partir de “etapas do movimento dialógico da interpretação: o ponto de partida – um dado texto, o movimento retrospectivo – contextos do passado, movimento prospectivo – antecipação (e o início) do futuro contexto.” (BAKHTIN, 2010c, p. 401).

A teoria/análise dialógica do discurso, como define Brait (2008, p. 24), reiterando as palavras de Bakhtin, “não aplica conceitos a fim de compreender um discurso, mas deixa que os discursos revelem sua forma de produzir sentido, a partir de ponto de vista dialógico, num embate”. Nesse sentido, segundo Brait, a perspectiva bakhtiniana sugere que, ao produzir conhecimento nas Ciências Humanas, deve haver, por parte do pesquisador,

um contato dialógico com o corpus selecionado, um *continuum* cujo acabamento, mesmo que visível, é sempre **inconcluso**, participa de uma dinâmica permanente que **interroga permanentemente** o analista e o obriga a buscar, até mesmo em **outras disciplinas**, conceitos, noções, que possam ajudar na análise da **complexa relação existente entre as atividades humanas e as atividades discursivas a elas feitas**. (BRAIT, 2002, p. 41) [grifos nossos].

Tendo em vista o olhar interdisciplinar que permeia nossa problemática de pesquisa, reiteramos a preocupação com os métodos de pesquisa que norteiam a proposta temática, considerando que o contexto de produção do conhecimento constitui um lugar no qual vários outros discursos são evocados e colocados em situação de confronto. Assim, Amorim (2004) entende que:

[...] a produção do conhecimento e o texto em que se dá esse conhecimento são uma arena onde se confrontam múltiplos discursos. Por exemplo, entre o discurso do sujeito analisado e conhecido e do discurso do próprio pesquisador que pretende analisar e conhecer, uma vasta gama de significados conflituais e mesmo paradoxais vai emergir. Assumir esse caráter conflitual e problemático das Ciências Humanas implica renunciar a toda a ilusão de transparência: tanto do discurso do outro quanto do seu próprio discurso. E é, portanto, trabalhando a opacidade dos discursos e dos textos, que a pesquisa contemporânea pode fazer da diversidade um elemento constituinte do pensamento e não um aspecto secundário. (AMORIM, 2004, p. 12).

Ao assumirmos essa posição, reiteramos a importância da atitude responsiva ativa, pois toda atividade compreende uma ação dialógica. Nesse sentido, ao envolvermos sujeitos em nosso estudo, estamos contemplando diferentes centros de valores e configuramos um contexto dialógico, que permite a troca e o embate de ideias, o que, na perspectiva adotada pela teoria que sustenta nossas discussões, é responsável pela produção de sentidos. Essa relação que envolve o eu e o outro, analogamente, reflete e refrata pesquisador e pesquisado, reiterando que “em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver [...]” (BAKHTIN, 2010a, p. 21).

A partir dessa contextualização, é importante retomar a ideia sobre o excedente de visão, propalada por Bakhtin (2010), quando evocamos os estudos de campo, pois, ao lançarmos mão de recursos metodológicos, tais como o questionário aberto e a entrevista (Apêndice A e Apêndice B), a função do pesquisador é determinante, visto que as intervenções são eivadas de

subjetividades e que a escolha dos discursos presentes nos enunciados, por si só, já são tomadas de outras vozes e, por isso, já se constituem como dialógicos.

Na fase da constituição do material de análise, todo movimento linguístico é relevante, pois, no campo das questões propostas pelo pesquisador, é preciso considerar que, de certa forma, esse pesquisador aponta a direção do discurso do entrevistado. Nesse sentido, o conceito de *excedente de visão*¹⁵, proposto por Bakhtin (2010a), é significativo, visto que é necessário ao pesquisador o distanciamento para analisar o *fazer* e o *dizer* do outro. No campo das respostas enunciadas pelo sujeito/entrevistado, tudo pode ser significativo para a atividade de análise, desde o emprego de certas palavras, até as posições assumidas por ele no momento das respostas.

A partir das reflexões pontuadas, a seguir, apresentamos as bases metodológicas utilizadas em nossa pesquisa. Em consonância com as ideias bakhtinianas, optamos pela abordagem qualitativa, pois concordamos com as proposições de Denzin e Lincoln (2010, p. 21) ao afirmarem que a pesquisa qualitativa propicia um espaço de investigação “interdisciplinar, transdisciplinar e, às vezes, contradisciplinar, que atravessa as humanidades, as ciências sociais e as ciências físicas, [...] ela é muitas coisas ao mesmo tempo”. Em dois capítulos, nos quais os autores delimitam a pesquisa qualitativa enquanto processo e, a seguir, discorrem sobre o outro enquanto sujeito da pesquisa, encontramos uma proposta que pode ser aproximada ao olhar bakhtiniano. Os autores entendem que, junto a cada pesquisador, há a história de vida desse sujeito historicamente constituído. Desse modo, as marcas sociais, culturais, os valores éticos, enfim, a sua trajetória, permitem afirmar que “qualquer olhar sempre será filtrado pelas lentes da linguagem, do gênero, da classe social, da raça, da etnicidade.” (DENZIN; LINCOLN, 2010, p. 33).

As possibilidades que se abrem em uma perspectiva metodológica qualitativa residem no fato de que:

A capacidade de contextualização permite ver o sujeito, não como um elemento solto no espaço, mas como parte integrante da comunidade em que atua. Muitas interações insuspeitas podem, assim, ser detectadas e investigadas, enriquecendo a pesquisa de uma maneira que não seria possível, usando apenas procedimentos quantitativos. (LEFFA, 2006, p. 32).

¹⁵ Ao propor a discussão sobre a forma espacial da personagem, em *Estética da Criação Verbal* (2010a), Bakhtin apresenta uma profunda reflexão sobre “eu e o outro” (p. 22).

Além de essa perspectiva estar em conformidade com a proposta da pesquisa em foco, mostra a relevância da abordagem qualitativa, na qual “os investigadores [...] coletam dados e interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.” (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 48). Desse modo, ao tratar o material de análise considerando tal abordagem, é preciso aceitar que:

O objetivo não é o juízo de valor; mas, antes, o de compreender o mundo dos sujeitos e determinar como e com que critério *eles* o julgam. Esta abordagem é útil em programas de formação de professores porque oferece aos futuros professores a oportunidade de explorarem o ambiente complexo das escolas e simultaneamente tornarem-se mais autoconscientes acerca de seus próprios valores e da forma como estes influenciam as suas atitudes face aos estudos, diretores e outras pessoas. (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 287).

Nesse contexto, a prática da pesquisa qualitativa permite ao pesquisador uma reflexão ampla, uma análise interpretativa e criativa, construída em conformidade com os seus objetivos e com suas necessidades, sendo possível criar espaços de investigação. Denzin e Lincoln (2010, p. 37) entendem que “não existe uma única verdade interpretativa. O que existe são múltiplas comunidades interpretativas, cada qual com seus próprios critérios para avaliar.” O método qualitativo postula que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, ou seja, existe um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e as marcas de subjetividade.

Sendo assim, em conformidade com os autores citados, “o campo da pesquisa qualitativa é definido por uma série de tensões, contradições e hesitações” (p. 38), o que, na perspectiva dos autores do Círculo, em especial, para Bakhtin, possibilita um espaço de trocas e interações constantes, uma vez que todos os discursos são organizados através de enunciados relativamente estáveis, justamente por estarem em constante processo de tensão, de modificação.

Por esse viés, no qual a mudança e a voz do outro são o mote causador de ponderações sobre o distanciamento que o pesquisador precisa, necessariamente, manter em uma situação de constituição do material de análise, entendemos o campo das pesquisas qualitativas como bastante propício às reflexões sobre exotopia. Há que se entender a necessidade de distanciar-se de si e entrar em relação com o ponto de vista alheio para que os objetivos da pesquisa se concretizem.

O movimento exotópico permite ao pesquisador qualitativo um espaço onde as reflexões são emanadas dos movimentos constantes entre aproximar-se e distanciar-se. A *relação eu/outro* é determinante para entendermos o conceito de exotopia, o qual está atrelado à visão que se constrói sobre o *outro*, ao movimento de situar-se de modo distante – de fora – para analisar a atitude do *outro*. Quando Bakhtin (2010a) explicita as questões acerca do *excedente de visão*, pontua, também, a ideia de acabamento, que consiste em ver o *outro* a partir de um lugar/ponto de vista que ele próprio (*o outro*) não consegue se ver. Essas reflexões nos levam ao entendimento da singularidade de cada ser, no lugar único que ele ocupa no mundo. Assim, as relações de distanciamento estão muito próximas do movimento dialógico – eu só existo pelo olhar do outro e vice-versa, tal como pontua Bakhtin (2010a p. 21-24):

Esse *excedente* da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – *excedente* sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituibilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim. [...] O excedente de minha visão em relação ao outro indivíduo condiciona certa esfera do meu ativismo exclusivo, isto é, um conjunto daquelas ações internas ou externas que só eu posso praticar em relação ao outro a quem elas são inacessíveis no lugar que ele ocupa fora de mim; tais ações completam o outro justamente naqueles elementos em que ele não pode completar-se. (BAKHTIN, 2010, p. 21-24) [grifos do autor].

É determinante, então, pensar que somos constituídos a partir de centros de valores diferentes – o meu e o do *outro* – (*eu/outro*), e é justamente nesse movimento alteritário que reside a riqueza da compreensão e das avaliações que construímos ao longo de nossa história de vida tanto pessoal como profissional.

Partindo da abordagem qualitativa, escolhemos, como método para análise, o estudo de caso. Na visão de Leffa (2006, p. 20), no estudo de caso, estamos diante de questionamentos densos acerca de “um participante ou pequeno grupo”, na tentativa de adentrar nos meandros da natureza dos fatos, “do sujeito ou do grupo escolhido”.

Como sugere o autor, o estudo de caso é “uma metodologia indutiva, em que a teoria é feita a partir de observações empíricas”, cujo foco está na inter-relação dos dados e sua posterior análise. O autor, ainda, pontua que essa metodologia apresenta particularidades que podem ser entendidas como limitações, dentre as quais elenca o fato de que, em uma abordagem quantitativa, um erro percentual será encarado como um problema de estatística, já no estudo de caso, “a

responsabilidade é do pesquisador. Ele tem que resolver, portanto, essa subjetividade inerente da metodologia.” (LEFFA, 2006, p. 32).

Ratificamos nosso propósito de contribuir com as discussões que envolvem linguagem e trabalho a partir do levantamento dos aspectos da atividade do professor de EaD, os quais revelam particularidades da especificidade do seu trabalho. Para isso, no tópico seguinte, apresentamos questões pertinentes da EaD enquanto contexto de análise.

2.2 CONTEXTO DE ANÁLISE – A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Nesta seção, apresentamos o cenário da pesquisa, a EaD, tendo em vista a esfera da atividade escolhida para análise. Em um primeiro momento, delineamos a trajetória da EaD no Brasil, para, a seguir, discutir o lugar do ensino, do professor e do aluno da modalidade EaD. Tendo em vista as considerações desenvolvidas sobre a atividade docente a distância e a importância da formação de professores na área de Letras, elegemos, para estudo, dois Cursos de Licenciatura em Letras (Português e Espanhol), na modalidade EaD, de uma instituição pública de Ensino Superior, localizada na Região Central do Estado do Rio Grande do Sul.¹⁶

Assistimos, no cenário contemporâneo, às inúmeras transformações de ordem social, histórica e cultural que afetam, de modo direto, as diretrizes norteadoras dos processos educacionais, oportunizando posturas, métodos e técnicas de gestão diferentes dos modelos tradicionalmente vigentes. Assim, as escolas, bem como as universidades, têm um papel fundamental nesse cenário por representarem um espaço instituído de troca e construção de conhecimento. Assim, a necessidade de discutir acerca desses novos modelos de ensino, delineados por novos procedimentos e por novas competências, torna-se importante.

Partindo dessa perspectiva e tendo em vista o fato de que inúmeros estudos pontuam de modo complexo e detalhado o surgimento da EaD, no mundo e no Brasil, estabelecemos como eixo o cenário brasileiro a partir do século XX, com um enfoque maior nos anos 90. As pesquisas desenvolvidas por Alves (2009) afirmam que, no Brasil, a educação a distância tem um começo tímido por volta de 1900,

¹⁶ Ao estipularmos três (3) participantes de pesquisa, considerando os critérios de escolha, expostos detalhadamente no tópico 2.3, entendemos que seja possível aprofundar a investigação no que se refere às singularidades das práticas docentes em cursos de licenciatura na modalidade EaD.

quando começam a surgir cursos profissionalizantes via correio, divulgados através de jornais e revistas. Já existia, naquele período, a preocupação de capacitar a população para o mercado de trabalho através do ensino. Alves (2009) afirma que essa modalidade de ensino foi implementada pela iniciativa privada, com a intenção de propiciar a educação popular.

Nessa perspectiva, com a meta de proporcionar educação popular através de um sistema de difusão moderno, é criada, em 1923, a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro (ALVES, 2009, p. 9). Nessa mesma direção, surgem programas desenvolvidos pela Igreja Adventista, em 1943, que cria um programa de rádio para difundir cursos bíblicos; pelo SENAC, em 1946; e pela Igreja Católica, em 1959. Além desses, cabe destacar, como exemplo, a Fundação Padre Landell de Moura, no Rio Grande do Sul, e o Mobral¹⁷, um programa veiculado pelo governo federal.

Além da educação a distância via correio e rádio, o cinema e a TV também tiveram seu espaço no cenário educacional. Segundo Alves (2009), as criações cinematográficas pouco têm contribuído para o ensino no Brasil. Por outro lado, a TV com fins educativos surge por volta de 1994 e ainda é utilizada tanto pela esfera pública como pela privada. A exemplo disso, podemos citar a Fundação Roberto Marinho, a TV Cultura, a TV Escola, o Canal Futura, as TVs Universitárias (ligadas às instituições públicas federais, estaduais e, também, às privadas).

Hoje, ao estudarmos a EaD no Brasil, identificamos algumas entidades preocupadas com o desenvolvimento desse mecanismo de ensino. Dentre elas, Alves (2009) cita a ABT (Associação Brasileira de Tecnologia Educacional), o IPAE (Instituto de Pesquisas e Administração da Educação) e a ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância). Além dessas, a UnB (Universidade de Brasília) figura como a primeira instituição de ensino a desenvolver projetos que propiciaram ações de ensino a distância. O IPAE teve uma influência marcante na elaboração da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), promulgada em 1996, ao

¹⁷ Conforme Cunha (1974), o Movimento Brasileiro de Alfabetização é criado pela Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, e propõe a alfabetização funcional de jovens e adultos, visando “*conduzir a pessoa humana (sic) a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida*” [...]. Os métodos utilizados variavam entre o uso de multimeios, tais como teleaulas dramatizadas e fascículos de apoio para alunos e monitores. Apresentado por TVs educativas, somente “em 1978 o MOBREAL atendeu quase 2 milhões de pessoas e atingiu um total de 2.251 municípios em todo o país.” (CORRÊA, 1979, apud BELLO, 1993).

deliberar sobre a importância da EaD no Brasil, possibilitando o que, hoje, configura-se como a Secretaria de Educação a Distância, vinculada ao MEC. Em relação ao início de cursos de graduação EaD, a universidade pioneira é a UFMT (Universidade Federal do Mato Grosso), e a UFPA (Universidade Federal do Pará) foi a primeira credenciada para oferta nessa modalidade, de acordo com Alves (2009).

Se recuperarmos a proposição do Ministério da Educação, quando regulamentou a Educação a Distância, através do Decreto no. 2494/98 – alterado pelo Decreto nº 2 561/98 – e pela Portaria Ministerial nº. 301/98, encontraremos um conceito determinante já no artigo primeiro, em relação aos fins da EaD, ao considerá-la como uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

A lei nº 9.393/96, LDB, é o marco legal da EaD no Brasil e, ao refletirmos sobre as condições do ensino a distância, a partir das considerações elencadas e tendo como premissa a Carta Magna Brasileira, especificamente o artigo 206, ao afirmar que “o direito de ensinar e de aprender é livre”, podemos entender a perspectiva de Alves (2009, p. 11) ao sustentar que “fundamenta-se aí o princípio da educação nacional e, por consequência, o da EaD.” A ideia do autor aponta para o fato de que, uma vez instituída e regulamentada, a educação a distância no Brasil ainda apresenta algumas situações problemáticas no que diz respeito aos “atos normativos inferiores: os decretos não são bons, as portarias, em grande parte, são ruins; e há resoluções e pareceres desesperadores.” (p. 12).

No entanto, se, por um lado, ainda existem problemas na organização de uma política efetiva, com normas claras e objetivos específicos, por outro, há um franco crescimento da EaD no Brasil. Segundo dados apresentados pelo MEC/CAPES¹⁸ em seu portal, os números relativos aos anos de 2011, 2012 e 2013 afirmam que a oferta da Educação Superior na modalidade EaD cresceu vertiginosamente, pois existem, hoje, mais de 200 mil alunos matriculados em, aproximadamente, 618 polos ativos de apoio presencial. Os documentos disponibilizados pelo MEC informam que

¹⁸ Ver dados estatísticos que traduzem a ideia apontada sobre o crescimento da educação a distância no Brasil em: <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=10&Itemid=23>. Acesso em 13 maio 2014.

a EaD está relacionada com uma proposta governamental que, na perspectiva de Freitas (2005),

têm desempenhado um papel social que poderia ser considerada como terapêutica ou complementar. Ela tem ajudado a minorar o elitismo educacional vigente em muitos países e a corrigir algumas das fissuras do sistema tradicional de ensino. (FREITAS, 2005, p. 57).

Analisando especificamente o campo de estudo em que esta pesquisa está ancorada, importa apresentar a organização dos cursos de EaD vinculados ao que se denomina Universidade Aberta do Brasil (UAB). Em um primeiro momento, explicaremos o que é a UAB, conforme as definições apresentadas por Kipnis:

O Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB – é um programa do Ministério da Educação, criado em 2005, no âmbito do fórum das Estatais pela Educação e possui como prioridade a capacitação de professores da educação básica [...] Esse sistema é formado por instituições públicas de ensino superior, as quais se comprometem a levar ensino superior público de qualidade aos municípios brasileiros. (KIPNIS, 2009, p. 212-213).

É possível pensar, então, sobre a rede de colaboração que será estabelecida a partir dessa definição, uma vez que não serão criadas novas instituições de Ensino Superior, e sim a proposição de vínculos, de interlocuções entre as já existentes e as comunidades (estados e municípios) nas quais serão implementados os polos de apoio presencial.

De acordo com Mota (2009, p. 300), o “sistema” UAB tem sua implementação autorizada a partir do Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, o qual dispõe sobre “o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País”. Além disso, permite a interlocução de saberes entre as mais diversas realidades brasileiras através da troca obtida por meio de pesquisas inovadoras acerca de metodologias de informação e comunicação. A mobilização de parcerias entre as esferas federal, municipal e estadual permite que sejam criadas unidades de ensino denominadas de “polos educacionais”, que se configuram como espaços de apoio presencial de ensino. Desse modo, “o Sistema UAB viabiliza mecanismos alternativos para o fomento, a implantação e a execução de cursos de graduação e pós-graduação de forma consorciada.” (MOTA, 2009, p. 300). Observamos que o sistema UAB aponta mecanismos alternativos, ou seja, com prescrições, orientações

sobre as atividades e os papéis profissionais na EaD, o que colabora também para tantos equívocos e tantas dúvidas sobre os limites e as responsabilidades de cada trabalhador da EaD, principalmente o professor.

No tópico a seguir, apresentamos dados sobre a instituição que abarca os cursos e os docentes escolhidos para a análise.

2.2.1 A UAB/UFSM – O Curso de Letras

Como o nosso foco de investigação está relacionado aos Cursos de Letras vinculados à Universidade Federal de Santa Maria, através do consórcio UAB – Universidade Aberta do Brasil –, recuperamos os objetivos que envolvem a criação desse projeto. Conforme designação disponibilizada pela CAPES¹⁹, trata-se de um sistema integrado por universidades públicas, a fim de ofertar cursos de nível superior “para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância”. Desse modo, em 2005, o Ministério da Educação, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, criou o Projeto Universidade Aberta do Brasil, em caráter experimental. Considerando os conceitos expostos sobre a origem da UAB, a seguir, voltamos o olhar para a instituição UFSM, para, posteriormente, contextualizarmos os Cursos de Letras, Português e Espanhol.

A motivação pela escolha da instituição ancora-se no fato de que a UFSM é uma universidade pública que tem um histórico reconhecido pelo comprometimento e seriedade no desenvolvimento de suas ações de ensino, de pesquisa e de extensão. Já considerando o viés da educação a distância, optamos pela modalidade por vislumbrarmos nela um cenário em expansão, sobre o qual o Ministério da Educação brasileiro tem lançado inúmeras ações, contribuindo para o crescimento da oferta de cursos nessa modalidade, tanto nas instituições públicas, como nas privadas. O quadro 1, a seguir, revela, em números, os dados que remetem ao contexto de ensino na UFSM, considerando a oferta de vagas por forma de ingresso e por modalidade entre 2012 e 2014:

¹⁹ Informação disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6:o-que-e&catid=6:sobre&Itemid=18>. Acesso em: 21 maio 2014.

Quadro 1 – Oferta de vagas 2012-2014/1²⁰

Concurso	Vagas 2012	Inscritos 2012	Vagas 2013	Inscritos 2013	Vagas 2014	Inscritos 2014
PEIES	866	4373	0	0	0	0
Processo Seletivo de Formação de Professores	300	449	300	330	150	98
Sisu	290	1533	105	454	280	2346
Vestibular	3470	23856	4361	26778	4576	28297
Vestibular EAD	750	3898	770	4192	1060	2920
Total	5676	34109	5536	31754	6066	33661

Fonte: <<http://www.ufsm.br/indicadores>>

Observamos, no quadro 1, que há, de fato, um crescimento na oferta de vagas na modalidade a distância, entretanto, percebemos a diminuição da procura entre 2013 e 2014. Essa questão pode estar relacionada ao fato de que muitos prováveis candidatos entendiam a EaD como uma forma fácil de conseguir um diploma de curso superior, o que não se confirma com a realidade, uma vez que a modalidade exige disciplina e comprometimento, além de uma gestão do tempo organizada.

Quadro 2 – Modalidade de Ensino x Número de Estudantes no ano de 2014

Modalidade de Ensino	Número de Estudantes
EAD	4648
Presencial	24180
Total	28828

Fonte: <<http://portal.ufsm.br/indicadores/select/4>>

Analisando o quadro 2, observamos que a UFSM tem, em 2014, 28.828 alunos entre a graduação e a pós-graduação *lato* e *stricto sensu* tanto nas modalidades EaD e presencial. Nesse entremeio, se considerarmos os dados disponíveis no histórico da instituição, será possível visualizar o crescimento da oferta em cursos na modalidade a distância²¹ tanto no nível de graduação como no de pós-graduação, entretanto, eles ainda representam uma fatia menor da oferta da

²⁰ Dados disponíveis em: <<http://portal.ufsm.br/indicadores/select/4>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

²¹ No período compreendido entre 2010 e 2014, a UFSM ampliou sua oferta de cursos na modalidade a distância.

instituição. Tal fato adquire sentido se pensarmos na proposta da implementação da educação a distância como um projeto em fase de experimentação.

Interessa-nos mostrar que o contingente total de alunos na referida instituição é de 28.828, sendo que, desse total, 4.648 têm vínculo com a modalidade a distância. Em relação aos docentes, são 1.731 além dos contratos temporários e, no caso da modalidade a distância, dos professores externos. O número de servidores técnicos administrativos chega a 4.700. Assim, a comunidade acadêmica é composta, aproximadamente, por 35.000 pessoas, considerando alunos (de todos os níveis), professores e colaboradores. Além dos cursos presenciais, a UAB/UFSM conta, hoje, na modalidade a distância, com 14 cursos de graduação, 12 de pós-graduação (*lato sensu*) e 1 de extensão, na modalidade a distância²².

Ao observarmos a figura 4, é possível visualizar a presença de cursos de licenciatura (9 de um total de 25 cursos), não só na área de Letras, mas em outras áreas de formação de professores, como Educação Especial, Física, Geografia, Pedagogia e Sociologia.

²² Os números foram levantados através da consulta aos documentos institucionais, disponíveis no Portal Capes e no Portal da UFSM, durante o período de desenvolvimentos da pesquisa, entre os meses de maio a dezembro de 2012 e entre março e setembro de 2013.

Figura 4 - Relação de Cursos UAB/EaD/UFSM

Nome	Tipo	Chamada UAB	Carga horária	Nº períodos
ADMINISTRACAO PUBLICA	BACHARELADO	PNAP I	3000	8
AGRICULTURA FAMILIAR E SUSTENTABILIDADE	TECNOLOGO	UAB I	2460	8
EDUCACAO AMBIENTAL	ESPECIALIZACAO	UAB II	360	3
EDUCACAO ESPECIAL	LICENCIATURA	EXPANSAO UAB	3030	8
EDUCACAO FISICA INFANTIL E ANOS INICIAIS	ESPECIALIZACAO	EXPANSAO UAB	360	3
EFICIENCIA ENERGETICA APLICADA AOS PROCESSOS PRODUTIVOS	ESPECIALIZACAO	EXPANSAO UAB	360	3
ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MEDIO	ESPECIALIZACAO	PAR	360	3
ENSINO DE MATEMATICA NO ENSINO MEDIO	ESPECIALIZACAO	PAR	360	3
ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MEDIO	ESPECIALIZACAO	PAR	360	3
FISICA	LICENCIATURA	UAB I	2900	8
FORMACAO DE PROFESSORES PARA A EDUCACAO PROFISSIONAL	FORMACAO PEDAGOGICA	PAR	990	3
GEOGRAFIA	LICENCIATURA	EXPANSAO UAB	3080	8
GEOGRAFIA PROLIC II	LICENCIATURA	PROLIC II	3050	8
GESTAO DE ARQUIVOS	ESPECIALIZACAO	UAB I	360	3
GESTAO DE POLITICAS PUBLICAS EM GENERO E RACA	EXTENSAO	SECAD III	300	1
GESTAO EDUCACIONAL	ESPECIALIZACAO	UAB I	390	3
GESTAO EM SAUDE	ESPECIALIZACAO	PNAP I	420	3
GESTAO PUBLICA	ESPECIALIZACAO	PNAP I	420	3
GESTAO PUBLICA MUNICIPAL	ESPECIALIZACAO	PNAP I	420	3
LETRAS ESPANHOL	LICENCIATURA	UAB I	2790	8
LETRAS PORTUGUES	LICENCIATURA	UAB I	2610	8
MIDIAS NA EDUCACAO	ESPECIALIZACAO	MÍDIAS	450	3
PEDAGOGIA	LICENCIATURA	UAB I	3255	8
SOCIOLOGIA	LICENCIATURA	UAB II	3200	8
TIC - APLICACAO A EDUCACAO	ESPECIALIZACAO	UAB I	360	3

Ofertados dos cursos em Polos

Fonte: Portal CAPES, disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=10>.

A figura 4 demonstra os cursos existentes na UFSM, na modalidade EaD, bem como os seus níveis de ensino. Assim, observamos que, de um total de vinte e cinco (25) cursos nessa modalidade, nove (9) são de licenciatura e outros sete (7) são de especialização, que também se caracterizam pelo viés da área educacional. Se considerarmos esse fato, totalizamos 16 cursos que estão associados à formação de professores, mesmo que em níveis distintos. Desse modo, tal realidade está em consonância com o propósito do Sistema UAB: capacitar professores para Educação Básica.

Como o foco desta pesquisa está ancorado no estudo da atividade de professores atuantes no Ensino Superior na modalidade EaD, passamos a apresentar a instituição UFSM. A estrutura da UFSM é organizada em centros de ensino, os quais abrigam as faculdades e cursos. O Centro de Artes e Letras (CAL) abriga os Cursos de Música (Bacharelado), Artes Visuais (Bacharelado), Desenho e Plástica (Licenciatura e Bacharelado), Artes Cênicas (Bacharelado) e Letras, composto por três cursos de licenciatura plena: Português, Inglês e Espanhol, além

do curso de Português/Literaturas (Bacharelado). Atualmente, oferece três cursos na modalidade EaD: um (Espanhol) pela Rede Gaúcha de Ensino Superior a Distância (REGESD)²³ e dois (Letras/Espanhol e Letras/Português) pela UAB (Universidade Aberta do Brasil). Essas ofertas integram mais de dez polos sediados em diversas regiões do Estado e do Brasil. Além disso, oferece um programa de pós-graduação consolidado, com os níveis de mestrado e doutorado.²⁴

A seguir, delimitamos as propostas de ensino do Curso de Letras Espanhol e do Curso de Letras Português, conforme as informações que constam nos PPCs. Os referidos cursos foram criados em 2008 (Português) e 2009 (Espanhol) com a intenção de atender a uma proposta de inserção educacional, alavancada pelo governo federal, por meio do Edital de Seleção – UaB nº 01/2005 – SEED/MEC, publicado no Diário Oficial em 20 de dezembro de 2005. De acordo com o referido Edital (Anexo A), o Ministério da Educação buscava ações de fomento ao Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, através

da articulação e integração experimental de instituições de ensino superior, Municípios e Estados, nos termos do artigo 81 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, visando à democratização, expansão e interiorização da oferta de ensino superior público e gratuito no País, bem como ao desenvolvimento de projetos de pesquisas e de metodologias inovadoras de ensino, preferencialmente, para a área de formação inicial e continuada de professores da educação básica.

O eixo norteador da proposta pedagógica do Curso de Letras/Espanhol e do Curso de Letras/Português e Literaturas está alicerçado no estudo da língua, incluindo a literatura, como expressão cultural. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), o objetivo principal é focado na formação de professores para o ensino de língua e literaturas, licenciatura plena, em nível superior, com enfoque nas tecnologias de comunicação e de informação em diferentes ambientes educacionais, visando sempre à qualidade do ensino na Educação Básica. Além disso, pretende

²³ A REGESD – Rede Gaúcha de Ensino Superior a Distância – é formada por oito Universidades gaúchas com o objetivo de viabilizar o oferecimento de cursos de graduação em licenciatura, na modalidade a distância, por meio da utilização e otimização de recursos humanos, tecnológicos e materiais e contribuir para o aprimoramento do processo de ensino, pesquisa e extensão nas áreas relacionadas à modalidade a distância nessas Instituições de Ensino Superior (IES), tornando-as disponíveis por meios interativos, nos termos da legislação em vigor. Os cursos são oferecidos para professores leigos do sistema público de ensino, no âmbito do Programa Pró-Licenciaturas, da Secretaria de Educação a Distância, do MEC. Fonte: <<http://www.regesd.tche.br/>>. Acesso em: 13 ago 2013.

²⁴ Disponível em: <<http://www.ufsm.br/cal/index.php/o-cal/historia>>. Acesso em: 21 maio 2012 e 21 set. 2013.

conduzir um processo de ensino que leve o aluno a uma postura crítica, pautada na habilidade de trabalhar com a transversalidade, bem como formar alunos éticos e comprometidos com a sociedade.

Observando os documentos disponibilizados pelo curso na página da instituição²⁵, verificamos que sua proposta na modalidade a distância está em consonância com as diretrizes nacionais, as quais postulam que as aulas deverão ser concentradas em turnos de acordo com as necessidades e possibilidades de cada polo, totalizando 2.810 horas (duas mil oitocentos e dez horas). As atividades acadêmico-científico-culturais, incluídas na carga horária total, previstas na Resolução CNE/CP 2/2002, deverão ser desenvolvidas no decorrer do curso.

O Curso de Espanhol está organizado em 8 semestres; tem a carga horária total de 3.170 (três mil cento e setenta horas) e a oferta de vagas é realizada conforme as orientações do processo seletivo para os cursos de graduação, por Edital Público, seguindo as diretrizes nacionais e institucionais vigentes. Atualmente, conta com 194 alunos distribuídos em 11 polos de ensino presencial no estado do Rio Grande do Sul e no estado de São Paulo. No Rio Grande do Sul, abarca as seguintes cidades: Faxinal do Soturno, Sobradinho, Três de Maio, Itaqui, Jaquirana, Quaraí, São Francisco de Paula, Tapejara, Vila Flores e São Lourenço do Sul. O município de Jales, localizado no interior do estado de São Paulo, também sedia um polo presencial de ensino. A organização didático-pedagógica é construída de forma colegiada, e o curso conta, no quadro de colaboradores, com 10 professores, dentre os quais 5 são professores do quadro efetivo da IES e os outros 5 são professores externos.

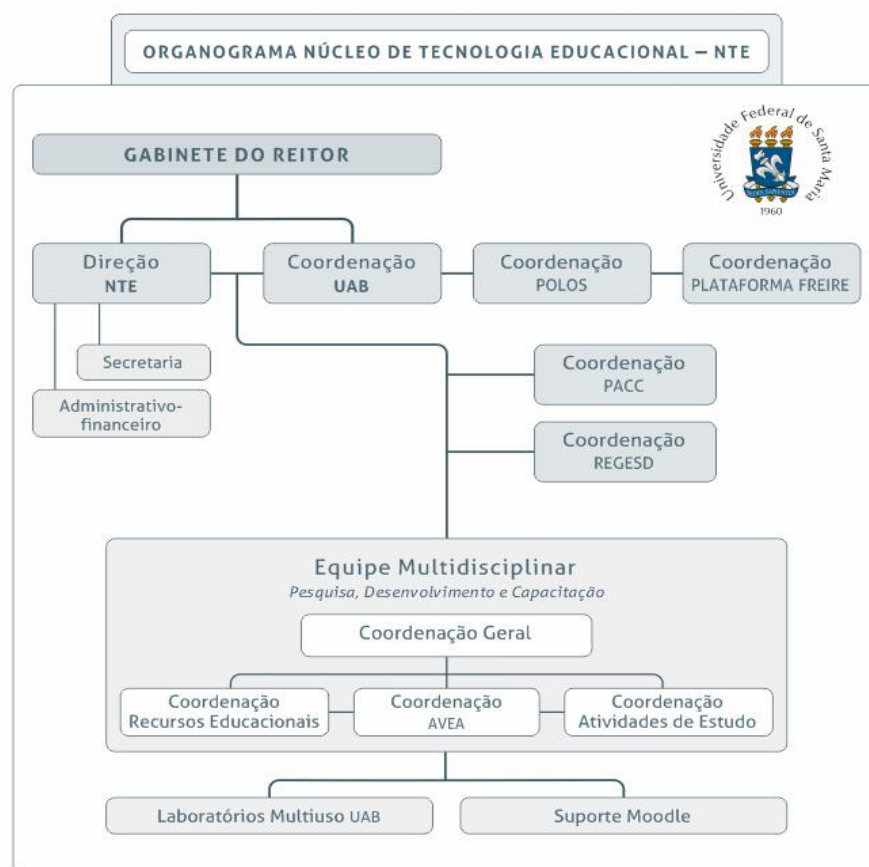
A matriz curricular do curso de Letras Português contempla uma carga horária de 2.810 horas, distribuídas em 8 semestres letivos. Do mesmo modo que o Curso de Letras Espanhol, o ingresso se dá via vestibular, conforme as orientações e vagas disponibilizadas por meio de Edital Público específico a cada ano. Atualmente, atende a 150 alunos em 13 polos de ensino, distribuídos em várias regiões do Rio Grande do Sul: Agudo, Cachoeira do Sul, Cerro Largo, Cruz Alta, Faxinal do Soturno, Novo Hamburgo, Restinga Seca, Santana do Livramento, São Lourenço do Sul, Sobradinho, Tapejara e Tio Hugo. O corpo docente é composto por

²⁵ Informações disponíveis em: <<http://w3.ufsm.br/prograd/ead-ufsm/letrasport/inte.pdf>> e <<http://w3.ufsm.br/prograd/ead-ufsm/espregesd/integesp.pdf>>. Acesso em: 07 dez. 2013 e maio 2014.

18 professores, dentre os quais, 14 são efetivos e os outros 4 atuam como convidados.²⁶

Finalizamos esta seção apresentando o organograma que, de certo modo, rege as atividades dos profissionais envolvidos com a EaD na UAB/UFMS. Em cada um dos *staffs*, é possível visualizar os níveis hierárquicos que envolvem as ações de coordenadores, professores e tutores.

Figura 5 – Organograma NTE



Disponível em: <<http://cead.ufsm.br/moodle/mod/resource/view.php?id=144041&username=guest>>.

A figura 4 revela que o Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) é ligado diretamente à reitoria da universidade, bem como às coordenações de EaD, às coordenações de Polo, e à coordenação da Plataforma Freire. É importante ressaltar que a coordenação de curso e o professor não são contemplados.

²⁶ Cabe salientar que os números são referentes ao ano de 2012/2013, pois, a cada semestre/ano, há alteração, dependendo da demanda dos municípios e das parceiras firmadas entre a UFMS e as prefeituras.

A seguir, discutimos como é o espaço do professor na modalidade de ensino. Esse dado possibilita uma discussão sobre a importância do trabalho do professor no processo, uma vez que ele é a mola propulsora nas relações estabelecidas para a concretização do ensino da modalidade a distância.

2.2.2 O lugar do ensino, do professor e do aluno na modalidade EaD

A fim de atingir os objetivos estabelecidos, nossa proposta prevê uma reflexão acerca de três dimensões fundamentais nessa modalidade educacional. Assim, passamos agora para as discussões entre os elementos que a sustentam: o ensino, o professor e o aluno.

Ao refletirmos sobre as variáveis que permeiam o ensino nos dias atuais, de modo geral, verificamos mudanças significativas no comportamento dos atores da esfera educacional. Nesse sentido, é necessário considerar que, desde os tempos mais remotos, o papel da educação enquanto instrumento de emancipação individual ou coletiva tem sido objeto de discussões que versam sobre os mais diferentes temas, como por exemplo, o papel dos professores, as formas de utilização de metodologias de ensino, as propostas curriculares de cursos, tanto na Educação Básica, como no Ensino Superior.

Tendo em vista as discussões já apresentadas sobre a definição de EaD, proposta pelo MEC, partilhamos a perspectiva de Keegan, citado por Belloni (2003), ao afirmar que a autoaprendizagem é extremamente significativa para essa modalidade de ensino, uma vez que, ao nos reportarmos para o ensino presencial, analisaremos que o espaço para a intersubjetividade entre os participantes do processo corrobora para uma permanente motivação. Na EaD, “o sucesso do aluno (isto é, a eficácia do sistema) depende em grande parte da motivação do estudante e de suas condições de estudo.” (KEEGAN, 1983, p. 29). Nesse sentido, é preciso discutir o processo de ensino e de aprendizagem, centrado na figura do aluno, o que configura-se como um dos princípios “orientadores fundamentais de ações EaD”.

Trindade (1992, p. 27) entende que EaD é uma proposta de ensino direcionada para “aprendentes adultos, baseada no postulado da motivação para adquirir conhecimento e qualificação.” Entretanto, no cenário atual, parece que há, de alguma forma, a atribuição de responsabilidades maiores à escola, às universidades e, por consequência, aos professores. Vivemos em uma sociedade

cada vez mais ávida por respostas imediatas e, paradoxalmente a essa velocidade, deparamo-nos com inúmeras questões acerca da essência do conhecimento e das relações interpessoais e profissionais.

Segundo Giddens (1997), não temos, pois, como negar que o cenário da escola ou das universidades sofreu alterações decorrentes de um processo globalizado, não entendido, neste estudo, como um fenômeno econômico, segundo as ideias do autor, “mas sim como algo diretamente relacionado com tempo e espaço” (GIDDENS, 1997, p. 4). Nessa perspectiva, Belloni (2003) entende que há, no contexto atual, um novo modo de sentir, de viver as relações tempo/espaço, o que possibilita novas maneiras de atuar no contexto social. Assim, a questão do tempo e do espaço é significativa para as reflexões que emergem da EaD, considerando as formas de interação que constituem essa modalidade de ensino.

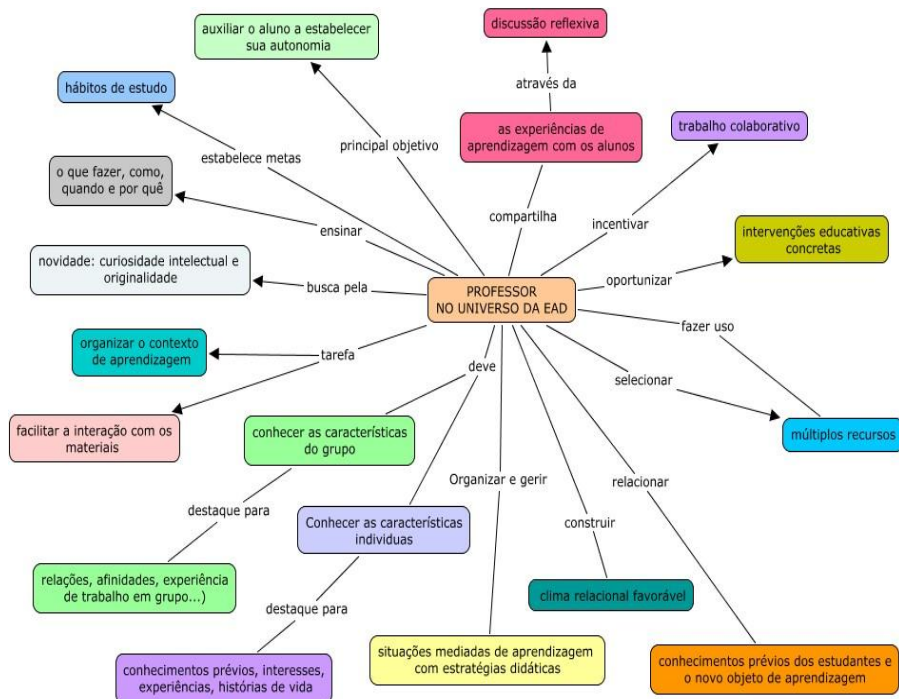
Desse modo, o ensino na educação a distância é caracterizado pela comunicação, forjada no contexto do AVEA (Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem) e, a partir dessa assertiva, a comunidade precisa estar sintonizada às demandas do ambiente virtual, visto que ele é um recurso didático compartilhado, que busca a troca entre saberes teóricos e práticos por meio de tecnologias (PALLOFF; PRATT, 2002). Consideramos que as ações dos envolvidos no processo de EaD devem ser instigadas a promover um processo de interlocução, pois o ambiente virtual permite a criação de uma reminiscência histórica, ainda que virtual, das ações desenvolvidas no interior de cada disciplina, a qual possibilita a reflexão acerca das demandas cotidianas que permeiam as atividades nessa modalidade de ensino.

No interior desse processo, centra-se a figura do professor, repleta de representações multifacetadas, atribuídas ao seu fazer profissional. Na modalidade de ensino a distância, promovida pela UAB, os cursos de EaD configuram-se a partir da formação de uma equipe “multidisciplinar”, na qual estão situados os professores com funções laborais diversas, que podem incluir desde a gestão do curso, no campo acadêmico e/ou administrativo até a atividade de professor pesquisador ou de professor tutor. A partir desse contexto, visualizamos que há um movimento no sentido de instrumentalizar os docentes, uma vez que já afirmamos, na introdução deste estudo, que a docência em EaD não é mais uma atividade desenvolvida por um único professor – a atuação da equipe multidisciplinar age, no sentido prescrito, no sentido orientador. É ela que aponta diretrizes para a elaboração do material e

para a utilização de recursos didáticos a serem utilizados no AVEA pelos docentes de cada curso.

A figura 6 demonstra, no plano teórico, aquilo que é esperado e designado ao professor na modalidade a distância no Ensino Superior. Desse modo, entendemos que é possível considerar esse universo de ações como as prescrições que norteiam tal prática profissional. Se, por um lado, no organograma do NTE disponibilizado pela Instituição em tela, não encontramos a referência à figura do professor, no mapa conceitual, visualizamos um perfil, suas atribuições e expectativas que cercam sua atividade laboral. Olhando por esse prisma e analisando a posição em que está alocada a figura do professor na imagem a seguir, concluímos que ele está no centro de sua atividade e, a partir dele, várias ações são ou devem ser desencadeadas. Nesse aspecto, em particular, entendemos que é por meio dessas inúmeras ações e/ou atribuições que os profissionais que atuam com o ensino na modalidade a distância desenvolvem uma atividade complexa.

Figura 6 – Mapa sobre o Professor e EAD



Fonte: Mapa Conceitual, disponível em:
<http://www.nuted.ufrgs.br/arquead/apoio/professor_mapa.jpg>.

Dentre o universo de ações apresentadas, destacamos as evocadas pelos verbos gerir, dever, incentivar, oportunizar, ensinar, compartilhar, construir e relacionar, pois remetem às ações diversas dessa atividade de trabalho, reiteradas no Termo de Compromisso²⁷, sobre o qual discutiremos a seguir, que é parte do “contrato de trabalho” dos docentes envolvidos com a educação a distância na esfera federal de ensino.

Em relação ao cenário explorado pela nossa pesquisa, é possível identificar, nos documentos institucionais, que a Equipe Multidisciplinar da UAB/UFMS está composta por professores-pesquisadores, analistas de tecnologia da informação, técnicos em assuntos educacionais e *web designer*. É um setor que fomenta ações de pesquisa, de desenvolvimento e de capacitação para docentes que atuam ou irão atuar no Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem (AVEA). Além disso, oferece cursos de curta duração sobre a utilização de Recursos Educacionais e sobre Atividades de Estudo à comunidade.²⁸

Conforme as diretrizes estabelecidas pelo sistema CAPES/UAB, do Termo de Compromisso destinado ao Professor Pesquisador (Anexo B), é possível delimitar as atribuições destinadas ao docente na EaD:

Elaborar e entregar os conteúdos dos módulos desenvolvidos ao longo do curso no prazo determinado; adequar conteúdos, materiais didáticos, mídias e bibliografia utilizados para o desenvolvimento do curso à linguagem da modalidade a distância realizar a revisão de linguagem do material didático desenvolvido para a modalidade a distância; adequar e disponibilizar, para o coordenador de curso, o material didático nas diversas mídias; participar e/ou atuar nas atividades de capacitação desenvolvidas na Instituição de Ensino; desenvolver as atividades docentes da disciplina em oferta na modalidade a distância mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no projeto acadêmico do curso; coordenar as atividades acadêmicas dos tutores atuantes em disciplinas ou conteúdos sob sua coordenação; desenvolver as atividades docentes na capacitação de coordenadores, professores e tutores mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no plano de capacitação; desenvolver o sistema de avaliação de alunos, metodologia previstos no plano de curso; apresentar ao coordenador de curso, ao final da disciplina ofertada, desempenho dos estudantes e do desenvolvimento da disciplina; participar de grupo de trabalho para o desenvolvimento de metodologia e materiais didáticos para a modalidade a distância; realizar a revisão de linguagem do material didático desenvolvido para a modalidade a distância; participar das

²⁷ Termo de compromisso é um documento exigido pela CAPES para que o professor possa efetivar sua atividade na EaD. Ele é composto por 3 seções: 1) Dados de Identificação do Professor e sua formação; 2) Tempo de experiência no magistério superior e 3) Atribuições (deveres) do Professor. A remuneração em EaD é concedida somente após a entrega do referido termo ao órgão de fomento, no caso a CAPES.

²⁸ Disponível em: <<http://cead.ufsm.br/moodle/mod/resource/view.php?id=144044#4>>. Acesso em: 19 jul. 2012.

atividades de docência das disciplinas curriculares do curso; desenvolver, em colaboração com o coordenador de curso, a metodologia de avaliação do aluno; desenvolver pesquisa de acompanhamento das atividades de ensino desenvolvidas nos cursos na modalidade a distância; elaborar relatórios semestrais sobre as atividades de ensino no âmbito de suas atribuições, para encaminhamento à DED/CAPES/MEC, ou quando solicitado mediante o uso dos recursos e relatório do professor.

As funções do Professor Pesquisador, descritas no Termo de Compromisso (que serão discutidas no capítulo 3) possibilitam uma reflexão sobre a atividade docente na modalidade EaD. Percebemos que as atribuições são inúmeras e envolvem afazeres para os quais muitos dos docentes ainda não estão preparados.

Nesse sentido, cumpre levantar dois questionamentos: A Equipe Multidisciplinar consegue suprir essa demanda? As ações citadas no Termo, tendo em vista o trabalho do professor, podem ser resolvidas com cursos de capacitação? Tais questionamentos são apresentados aos docentes, de modo similar, na aplicação do questionário e na realização da entrevista, uma vez que, a partir da reflexão em torno dos discursos deles emanados, pretendemos responder ao problema levantado nesta tese.

Desse modo, estamos refletindo acerca de novos paradigmas propostos no espaço educacional. “A Internet obteve sucesso mundial por contar com uma adequada plataforma facilitadora representada pelas TICs²⁹ [...]” (LITO e FORMIGA, 2009, p. 43). Assim, o “aprender fazendo”, segundo o referido autor, permite que sejam discutidas as dimensões dos modelos de aprendizagem vigentes. “A inovação em EaD passa sempre pelo uso crescente das TICs, comprovando uma relação biunívoca entre conhecimento e mídia”, conforme é possível observar no quadro 3:

Quadro 3 – Modalidade Presencial e Modalidade EaD

Presencial	EaD
Frequência obrigatória – horários estipulados previamente	Flexibilização de horários – cursista e professores podem “estipular o seu tempo de modo assíncrono”
Professor/disciplina	Equipe/Professor/tutor/ disciplina
Unidisciplinaridade	Inter/multi/transdisciplinares
Transmissão do conhecimento	Aprendizagem coletiva/colaborativa
Professor	Orientador de aprendizagem
Uso da tecnologia como parte do material/método	Tecnologia é imprescindível na elaboração de material didático

²⁹ TICs – Termo utilizado para referir o uso de Tecnologias de Informação e de Comunicação em esfera de ensino.

Fonte: Adaptado de Lito e Formiga (2009, p. 43).

Diante do panorama apresentado no quadro 3, vislumbramos que há uma mudança na forma como o professor se relaciona com a atividade de trabalho, sobretudo naquela calcada nas normas canônicas de ensino, na qual o professor é o único detentor do material a ser utilizado em sua sala de aula. O profissional docente vivencia, na prática laboral, momentos de angústias e incertezas, visto que há, com o surgimento da EaD, uma ampliação de possibilidades no enfrentamento das situações de sua atividade, pois, como já referimos no capítulo teórico, cada vez mais há a exigência de que esse profissional esteja “apto” e “capaz” de gerenciar processos de ensino-aprendizagem na modalidade a distância, o que inclui obrigatoriamente, outros professores/colaboradores, que, via de regra, acabam interferindo na constituição de sua prática laboral.

Ao buscarmos participantes para nossa pesquisa, conversamos, entre março e dezembro de 2011, com professores atuantes no Ensino Superior e observamos várias inquietações em relação à atuação do professor na modalidade EaD. Em meio a inúmeras transformações no cenário que abarca essa modalidade de ensino, consideramos, a partir das ideias apresentadas por Belloni (2003, p. 79), que um ponto crucial é endereçado ao professor, quando a atividade laboral é desenvolvida em ambiente virtual, pois, como profissional da educação, esse professor é convocado a “desenvolver múltiplas funções para muitas das quais não se sente e não foi preparado”.

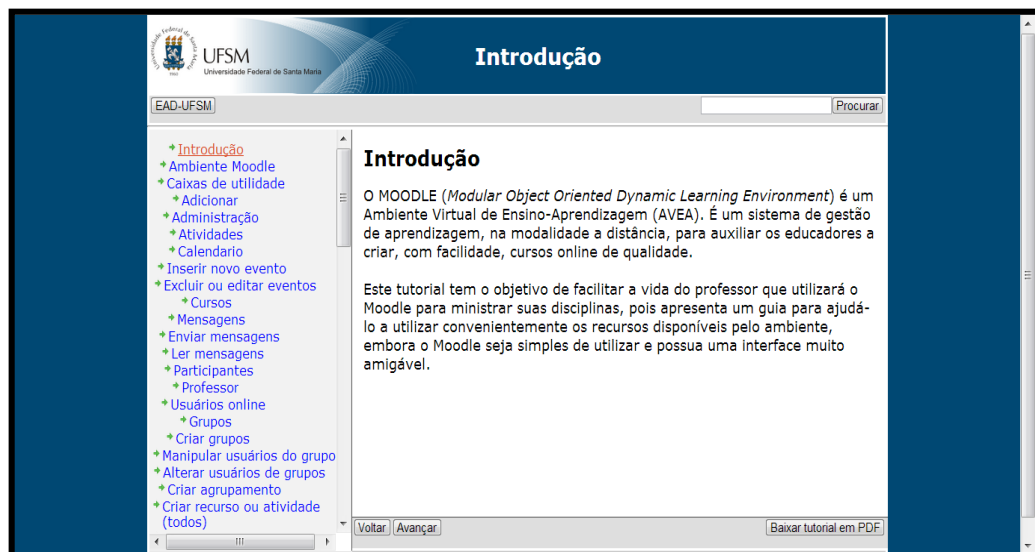
O desafio lançado ao professor está no fato de que é preciso integrar as possibilidades tecnológicas para potencializar interação e interatividade no processo de ensino e aprendizagem a distância. Ao aceitar o desafio, as etapas seguintes destinam-se ao planejamento, à produção e à implementação de seus recursos didáticos. Essa rotina de trabalho leva-nos à reflexão acerca do papel do professor na EaD, pois cabe ao docente, juntamente com a equipe multidisciplinar e ao(s) tutor(es), a definição de critérios de organização e divisão do conteúdo por tempo ou tópicos, considerando o programa e a carga horária de cada disciplina. Além disso, esses envolvidos precisam definir quais serão os recursos educacionais utilizados para a realização de exercícios e avaliações no AVEA. Se pensarmos no modelo presencial de ensino, vamos encontrar uma prática de trabalho em que o docente, necessariamente, não é “dependente” da tecnologia. Já em EaD, quando se

programa uma disciplina para o ambiente *Moodle*, por exemplo, é preciso considerar a utilização de uma diversidade de recursos, dentre os quais: *hiperlinks*, animações, simulações, áudio e vídeos.

Assim, o que se observa é uma transformação da atividade de trabalho, resultante das inúmeras relações que são travadas entre profissionais de diferentes áreas. Se, no ensino presencial, o professor se constitui como o centro das ações no que diz respeito à elaboração de seu material de trabalho, não se pode afirmar o mesmo para o ensino na modalidade EaD, pois, para cada material elaborado por um professor, há uma equipe multidisciplinar para revisá-lo e avaliá-lo, considerando as prescrições vigentes em cada espaço de ensino .

Na figura 7, é possível visualizar um exemplo das instruções para a utilização do AVEA, que propicia as ações de ensino-aprendizagem na EaD. No contexto de análise escolhido, o ambiente de ensino virtual adotado é o *Moodle*, que é um *software* livre, de apoio à aprendizagem, executado em um AVEA (SILVA, 2010).

Figura 7 – Tela de instruções para acesso ao AVEA



Fonte: Tutorial do *Moodle* Versão do Professor. Disponível em:
<http://ead05.proj.ufsm.br/capacitacao/mod/resource/view.php?id=12048>

Conforme Cordenonsi e Bernardi (2011), o ambiente virtual *Moodle* é uma tecnologia educacional livre para Internet, consolidada mundialmente, tendo em vista o trabalho colaborativo em rede (<http://moodle.org>). Assim, essa plataforma não é utilizada apenas em universidades, mas em escolas, organizações não lucrativas, companhias privadas, e, também, é usado por professores independentes. Nesse

sentido, é importante refletir acerca dos objetivos propostos em cada disciplina para o ensino na modalidade EaD com o uso do ambiente virtual *Moodle*. Uma disciplina no *Moodle* pode ser configurada para atender às opções pedagógicas e de distribuição das atividades e recursos durante o período de ocorrência da disciplina.

Entretanto, ao analisarmos o material disponibilizado no tutorial destinado ao professor, observamos que há uma série de “indicações” a serem seguidas por eles no momento da inclusão de uma disciplina, de uma aula ou até mesmo de uma tarefa. A situação utilizada para exemplificar esse ato regulador foi extraída do Tutorial destinado aos professores:

Como faço para dar notas para as atividades desenvolvidas pelos alunos? Antes de descrever o procedimento de como o professor pode atribuir nota para as atividades dos alunos, é necessário saber quais atividades que possuem as notas controladas pelo moodle. Essas atividades são questionário, tarefa e fórum. Mas cuidado! Não se esqueça de selecionar a opção para atribuir notas ao criar alguma dessas atividades, caso contrário não será possível atribuir as devidas notas. Porém você, professor, poderá dar notas para atividades como a participação em chats, por exemplo, criando um evento para essas atividades. Para isso, siga os passos: “Clique na opção NOTAS na caixa de utilidade Administração, e será apresentada uma tela semelhante à da figura 46”. [...] (TUTORIAL MOODLE, 2009 versão professor, p. 29).

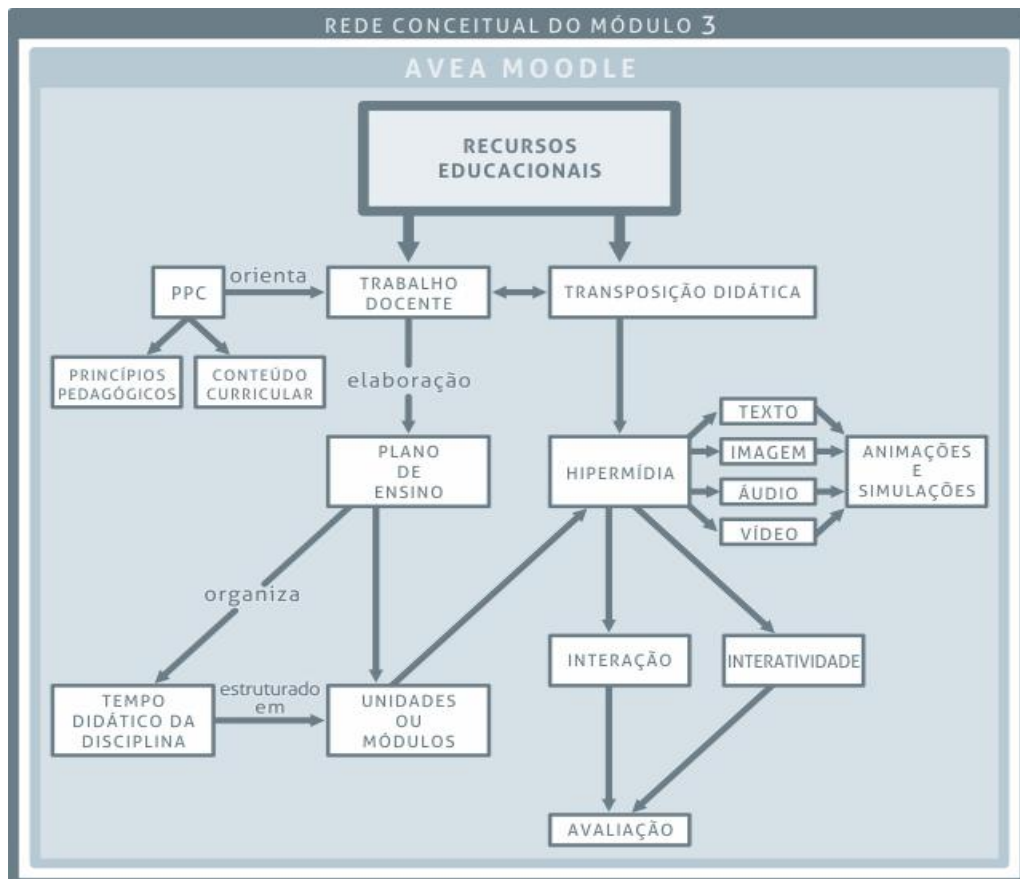
Se contemplarmos as “orientações” contidas no fragmento citado, chegaremos a um dos pontos mais debatidos na modalidade a distância, no que é referente ao papel do professor, pois cabe a esse profissional a tarefa de utilizar as mais variadas ferramentas disponíveis no ambiente. Em tempos de desenvolvimento de simulações, jogos eletrônicos e ambientes virtuais, a organização didático-pedagógica não pode estar mais centrada essencialmente no material impresso, o que ainda é possível e exequível no universo do ensino presencial. Conforme as orientações para a produção de material didático na modalidade EaD:

O texto escrito é apenas uma das muitas possibilidades diante das tecnologias educacionais na tarefa de colaborar com a aprendizagem dos estudantes. Recursos como hiperlinks, animações, simulações, áudio e vídeos – além, é claro, das possibilidades de interação e interatividade no ambiente virtual de ensino e aprendizagem – são essenciais na mediação pedagógica a distância. (CORDENONSI; BERNARDI, 2011, p. 20).

Diante de um universo repleto de interrogações e novidades, ainda são muitas as discussões sobre quem é o professor atuante na EaD, pois percebemos que o ato de ensinar nessa modalidade configura-se como algo complexo e

segmentado e, assim, cabe ao professor mobilizar saberes para enfrentar o desafio, já que, na formação de professores, em muitas instituições de Ensino Superior, não há espaço para a inclusão de disciplinas que oportunizem a EaD. Considerando o contexto de nosso estudo, elencamos, na figura 8, um esboço do que é entendido como orientações sobre como organizar uma disciplina na modalidade a distância:

Figura 8 – AVEA – Moodle



Fonte: Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE/UFSM). Curso Livre/Capacitação em Produção de Recursos Educacionais. Disponível em: http://ead05.proj.ufsm.br/moodle_capacitacao/course/view.php?id=290

A figura 8 proporciona uma leitura que nos leva a um processo de interação e, ao mesmo tempo, de prescrições. Se anteriormente salientamos as orientações para a organização do espaço da sala de aula, contemplando o *Moodle*, neste momento, chamamos a atenção para o momento da elaboração do material didático. Através da análise da figura em tela, pela posição em que aparece a expressão *Recursos Educacionais*, percebemos que é esse *staff* que propõe os movimentos da elaboração dos materiais. Abaixo, estão alocados em posição linear:

TRABALHO DOCENTE
PPC – TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA PARA MOODLE
RECURSOS HIPERMÍDIAS – INTERAÇÃO

Esses movimentos da atividade de trabalho docente possibilitam a reflexão sobre, novamente, a orientação/prescrição. Ou seja, de um lado, há um PPC, que deve ser seguido pelo professor no momento de elaboração de seus planos de ensino, considerando os conteúdos e os princípios pedagógicos; de outro, temos esse mesmo professor pensando em gestão do tempo, a fim de organizar as disciplinas em módulos semanais. Paralelamente a todos esses movimentos, o profissional precisa considerar que toda essa organização ainda passará por uma equipe, que tem a incumbência de realizar o que está denominado como “transposição didática”. Esse mecanismo pode ser explicado se atentarmos para as palavras hipermídia, interação, interatividade, animação, textos, imagens, áudio e vídeo, pois todas elas precisam, necessariamente, fazer parte do conjunto das produções didáticas de cada professor.

A equipe que gerencia o processo de inserção de disciplinas no AVEA, ligada ao processo de Recursos Educacionais, avaliará e poderá sugerir alterações no material elaborado pelo docente, caso haja alguma questão em desacordo com as orientações da Equipe Multidisciplinar da EaD/UAB-UFSM para *Pesquisa, Desenvolvimento e Capacitação: Tecnologia Educacional, Recursos Educacionais e Atividades a Distância*, conforme o exemplo abaixo:

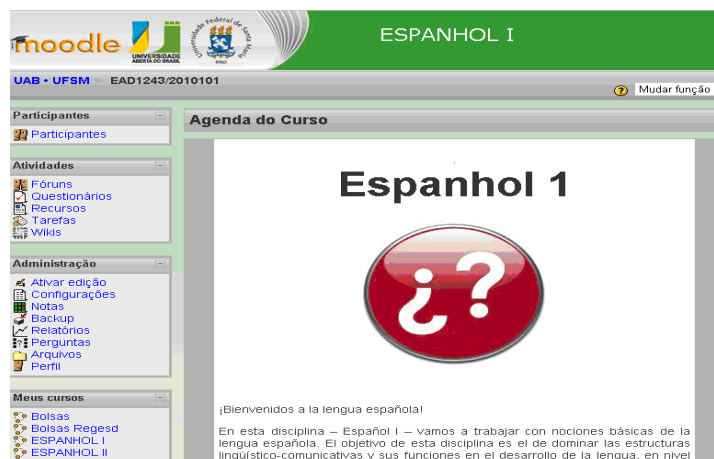
Prezada professora,

Após a leitura do material didático enviado, percebemos a coerência entre as unidades apresentadas e o programa da disciplina. Destacamos as atividades propostas que, em geral, contemplam o uso de ferramentas do AVEA, contribuindo para a interação e participação, além de provocarem uma reflexão/vivência sobre o ambiente escolar e algumas de suas rotinas. Em especial o uso de "Fóruns", de maneira a contribuir para a aquisição de fluência tecnológica e estimular a construção colaborativa do conhecimento são propostas importantes. Apresentamos algumas sugestões para o material didático, de acordo com as orientações elaboradas pela Equipe Multidisciplinar da EaD/UAB-UFSM [...]. Destacamos, ao longo do próprio material, algumas sugestões de reformulação de certos trechos do texto. Além disso, sugere-se que o material didático seja elaborado tendo em vista a potencialização de métodos e práticas de ensino e aprendizagem inovadores, fortalecendo interação, interatividade e colaboração educacional. Para privilegiar a participação e a integração entre os estudantes, e deles com os tutores e com o professor na modalidade a distância, é essencial lançar mão do grande potencial oferecido pelo AVEA Moodle em termos de recursos e atividades. Nessa perspectiva, é

necessário permeiar o texto com atividades, garantindo a conexão constante com o estudante, a fim de problematizar o conteúdo e exercitar a autossuficiência na interpretação e na formulação de conceitos. Após ser reformulado, o material deverá ser gravado em CD e entregue novamente na Equipe Multidisciplinar da EaD/UFSM. (Fonte: e-mail recebido por um professor do Curso de Letras Português em nov/2010).

No trecho selecionado, buscamos ilustrar como se dá o processo que envolve os atores da modalidade EaD. Nesse sentido, evocamos o papel da Equipe Multidisciplinar durante o período em que o professor está elaborando seu material didático. Entendemos que há certa necessidade de regras e normativas, entretanto, é preciso discutir até que ponto tais intervenções funcionarão, na prática, no exercício de cada uma das disciplinas. O projeto enunciativo elaborado por essa equipe chama nossa atenção pelo fato de que, por meio dele, é possível pensar que as ações do professor diante da elaboração do material didático podem não ser direcionadas para o aluno exclusivamente. Existe um “outro” envolvido nesse processo, o que nos motiva a refletir sobre como o professor encara esse “outro”. A partir disso, considerando as discussões até aqui levantadas, a seguir, apresentamos, a título de exemplificação, uma tela de abertura de uma disciplina relacionada ao momento inicial do curso.

Figura 9 – Tela da Disciplina de Espanhol I – Abertura



Fonte: AVEA – Curso de Espanhol, disponibilizado por uma docente.³⁰

Ao lançarmos o olhar para a tela de apresentação da disciplina de Espanhol I, é preciso considerar as concepções que regem a atividade docente na EaD. A

³⁰ A tela de abertura referida foi cedida em agosto de 2011, quando estávamos elaborando o projeto de pesquisa, por uma docente que, na época, poderia tornar-se participante de nossa pesquisa. Por questões éticas, seu nome foi preservado.

primeira contempla a prática social mediada pela linguagem, neste caso, a verbal, proporcionando um espaço de interlocução entre os sujeitos (docente e aluno) em um ambiente no qual se realiza a atividade de trabalho docente – o AVEA. A característica-chave dessa concepção é focada em dois pontos fundamentais, conforme Pesce e Brakling (2006): a definição de papéis entre os atores envolvidos no processo e a finalidade de viabilizar aprendizagem. No exemplo ilustrado, ao apresentar a primeira semana de aula, percebemos, no lado esquerdo, uma série de *links* que remetem ao processo de atividade laboral que se instaura na modalidade a distância. A partir deles, o professor deve gerenciar suas aulas. Por exemplo, para cada semana de aula, ele pode eleger um dos recursos disponibilizados pelo *Moodle* (fóruns, tarefas, *wikis*, questionários, *hot potatoes*, *webquests*), considerando o tipo de conteúdo que será trabalhado e o perfil de turma e o seu próprio estilo. Ao contemplarmos o docente e o ensino, cabe trazer à tona a outra ponta do processo que move a EaD – o aluno – uma vez que entendemos que a atividade do professor só será efetiva se houver atitude dialógica. Analisando por esse viés, tomamos as ideias de Bakhtin (2010f, p. 348), quando afirma que o viver é um constante processo dialógico, pois “interrogar, ouvir, responder, concordar [...] possibilitam aos sujeitos um permanente diálogo: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito [...]”

Muito se tem discutido sobre o papel do aluno no processo de ensino. Cada vez mais, com o avanço crescente das tecnologias de informação, somos induzidos a refletir sobre os modelos tradicionais de ciência e de educação, a fim de repensar as relações que envolvem os atores do processo de ensino, considerando a outra ponta do processo (o aluno), em especial na modalidade a distância. Cabe, então, recuperar, através da voz dos teóricos, um questionamento sobre quem é o aluno da educação a distância. Já mencionamos a perspectiva adotada por Trindade (1992), que aponta para um aluno adulto; outros estudiosos também adotam a postura de que a EaD é destinada a sujeitos que sejam autônomos, com capacidade de “autodirigir e auto-regular este processo” (p.40), pois exige independência e amadurecimento, além de comprometimento e dedicação. Assim, entendemos a figura do professor e do aluno no processo da EaD como sujeitos ativos responsivos, pois consideramos que, no contexto de análise, a atitude responsiva e ativa é determinante para a obtenção dos objetivos traçados pela educação a distância.

A premissa acerca da realidade encontrada por esses mesmos estudiosos é centrada no fato de que a representação dos alunos de EaD não corresponde ao conceito apresentado, visto que inúmeros estudos têm demonstrado certa passividade, o que nos leva a pensar que muitos desses alunos poderão estar apenas “*digerindo* pacotes instrucionais e *regurgitando* os conhecimentos assimilados nos momentos de avaliação (RENNER, 1995, p. 292; PAUL, 1990, p. 3; WALKER, 1993 citados por BELLONI, 2003). Tal constatação sugere-nos uma imagem de marginalidade sobre a qual a educação a distância parece, muitas vezes, estar calcada.

Entretanto, a perspectiva fundadora da EaD revela o perfil acadêmico a ser atendido por esta modalidade de ensino em primeira instância, pois o seu surgimento está atrelado, inicialmente, às propostas de capacitar e formar profissionais/professores “atuantes na educação básica [...] seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal.” (CORDENONSI; BERNARDI, 2011, p.15). Pesquisas recentes, como as desenvolvidas por Litto (2013)³¹, relatam que o avanço em relação ao ensino a distância “envolve, além da superação dos mitos, o desenvolvimento de pesquisas na área que explorem as possibilidades da modalidade.”

Nesse sentido, o momento atual é propício para pesquisas sobre ensino a distância, pois o atendimento à demanda tem ocorrido de modo amplo tanto na esfera pública quanto privada, o que, de alguma forma, pode ter fomentado o crescimento pela procura em cursos de educação a distância. Ao refletirmos sobre o público envolvido nessa esfera acadêmica, é preciso ir além e considerar o lugar do ensino de modo geral e, especialmente, o espaço do ensino a distância no Brasil, entendendo que está em franco processo de ampliação e, por consequência, de modificações, inclusive no perfil de seus alunos. Considerando as reflexões expostas, é possível promover um franco debate acerca de quem é o aluno nessa esfera de ensino e como ele se relaciona com o contexto no qual está inserido.

Mesmo que o foco desta pesquisa esteja centrado na atividade docente, é importante pontuar, ainda que de modo breve, o papel do aluno, uma vez que, sem

³¹ Em palestra apresentada no dia 27 de agosto de 2013, o presidente da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) e professor aposentado da Escola de Comunicação e Artes (ECA) da USP apresentou e questionou os diversos mitos que cercam a educação a distância (EAD) no Brasil e entravam o desenvolvimento dessa modalidade. Sua fala trouxe à tona questões que envolvem não apenas a discussão sobre a qualidade da EAD, mas também ideias do senso comum que aumentam a resistência à modalidade.

ele, o trabalho do docente torna-se irrelevante. Desse modo, ao pesquisarmos sobre a postura e a importância desse sujeito, entendemos que é preciso considerar as relações que se imbricam em um processo de ensino, especialmente na educação a distância, pois, nesse contexto, ocorre um exercício de inter-relação de saberes, que se constitui como um desafio para todos. Interessa-nos, particularmente, discutir, a partir dessa análise, o lugar da interação no desenvolvimento das ações do professor tendo em vista a prática docente.

Convém explicitar que, quando nos referimos à ideia de interação e ao processo interativo, estamos evocando o que é apregoado pelos estudos do Círculo de Bakhtin, uma vez que, no contexto da educação a distância, o conceito é trabalhado de outra maneira. Assim, de um lado, temos a concepção de que a linguagem é interativa por natureza, está na sua natureza o princípio dialógico. Dito de outra forma, estar em processo interativo, não necessariamente pressupõe harmonia, mas sim um embate de forças e valores que possibilitam as atitudes valorativas e responsivas. Por outro lado, nas concepções teóricas que envolvem as pesquisas em EaD, visualizamos o estabelecimento de interações compartilhadas, visando à harmonia, a fim de que a aprendizagem seja estimulada e construída de modo colaborativo.³²

Para atingir esse propósito, torna-se relevante considerar o papel da linguagem na interação, através das discussões propostas pelo Círculo de Bakhtin, quando destaca que somos constituídos por meio de palavras, que procedem de alguém e se dirigem para alguém. Elas constituem justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. O autor convida a refletir sobre a importância da nossa constituição humana e o lugar do outro nesse processo, pontuando a interação como um fator indispensável para o aprendizado.

As questões relacionadas ao processo de ensino na EaD são desafiadoras se pensarmos que há, nessa modalidade de ensino, um espaço de compartilhamento

³² Consideramos as afirmações de Belloni (2003) ao propor que interatividade e interação são termos sociológicos com significados diferentes, mas que se complementam. A autora refere que a interação é a ação recíproca entre sujeitos e pode ser mediatizada por diferentes meios. Quanto ao conceito de interatividade, a autora afirma a existência de duas formas de entendê-la, pois pode significar a potencialidade técnica oferecida por algum meio tecnológico, tais como jogos, CDs, e AVEA; e, por outro lado, compreender a atividade humana de usar e agir sobre a máquina e a modificação que a máquina pode permitir ao usuário.

de saberes, na medida em que professores e alunos necessariamente precisam estar em constante processo interativo. Nesse sentido, para que ocorra a interação no AVEA, alguns aspectos são importantes, dentre os quais é possível citar a criatividade docente, a fim de que seja elaborado um material que proporcione ações interativas por meio da utilização de recursos de comunicação existentes no *Moodle*. O processo de interação, portanto, constitui-se como uma relação entre professor e aluno, ou seja, o conhecimento é construído em conjunto a partir de uma base e de discussões sobre o tema que está sendo trabalhado.

Considerando que a atividade de trabalho do professor na EaD se dá, principalmente, através do ambiente virtual de ensino aprendizagem, é preciso entender a importância assumida pela interdisciplinaridade, uma vez que ela será necessária para possibilitar interfaces que visam ao crescimento e à interlocução entre as partes.

Reiteramos a importância das reflexões pontuadas para o momento da análise, pois, a partir das enunciações dos docentes, pretendemos verificar como as normas, a relação com o aluno, a teorização acerca da atividade docente na modalidade EaD é vivida e verbalizada pelos sujeitos (docentes atuantes) de nossa investigação. A seguir, apresentamos o percurso trilhado para chegarmos à constituição do material de análise.

2.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA, SELEÇÃO E ANÁLISE DO MATERIAL

Para a definição dos participantes da pesquisa, tendo em vista a composição do material de análise, tomamos medidas descritas na sequência. Solicitamos autorização para realizar a pesquisa junto ao Diretor do Centro de Artes e Letras da UFSM e, também, junto aos coordenadores de cada um dos Cursos de Letras (Espanhol e Português). Mediante os Termos de Autorização, encaminhamos o projeto ao Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, em 4 de julho de 2012, a fim de que nossa proposta de pesquisa fosse avaliada.

Após a aprovação do Comitê de Ética, recebida em 16 de julho de 2012³³, passamos à primeira fase de constituição do material de análise, que seguiu os seguintes passos: (i) definição dos participantes, seguindo os critérios escolhidos; (ii)

³³ Conforme Parecer Consubstanciado nº 56904 (13/7/2012).

formalização da participação dos professores selecionados, via assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Apêndice C); (iii) envio dos questionários por *e-mail* a cada um dos 3 (três) participantes da pesquisa, mediante contato prévio; iv) agendamento e posterior realização das entrevistas individuais com cada um dos participantes.

A escolha dos Cursos de Letras deve-se ao nosso interesse particular, enquanto docente da área das linguagens, considerando o fato de que há uma crescente ampliação na oferta de cursos de formação de professores na área de Letras na modalidade EaD. Além disso, há, por nossa parte, uma preocupação com a atividade laboral desses profissionais, pois entendemos que, mesmo estando em vertiginoso crescimento, a educação a distância carece de reflexões e estudos, não só debruçados nas relações de ensino e de aprendizagem, mas também aqueles que tenham como foco a figura desse “operário”, chamado de professor.

A partir da delimitação dos cursos de Espanhol e Português, foram definidos os seguintes critérios para a seleção dos professores participantes desta pesquisa: (i) três professores, dois vinculados ao Curso de Letras Espanhol e um ao Curso de Letras Português, (ii) os três docentes devem ocupar funções de professor pesquisador e, paralelamente, alguns deles podem ocupar, ou já ocuparam, cargos de coordenação de curso e/ou de tutoria; (iv) os professores precisam manter vínculo com as disciplinas específicas do Curso, dentre as de linguística e/ou literatura há, pelo menos, um ano; e (v) os professores devem ser efetivos, com vínculo de trabalho permanente e com DE (Dedicação Exclusiva) à Instituição há, pelo menos, um ano.

Os critérios de definição dos participantes da pesquisa foram estipulados considerando o fato de que existem profissionais externos atuantes na modalidade EaD, como convidados, de modo temporário, o que, de certa forma, poderia comprometer o estudo, uma vez que, no período da composição do material de análise, eles poderiam não estar mais atuando nos cursos.

Além disso, a escolha dos cursos foi pautada em uma opção particular, pois somos da área de Letras e entendemos que vivemos em um momento propício às reflexões que cercam o contexto de formação de professores na área de línguas, especialmente de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira.

Desse modo, a seguir, passamos à descrição dos docentes selecionados como participantes da pesquisa e, para isso, partimos de um eixo geral, que abarca

os participantes da pesquisa e, depois, situa os movimentos que perpassam a profissão, o envolvimento com o fazer da docência e, principalmente, a mobilização dos sujeitos na busca de processos interativos e responsivos, como estratégia capaz de colaborar para o avanço da situação de trabalho.

Ratificamos nosso propósito de discutir a respeito das questões que envolvem a modalidade de ensino a distância, considerando que o papel da interação, tendo como foco os estudos do Círculo de Bakhtin e da atitude responsiva entre os interlocutores, é determinante para que o trabalho docente seja reconhecido. Além disso, entendemos que não basta ao professor apenas dominar as técnicas das interfaces de comunicação que permeiam tal prática de ensino, ele necessita utilizar mecanismos linguísticos que proporcionem o diálogo entre os envolvidos no processo na modalidade EaD.

A fim de problematizar a atividade docente da EaD, contamos com a participação de dois professores do Curso de Letras/Espanhol e um professor do Curso de Letras/Português, todos atuantes na educação a distância no ano de 2012, na UFSM. Os referidos participantes da pesquisa foram nomeados de modo fictício da seguinte forma: Ana e Carlos, docentes do Curso de Letras/Espanhol, e Paulo, docente do Curso de Letras/Português.

Os três docentes têm formação em Letras, com mestrado na área. Desse total, apenas um deles está com o doutorado em andamento, enquanto os demais estão com o curso concluído. A professora Ana possui graduação em Letras/Espanhol e respectivas Literaturas pela UFSM, mestrado e doutorado em Letras pela UCPEL e atua na EaD. Seu envolvimento com o Curso de Letras/Espanhol ocorre desde outubro de 2008, e sua atuação como docente desde o primeiro semestre de 2009. Atualmente, ela trabalha em dois cursos EaD da UFSM, ambos de espanhol: um pertencente ao projeto UAB e outro ao Regesd/Prolic II³⁴.

Graduado em Letras Espanhol e respectivas Literaturas pela Universidade Federal de Pelotas, Mestre em Letras – Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas, o Professor Carlos trabalha com a EaD de Letras desde 2008, tendo iniciado como pesquisador no projeto REGESD. Antes disso, atuou com pesquisas para o curso de Licenciatura em Matemática a Distância (LEMAD) da UFPEL, entre 2005 e 2007.

³⁴ Regesd/Prolic – Rede Gaúcha de Ensino Superior a Distância.

O docente Paulo atua no Curso de Letras – EAD desde sua criação na UFSM, ou seja, desde 2008; é Mestre e Doutor em Letras pelo PPGL da UFSM, na área de concentração de Estudos Literários, com período sanduíche na Universidade de York. Atuou como Tutor por dois anos e atua como professor há um ano.

Com relação ao material de análise, por entendermos que a abertura de espaços de dizer para o trabalhador, via pesquisa, é fundamental para a reflexão sobre a especificidade da própria prática laboral, conforme entendem Schwartz (2007) e Faïta (2002, 2005), adotamos dois instrumentos de pesquisa: o questionário e a entrevista. O questionário, composto por 15 questões abertas (Apêndice A)³⁵, foi enviado por *e-mail* aos três participantes da pesquisa: um do curso de Letras Português e dois do Curso de Letras Espanhol, no dia 17 de agosto de 2012 e, entre os dias 15 e 30 de outubro, do mesmo ano, recebemos as devolutivas dos questionários respondidos, também, através de *e-mail*.

O objetivo do questionário, como já mencionamos em outro momento deste estudo, é analisar a viabilidade do desenvolvimento do tema proposto junto aos participantes selecionados.³⁶ As questões que compõem o referido instrumento foram elaboradas tendo em vista o objetivo inicial do estudo, o qual busca evidenciar as particularidades e a especificidade que envolve a docência em EaD. Optamos por questões abertas, pois os respondentes ficam livres para responderem com suas próprias palavras, sem ficarem limitados a escolhas pré-determinadas. Entendemos, em consonância com Mattar (1994), que esse tipo de instrumento é útil como primeira abordagem, porque deixa o respondente mais à vontade para a entrevista a ser realizada posteriormente.

Assim, além do questionário, lançamos mão da entrevista, pois desejávamos o contato direto com os participantes da pesquisa. Desse modo, entendemos que o espaço destinado a esse momento possibilita aos participantes a fala sobre suas próprias atividades. Cria-se, então, um espaço de troca sobre o trabalho docente na modalidade EaD, tendo em vista a abordagem enunciativa e dialógica. A entrevista individual (Apêndice B) possui um guia de 15 questões, desencadeador da interlocução com cada um dos três participantes.

³⁵ A transcrição na íntegra, das entrevistas, está no Apêndice B deste estudo.

³⁶ Inicialmente, realizamos uma pesquisa junto a quatro docentes que atendiam aos critérios de seleção para o nosso estudo. Dentre esses quatro, três foram selecionados, considerando o fato de que havíamos pontuado como critério a necessidade de esses docentes estarem com aulas na EaD no período da aplicação da entrevista, o que não ocorreu com um deles. Assim, justificamos o número de participantes (dois do Curso de Letras Espanhol e um do Curso de Letras Português).

O roteiro de questões, semelhante ao do questionário, permite que sejam observados discursos não registrados em outros espaços enunciativos, pois, ao falar sobre o seu trabalho para “outrem”, produz uma relação de sentidos distinta daquela que estabelece entre seus pares. Dessa forma, cria-se um espaço para as trocas, entre saberes e percepções acerca da atividade profissional dos docentes envolvidos e proporciona uma interlocução significativa com a proposta deste estudo, centrada na verificação das particularidades da atividade do professor no ensino a distância.

Os conceitos desenvolvidos no capítulo teórico sobre Gêneros do Discurso serão importantes neste momento para explicarmos o mote de partida para o entendimento do instrumento entrevista, pois a consideramos, seguindo as proposições de Rocha, Daher e Sant’Anna (2004), quando referem que esse gênero vai além de um instrumento de coleta de material/falas/opiniões. Estamos diante de um processo que permite criar um lugar no qual circulam vozes sociais distintas (pesquisadores e participantes da pesquisa) em que a condição exotópica³⁷ evoca os diferentes lugares ocupados por essas vozes. Além disso, na concepção dos estudos bakhtinianos, em conformidade com Rocha, Daher e Sant’Anna (2004), a entrevista não deve ser considerada como um simples meio de investigação científica. Deve, sim, abarcar o âmbito dos múltiplos discursos provenientes do processo exotópico. (BAKHTIN, 1997/2010).

Durante os meses de agosto e dezembro de 2012, foram realizados os contatos para o agendamento das entrevistas com os três participantes da pesquisa. No entanto, em virtude da greve que afetou as instituições públicas no país, não foi possível cumprir o cronograma. Ao findar a greve, em setembro, conseguimos agendar com uma das professoras.

Desse modo, no dia 20 de março, foi realizada, na UFSM, a primeira entrevista que compõe o material de análise para esta tese. A entrevista teve duração de 80 minutos (1 hora e 20 minutos) e o registro foi feito em áudio, a partir da permissão da participante e mediante autorização prévia. As demais entrevistas foram, da mesma forma, agendadas previamente e realizadas em julho e agosto de 2013. Cada uma teve a duração entre 45 e 50 minutos. Os resultados desses encontros serão apresentados no capítulo 3.

³⁷ Já pontuamos o conceito de exotopia no capítulo teórico.

O quadro 4 ilustra a agenda das entrevistas:

Quadro 4 – Agenda das Entrevistas

Docente	Curso	Data / Horário	Tempo de Duração
Ana	Letras Espanhol	20 de março de 2013	80 minutos
Carlos	Letras Espanhol	26 de julho de 2013	50 minutos
Paulo	Letras Português	5 de agosto de 2013	45 minutos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2013).

Partimos dos questionamentos e das relações estabelecidas entre pesquisador e participantes da pesquisa para buscarmos as características da atividade do professor de EaD nos cursos em foco. Desse modo, através das respostas ao questionário e às entrevistas, trazemos para discussão aspectos do trabalho docente, observados a partir do nosso olhar sobre a atividade laboral, traduzidos pelos discursos dos docentes acerca de seu próprio trabalho.

Assim, para compor o material de análise, selecionamos seis (6) questões do questionário, respondidas por cada um dos três participantes, por entendermos que, através das respostas obtidas nas questões escolhidas, teremos elementos discursivos que proporcionarão uma reflexão, considerando a problemática que envolve esta tese.

Além dessas questões, selecionamos seis (6) enunciados provenientes da entrevista realizados com cada um dos três docentes, cuja escolha foi pautada na problemática desta tese e dos seus objetivos. Entendemos que esse momento (da realização da entrevista) é singular e possibilita discussões que emergem não só das ações verbais, mas de todo o conjunto da situação que envolve a prática da entrevista desde o(a) agendamento/reagendamento/efetivação de sua prática, pois todos esses momentos fazem parte da postura ativa/responsiva e dialógica.

No quadro 5, apresentamos as questões do questionário e da entrevista que foram selecionadas para a análise.

Quadro 5 – Composição do material de análise – questionário e entrevista

QUESTÕES	
QUESTIONÁRIO	ENTREVISTA
3. Como é a sua relação com o Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem moodle?	2. Como foi a sua seleção para docente na modalidade EaD?
4. Descreva como é o processo de elaboração de material didático.	6. Além da função de professor, exerce alguma outra função na UFSM ou na UAB/EaD? Como é a rotina do seu trabalho?
5. De que modo a equipe multidisciplinar atua em relação ao material didático?	9. A gestão do Curso de Letras atua de que forma na sua atividade de trabalho/no desenvolvimento da sua atividade? Como é a sua relação com a coordenação?
10. Em que consiste, segundo as normativas, o trabalho do professor na modalidade EaD	10. Há algum regulamento geral, formal ou não, que descreva, delimite os papéis e as imputações sobre a atividade de trabalho? Há orientações, indicativo de caminhos ou sugestões de como deve exercer a atividade de professor?
12. Como é a tua rotina de trabalho enquanto professor na EaD? É possível descrevê-la?	12. Como descreve a sua relação com os alunos?
15. Acredita que há valorização do trabalho docente na modalidade EaD?	13. Na rotina, ao desenvolver o seu trabalho, aparecem dificuldades a serem enfrentadas? Em caso afirmativo, quais são? Qual é a sua postura frente a elas?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2013).

Reiteramos que as reflexões desenvolvidas no capítulo de Pressupostos Teóricos são fundamentais para que, na análise, nossas percepções sobre os discursos obtidos junto aos participantes desta pesquisa produzam sentido e possibilitem uma maior reflexão sobre a atividade de trabalho na modalidade EaD. Desse modo, os estudos propalados por Bakhtin, especialmente sobre o processo dialógico da linguagem e as questões que o envolvem, bem como as considerações desenvolvidas pela Ergologia serão retomadas, no sentido de que o cotejo entre o universo teórico e a análise dos discursos dos participantes da pesquisa produzam efeitos singulares e sentidos diversos, permitindo, aos interlocutores desse processo, uma atitude que poderá ressingularizar seu fazer laboral. A seguir, apresentamos questões norteadoras e hipóteses, que remetem aos objetivos da pesquisa, considerando os eixos temáticos advindos da própria base teórica,

desenvolvida no primeiro capítulo. Para tanto, organizamos um quadro, a fim de explicitar os eixos temáticos desenvolvidos no capítulo 3.

Quadro 6 – Eixos temáticos norteadores da análise

Questionamento	Eixo temático	Hipótese
<p>i) Como se dá a interlocução do professor com a coordenação, com os alunos, com a equipe multidisciplinar e professor tutor?</p> <p>ii) Considerando o ponto de vista enunciativo-discursivo, como é possível aprender a atividade do docente na modalidade EaD, tendo em vista que o direcionamento de suas ações tem como foco: o aluno, a equipe multidisciplinar, o tutor presencial e o tutor a distância?</p>	<p>1. A constituição dialógica e responsiva da atividade docente no contexto da EaD</p> <p>Conceitos evocados:</p> <p>Alteridade (relação eu/outro) Interação verbal Enunciado (constituição e direcionamento) Plurilinguismo Atitude responsiva ativa Atividade de trabalho Norma e renormalização</p>	<p>Na EaD, o papel da interação e da atitude responsiva entre os interlocutores é determinante para que o trabalho docente seja reconhecido. Observamos que, no contexto em análise, os discursos são constituídos de modo extremamente heterogêneo, abrigando múltiplas vozes, dentre as quais as dos envolvidos e a do próprio AVEA, com suas normativas. O direcionamento do enunciado é significativo para analisarmos como se dá a atividade docente na modalidade EaD, considerando os discursos dos docentes sobre o seu fazer, tanto no momento da aplicação do questionário como no momento da realização da entrevista. A interlocução só é possível via gêneros do discurso e, nesta modalidade, o uso dos gêneros é, muitas vezes, imperceptível, mas imprescindível. O professor precisa, além de dominar as técnicas que permeiam a prática de ensino em EaD, utilizar mecanismos linguísticos adequados a cada situação. A atividade docente exige uma busca constante de interação, de mobilização de saberes e de atitude responsiva.</p>
<p>iii) De que modo acontece o embate entre as normas antecedentes e as renormalizações na realização da atividade docente na modalidade EaD?</p>	<p>2. A atividade de trabalho docente e os <i>usos de si</i> na EaD: entre a norma e a renormalização</p> <p>Conceitos evocados:</p> <p>Atividade de trabalho Usos de si Norma e renormalização Acentos de valor Alteridade Atitude responsiva ativa</p>	<p>Na situação de trabalho no contexto EaD, como em qualquer outro cenário laboral, os professores vivem em um embate entre o que é posto como norma por “outrem” e as suas próprias normas. Criam, então, renormalizações diante das normas estabelecidas, a saber: normas pessoais, dos outros professores, do ambiente, do coordenador do curso e da universidade. Assim, é preciso que haja um espaço de compartilhamento de saberes e de reflexão, considerando que a atividade é um processo que se constitui como inacabado. O professor precisa, além de dominar as técnicas que permeiam a prática de ensino em EaD, utilizar mecanismos linguísticos adequados a cada situação. A atividade docente exige uma busca constante de interação, de mobilização de saberes e de atitude responsiva, considerando que a relação entre as partes se dá via contexto digital.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2013).

No quadro 6, consideramos as implicações entre os questionamentos que embasam nossa reflexão e a teoria dialógica. Além disso, evocamos as questões que remetem à atividade de trabalho. Assim, para responder aos questionamentos: i) Como se dá a interlocução do professor com a coordenação, com os alunos, com a equipe multidisciplinar e professor tutor? e ii) Para quem é direcionada a atividade do docente na modalidade EaD, sob o ponto de vista enunciativo-discursivo?, é necessário mobilizar os conceitos desenvolvidos no capítulo teórico sobre alteridade (relação eu/outro), interação verbal, enunciado (constituição e direcionamento) e atitude responsiva ativa. Já para promover reflexões sobre: iii) De que modo acontece o embate entre as normas antecedentes e as renormalizações na realização da atividade docente na modalidade EaD?, recuperamos as proposições dos teóricos das ciências do trabalho, caracterizando a interface teoria dialógica/ergologia. Salientamos que separamos as duas áreas por questões metodológicas, entretanto, na análise, lançamos mão das concepções de ambas as teorias para conduzir nosso trabalho.

Além disso, a fim de nortearmos a elaboração do capítulo de análise, optamos por constituir eixos temáticos, que retomamos a seguir: (1) A constituição dialógica e responsiva da atividade docente no contexto da EaD e (2) A atividade de trabalho docente e os *usos de si* na EaD: entre a norma e a renormalização. Para cada um dos eixos, algumas hipóteses são levantadas, no sentido de chegar às respostas que são esperadas como resultado de nossa investigação.

Assim, temos, em relação aos questionamentos i e ii, as seguintes hipóteses: Na EaD, o papel da interação, concebida como um momento em que há o embate, onde os acentos valorativos se entrecruzam e da atitude responsiva entre os interlocutores é determinante para que o trabalho docente seja reconhecido. A interlocução só é possível via gêneros do discurso e, nessa modalidade, o uso dos gêneros é, muitas vezes, imperceptível, mas imprescindível. Em relação ao questionamento iii, a hipótese norteadora é: Na situação de trabalho no contexto EaD, como em qualquer outro cenário laboral, os professores apresentam suas renormalizações diante das normas estabelecidas, a saber: normas pessoais, dos outros professores, do ambiente, do coordenador do curso e da universidade. É preciso que haja um espaço de compartilhamento de saberes e de reflexão, considerando que a atividade é um processo que se constitui como inacabado, por isso, o professor precisa, além de dominar as técnicas que permeiam a prática de

ensino em EaD, utilizar mecanismos discursivos adequados a cada situação, uma vez que o desenvolvimento de sua atividade exige uma busca constante de interação, de mobilização de saberes e de atitude responsiva.

Ao discutirmos essas questões, recuperamos os estudos de Faïta (2005), ao afirmar que emergem, no discurso, rastros significativos que proporcionam, ao estudioso da linguagem, um espaço de apreender a partir de sua área de estudo. Para contemplar o interior da prática de trabalho dos docentes que fazem parte do universo de pesquisa, é necessário, muitas vezes, desvendar o que não está aparente no discurso, aquilo que reside em meio ao *iceberg* que povoa as ações de sua atividade profissional.

No capítulo 3, dedicado à interlocução proveniente do embate de vozes dos participantes nos dois momentos da composição do material de análise, apresentamos os resultados da pesquisa em dois momentos: (i) Constituição dialógica e responsiva da atividade docente no contexto da EaD e (ii) A atividade de trabalho docente e o *uso de si*: entre a norma e a renormalização. Nos dois tópicos, foram analisados os discursos dos três docentes, considerando os aspectos discursivos sobre a sua atividade de trabalho. Como optamos por estruturar a análise do material a partir de eixos temáticos, o quarto capítulo da tese foca o olhar na identificação de pistas linguísticas apresentadas nos discursos produzidos pelos participantes da pesquisa a partir da seleção de segmentos, extraídos das respostas dadas pelos três participantes da pesquisa – ao questionário e à entrevista individual – e do material disponibilizado por um dos professores participantes do estudo.

Ao propor esse movimento, estamos em busca das vozes discursivas e sociais dos professores atuantes da modalidade EaD em relação ao seu próprio trabalho. Procuramos encontrar, nessas vozes, marcas de alteridade, considerando que o distanciar-se e o refletir sobre o próprio trabalho é uma tarefa complexa, no entanto, extremamente útil para que seja possível a resignificação de sua atividade.

Tendo em vista as reflexões já pontuadas sobre a interface linguagem/trabalho, reiteramos nossa orientação inicial sobre a proposta de análise desenvolvida a partir da perspectiva enunciativo-discursiva. Para tanto, partimos dos discursos produzidos em uma situação especial, pois estaremos diante de materiais produzidos em um contexto específico de pesquisa. Importa observar as origens das falas proferidas pelos participantes de nosso estudo, uma vez que elas compõem um material singular no que diz respeito à relação espaço-temporal.

Assim, na aplicação do questionário, não temos como saber se as respostas emitidas foram elaboradas no trabalho, durante o expediente ou se o processo foi realizado em casa, distante do cenário laboral. Já a entrevista individual, foi realizada mediante agendamento prévio, individualmente com cada um dos participantes em seus locais de trabalho dos participantes.

A metodologia para análise dos enunciados selecionados está ancorada nos pressupostos desenvolvidos por Bakhtin/Volochinov (1997), como possibilidade de análise para o estudo da língua. Para o Círculo, a análise dos tipos de interação verbal é importante, pois permite a articulação dos enunciados com as suas condições de produção. Desse modo, torna-se viável a análise das formas da língua:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza;
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal;
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1997, p. 124).

Nessa mesma direção, ainda esclarecendo o percurso metodológico, com o intuito de trazer elementos que possam auxiliar na análise dos diferentes projetos gráficos (aqui entendidos como textos), na interpretação dos enunciados, na busca por regularidades no interior, apoiamo-nos em Bakhtin, a partir do seu texto *Metodologia das ciências humanas* (BAKHTIN, 2010c, p. 401), em que o autor destaca que “o texto só tem vida contatando com outro texto (contexto)”. Assim, a metodologia que propomos centra o olhar no campo da compreensão, aceitando que, no centro de nossas análises, situam-se palavras dialogicamente ativas e que, desse modo, sempre estaremos diante de um *continuum*, pois, segundo o filósofo russo, “cada palavra do texto se transfigura em um novo contexto” (p. 404). Esta visão se coloca em função de Bakhtin entender que o fazer científico nas Ciências Humanas se materializa por gestos interpretativos, por contínua atribuição de sentidos e não por gestos focados na precisão. As Ciências Humanas se diferenciam das Ciências Naturais por terem objetos notavelmente diferentes e, por consequência, métodos particulares.

Ao aceitarmos tais pressupostos, admitimos que as atividades humanas são constituídas pelas múltiplas linguagens, sejam elas verbais ou não verbais. A partir

disso, cada movimento realizado no/sobre contexto do trabalho pode ser útil para que o analista do discurso encontre elementos para sua análise. Se entendermos que todos os enunciados são dialógicos por natureza, acompanhando a proposta bakhtiniana, é preciso pensar nos sujeitos que compõem o espaço desta pesquisa, pois a relação pesquisador/pesquisado pressupõe vozes distintas, que ocupam lugares diferentes, cujas enunciações por si só já representam o plurilinguismo.

Tendo em vista as ideias desenvolvidas neste capítulo, a seguir apresentamos a atividade docente na modalidade EaD, considerando os discursos dos três docentes participantes desta pesquisa. A análise considera a interface entre dois enfoques – o dialógico e o ergológico.

3 A ATIVIDADE DOCENTE NA MODALIDADE EAD: ENTRE O ENFOQUE DIALÓGICO E A ABORDAGEM ERGOLÓGICA

Colocando em dialética os vários saberes, descobrem-se novos achados, novos conceitos, que abrem novas perspectivas e horizontes ao conhecimento. (TRINQUET, 2010, p. 95).

Considerando a atividade docente na modalidade EaD, objeto específico de nosso estudo, entendemos que a linguagem assume um papel determinante, tendo em vista que muitos dos processos inerentes a esse labor são estabelecidos no contexto virtual. Atentamos para o fato de que, mesmo na modalidade presencial, ela é determinante, no entanto, no AVEA, a figura do professor assume, por meio da linguagem, a responsabilidade de provocar interações. Esta tese busca, por meio dos objetivos propostos, elencar nuances desse processo de trabalho em que as relações dialógicas são o ponto de partida para que as interações aconteçam.

Quando pensamos nos procedimentos que permeiam as ações de ensino e de aprendizagem em um ambiente virtual, é preciso considerar várias facetas presentes nessa atividade: os instrumentos usados no ensino, a ferramenta de mediação para a interação, o objeto de aprendizagem, os gêneros utilizados para o desenvolvimento das atividades nas quais os alunos irão se engajar para interagir e produzir conhecimento. Desse modo, é importante referirmos, partindo do pensamento bakhtiniano, que os discursos são constituídos a partir de enunciados concretos, oriundos de ações da vida e, portanto, estão em várias esferas da atividade humana (social, econômica, política, cultural e, também, da vida cotidiana).

Ao explorarmos a atividade laboral de professores no ensino a distância, estabelecemos uma discussão com a ideia de Amigues (2004), quando revela que o trabalho de ensinar não é percebido como trabalho, pois, muitas vezes, é reduzido, inclusive pelos próprios professores, a uma atividade individual, restrita ao ambiente formal da sala de aula. Assim, à profissão professor é concedido o *status* de naturalidade, partindo-se da hipótese de que, ao sair de um curso de formação superior, todo professor estará em condições de exercê-la. Na perspectiva do autor, cada professor imprime sua marca, a partir de sua história de vida, à sua atividade profissional. Assim, não é possível considerar que seja natural a atuação e, além disso, é preciso entender que as habilidades que se desenvolvem nas ações práticas em situação de trabalho vão, muitas vezes, além das questões discutidas em cursos

de formação. Desse modo, consideramos que a individualidade e a singularidade de cada um determinarão as condições para o efetivo exercício da atividade laboral.

Partindo disso, é preciso atentar ao contexto delineado neste estudo, especificamente no tocante ao processo de formação de professores para EaD, pois verificamos que, em muitos cursos de licenciatura, em Letras, especificamente, não há um rol de disciplinas que fomentem discussões e ações práticas para essa modalidade de ensino, o que, de certo modo, reforça a concepção de que ensinar é um processo simples e natural no contexto da EaD.

Ao propormos uma reflexão sobre a atividade do professor em cursos a distância, especificamente na UAB, trazemos a ideia de Reis e Oliveira (2010) sobre a importância da linguagem como um meio de interação, a fim de que os alunos possam compreender de modo claro as propostas de atividade e, a partir delas, consigam, efetivamente, realizar as tarefas, além de interagir e produzir conhecimento.

Para iniciarmos o processo de análise, tendo como mote a composição do material obtido através da aplicação de dois instrumentos de pesquisa, o questionário e a entrevista, junto aos 3 (três) docentes, 2 (dois) do Curso de Letras Espanhol e 1 (um) do Curso de Letras Português, retomamos, por um lado, os conceitos desenvolvidos pelas ciências da linguagem, focalizando nos estudos bakhtinianos e, por outro lado, as contribuições pontuadas pelas Ciências do Trabalho.

Importa reiterar que, durante o desenvolvimento deste estudo, nosso enfoque tem sido centrado nas discussões que envolvem as situações de trabalho do docente na modalidade EaD, partindo da premissa de que o discurso é o ponto de partida para nossas discussões, uma vez que as relações humanas são permeadas pela atividade linguageira. Para tanto, selecionamos, conforme descrito no quadro 6, dois eixos temáticos, oriundos das seguintes questões norteadoras, as quais se reportam aos objetivos traçados por esta pesquisa: Como se dá a interlocução do professor com a coordenação, com os alunos, com a equipe multidisciplinar e professor tutor? Para quem é direcionada a atividade do docente na modalidade EaD sob o ponto de vista enunciativo-discursivo? De que modo acontece o embate entre as normas antecedentes e as renormalizações na realização da atividade docente na modalidade EaD?

Esses três questionamentos não podem ser discutidos separadamente, uma vez que a inter-relação é um processo constante na teoria dialógica, que embasa nossa proposta; entretanto, por razões metodológicas, próprias do discurso acadêmico, optamos por segmentar o capítulo de análise em dois grandes eixos temáticos. O primeiro busca analisar o discurso produzido pelos participantes da pesquisa, considerando a sua atitude dialógica e responsiva diante da atividade docente, e o segundo eixo evoca a atividade de trabalho docente e os *usos de si*, buscando elementos que revelem, na prática laboral, a importância da singularidade de cada participante, considerando o processo de renormalização do trabalho.

Essa análise, de cunho qualitativo e interpretativo, conforme explicitado na seção de metodologia deste trabalho, será realizada tendo como material de análise os enunciados obtidos por meio do questionário e da entrevista, a fim de que sejam evidenciados os preceitos apresentados no capítulo dedicado à abordagem teórica, que servirá como fundamento para a análise. Nesse sentido, referem-se à perspectiva dialógica da linguagem e aos estudos desenvolvidos pelas Ciências do Trabalho, especialmente sobre a Ergologia, considerando o contexto a partir do qual a disciplina é analisada, isto é, sob a ótica da educação a distância. A seguir, passamos à discussão do material de análise.

3.1 A CONSTITUIÇÃO DIALÓGICA E RESPONSIVA DA ATIVIDADE DOCENTE NO CONTEXTO DA EAD

Ao propormos uma análise que busca evidenciar a especificidade da atividade docente na esfera da EaD, este tópico aborda as reflexões pontuadas, considerando o discurso dos participantes desta pesquisa. De acordo com Bakhtin/Volochinov (1997, p. 147):

Toda a essência da apreensão apreciativa da enunciação de outrem, tudo o que pode ser ideologicamente significativo tem sua expressão no discurso interior. Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo privado de palavra, mas, ao contrário, um ser cheio de palavras interiores.

A proposta bakhtiniana busca ir além da pretensa objetividade científica, bem como da subjetividade personalista, a fim de que a intersubjetividade se concretize pelo questionamento e pela investigação. A análise detalhada de elementos que

compõem a estrutura textual não constitui o foco de análise, pois o pesquisador trabalha a partir de discursos que mobilizam saberes variados.

Para iniciarmos o processo de análise, o qual parte dos questionamentos direcionados aos três professores participantes do estudo, por meio dos instrumentos de constituição do material de análise (questionário e entrevista), buscamos discutir, a partir da constituição do material de análise, as percepções sobre a atividade de trabalho. Ao focar a constituição dialógica, a atitude questionadora/responsiva, o compromisso com o contexto histórico e sociocultural dos sujeitos em sua diversidade, a interdisciplinaridade entre os saberes e a construção de um conhecimento aberto às incertezas e ao inacabado, discutiremos particularidades da atividade do docente na modalidade EaD, a interlocução do professor com seus alunos, coordenadores, equipe multidisciplinar e professor tutor; o direcionamento da atividade do docente na modalidade EaD.

A situação de trabalho em questão está vinculada à esfera da EaD, que constitui o palco de atuação dos professores escolhidos para este estudo. Nessa perspectiva, devido à postura interdisciplinar imbricada nesta pesquisa, reiteramos a importância das discussões em torno da Ergologia, a fim de que seja viável problematizar as atividades sob a ótica dos discursos que emergem do cotidiano de trabalho de professores. A multiplicidade de vozes que envolvem os discursos em suas diferentes materializações, especialmente quando os professores produzem enunciados sobre o seu trabalho, é significativa para entendermos a especificidade que envolve a atividade de trabalho docente no âmbito da modalidade EaD. Nesse sentido, estamos contemplando um espaço para discussões acerca de uma atividade que exige a confluência de múltiplos saberes, que emergem da trajetória pessoal de cada um dos sujeitos envolvidos nesse processo.

E é por esse viés que passamos à discussão sobre as vozes discursivas, entendidas como as posições valorativas que atravessam os diferentes dizeres, considerando as respostas dos docentes em relação à sua prática de trabalho, tendo em vista seus enunciados, resultantes do questionário, da entrevista e considerando os questionamentos apontados no quadro 6.

Em relação à pergunta 3 (três) do questionário: *Como é a sua relação com o Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem Moodle?*, percebemos que os três docentes participantes da pesquisa afirmam ter familiaridade com a educação a distância, entretanto, um deles relata alguma dificuldade no uso do ambiente virtual.

Esse ponto merece destaque, pois é no *Moodle* que as aulas acontecem na modalidade EaD. Tendo em vista as respostas dos docentes sobre as suas interfaces com o AVEA, observamos que a Prof.^a Ana é a que afirma ter uma relação “bastante confortável”, talvez por ela já utilizar o AVEA no ensino presencial.

Sobre a mesma questão, o Prof. Carlos refere que a utilização do ambiente de aprendizagem é muito tranquila. Ao afirmar que domina “relativamente bem as ferramentas [...] posso contar, às vezes, com a ajuda dos colegas, [...] o trabalho colaborativo tem se mostrado importante no uso do ambiente”, percebemos que, além do conhecimento acerca dos mecanismos que sustentam a prática do *Moodle*, o professor aponta para uma outra questão relacionada à colaboração de seus pares. Ao observarmos o ponto de vista do professor, evidenciamos que a colaboração com os pares materializa um processo de interação entre os vários interlocutores presentes na situação de trabalho. De acordo com Bakhtin/Volochinov (1997), a interação, originada na palavra, sempre calcada em um contexto social, promove uma troca de valores e pontos de vista, evidenciando a sua dinamicidade, pois a cada ato interativo, múltiplas serão as posições dos interlocutores, neste caso, colegas docentes.

Tal fala possibilita o entendimento de que, além dos pressupostos técnicos, as trocas, as interações, o constante contato são significativos para a realização da sua atividade de trabalho, pois é preciso entender que a linguagem no âmbito das relações dialógicas é complexa e instável, uma vez que envolve o *eu* e o *outro*.

De acordo com o Prof. Paulo, “o ambiente é muito duro e quadrado [...] funciona muito bem para propósitos didáticos”. Podemos visualizar, em um primeiro momento, uma postura restrita ao universo técnico que permeia a sala de aula virtual. Entretanto, quando aborda a ideia de “propósitos didáticos”, entendemos que há, no seu discurso, uma referência a algo que vai além da postagem de material didático, pois aí pode estar implícito um mecanismo de interação entre os sujeitos envolvidos no processo, ou seja, entre os alunos, o professor e o tutor. Afinal, se não considerarmos o tripé referido, não haverá concretização do propósito didático referido pelo professor.

Nesse sentido, para dois dos três participantes, o *Moodle* é entendido como um espaço que possibilita trabalhos colaborativos e de interação entre os membros da disciplina. Sobre essa questão, é preciso refletir sobre o conceito de colaboração e interação tendo em vista a concepção teórica e metodológica adotada. Bakhtin

(2010a, 2010b) pontua a ideia que remete ao processo de interação. Para o autor, a ideia de interação é entendida como um aporte de vozes sociais que povoam a consciência humana. Entendemos que essa interação é significativa no cenário da educação a distância, pois os docentes estão reiterando a importância dos processos dialógicos, uma vez que a cada interlocução realizada, seja antes, durante ou após a atividade de trabalho, cada profissional faz emergir suas crenças, seus valores e também suas escolhas.

Visualizamos que o entendimento dos três docentes sobre a elaboração de material didático é um dos momentos especiais da disciplina, principalmente na EaD. Ao considerarmos as respostas dadas ao questionamento 4 (quatro) do questionário, o qual solicita aos docentes que descrevam *como é o processo de elaboração do material didático*, observamos a singularidade no modo como cada um desenvolve suas ações no momento de preparar o material didático. Há, na perspectiva dos professores, acentos valorativos que remetem ao cumprimento de metas estabelecidas pelo curso, o que observamos por meio de seus enunciados:

Profa. Ana: [...] me detenho na linha do tempo dessa disciplina, vendo o que os alunos já trabalharam e o que ainda vão trabalhar, observando onde essa disciplina se insere no semestre e qual o seu objetivo. Após isso, procuro montar semanas em cima do programa, dos objetivos da disciplina, prevendo alguns tópicos que precisam ser trabalhados. Aí, começo a procurar materiais na internet bem variados [...] penso nas atividades que os alunos poderiam se sentir motivados a fazer, participar e, ao mesmo tempo, que contemplem o objetivo da disciplina. Trabalhei na elaboração de 4 disciplinas de ensino de língua, por isso tenho essa preocupação com a interação em língua espanhola e os recursos que uso para motivar os alunos a interagir. Também já preparei 2 disciplinas teóricas de Linguística Aplicada e, nesse caso, priorizando as interações nos fóruns trabalhando com a teoria e a prática docente.

Prof. Paulo: [...] pesquisei em livros e sites da internet. Costumo estruturar cada disciplina em 8 ou 15 unidades, correspondentes às semanas de duração. Para cada semana desenvolvo um texto didático sobre determinado conteúdo do programa, de tal modo que tento dar a impressão aos alunos que estou conversando com eles. Para cada texto escrevo uma ou duas propostas de atividades, normalmente envolvendo fóruns de discussão, que costumam ser os melhores recursos para interação entre alunos e professores no ambiente.

Prof. Carlos: [...] Preparo as aulas, o programa, os exercícios, enfim, todo o material num processador de texto e somente depois passo isso (com as ferramentas copiar e colar) para o ambiente. [...], trabalho muito com imagens. para gerar uma identidade visual agradável aos alunos.

Ao considerar as verbalizações dos professores, optamos por grifar os enunciados que, no nosso entendimento, propiciam reflexões sobre movimentos

significativos da atividade de trabalho desses profissionais. Em um primeiro momento, pontuamos que os três, de alguma forma, situam o aluno como o eixo articulador de suas propostas. Entretanto, observamos que a questão do direcionamento da atividade é múltipla, isto é, não há um único direcionamento o que indica a especificidade desse processo laboral, permeado por facetas dentre as quais elencamos o conhecimento sobre o que os alunos já trabalharam; ou seja, antes de iniciar a disciplina propriamente dita, os professores precisam realizar uma espécie de sondagem, para pensar na distribuição dos conteúdos prescritos pelo programa. Tal consideração é evidenciada nos discursos de Ana, Carlos e Paulo, respectivamente, quando afirmam: “[...] vendo o que os alunos já trabalharam e o que ainda vão trabalhar [...] (Ana); “[...] de tal modo que tento dar a impressão aos alunos que estou conversando com eles [...]” (Carlos); e “[...] para gerar uma identidade visual aprazível aos alunos (Paulo)”.

Se observarmos a resposta de Ana, por meio do enunciado “procuro montar semanas em cima do programa, dos objetivos da disciplina, prevendo alguns tópicos que precisam ser trabalhados”, é possível trazer à tona a ideia de que o programa, os objetivos da disciplina são fornecidos pela coordenação do curso e constituem as normas antecedentes, importantes para a elaboração aulas. Então, as normas são fundamentais para o desenvolvimento da atividade de trabalho.

Além disso, em relação ao direcionamento do enunciado, verificamos que a atividade está direcionada à coordenação do curso, a fim de que seja cumprida uma etapa formal da atividade de trabalho e há, também, o direcionamento aos alunos. Para Bakhtin/Volochinov (1997), o direcionamento ocorre através de enunciados concretos, considerando situações específicas de enunciação nas quais os enunciadores emitem seus posicionamentos valorativos. Se pensarmos nas posições da docente Ana, percebemos que há outros discursos (dos alunos, do programa da disciplina) que atravessam e, por consequência, influenciam o seu dizer/fazer. Assim, o fazer profissional desses docentes é constituído de etapas que, necessariamente, implicam o processo de ensino. O ato de preparar material didático para cada uma das disciplinas exige que os trabalhadores desenvolvam processos de organização, de seleção, buscando caminhos metodológicos para a produção de cada situação de trabalho. Esse movimento dialógico possibilita afirmarmos que esses profissionais têm uma preocupação constante com o

redimensionamento de suas práticas, buscando proporcionar um espaço virtual de ensino que promova a autonomia e a mobilização pela busca do saber.

Para isso, é determinante que esse professor tenha fluência nas potencialidades tecnológicas do ambiente virtual de ensino e aprendizagem (AVEA) *Moodle*. Além disso, cabe reiterar que a produção de novos materiais, seleção e (re)elaboração com vistas à integração das tecnologias educacionais requer a mobilização de saberes relativos às dimensões didáticas, científicas, políticas e éticas da docência e da gestão universitárias, o que gera impactos nos modos de pensar e agir dos professores.

A atividade docente na modalidade a distância está atrelada à elaboração de materiais didáticos, exigindo, dos professores, competências relacionadas aos conhecimentos pedagógicos gerais e específicos, resultados de pesquisa sobre o processo de ensino e aprendizagem, singularidades sobre a modalidade de ensino a distância, conteúdos da área, além de conhecimento profundo dos procedimentos apoiados em recursos tecnológicos. Nos discursos analisados dos professores, evidenciamos, novamente, o movimento de direcionar suas atividades a dois pontos distintos: aos alunos e ao curso, enquanto entidade que é constituída por normas, e, portanto, por orientações prescritivas.

Partindo das reflexões pontuadas, entendemos que se, por um lado, a ideia é direcionar a atividade ao aluno por meio da escolha do material, da organização da disciplina, considerando o que esse aluno já estudou e de que modo ele pode ser atuante na disciplina, por outro, encontramos o direcionamento para o andamento da disciplina. Os enunciados “[...] procuro montar semanas em cima do programa [...]”, “[...] que contemplem o objetivo da disciplina; “[...] desenvolvo um texto didático sobre determinado conteúdo do programa [...]” apontam a direção dada ao material, neste caso, os docentes Ana e Paulo, além dos alunos, dirigem suas atividades à coordenação do curso. O direcionamento está vinculado, de acordo com Bakhtin/Volochinov (1997), à compreensão responsiva ativa de cada enunciado se considerarmos a orientação discursiva dos interlocutores, no caso específico do excerto analisado, a relação *eu/outro* emerge quando observamos, no interior nos discursos proferidos, a presença desse *outro* (programa/objetivos).

A esse respeito, tendo em vista a especificidade que envolve a atividade profissional do professor em EaD, buscamos as reflexões de Amigues (2004) sobre esse fazer laboral. Para o autor, tal atividade é situada socialmente, instrumentada e

direcionada (aos alunos, à instituição, aos pais, aos colegas – professores, e coordenadores e demais profissionais da área da educação). Na perspectiva de Faïta (2005), para a realização de atividades profissionais, os trabalhadores pautam suas ações tendo em vista duas dimensões – coletiva e sobre seus saberes particulares.

Analisando os trechos em discussão, além da questão sobre o direcionamento do enunciado, observamos a atitude valorativa responsiva dos docentes, presente em todos os enunciados analisados, que aponta para características da atividade laboral em foco. Ao analisar o processo dialógico estabelecido entre cada um dos professores – sua bagagem, seus saberes instituídos, bem como aquele desenvolvido com os seus pares (colegas, alunos, coordenação de curso, equipe multidisciplinar) –, observamos, nos enunciados dos docentes, uma relação de empatia com esse outro. Ressaltamos o papel da interação, tal como é entendida pelo Círculo de Bakhtin, através do movimento *eu/outro* dos três docentes participantes da pesquisa – Ana, Carlos e Paulo – com as suas crenças e com aquilo que é posto a eles como atividade de trabalho. Essa interação é produto de embate e de escolhas, reiterando o viés responsivo da situação de trabalho, pois, ao optar, ao eleger propostas e metodologias de ensino, o professor está avaliando o que pode ser interessante ou não para determinado grupo de alunos.

Na questão 5 (cinco) do questionário, ao pontuarmos de *que modo a equipe multidisciplinar atua em relação ao material didático*, percebemos que Ana, Paulo e Carlos partilham experiências semelhantes sobre o papel do grupo de profissionais que compõem a equipe multidisciplinar, responsável pelas orientações aos professores acerca da elaboração do material didático pedagógico, o qual será disponibilizado pelos professores conteudistas³⁸. A docente Ana afirma que a atuação desses profissionais *é quase inexistente*. “Apenas quando sou obrigada, o material passa por eles e recebo apenas dicas de como colocar as atividades no caderno didático, mas nada com relação à metodologia ou língua, já que o material é em espanhol”. Os acentos valorativos visualizados no discurso de Ana podem ser

³⁸ Como referimos no termo de compromisso CAPES, na modalidade EaD, há uma organização que delimita papéis aos docentes envolvidos nesse contexto de ensino. Assim, professor conteudista/pesquisador é aquele que prepara o material para o desenvolvimento das disciplinas no Moodle. Segundo o referido termo, a esse Professor-pesquisador cabe o desenvolvimento de atividades típicas de ensino, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados por sua instituição no âmbito do Sistema UAB.

percebidos a partir da seleção de elementos linguísticos que sinalizam o estabelecimento de sentidos, como é o caso do enunciado “apenas quando sou obrigada”, que orienta para uma possibilidade (“quando”) de obrigação que exige (“obrigada”) que o material de aula seja revisado pela equipe multidisciplinar. A entonação do discurso, segundo o viés bakhtiniano, advém das palavras escolhidas para a composição do enunciado, que se impregnam de um dado “tom”, uma orientação de sentido no discurso. Na sequência, observamos, nos enunciados em análise, a orientação apreciativa de que a equipe tem um papel determinado, mas não o exerce de forma contundente. Pela formulação do enunciado, percebemos, por um lado, a avaliação com tom restritivo ao que é recebido – “recebo apenas dicas de como colocar as atividades no caderno didático” – e, por outro lado, o tom do que seria esperado das normas antecedentes: “mas nada com relação à metodologia ou língua”, o que é justificado pela língua estrangeira: “já que o material é em espanhol”. Sobre o tom, o filósofo russo observa: “[...] é como se nos guiássemos pelo tom: selecionamos aquelas [palavras] que, pelo tom, correspondem à expressão do nosso enunciado e rejeitamos as outras.” (BAKHTIN, 2010b, p. 291). Assim, “a atitude valorativa do falante com o objeto do seu discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado.” (BAKHTIN, 2010b, p. 289).

Da mesma forma, o Prof. Carlos pontua que:

A atuação da EMUAB aparece pouco, a meu ver. O pesquisador coloca e organiza todo o material no ambiente. Depois disso, a equipe revisa e pede alterações, como colocação de referências de imagens que faltaram ou coisas do gênero. Imagino que a equipe pudesse ter um papel mais proativo, ajudando efetivamente os professores na diagramação da disciplina no Moodle. [...] Até hoje, recebi um e-mail deles, mas como coordenador de curso, pedindo alterações numa disciplina, troca de imagens e coisas do gênero [...].

Pelo segmento em destaque, observamos a posição adotada pelo docente, que permite reflexões acerca dos movimentos dialógicos que perpassam o seu fazer profissional, no que se refere a uma crítica sobre o papel da equipe multidisciplinar. A escolha do advérbio “pouco” para caracterizar o papel da equipe (“a atuação da EMUAB aparece pouco, a meu ver”) e da expressão “imagino que a equipe pudesse ter um papel mais proativo” evidencia a ideia do docente de que a Equipe Multidisciplinar deveria ter uma atitude mais concreta e efetiva junto às demandas dos docentes. Reiteramos as ideias de Bakhtin (2010b, p. 290) ao afirmar que “as

palavras não são de ninguém, em si mesmas nada valorizam, mas podem abastecer qualquer falante.” Assim, é necessário considerar o projeto discursivo que envolve cada enunciado, observando que os discursos são edificados sempre nas relações estabelecidas com o *outro*, constituindo uma trama de vozes heterogêneas.

Ainda em relação ao enunciado de Carlos, percebemos que o trabalho do professor em EaD necessita de relações engajadas e, nesse caso, a equipe multidisciplinar deve cumprir seu papel. Conforme as orientações institucionais, a equipe tem o papel de orientar, capacitar e auxiliar docentes para a elaboração de material didático impresso e multimídias. Essas reflexões remetem à “premissa de que a atividade humana não pode ser considerada uma sequência de atos pré-determinados, pois [...] está sempre, em um dado meio, em negociação de normas.” (SCHWARTZ, 2007d, p. 31).

Além disso, é importante discutirmos o processo de interação entre as partes, o qual se concretiza por meio da palavra, pois, para o Círculo de Bakhtin, a palavra sempre será ideológica e, portanto, nela estão contidos os valores de quem a enuncia. Desse modo, o processo interativo representa um movimento no qual as posturas axiológicas e os embates de valores sociais, éticos e morais são estabelecidos, proporcionando as atitudes responsivas. A ausência da prescrição e/ou da orientação sobre os materiais elaborados pelos professores permite-nos visualizar as atitudes responsivas desses docentes, que sentem necessidade de outras vozes para interlocução.

É preciso considerar a atividade de trabalho como algo inerente à condição humana e, portanto, permeada de subjetividades. O trabalho docente está intimamente relacionado aos modos de organização e reorganização das estratégias didáticas, às reflexões individuais de cada profissional e, também, ao constante redimensionamento das ações desenvolvidas por esse profissional na sua esfera laboral. Assim, podemos definir a organização do trabalho docente na EaD como formas úteis de representação das ideias, considerando a maneira como cada docente formula sua proposta de ensino, bem como de que modo ele atua no processo constante de interação.

Nos excertos a seguir, evidenciamos um pouco dessa organização, trazendo a posição dos docentes sobre a rotina de suas atividades. Especificamente sobre o questionamento 10 (dez) do questionário – *Em que consiste, segundo as normativas, o trabalho do professor na modalidade EaD?* –, é possível verificar que

a rotina desses docentes é percebida, por eles, de modo diferente, embora seja possível encontrar, por meio de seus enunciados, alguns pontos de contato:

Prof.^a Ana: Hoje em dia é bastante complicado descrevê-la, mas há algumas ações que se repetem. Sou coordenadora de tutoria dos cursos EaD em Espanhol (UAB) e coordenadora do outro, Regesd. Essas atividades de coordenação implicam uma rotina de e-mails e papéis, bastante burocrática e desgastante. Muitas vezes se repete as mesmas informações aos alunos e/ou professores via e-mail. Há cadastro de alunos, tutores, professores, entrega de relatórios, organização dos semestres, alunos, professores, tutores.

Analisando as palavras da Profa. Ana, “[...] é bastante complicado descrevê-la, mas há algumas ações que se repetem [...]”, verificamos a presença de uma rotina desgastante, evidenciada pelas múltiplas tarefas destinadas a ela. A opção pela expressão “bastante” – que se repete duas vezes – assinala acúmulo de funções, uma vez que Ana está atuando na coordenação de tutoria de um curso da UAB (“Hoje em dia é bastante complicado descrevê-la”) e, também, na coordenação de curso pela Regesd (“Essas atividades de coordenação implicam uma rotina de e-mails e papéis, bastante burocrática e desgastante”). O dia a dia de trabalho dessa professora permite que identifiquemos uma série de compromissos que norteiam essa atividade laboral e, diante deles, cada um singulariza sua organização, partindo do que é mais importante para o desenvolvimento de seu trabalho.

Outro ponto interessante observado nos enunciados dos participantes é relativo à sobrecarga de trabalho, pois a maior parte dos docentes evoca, de modo explícito, a necessidade de um acompanhamento intenso das atividades propostas no ambiente *Moodle*:

Prof. Paulo: É difícil. Quando estou ministrando uma disciplina, costumo entrar pelo menos duas ou três vezes por dia no ambiente, a menos que esteja viajando a algum congresso ou polo. Tampouco poupo os fins de semana. Em geral, é preciso conectar-se também aí. Nessas oportunidades respondo mensagens dos alunos e verifico o andamento das atividades.

Prof. Carlos: Como tenho muitas responsabilidades no curso presencial, dedico duas horas diárias, cinco dias por semana, à leitura das dúvidas, ao contato com os tutores etc. Isso durante os módulos. Fora deles, dedico em média cinco horas por semana para pensar em novos materiais, novas possibilidades de ensino mediado por computador e a leituras teóricas sobre o assunto.

Os enunciados dos três professores trazem expressões, como “desgastante”, “difícil”, “muitas responsabilidades”, que acentuam valorativamente suas atividades

de trabalho. A postura adotada por eles permite que corroboremos a nossa premissa inicial, a qual entende a atividade docente no ensino a distância como algo complexo, que exige desse profissional organização e tomada de decisão perante interlocutores diversos. Verificamos, nos discursos de cada um dos docentes, os acentos valorativos que indicam o modo como eles se colocam diante de suas atuações profissionais.

Os segmentos destacados – “[...] Tampouco poupo os fins de semana. Em geral, é preciso conectar-se também aí”, e “tenho muitas responsabilidades no curso presencial, dedico duas horas diárias, cinco dias por semana, à leitura das dúvidas, ao contato com os tutores [...]” – assinalam que a atividade de trabalho envolve um coletivo: os outros professores, os tutores, os alunos e a coordenação. Assim, a atividade docente é desenvolvida pelos docentes, partindo da relação com o(s) outro(s), que se materializa via discurso. Observamos acentos valorativos em circulação, presentes em cada um dos enunciados destacados, que remetem a seguinte afirmação de Bakhtin (2010c, p. 314-318): “[...] em todo o enunciado, contanto que o examinemos com apuro, [...] descobriremos as palavras do outro ocultas ou semi-ocultas, e com graus diferentes de alteridade.” Nesse sentido, os discursos dos docentes participantes da pesquisa, ao estarem em permanente relação com o *outro* (que pode ser seu eu interior), são povoados por vozes que atravessam os seus dizeres e, por consequência, seus fazeres, constituindo fios dialógicos, com o discurso dos alunos, da equipe multidisciplinar, dos tutores etc.

Analisando sob o viés dialógico, entendemos que, no ensino presencial, o professor tem a sua ação focada nos alunos, na coordenação, na direção e nas normas antecedentes na EaD, o profissional precisa, além da coordenação do curso, dos polos de ensino, dos alunos e das normas antecedentes, gerenciar seus tutores, tanto os presenciais quanto os a distância, com e, também, dialogar com a equipe multidisciplinar. Os docentes, de modo geral, procuram estabelecer contato com todos os envolvidos no processo, ou seja, sua atividade não é restrita ao ato de ensinar, ao momento da sala de aula virtual. Há um universo que envolve esse momento e, a partir dos enunciados que analisamos dos participantes da pesquisa (Ana, Carlos e Paulo), apreendemos a preocupação sobre o trabalho, por meio das relações estabelecidas com os tutores³⁹, dos diálogos com outros professores, por

³⁹ No próximo tópico deste capítulo, discutiremos as questões advindas das entrevistas, dentre as quais, a relação com os tutores aparece de modo pontual.

exemplo, em reuniões do curso e/ou de colegiado, quando os docentes analisados, além de lecionar, exercem alguma atividade administrativa.

O processo de organização e escolha de caminhos metodológicos, adotados para o desenvolvimento de uma atividade de trabalho, são reflexos do constante redimensionamento sobre as atitudes desenvolvidas pelos docentes na perspectiva de proporcionar a autonomia e a mobilização pela busca do saber.

Nesse sentido, recuperamos as proposições teóricas acerca da alteridade (relação eu/outro) no sentido de que, nos enunciados analisados, visualizamos que a constituição da atividade docente na modalidade EaD ocorre, ainda que de modo imperceptível para os profissionais, a partir das relações que são estabelecidas entre cada um deles com suas histórias de vida, com o(s) seu(s) outro(s) e, também, com os demais envolvidos nessa atividade de trabalho. Na perspectiva de Bakhtin (2010d, p. 379), as nossas produções, sejam elas verbais ou não verbais, estão sempre compostas de discursos alheios, pois, de acordo com o autor, “eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro [...]”.

Ao nos debruçarmos sobre a resposta do Professor Carlos quando afirma “dedico em média cinco horas por semana para pensar em novos materiais, novas possibilidades de ensino mediado por computador e a leituras teóricas sobre o assunto”, é possível observar a interação constante. A relação *eu/outro* está presente se entendermos que as reflexões desse docente são pautadas pelas suas atitudes, crenças, posições e, também, no processo interativo que estabelece com seus pares. O exercício da alteridade revela-se na rotina do professor quando ele procura afastar-se da própria atividade para repensá-la. No processo dialógico, a alteridade é um pressuposto e é em decorrência dela que entendemos a ideia da multiplicidade de vozes (plurilinguismo) (BAKHTIN, 1997/2010a). Assim, os nossos atos, constituídos por discursos são compostos por discurso *de outrem*, os quais ressoam gerando embates de valores.

Ao analisar os enunciados da Profa. Ana sobre a atuação como docente, destacamos o seguinte segmento:

preparar o material didático, buscar materiais extra para estudo (como vídeos, artigos científicos, apresentações em Powerpoint, objetos de aprendizagem, etc.) e disponibilizar aos alunos à medida que os conteúdos vão sendo desenvolvidos no ambiente; elaborar as tarefas e definir os critérios de avaliação; organizar o cronograma de atividades e estabelecer

as modalidades de avaliação de cada conteúdo; orientar os tutores no processo de interação com os alunos no ambiente e no provimento de feedback às tarefas realizadas pelos alunos; auxiliar os tutores a resolver dificuldades em situações específicas; interagir com os alunos via mensagens e fóruns para discussão no ambiente; postar avisos, lembretes e, quando necessário, advertências gerais no Fórum de Notícias; elaborar com o auxílio dos tutores a aula presencial e as vídeo-aulas ou webconferências; elaborar e avaliar a prova presencial e o exame final; divulgar e registrar as notas dos alunos no sistema da instituição.

Observamos que o fazer laboral da docente foi delineado a partir das ações impostas pela função a qual ela está vinculada, o que possibilita afirmarmos que a pesquisa abre um espaço de reflexão sobre as demandas do próprio trabalho. Assim, percebemos o movimento dialógico constante, pois, a cada uma das atividades desenvolvidas, há o atravessamento de outras vozes – a própria voz dessa professora, repensando e reorganizando materiais (artigos, powerpoint, vídeo-aulas, fóruns, provas, etc.). Esse movimento de reconstrução da própria prática profissional é um exercício que pode ser contextualizado com o conceito de exotopia na perspectiva bakhtiniana. Além disso, quando identificamos os verbos “orientar, auxiliar, interagir, elaborar”, visualizamos as ações que estão em pauta nas atividades desempenhadas pela docente Ana e reiteramos a ideia de que há um espaço de interlocução que evidencia a relação eu/outro. Para Bakhtin (2008, p. 293), “a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo”. Considerando a ideia proposta pelo autor, percebemos, no discurso da docente Ana, que outros dizeres circulam a realização de suas atividades de trabalho, pois as palavras de outrem estão presentes em todas as atitudes, evidenciando a irrepetibilidade de ações, de enunciados.

Ainda diante da fala de Ana, importa-nos evocar o gerenciamento de conflitos na organização do trabalho docente, o qual pode ser entendido como um elemento gerador de uma postura reflexiva do professor e, portanto, capaz de colocar em movimento concepções e valores. O desafio de colocar para si novas questões referentes à ação docente em desenvolvimento e a necessidade de criar alternativas, estratégias e formas de organização para as problemáticas vivenciadas no exercício da profissão conduzem o professor a um processo de reflexão e reelaboração daquilo que produziu e até do que virá a produzir durante suas atividades de trabalho. Tais questões possibilitam um diálogo com as ideias desenvolvidas por Schwartz (2007) sobre renormalização, pois as normas traduzem o que as regras, os modelos de uma atividade de trabalho impõem aos sujeitos. É

importante entendê-las como parte de toda situação de trabalho, uma vez que ao exercermos a atividade, criamos nossas próprias normatizações, além de seguirmos àquelas já impostas pelo meio. Entretanto, no desenvolvimento da atividade sempre haverá algo de singular, algo que é irrepetível, fazendo emergir as renormalizações.

Uma reflexão possível sobre a situação pesquisado/pesquisador – no contexto específico deste estudo, pois os 3 (três) participantes de nossa pesquisa são, também, pesquisadores e, desse modo, no momento da aplicação dos instrumentos de pesquisa eles passam a ocupar um “outro” lugar – é uma outra forma de discutirmos a relação *eu/outro*. Como observa Amorim (2004, p. 28), “a alteridade inerente a toda pesquisa ganha, nas Ciências Humanas, uma especificidade que é o fato de se tratar de uma alteridade humana.”

Ao serem questionados sobre reconhecimento/valorização do trabalho docente na modalidade EaD, os 3 (três) participantes afirmam que falta reconhecimento, principalmente, dos colegas que não atuam nessa modalidade de ensino:

Profa. Ana: Muito pouco. Esse trabalho é secundário é visto como uma forma de ganhar uma bolsa. As pessoas envolvidas não pesquisam sobre essa nova modalidade ou, sequer, tentam aprender novas formas de ensinar em uma modalidade tão diferente da presencial. Os professores acabam transpondo o material do presencial para o EaD e dando o mesmo tipo de aulas em modalidades tão diferentes.

Prof. Carlos: Definitivamente não. Para os professores efetivos da universidade, as horas de trabalho em EaD não são contabilizadas, sob a desculpa de que se paga uma bolsa para isso. Ora, qualquer professor responsável trabalha bem mais que as 12 horas semanais que supostamente a bolsa paga. Além disso, a criação do papel de tutor me parece apenas uma evasiva governamental para pagar a eles um valor irrisório diante do fantástico trabalho que fazem. Acredito que ainda se tenha que caminhar muito para regularizar esses papéis.

Prof. Paulo: Por parte de colegas que apenas trabalham com ensino presencial, nem sempre. Por parte dos alunos, sim, há grande valorização, respeito e mesmo afeição dos alunos pelos professores e tutores. Destaco aqui também a valorização e o incentivo constantes, no meu caso, da Coordenadora e da Vice-Coordenadora, que são figuras decisivas para o curso de Letras EaD da UFSM. Também destaco a importância dos polos e dos tutores presenciais para o trabalho realizado. Em especial, quando visitamos os polos nos encontros presenciais, percebemos a valorização de toda a equipe.

A partir da análise dos enunciados transcritos, é possível observar que a atividade de trabalho não é reconhecida na sua totalidade pelos componentes da

academia no contexto estudado. A visão que decorre do fazer profissional, tendo em vista os enunciados de dois participantes da pesquisa, está relacionada a vários fatores. Por um lado há a referência, conforme Ana, à noção de um “trabalho [...] secundário e visto como uma forma de ganhar uma bolsa”. Carlos enfatiza que “para os professores efetivos da universidade, as horas de trabalho em EaD não são contabilizadas, sob a desculpa de que se paga uma bolsa para isso”. Percebemos que a questão da remuneração está diretamente relacionada à satisfação e ao reconhecimento do trabalho desenvolvido. Por outro, Paulo afirma que observa reconhecimento por parte dos alunos e dos gestores do cursos e dos polos de ensino. Entretanto, tem a mesma posição dos outros dois participantes, ao pontuar que “por parte de colegas que apenas trabalham com ensino presencial, nem sempre”. Ao observar os discursos dos docentes sobre o reconhecimento de seu trabalho na EaD, percebemos “uma valoração efetiva; [...] um tom emotivo-volitivo. [...], nenhum pensamento seria realmente pensado se não se estabelecesse um vínculo essencial entre o conteúdo e o seu tom emotivo-volitivo, isto é, o seu valor realmente afirmado por aquele que pensa” (BAKHTIN, 2010, p. 86-87). De acordo com Tezza (2003, p. 185) “o tom emocional-volitivo [...] é uma atitude de dever da consciência, moralmente válida e responsavelmente ativa”, o que permite analisarmos a questão do reconhecimento da atividade de trabalho dos docentes em EaD, pois a tomada de posição, a atitude responsiva dos docentes que não atuam em EaD, é percebida pelos docentes que atuam nesta modalidade.

Além da questão exposta, há, no enunciado de Ana, a preocupação com as vozes que atravessam o dizer – por meio da postura de professores envolvidos na atividade docente na EaD. Quando consideramos o segmento “as pessoas envolvidas não pesquisam sobre essa nova modalidade ou, sequer, tentam aprender novas formas de ensinar [...] Os professores acabam transpondo o material do presencial para o EaD”, vemos que há a ausência de compreensão sobre a modalidade EaD. Muitos professores ainda não acreditam na validade dessa forma de ensino e por tal razão não buscam mecanismos de aperfeiçoamento, acabam repetindo práticas de ensino, muitas vezes, já defasadas, inclusive no ensino presencial.

A ideia em pauta remete à proposição de Amigues (2004, p. 38) ao referir que “no domínio do ensino, o não realizado é mais importante do que o que foi efetuado”. A percepção de um professor sobre o trabalho de outros evoca, de certa forma, a

alteridade presente em si mesmo, ou seja, é uma possibilidade de “avaliar” a atividade de trabalho do outro e, de alguma forma, fazer vir à tona o outro que brota em si. Os questionamentos e as avaliações que contruímos sobre o outro poderão ser, muitas vezes, também refletidas em mim, no meu fazer, nos meus atos. Entretanto, somente o movimento do outro é que irá proporcionar essa visão sobre mim.

Outra posição observada via acento valorativo em relação à modalidade EaD é percebida no enunciado de Carlos ao afirmar que: “a criação do papel de tutor me parece apenas uma evasiva governamental para pagar a eles um valor irrisório diante do fantástico trabalho que fazem. Acredito que ainda se tenha que caminhar muito para regularizar esses papéis.” Ao refletirmos sobre a expressão “apenas uma evasiva governamental”, entendemos que há, na atitude do professor, uma crítica ao modo como a EaD está organizada no âmbito institucional. Talvez, a posição assumida esteja vinculada ao fato de que a EaD, no contexto analisado, ainda não é institucionalizada. Conforme mencionamos no capítulo destinado à metodologia, na instituição em estudo, essa modalidade de ensino de graduação funciona como um projeto. Assim, pela resposta do professor Carlos, notamos que, ao lado da questão remuneratória – “Para os professores efetivos da universidade, as horas de trabalho em EaD não são contabilizadas, sob a desculpa de que se paga uma bolsa para isso” –, está posta uma demanda relativa ao reconhecimento. Se ele não vem por meio dos pares, também não é visível aos olhos da instituição, pois se discutirmos a ideia produzida no interior do discurso do docente, vemos que há uma diferenciação entre os que atuam na EaD e os que atuam no presencial. A forma de ingresso, como já revelado pelos discursos dos participantes, é a mesma e, pelo que se vislumbra nesta pesquisa, é que as demandas de trabalho crescem não na mesma medida do reconhecimento e da remuneração.

Além disso, entendemos que existem múltiplas vozes nos discursos de cada um dos docentes. Quando Ana refere por meio das expressões: “este trabalho é secundário [...] é visto como uma forma de ganhar uma bolsa [...] As pessoas envolvidas não pesquisam [...] Os professores acabam transpondo o material do presencial para o EaD. Nas palavras de Ana, observamos o discurso de outros professores(atuantes na EaD) sobre o próprio trabalho, tanto no que é relativo ao *status* atribuído à atividade como em relação à falta de condições para desenvolver um trabalho sério e comprometido. Especificamente no caso do Prof. Carlos, ao

referenciar o não reconhecimento da docência em EaD – por meio da expressão “Definitivamente não” –, percebemos uma resposta enfática sobre a situação. Indo além, o professor traz a voz do grupo que defende a modalidade EaD no interior do seu curso, pois entendemos que esteja fazendo uma crítica sobre aqueles docentes que atuam em EaD sem ter o compromisso por ela exigido. O embate de valores se faz presente e entendemos que, talvez, aí esteja um dos pontos nevrálgicos da especificidade dessa modalidade de ensino.

Além disso, outros papéis desempenhados nos cursos dessa modalidade chamam atenção nos discursos dos professores. A figura do professor tutor é posta em relevo na verbalização de Carlos, o que se percebe pela escolha do adjetivo “fantástico” para caracterizar o trabalho dos tutores. A valoração atribuída dá pistas da importância desse profissional no processo de atividade dos professores pesquisadores.

Tendo como mote de reflexão as questões elencadas, vislumbramos que as ideias difundidas pelo Círculo de Bakhtin possibilitam um pensamento sobre interfaces que são estabelecidas no espaço dedicado à atuação profissional dos professores. Nesse sentido, as relações entre professor e aluno, professor e coordenação, professor e tutor e professor e professor podem ser entendidas como dialógicas, pois, de cada ato interativo entre os sujeitos, haverá, necessariamente, um enfrentamento entre vozes, ideologias e histórias de vida, evidenciando a especificidade dos conflitos que emergem do espaço de trabalho em questão. Entendemos que para o crescimento pessoal e profissional é necessário manter relações intersubjetivas e, diante delas, é impossível não existir embates, posições distintas, uma vez que cada sujeito constitui-se a partir de um eixo de valores. Assim, mesmo que os professores atuem em uma mesma instituição, em um curso de licenciatura e em um mesmo centro acadêmico, cada um deles revela um estilo singular ao atuar diante do enfrentamento dos conflitos.

Considerando os discursos analisados, entendemos a importância da palavra, tal como postula Bakhtin (2010, p. 85):

A palavra viva, a palavra plena, não tem a ver com o 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 [...] mas expressa também com a sua entonação [...] a minha atitude avaliativa em relação ao objeto – o que nele é desejável e não desejável.

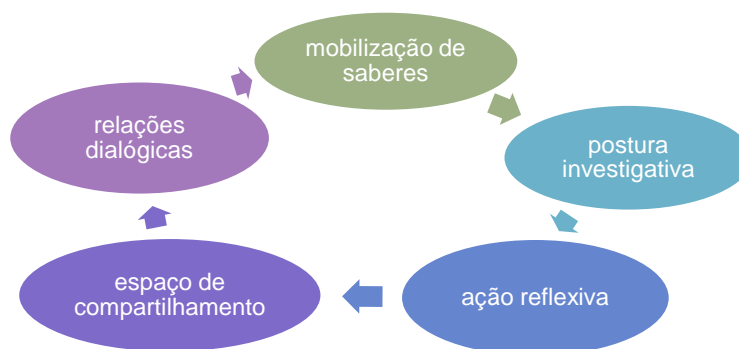
A perspectiva bakhtiniana permite que entendamos o espaço acadêmico de cursos de graduação como um terreno fértil para que haja um compartilhamento de saberes e, para tanto, percebemos o *outro* como peça chave dessa engrenagem, a qual tem, na linguagem, uma espécie de elo que possibilita inter-relações constantes, que ocorrem por meio do plurilinguismo, pela pluralidade de vozes, que remetem ao processo dialógico.

Desse modo, tendo em vista as posições assumidas pelos docentes em estudo, vemos o que o ato responsivo dos professores nas suas atividades é relacionado às diferentes tomadas de decisões, às diferentes relações dialógicas que estabelecem com os alunos, com os tutores, com a coordenação e, também, consigo próprio. Assim, buscamos, com as análises, evidenciar o reconhecimento desse profissional e de sua atividade, considerando a pluralidade de todos os envolvidos. Apreendemos que os professores, nesta modalidade de ensino, sejam sujeitos criadores – seja de oportunidades, seja de novas metodologias, de novas formas de conduzir as suas ações no contexto diário do trabalho. A propósito, sobre o ato de criação, recuperamos a ideia de Amorim (2009, p. 12) ao reiterar que:

Criar não é dar livre expressão a um suposto gênio individual ou deixar agir a inspiração. A criação em Bakhtin supõe duplamente a memória coletiva. Do lado do leitor ou ouvinte, face ao objeto criado por mim, porque ele inscreve o que criou em uma cadeia discursiva e assim confere sentido ao objeto. E do lado do próprio criador que cria sempre no diálogo com outros. Para ouvir e fazer ouvir minha voz em um enunciado-objeto é preciso ouvir e fazer ouvir as vozes que nele falam. Não há, de acordo com a perspectiva bakhtiniana, criação sem repetição.

As ideias da autora, se relacionadas à problematização em pauta neste estudo, podem ser entendidas a partir das relações que são estabelecidas diante da atividade de trabalho docente na EaD, pois sempre o trabalho é constituído pelo debate de normas, o que está atrelado a essa ideia de criar e recriar. Tendo em vista a nossa percepção sobre esse trabalho, a figura 10 traz uma representação de como entendemos a organização dessa atividade laboral, considerando as relações dialógicas, a construção de saberes, o compartilhamento e ações reflexivas em torno do próprio fazer laboral.

Figura 10 – Trabalho docente



Fonte: Elaborado pela autora (2013).

Ao refletirmos sobre a representação da figura 10, partimos da ideia norteadora de nossa proposta, uma vez que entendemos que toda atividade de trabalho está entrelaçada a um processo dialógico em que a linguagem tem importância singular. Coadunamos com as proposições desenvolvidas por Mill (2010) ao pontuar que a atuação na educação virtual exige competências e saberes distintos dos estabelecidos, via de regra, na docência presencial. De acordo com o autor,

a literatura indica que, além dos conhecimentos pedagógicos e do domínio do conteúdo, um professor na EaD tem de mobilizar saberes, tais como o domínio das TIC, capacidade de lidar com informações abundantes, gestão de tempo e capacidade de trabalhar em equipe. (MILL, 2010, p. 46).

Assim, a atividade docente na educação a distância necessita de movimentos constantes, no sentido de que é importante mobilizar conhecimentos de outras áreas, proporcionando uma espécie de desacomodação, tendo em vista um processo que visa a uma atitude responsiva e reflexiva. No próximo tópico, serão evidenciadas as reflexões em torno da atividade de trabalho docente na modalidade EaD, considerando o *uso de si*, *uso de si por si* e *uso de si pelos outros*, bem como os processos de renormalização levantados no decorrer deste estudo.

Desse modo, ao chegarmos ao final deste tópico, no qual buscamos pontuar a especificidade envolta no trabalho de um grupo de docentes que, até então, não havia participado de uma pesquisa dessa natureza, reiteramos nosso objetivo relacionado ao trabalho do professor atuante em EaD, buscando dar voz ao trabalho e às atividades por eles desenvolvidas. Como consequência, haverá a

potencialização dessa atividade, no sentido de promover reflexões acerca da compreensão de seu fazer profissional.

Além disso, procuramos refletir sobre as questões emanadas de uma realidade/de um contexto de EaD particular, mas que podem, em grande parte, ser estendidas para outras atividades de EaD. Assim, esperamos contribuir para uma área que é, como já referimos, nova e que está ainda se compreendendo.

Por fim, mas não menos importante, elencamos a interface linguagem e trabalho, enfatizando a importância das questões dos estudos do discurso e das ciências do trabalho, o que pretendemos que traga alguma contribuição para essas áreas do conhecimento, cada vez mais imbricadas e presentes em vários segmentos dos estudos sobre a realidade contemporânea.

A seguir, delimitamos as reflexões originadas das entrevistas desenvolvidas na situação de pesquisa. No tópico *A atividade de trabalho docente e o uso de si: entre a norma e a renormalização*, buscamos retomar as proposições da Ergologia, especialmente aquelas que envolvem a atividade de trabalho como uma dramática de *usos de si, uso de si por si e pelo outro* (SCHWARTZ, 2007d).

3.2 A ATIVIDADE DE TRABALHO DOCENTE E O USO DE SI: ENTRE A NORMA E A RENORMALIZAÇÃO

O cenário do ensino, especialmente no campo da Educação Superior, tem sido alvo de constantes debates e intervenções tanto pela comunidade acadêmica quanto pelos órgãos governamentais. Um exemplo que pode ser citado é o ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), que faz parte do SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior). Entendemos que há uma preocupação da sociedade em relação aos padrões de qualidade vinculados ao processo que envolve a educação, enquanto promotora de conhecimento e cidadania. Nesse sentido, vários são os especialistas convocados a discorrer sobre questões que cercam a tarefa desses profissionais, permitindo reflexões sobre a importância das ações interdisciplinares e de como esse eco, advindo de inúmeras vozes, ressoa na prática laboral de profissionais, os quais nem sempre têm um espaço de escuta e de discussão sobre esse fazer tão em pauta.

Considerando o fato de que esta pesquisa tem como foco de análise uma instituição de Ensino Superior, é interessante pontuarmos os programas de

avaliação institucional contemplados em seus espaços acadêmicos. Nesse sentido, cumprindo a legislação vigente no país, todas as IES necessitam de Comissões Próprias de Avaliação, destinadas à análise dos atos de trabalho. Esse processo se dá de modo interno e, também, externo e ambos os instrumentos utilizados permitem avaliar não somente docentes, mas também a instituição como um todo, incluindo as condições de trabalho, os alunos e uma autoavaliação.

Se focarmos o olhar nas verbalizações originadas no momento da entrevista, a importância do exercício de avaliação e reavaliação das ações se faz presente nos enunciados dos três participantes do estudo. A singularidade de cada profissional emerge de modo distinto, pois cada um deles constrói um sentido específico na medida em que sua atividade de trabalho é concretizada. Por um lado, essa singularidade permitirá o entendimento de uma nova realidade do mundo trabalho de profissionais docentes de Cursos de Letras na modalidade EaD no interior de uma universidade pública. Por outro, abre-se um espaço fértil para discutir a atividade no cotidiano da prática docente, potencializando-a se considerarmos os movimentos que perpassam desde a formação desses sujeitos até a sua rotina diária para a atuação no AVEA.

Desse modo, a seguir, passamos à discussão proveniente do material de análise advindo das entrevistas, tendo em vista o questionamento: *De que modo acontece o embate entre as normas antecedentes e as renormalizações na realização da atividade docente na modalidade EaD?* A pergunta em pauta é resultante de um desdobramento do problema de pesquisa e está descrita no quadro 6, que delimita os eixos temáticos que norteiam a análise.

Em relação ao momento da entrevista, selecionamos 06 (seis) questões, conforme descrito no quadro 6, as quais possibilitam discutir pontos significativos que emergem da problemática de pesquisa proposta. Assim, em relação aos enunciados verbalizados pelos três (3) docentes envolvidos, em relação ao questionamento 2 da entrevista – que busca informações sobre o processo seletivo para ingresso e atuação na modalidade EaD –, temos uma postura semelhante as dos envolvidos. Observamos que o processo de seleção para ingresso não foi diferente por se tratar da modalidade EaD. Em dois discursos, identificamos que não houve um processo seletivo. O ingresso ocorreu por um convite. É o caso da docente Ana

Profa. Ana: [...] na verdade em 2009 eu comecei a dar minha primeira disciplina. Eu me envolvi com a EaD em 2008, que, por intermédio da [...] que conhecia a [...] que era a coordenadora na época, que tava coordenando um curso que ainda não tinha começado. Há...elas me chamaram pra trabalhar com elas. [...] tinha que revisar o PPC do curso, elas, a [...] no caso, né, professora da Universidade, não tinha apoio de outras colegas, o projeto tinha sido de alguma forma abandonado, e como ela foi chamada pra pegar esse projeto e tocar, há... acabou que ela teve que convidar pessoas de fora. Então ela convidou, no início, éramos eu, a [...]. E nós, eu comecei a trabalhar na EaD assim. Então eu não tive uma seleção.

Ao analisar os enunciados, cuja constituição demarca posições axiológicas da professora, verificamos que não houve, de fato, um processo seletivo, mas sim um convite, uma indicação. Tal situação é viável, pois, conforme já mencionamos, a EaD na instituição analisada é desenvolvida por meio de um projeto. Outro ponto a ser discutido é referente ao fato de que faltavam professores da instituição para “tocar o projeto”, o que, de certa maneira, abria espaço para o convite aos profissionais externos. Devemos salientar o fato de que a docente Ana, quando ingressou na EaD, ainda estava atuando em instituição de Ensino Superior privada. Em 2010, ela assumiu como docente no quadro permanente por meio de concurso público para a EaD⁴⁰.

Considerando a situação exposta, vemos que a atividade de trabalho em questão permite um movimento de construção e reconstrução constante, pois, no contexto delimitado por Ana, tratava-se de algo novo, diferente e, portanto, passível de múltiplas variações. O próprio fato “de revisar um Projeto Pedagógico” elaborado por outras pessoas permite que se pontue uma reflexão acerca da diversidade de vozes (da instituição, da coordenação, dos professores, dos revisores) que são presentes nessa atividade, bem como sobre o embate de vozes que são mobilizadas no desenvolvimento dessa atividade de trabalho. Sobre essa questão, retomamos as proposições de Bakhtin (1998), as quais remontam à heterogeneidade das vozes dos discursos, que, imbricadas nos enunciados dos interlocutores, conferem, à linguagem, um espaço de tensão de pontos de vista.

Nessa linha de pensamento, que tem o movimento dialógico como constitutivo do embate das vozes sociais, recuperamos considerações de Schwartz (2007d, p. 36) sobre o debate de normas no quo se refere à atividade de trabalho:

⁴⁰ Na seção anterior, a referida professora faz menção a esse fato.

é preciso criar lugares em que os debates emergam para que em seguida se possa conduzir políticas acerca de bens comuns que estejam no nível microscópico, em relação dialética com o nível mais político, o mais macroscópico – isso acontecendo nos dois sentidos

O movimento evocado pelo filósofo pode ser visualizado, também, nas proposições desenvolvidas por Bakhtin (2010a/b, 1997) ao propor uma atitude dialógica permanente. Assim, ao analisar os enunciados do professor Paulo, percebemos que sua atuação na educação a distância tem início sem um processo específico para a atuação na modalidade. Embora a sua situação seja diferente da de Ana, pois ele já atuou como tutor, seu ingresso como professor ocorreu somente após a aprovação em concurso para atuar na UFSM. Nas palavras do próprio professor: “[...] comecei como tutor, atuei dois anos, eu acho na tutoria de disciplinas na área de literatura... então, após, passei em um concurso para professor efetivo da UFSM em 2012, e aí, passei a atuar na EaD, também como professor.”

Ao analisar a verbalização do professor Carlos, observamos que o seu ingresso para atuar na EaD se dá via concurso público, ao contrário dos outros dois, como é possível observar a seguir:

Prof. Carlos: Bem... Fiz um concurso cuja vaga era pra professor na UAB. O processo seletivo foi semelhante ao que é realizado para vagas em geral em universidades públicas. Não havia muita diferença em relação à forma de ingresso. Os pontos da prova escrita foram tradicionais, envolvendo fonética, fonologia, linguística aplicada. Se me recordo bem, havia na pontuação dos currículo pontos que valorizavam a atuação/experiência em educação a distância. Ah, além disso, houve na lista dos pontos da prova didática alguns tópicos que valorizavam a EaD e suas ferramentas.

Dante do discurso do professor, verificamos que ele se refere ao modo como foi a sua seleção para atuar em EaD. Contrariando qualquer expectativa centrada na ideia de um concurso específico para a docência nessa modalidade de ensino, vemos, pelas palavras de Carlos, que a prova escrita caracterizou-se pela abordagem de pontos tradicionais para a área de Linguística, muito embora a vaga para o concurso fosse destinada para a atuação em EaD.

É necessário manter um olhar crítico sobre esse fato, uma vez que, se a atividade de trabalho será concretizada em um espaço de ensino virtual, seria interessante que os candidatos fossem avaliados, também, pelo seu conhecimento e pelo seu domínio das ferramentas que compõem o cenário dessa modalidade de ensino. Além disso, ainda em relação ao processo de seleção, é importante destacar

que havia um critério de avaliação do currículo e, ainda, “na prova didática que valorizava a atuação/experiência e o uso de ferramentas em EaD.”

De acordo com os enunciados dos três (3) participantes do estudo, percebemos referências a normas e renormalizações durante o desenvolvimento de suas atividades laborais. Na esteira dessa reflexão, a questão 6 possibilita que sejam trabalhados tópicos como o acúmulo de tarefas/trabalho e a rotina diária do labor dos três (3) envolvidos neste estudo.

Profa. Ana: [...] Desde janeiro do ano passado eu era coordenadora de tutoria, e em setembro de 2010 eu tinha assumido como coordenadora da Regesd, que é um curso, “hã”, muito parecido, pra não dizer igual a esse da UAB, só que o objetivo, o público alvo era diferente, porque era pra professores da rede sem nenhuma formação... Eu, por exemplo, essas coisas, já tenho uma tabelinha, de horário. Eu oriento, daí tenho meus projetos de pesquisa e os de extensão, então, de quinze em quinze dias, eu oriento um de extensão, semanalmente um grupo de pesquisa, duas vezes por semana, pra poder estabelecer, é muita coisa... : Então pra eu saber o que aquele dia eu preciso dar conta daquilo e que de noite eu tenho aula também, eu tenho que ter horários fixos de encontro com quem eu atendo, assim. na verdade, assim, eu acho que essa parte do email e da ampliação da sala de aula, ampliou muito a nossa, a nossa carga horária de trabalho e o, a própria carga de trabalho, né?

Prof. Paulo: Depende...Além das aulas, tenho a pesquisa, correções de redação em período de vestibular, enfim, sempre há demandas que vão além da rotina da sala de aula. Como já mencionei, procuro organizar a agenda e dedicar horas do dia para cada atividade. Lógico que nem sempre funciona, mas tenho tentado me policiar [...] temos uma reunião no começo de cada semestre. Acho que... humm, pelo que lembro temos somente essa reunião. Acredito que esse seja o único momento em que encontramos todos os professores do curso, pois alguns são externos... Ah, às vezes, encontramos os colegas nas viagens aos polos, pois há uma “exigência” de que seja feita um encontro presencial com os alunos em cada semestre.

Prof. Carlos: Bem, [...] como já falei, sou/estou coordenando a tutoria. Isso significa gerenciar os tutores do curso de espanhol. Temos um curso que tem aproximadamente 14 docentes que atuam como tutores 9 que formam o grupo de docentes do curso, dentre os quais estou inserido. Bem, nos dividimos entre as disciplinas, e no meu caso, acumulo a função de coordenador de tutoria. Neste semestre, ainda tenho orientações de TCC. Então, acabamos acumulando funções que podem variar entre docência, orientação e atividades administrativas, tudo isso pela bolsa...(rsrsrs). Claro, aliado a isso, ainda tem o ensino presencial...Olha, temos 3 edições do curso em andamento, então as atividades são concomitantes, nossa...isso gera muita discussão, legal...agente interage com os grupos, é legal de trabalhar...ah e ainda tem as reuniões...a rotina é exaustiva...

Ao refletirmos sobre esses enunciados, é importante recuperarmos a ideia de debate de normas, tal como pontua Schwartz (2006, p. 459): “qualquer atividade industriosa envolve sempre algo como um ‘debate de normas’. [...] e através dessas normas podemos encontrar as dimensões econômicas, da gestão, da renda, do

salário e das normas jurídicas”. Analisando a relação norma antecedente e renormalização, verificamos que as normas ocupam um espaço significativo no universo do trabalho, pois constituem orientações que irão, de alguma forma, nortear as ações dos sujeitos em situação de trabalho. Cabe reiterar que é a presença do trabalhador que possibilitará a recriação, a renormalização desse escopo normativo, pois as normas jamais conseguirão dar conta da totalidade de uma situação de trabalho (SCHWARTZ, 2006; 2007c).

Para a discussão desses enunciados, convocamos a palavra de Schwartz (2007e) sobre “uso de si por si” e do “uso de si pelos outros”. O “uso de si por si” é resultado da vivência tanto histórica como individual do sujeito trabalhador. Durante as atividades que os trabalhadores desenvolvem, sempre existirão ações nutridas a partir da rotina e das normas criadas para que a realização da atividade se concretize. As prescrições, o relacionamento entre as normas estipuladas hierarquicamente, as questões coletivas da esfera laboral, remetem ao “uso de si pelos outros”. Conforme os enunciados dos professores sobre a rotina de trabalho – “eu oriento/eu tenho aula”, “procuro organizar a agenda/dedicar horas do dia para cada atividade” e “acumulando funções/ainda tem o ensino presencial” – observamos valorações que cada um dos professores – Ana, Paulo e Carlos – têm sobre a suas atividades. Ao lado desse processo valorativo, vislumbramos que as atividades desenvolvidas por eles estão em constante movimento dialógico, pois o processo de orientações e de docência – tempo frente ao aluno, seja no espaço real ou no espaço virtual –, não são resultantes de ações isoladas. Há que se considerar a totalidade que envolve cada um dos sujeitos, a sua vida, o que o envolve dentro e fora do espaço de trabalho, pois isso tudo é determinante para a condução da atividade profissional.

Tendo em vista os enunciados dos professores Ana, Paulo e Carlos, observamos que o acúmulo de tarefas é ponto comum. (orientar, atender aos alunos, atender às demandas e gerenciar o trabalho dos tutores, participar das reuniões, participar dos fóruns de dúvidas diariamente, conferir a participação dos alunos e dos tutores nas atividades previstas nos fóruns, gravar vídeo aulas e realizar *web* conferências). Diante delas, cada um procura organizar sua rotina, criando normas para gerir sua atividade de trabalho. Esse processo de normatização pessoal pode ser considerado como uma faceta do uso de *si por si*. A partir da necessidade do meio, o ser humano acaba desenvolvendo mecanismos para

organizar sua rotina e, desse modo, coloca a sua subjetividade que marcará suas ações, tornando-as únicas. Diante disso, contemplamos a importância da singularidade de cada ato, uma vez que, para Schwartz (2007e), “as normas não antecipam tudo. Então, trabalhar é arriscar, ‘fazer uso de si’”. Importante retomar que, mesmo sendo normas criadas pelos próprios docentes/trabalhadores, normas pessoais, de estilo individual, não são definitivas se considerarmos a dinamicidade das relações humanas.

A partir das respostas advindas da questão 9, cuja proposta está centrada em mostrar a relação dos professores com a gestão/coordenação do curso, evidenciamos, por meio dos discursos dos três (3) entrevistados, que o entrosamento existe na medida em que consideram a relação de trabalho como “*amigável e transparente*”. Salientamos a valorização das relações interpessoais no interior dos cursos analisados, o que, para os participantes, é visto como algo positivo e que, de alguma maneira, estimula as ações de trabalho. A seguir, os enunciados dos professores evocam as respostas sobre essa questão:

Profa. Ana: Então já faz um bom tempo que a gente estabelece reuniões mensais, desde o ano passado, com certeza, e nos anos anteriores, a gente tinha reuniões periódicas. Esse ano a gente tem até um projeto, que junto com as reuniões, a gente tenta discutir um tema que gere, né, uma discussão, atinja, que toque todas as disciplinas, então, é uma vez por mês, alternando, sextas e sábados. Então, num mês sexta, no outro mês sábado. Posso dizer assim que a relação é ideal, desejável, nós, a gente escolhe com quem trabalha... e isso nos dá assim, uma, “hã”, uma flexibilidade pra trabalhar com quem a gente acha que é competente e ao mesmo tempo com quem a gente acha que tem bom caráter. Mas a gente tem pessoas que acabaram [...] tem, “hã”, um grupo que pensa muito parecido, né, que tá de acordo com as estratégias que a gente usa, com as propostas da coordenação e aqueles que vão destoando aos poucos, eles vão caindo, porque as exigências são pra todos, né, então aquele professor que não consegue cumprir com aquela exigência, por exemplo, não dá pra publicar nota no domingo de tarde e o exame ser segunda de noite.

Prof. Paulo: Bem, mantemos uma excelente relação com a coordenadora do curso. Inclusive nessa reunião semestral, nas últimas duas, tivemos discussões sobre a necessidade de viajarmos aos polos para aplicação de provas...conseguimos que a exigência passasse a ser somente para as aulas presenciais, o que para nós foi um ganho, as viagens cansam muito. Desgastam. A mim, e acredito que aos colegas, era muito desgastante, pois muitas vezes, terminávamos a semana na sexta ao meio-dia e à tarde tínhamos que viajar para aplicar provas em um polo distante. Foi um ganho...Mas a relação com a coordenação é amigável e de muito diálogo.

Prof. Carlos: A relação com ela é tranquila. Transparente...Fui coordenador antes, a professora que assumiu, ficou no meu lugar...Temos uma boa relação. Os professores da casa e os profes externos são participativos. Temos reuniões sistemáticas...A interação ocorre. Muitas vezes os profes

externos são mais envolvidos que os internos. Há uma rotatividade de pessoas, pois nem sempre o professor está disposto a atuar em EaD.

Verificamos, nos trechos em análise, que há a valorização das interlocuções entre o grupo de professores e a coordenação, de modo particular, quando Ana afirma: “a gente estabelece reuniões mensais, desde o ano passado, com certeza, e nos anos anteriores, a gente tinha reuniões periódicas” e “[...] Esse ano a gente tem até um projeto, que junto com as reuniões, a gente tenta discutir um tema que gere, né, uma discussão, atinja, que toque todas as disciplinas [...]”. Se recuperarmos a abordagem dialógica e a ergológica, encontraremos a ideia de relação/inter-relação entre eu/outro. Tanto para os estudos desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin como para aqueles propalados pelo viés ergológico, a relação *eu/outro* ancora as reflexões. De um lado, é preciso considerar que, a cada interlocução desenvolvida em uma atividade de trabalho, o sujeito se inscreve, coloca-se, marca-se. A esse movimento, se fizermos uma interface com os estudos da ergologia, encontraremos em Schwartz (2007) a referência sobre dramáticas do *uso de si* e observamos que, em situações de trabalho, os professores ao fazerem *uso de si*, arriscam-se e podem falhar. Eis o fluir contínuo da vida, repleto de ímpetos, de acertos e erros.

Analisando os enunciados dos professores sobre o relacionamento do universo de trabalho, percebemos, por meio das expressões utilizadas por eles, uma tentativa de minimizar os conflitos inerentes à atividade desempenhada. Ao referir que “a relação é ideal, desejável, nós, a gente escolhe com quem trabalha [...] uma flexibilidade pra trabalhar com quem a gente acha que é competente e ao mesmo tempo com quem a gente acha que tem bom caráter” (Profa. Ana); “[...] mantemos uma excelente relação com a coordenadora do curso. [...] muito amigável e de diálogo. [...] “A relação com ela é tranquila. Transparente” (Prof. Paulo) visualizamos posições valorativas, tais como, relação amigável, tranquila, transparente, as quais possibilitam uma discussão sobre as infidelidades do meio, pois nas rotinas de trabalho sempre haverá algo novo e, diante disso, não há como concordarmos com a ideia de transparência ou com relações ideais (SCHWARTZ, 2007a). É preciso que o sujeito em situação de trabalho encontre, no seu interior, as suas normas, os seus valores e as suas vivências, pois é desse mundo interior que virão elementos capazes de criar novas posturas.

Além disso, a ideia de “transparência” e simplicidade no/do trabalho também pode ser questionada por se contrapor, de certo modo, à especificidade inerente à

atividade humana de trabalho, pois, como afirma Schwartz (2007a, p. 139), é preciso “reconhecer os nossos semelhantes no trabalho como seres vivos enigmáticos, não como meras máquinas de execução. A vida ultrapassa os conceitos, os procedimentos.” Tais questões parecem não ser percebidas pelos docentes em análise, no momento em que estão desempenhando seu trabalho, entretanto, ao se distanciar no ato concreto da atividade, eles percebem o quão complexa é a sua atividade.

Em toda atividade de trabalho, o debate de normas é constante, originando movimentos de tensão, nos quais as valorações de cada *corpo si* são evocadas, o que possibilita relacionar o que é aparente e o que está submerso nas atividades laborais. De certo modo, percebemos, diante das verbalizações dos docentes em análise, uma tentativa de apagar os conflitos que os cercam. Esses discursos remetem ao debate interno de normas de cada um dos sujeitos (*corpo si*), evidenciando a dramática do *corpo si*. Nesse sentido, é preciso considerar a imprevisibilidade, pois, mesmo que, em uma hipótese remota, as relações aproximem-se do que é considerado como ideal, haverá sempre infidelidades do meio e, a partir delas, algo de irrepetível será constituído pelo *corpo si*.

Em relação ao questionamento 10, pontuamos a existência ou não de um regulamento formal que delimite os papéis e as imputações sobre a atividade de trabalho docente. As respostas mostram que cada um dos participantes evocou questões distintas e pertinentes. Em alguns enunciados, foi possível perceber fragilidades no sistema UAB, o que pode ser explicado pela falta de institucionalização, uma vez que a EaD, enquanto parte desse sistema, ainda está em fase de projeto na UFSM. Segundo Ana, as normativas e as diretrizes utilizadas são as disponibilizadas para todo o país. Na sua perspectiva, não há regulamentos específicos para a educação a distância. Há, sim, uma adaptação das regras vigentes no ensino presencial para a EaD. De acordo com Ana:

Tem várias diretrizes, normativas sobre Educação a Distância no país. [...]. Dentro da instituição, por exemplo, que eu acho que é bastante precário, o guia do aluno, guia do estudante, não se tem uma diferença pro EaD. Então, o aluno é o mesmo aluno. Só que o meu aluno EaD não tem uma série de privilégios que meu aluno presencial. O caso por exemplo do restaurante universitário...eu tenho alunos do polo de Faxinal que moram em Santa Maria mas não podem comer no Restaurante Universitário. Mas dentro da universidade a gente segue as normas nacionais. Hoje em dia as normas da Capes, por exemplo, pra cadastramento de tutor e professor, tem que cumprir aqueles requisitos senão tu não consegue cadastrar, mas

aquelas normas gerais da Educação a Distância, né, desde aquela primeira de 1996 até as agora.

Encontramos, no enunciado da professora, marcas que situam o trabalho prescrito, quando ela refere que, por ausência de normas próprias para EaD, a instituição segue “as diretrizes, normativas sobre Educação a Distância no país”, fazendo uma referência à CAPES, órgão responsável pelo gerenciamento dessa modalidade de ensino no âmbito federal. É possível contextualizarmos essa ideia fazendo referência ao que Schwartz (2007a, p. 146-148) define como “vazios de normas”, uma vez que a ausência de diretrizes convoca o trabalhador a criar alternativas para gerir suas atividades de trabalho.

Além disso, ao refletirmos sobre o enunciado de Ana, o qual versa acerca das diferenças entre o tratamento dado ao aluno da modalidade EaD e ao da modalidade presencial: “[...] o meu aluno EaD não tem uma série de privilégios que meu aluno presencial. O caso por exemplo do restaurante universitário...eu tenho alunos do polo de Faxinal que moram em Santa Maria mas não podem comer no Restaurante Universitário [...]”, vemos uma distinção quanto às condições de uso de alguns espaços da universidade. Entendemos que essa questão está relacionada a outra demanda reiterada pelo Prof. Paulo, ao mencionar que não existem normas específicas para a instituição. Segundo ele:

Há um documento da CAPES, mas trata-se de algo nacional. É uma diretriz que vale para todos. Acredito que até faça falta, agora fiquei pensando nisso, acredito que tenhamos que construir, pois o que seguimos, em relação ao aluno e ao calendário, por exemplo, são os mesmos regimentos dos cursos presenciais.

Conforme Schwartz (2007a, 2011), a atividade de trabalho, tal como os ergonomistas da atividade propuseram, sempre será pautada pelo distanciamento entre o que é prescrito e o que é realizado de fato em uma situação laboral específica. Analisando por esse viés, as normas construídas na tentativa de uniformizar algumas ações, determinando padrões de como atuar, jamais serão realizadas tal como está posto, pois cada *corpo si* (sujeito/professor) lançará mão de seus valores e de sua história de vida para singularizar. Nenhuma norma será maior que a situação real. Entretanto, ainda de acordo com o autor, as normas antecedentes são importantes, pois sem elas não há como ressingularizar o ato.

Carlos referencia que a existência de uma normativa interna, que regule ou indique caminhos aos professores envolvidos, é importante:

[...] acredito que o que existe sejam as normas, as diretrizes da CAPES...Ainda não temos uma normativa para aulas, mas é fundamental que exista. É preciso dar caminhos para que os docentes entendam que é preciso fazer um videoaula com uma apresentação interessante para o aluno. Precisamos de normas internas...Ah, sobre isso, até temos um projeto de elaborar um documento que regule ações...uma espécie de guia para os docentes. O que temos, sim, é uma capacitação obrigatória para os tutores e opcional aos professores para o manejo com o moodle. Ah e temos também normas do curso, internas, sobre TCC e estágio. Sim que regule papéis e ações, que delimite funções.

Observamos, nos discursos de cada um dos professores, a importância das normas internas e reiteramos a perspectiva ergológica ao pontuar que as ações no campo do trabalho não podem ser previstas e normatizadas em sua totalidade, pois o “trabalho está repleto de microtransgressões” (Schwartz, 2007e, p. 147), o que é possível de verificar no discurso de Carlos, quando afirma a necessidade real de o Curso na modalidade EaD ter normas próprias, diferentes daquelas instituídas pelos cursos presenciais: “[...] Precisamos de normas internas... Ah, sobre isso, até temos um projeto de elaborar um documento que regule ações... uma espécie de guia para os docentes [...]”. Assim, evidenciamos a posição teórica da Ergologia, que afirma não ser possível prever os acontecimentos em uma situação real de atividade laboral se aceitamos a ideia de que cada indivíduo, ao gerir seu labor, lança mão de suas marcas pessoais, de seus valores e até de seus instintos, afinal “trabalhar é fazer uso de si” (SCHWARTZ, 2007e, p. 193). O uso de si, nesse caso, seria representado pelas normatizações de cada um dos professores, as quais comporiam um “[...] documento que regule ações... uma espécie de guia para os docentes [...]”.

Considerando as reflexões desenvolvidas, evidenciamos pontos significativos da atividade docente no âmbito da educação a distância a partir dos discursos evocados pelos docentes, passando pelo ingresso na modalidade EaD e chegando ao relacionamento estabelecido com os pares que compõem essa atividade de trabalho. Desse modo, este é o momento de refletirmos sobre as relações que se desenvolvem entre alunos e professores, que são pontuadas na questão 12 do instrumento entrevista (Apêndice B).

Ao propormos uma conversa acerca de como se dá a interlocução entre professores e alunos, nossa meta busca trabalhar com alguns mitos que ainda hoje

povoam o cenário da EaD, tendo como premissa a ideia que aponta o distanciamento físico como um problema que pode atrapalhar as relações, principalmente no quesito ensino. Muito se tem discutido, na última década, a validade da educação não presencial e, sobre isso, há posições valorativas que defendem e criticam a modalidade de ensino no âmbito a distância. Resguardados os posicionamentos desses pesquisadores, nosso objetivo, especificamente no que diz respeito ao envolvimento entre professores e alunos de EaD, está situado no pressuposto de que, com o advento tecnologia e de sua inserção no campo da escola e da academia, as relações e as percepções tanto de alunos como de professores sofreram mudanças significativas.

Cabe salientar que não trazemos aqui uma discussão sobre a validade de um ou outro modo de ensino, entretanto, buscamos evidenciar as particularidades e a especificidade da docência em EaD. Assim, observamos que esse fazer é constituído por relações dialógicas e por processos de renormalização, o que evidencia o caráter social da linguagem e a importância do uso do *corpo si* de cada professor. A ideia de interação, tal como é difundida pelo Círculo de Bakhtin, faz-se presente entre esses sujeitos que ocupam lugares historicamente distintos e, no contexto do estudo, estão em permanente interlocução.

Diante disso, é preciso considerarmos o que os docentes da EaD, no contexto desta pesquisa, percebem sobre o público que busca a modalidade a distância para a formação, pois, a partir dessas posições, podemos apreender características da atividade de trabalho. As reflexões reiteradas até este momento do estudo partem do entendimento de que esse trabalho é constituído por um embate de valores tanto dos professores e seu outro, dele com os seus pares, direção, coordenação e com os alunos. A tensão evocada nessas relações se manifesta a todo momento, uma vez que atuar em EaD é ainda algo novo e desafiador para muitos professores.

Consideramos a perspectiva de Schwartz (2007d, p. 27) ao afirmar que “as formas de trabalho estão em declínio, mas novas formas de trabalhar aparecem”, tal assertiva possibilita uma interface com a emergência de cursos na modalidade EaD, pois percebemos uma nova forma de atuar para os docentes.

Ao analisar os discursos dos três (3) docentes sobre o relacionamento com os seus alunos, percebemos que o contato e a afetividade são pontos que se destacam. Observemos na resposta de Ana:

Profa. Ana: Pois é! “Hã”, pensando na minha primeira turma, eu tive um relacionamento complicado com ele no primeiro semestre em função da disciplina que né, foi, foi uma...”hã”, uma disciplina mal planejada, né? Mas depois, com o tempo, eu gosto de saber com quem eu to trabalhando, então eu sou uma professora que, “hã”, interage com eles em fórum e mensagem, aceito convite pra facebook, pra MSN, pra skype, tudo. Tal qual como eu faço com os presenciais, né? Aí, teve uma vez que eles vieram para Santa Maria, mas muitos não conseguem se soltar. Aí depois chega no ambiente, a gente se em casa, vai olhar, uma mensagem: “ai prof. adorei te conhecer” e a pessoa não chegou perto de ti. É, muito legal! Então, eu vejo a minha relação com eles, assim, muito próxima como no presencial. Gosto de ter pessoas parceiras, amigas, que estão ali juntos pelo mesmo propósito, né? Eu estou contribuindo para formação deles e eles também tão.

Percebemos que a primeira questão apontada pela docente está relacionada à elaboração de material didático em sua primeira disciplina, o que causou problemas no relacionamento com os alunos. Ao analisar o enunciado de Ana, evocamos a ideia de renormalização, pois percebemos que, apesar de ter pensado e projetado o material conforme as diretrizes, os alunos sinalizaram que algo não estava dentro do previsto. Aí residem as vozes que atravessam os dizeres da professora, uma vez que identificamos o embate entre as normas antecedentes (orientações de como elaborar material e objetivos do curso, por exemplo) e as renormalizações (o que, de fato, foi construído, colocado em prática, vivenciado). Assim, entendemos que entram em cena as infidelidades do meio, exigindo, do professor uma tomada de posição no sentido de que “trabalhar é de alguma forma colocar à prova do real seus próprios limites, suas próprias capacidades, portanto, é correr um risco.” (DURRIVE, 2007, p. 193).

Sobre isso, é interessante, ainda que não seja o foco específico de nosso estudo, trazer as reflexões de Leffa (2009) ao propor, em uma disciplina ministrada por ele, alguns passos que, de alguma forma, orientam as ações do professor em ambiente virtual e, também, colaboram para os alunos nesse contexto. O pesquisador pontua a gestão do tempo dedicado ao curso, enfatizando que isso pode ter reflexo nas atividades propostas, tais como *chats*, fóruns e outras que envolvem desde o professor até a instituição. Além disso, outra questão importante levantada por Leffa (2009) é relacionada à elaboração de materiais didáticos, pois segundo ele, ainda não se contempla a diversidade possibilitada pela tecnologia.

Retomando a questão sobre o público da EaD nos cursos em análise, vislumbramos um contraste entre os discursos dos três (3) docentes. Enquanto Ana foca sua atenção nos detalhes de sua relação com os alunos, desde o material

didático até o contato com eles no AVEA, os professores Paulo e Carlos têm uma preocupação mais centrada no perfil de alunos e na sua atitude diante deles e do trabalho. Assim, Paulo pontua:

Prof. Paulo: [...] Temos um público diversificado... observo que está mudando...normalmente são alunos do interior, nem todos sabem muito bem o que é um curso de letras... mas tenho percebido que há alguns semestres, a procura era por pessoas mais experientes (velhas não, né?)...hoje vejo alunos mais jovens procurando pelo curso...Como disse, gosto de estar presente no ambiente moodle, ler as dúvidas...saber as impressões de cada polo. Não tenho maiores problemas.

Nos enunciados de Paulo verificamos suas posições sobre o relacionamento com os alunos, permitindo afirmar que o fato de “estar presente no ambiente Moodle [...]” possibilita um reconhecimento das demandas e dificuldades dos alunos, como as dúvidas. O professor não faz maiores detalhamentos sobre a relação com os alunos, ainda que a pesquisadora tenha buscado adentrar nessa questão. Entendemos que, para o docente, o fato de estar presente no ambiente e ter conhecimento de que está tudo bem proporciona uma relação saudável: “não tenho maiores problemas”. A escolha das expressões verbais “gostar de estar, ler e saber” evoca um discurso que remete a uma forma de autotranquilizar-se para evidenciar que a sua presença no AVEA minimiza os problemas. A ideia que se coloca a partir dessas verbalizações traz à tona rastros enunciativos que remetem a posições avaliativas sobre o trabalho.

Já o professor Carlos estabelece como foco de sua abordagem, para responder ao questionamento proposto, a recuperação da oferta do Curso de Letras Espanhol, pontuando, inclusive, as cidades polos. Na perspectiva do docente, esses dados são importantes, pois, diante deles, é possível entender a mudança no perfil de alunos que procuram pelo curso.

Prof. Carlos: O curso teve sua 1ª edição em 2009. Portanto em 2012, formamos a primeira turma com 6 polos. Em 2010, ofertamos em 3 polos – Itaqui, Quaraí e Jales, no interior de SP. Em 2011, a coordenação na época não ofertou o curso, pois não teve apoio do departamento, enfim da instituição. Em 2012, voltamos a ofertar em 6 polos: Faxinal do Soturno, Sobradinho, Tres de Maio, Itaqui, Vila Flores e São Francisco de Paula. E em 2013, ofertamos em Palmeira da Missões, Santa Maria, Vila Flores, São Lourenço do Sul e Tres de Maio. Fiz questão de citar as cidades, pois percebo que em edições anteriores – 2009, 2010, havia a presença de pessoas maduras, adultas...Já em 2012/2013, esse perfil se modificou, a procura é maior por jovens, muitos saindo do Ensino Médio. Não tenho disciplina nesse período, mas quando estou com turmas na EAD, procuro

ser muito presente no ambiente, uso muito videoaulas, webconferência e skype para promover ações interativas. Procuo manter um bom relacionamento com os alunos.

Da mesma forma que Paulo, o professor aponta a presença constante no ambiente virtual como algo determinante para o bom relacionamento com os alunos. Além disso, diante do discurso do docente, verificamos as formas pelas quais ele busca interação responsiva com seus alunos e, também, a quem está dirigindo seu enunciado no ato de trabalho, o que pode ser identificado no trecho: “[...] procuo ser muito presente no ambiente, uso muito videoaulas, webconferência e skype para promover ações interativas. Procuo manter um bom relacionamento com os alunos”. Sobre interação, é preciso considerar a perspectiva de Bakhtin (1997), calcada nas posições axiológicas de cada discurso. Assim, a ideia de “bom relacionamento” é carregada de sentidos e de valores adotados por esse sujeito ao refletir sobre o seu fazer laboral. A questão que se coloca é: no ambiente virtual, as aulas, obviamente, permitem o contato entre os atores desse processo: professores, alunos, tutores e, desse modo, são, na maior parte das vezes, três pessoas em contato.

A emergência de saberes e de valores irá, notadamente, aparecer de modo mais ou menos explícito para que a “boa relação” aconteça. Estamos entendendo essa premissa do professor como uma situação em que as partes estão satisfeitas com os resultados das ações. Mais uma vez, por meio do enunciado, observamos a avaliação desse docente sobre a sua prática de trabalho, pois o adjetivo “boa” está impregnado de acentos valorativos que possibilitam entendermos de que modo o professor espera que as suas interlocuções sejam compreendidas pelos participantes da sua atividade de trabalho. Considerando os trechos selecionados, se analisarmos as interlocuções e o debate de normas evocado, vamos entender que há, na atividade de trabalho da modalidade EaD, o que Schwartz (2007/2010) e Trinquet (2010) afirmam quando explicam o entrelaçamento de saberes por meio do dispositivo dinâmico de três polos (DD3P). Nele, “cada polo constitui um grupo de pressão que busca conhecer e reconhecer seu ponto de vista, seus interesses, suas concepções” (TRINQUET, 2010, p. 103) e, assim, cada ator nesse processo está situado em um polo que está em contato permanente com os demais.

O professor pode ocupar o polo dos saberes constituídos, uma vez que está em uma posição que lhe permite usar o seu conhecimento “formal” para desenvolver a sua atividade de trabalho. No entanto, ele poderá estar situado, também, no polo

dos saberes investidos, pois, se precisa manter um “bom relacionamento” com os alunos, o seu saber constituído sofrerá alterações em contato com o meio, com os alunos. O lugar de encontro desses polos constitui o terceiro polo – um lugar de confronto entre as questões postas no âmbito da teoria e o que é de fato visualizado na prática. Ao analisar os enunciados dos docentes sobre a sua atividade docente em EaD, percebemos que “o retrabalho de conceitos, [...] a renovação dos saberes formais e a transformação dos meios de vida” (DURRIVE, 2011, p.56) estão presentes. Desse modo, a relação ser “boa” ou não é resultado do constante processo de tensão que existe no processo dialógico. Alunos e professores, cada um ao seu modo, ocupam centros de valores distintos e, ao desenvolverem suas atividades, tais valores emergem e ocasionam um movimento de tensão permanente.

Na questão 13 da entrevista (Apêndice B), buscamos discutir com os professores esse ponto, bem como verificar as posturas de cada um dos participantes diante das adversidades cotidianas do trabalho. Ousamos afirmar que no ápice das reflexões sobre o trabalho docente na modalidade EaD estão as dificuldades encontradas no desenvolvimento de sua prática laboral. Sobre isso, Ana reitera sua resposta já mencionada por ocasião das reflexões em torno do relacionamento com a gestão do curso. Desse modo, para ela, as questões que envolvem as pessoas são as mais complexas e as mais difíceis de lidar.

Profa. Ana: Ai, pra mim sempre são, acho que problemas interpessoais. Esses são os piores. Muito! Porque é, tu trabalhas com um conhecimento, né? Mas se ele não passa pelas pessoas ele não, ele não acontece. Então, o problema com o aluno, é o problema com o tutor, é problema com o colega, é problema com a coordenação, com a coordenação do polo, com tutor, isso acho que é o mais difícil de lidar, porque a parte do conhecimento, não depende só de mim. Meu aluno tem que tá muito envolvido. Eu não tenho um aluno só, tenho vários alunos. É muita estratégia que entra em jogo, né? Então se não tá dando certo, por um lado eu tento pelo outro. O problema é quando estoura um problema interpessoal. Alguém já se magoou. Alguém já fez alguma coisa errada, e contornar isso pra mim sempre é o mais difícil porque a gente sempre tem que ouvir as duas partes ou todas as partes que são envolvidas[...] Pra mim foi muito difícil assim, depois da aula pra essa primeira turma porque eu tinha ranço deles, reclamavam muito e eles, ranço de mim, porque eu dava muita atividade. Mas depois isso até se desconstruiu. Eu participei da formatura de alguns, foram muito carinhosos, muito receptivos..

Ao evocar as questões de ordem pessoal, como as mais significativas dificuldades do desenvolvimento de seu trabalho, o discurso da professora Ana possibilita trazeremos as questões postas por Schwartz (2013, p. 337):

Qual será o uso de si a fazer? Em que grau eu aceito as várias normas antecedentes, prescrições, isto é, o uso de si que os outros queriam que eu fizesse, o uso de si pelos outros? Em que grau não as aceito, “renormalizo” essas normas? Isso é uma escolha que pode ser visível ou não visível, consciente ou não consciente, mas quer dizer que é um debate, e não podemos encerrar esse debate em um campo pequeno.

“O problema é quando estoura um problema interpessoal. [...] Alguém já fez alguma coisa errada, e contornar isso pra mim sempre é o mais difícil porque a gente sempre tem que ouvir as duas partes ou todas as partes que são envolvidas” Ao refletirmos sobre as questões levantada por Ana, é possível verificar que a professora necessita lançar mão do *uso de si por si e pelo outro* em suas rotinas de trabalho, considerando o viés das relações interpessoais.

O enunciado de Ana sobre um episódio ocorrido com uma turma de alunos é importante para mostrarmos como ocorre a renormalização da atividade docente em EaD. “[...] Pra mim foi muito difícil assim, depois da aula pra essa primeira turma, porque eu tinha ranço deles, reclamavam muito e eles, ranço de mim, porque eu dava muita atividade [...] É muita estratégia que entra em jogo, né? Então se não tá dando certo, por um lado eu tento pelo outro.” Observamos que a docente tem conhecimento do que está interferindo na realização do seu trabalho e a partir disso, abre um espaço para repensar sua atividade. Assim, entendemos que há uma especificidade inerente ao fazer profissional, uma vez que há um constante debate de normas. Sobre essa questão, Schwartz (2007) afirma que as normas antecedentes, àquelas que balizam o fazer, e as renormalizações, resultantes da subjetividade de cada sujeito, estão presentes no desenvolvimento da atividade. O ato de renormalizar está, então, relacionado ao conjunto de normas e às prescrições do mundo do trabalho efetivo e, também, ao que é subjacente a ele. Assim, as dramáticas do *corpo si*, de *uso de si*, serão sempre necessárias, pois “a pura execução seria invivível.” (SCHWARTZ, 2007e, p. 197). É no fazer, no sentir, na realização da atividade que os docentes fazem emergir suas percepções, seus valores e renormalizam o seu trabalho.

Ao analisarmos o enunciado de Ana sobre a relação com os alunos e as dificuldades inerentes ao processo de interação na modalidade EaD, percebemos que o espaço de trabalho desses profissionais, tal como apontam os estudos ergológicos, possibilitam a negociação entre as normas antecedentes já postas – pela própria atividade e pelo professor – e as renormalizações – construídas a cada novo fazer da atividade. Esse debate de normas faz com que o ambiente laboral seja um espaço de constantes embates, nos quais as normas e os valores estão em permanente processo de negociação. Isso é possível de observar quando Ana afirma “Mas depois isso até se desconstruiu. Eu participei da formatura de alguns, foram muito carinhosos, muito receptivos”. Essa dinamicidade, em que os participantes de uma esfera de trabalho estejam em permanente conflito – entre o que está posto e como serão efetivamente realizadas as atividades de trabalho –, possibilitam pensar a ideia de dramática do uso *de si*.

A partir das reflexões desenvolvidas sobre as análises realizadas, destacamos que, no exercício da atividade laboral na docência em EaD, ao falar sobre o seu trabalho, os participantes dialogam com outras vozes e fazem emergir o *uso de si*, lançando mão de suas histórias de vida e dos seus valores. Diante das dificuldades, por exemplo, em relação à falta de reconhecimento do trabalho pelos seus pares, demonstrada pelos três participantes da pesquisa, é possível refletir sobre a questão do “trabalho invisível”. Schwartz (2011, p. 28) afirma que “sem a aprendizagem do olhar sobre o trabalho para a qual instrui a ergonomia, não há muitas chances de mensurar a importância de uma assunção das dimensões invisíveis ou 'em penumbra' do trabalho próprias vozes”. A ideia de penumbra evocada pelo autor, entrecruzada com as reflexões desenvolvidas neste estudo, demonstram que é preciso constituir espaços de discussão entre as esferas acadêmicas, a fim de que sejam postas em diálogo as percepções que cada um dos profissionais tem sobre o fazer laboral em EaD. Acreditamos que, desse modo, com o passar do tempo, essa atividade de trabalho seja entendida no âmago de sua especificidade pela comunidade acadêmica e pela sociedade e que os profissionais que nela atuam saibam reconhecê-la em sua diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. (BAKHTIN, 1997, p. 131-132).

Ao chegar nesta etapa da redação do texto, múltiplas ideias já tomaram forma em minha mente. Algumas foram abandonadas pelo caminho, outras tantas preencheram o vácuo deixado por aquelas que não poderiam seguir comigo. Da mesma forma que palavras e ideias vão e vem, a dinâmica do mundo vivido possibilita que nossos atos sejam constantes e sempre estejam em movimento.

As reflexões sobre as ideias do Círculo de Bakhtin, antes analisadas sob o viés dos estudos literários, hoje, compõem um novo ser humano, que reconhece, nos discursos à sua volta, as peculiaridades que a linguagem capta. Além disso, o crescimento propiciado pelas Ciências do Trabalho permitiu que eu passasse a olhar de modo diferente o fazer profissional de quem está em meu entorno, mas, antes de tudo, despertaram, em mim, motivações e ideias até então adormecidas.

E é a partir desse contexto que chego à ideia de acabamento de algo que é, de fato, inacabado. Não temos como dizer tudo. Não é possível absorver todos os recortes, discutir todas as atitudes, buscando um acabamento final. Entretanto, ainda que seja difícil, é preciso, em um dado momento, dizermos: enfim, concluímos, mesmo tendo a noção clara de que, se ficássemos focadas no texto, outras ideias germinariam e novas interrogações seriam postas em xeque.

Assim, o que aqui está apresentado é parte das reflexões que estamos propondo ao entendermos que o trabalho com educação a distância, no que diz respeito à atividade docente, especificamente, é uma área significativa para os estudos da linguagem, pois, para Faïta (2007, p. 182), “[...] é pela linguagem que a pessoa se constrói como sujeito de sua própria ação.”

Durante o desenvolvimento desta tese, buscamos responder ao questionamento: Quais são as características da atividade do professor na modalidade EaD que revelam facetas da especificidade do seu trabalho? Objetivamos em âmbito geral analisar particularidades da atividade do docente na modalidade EaD, considerando a interface entre a perspectiva dialógica da

linguagem e a ergologia, de modo a contribuir para o (re)conhecimento da especificidade do seu trabalho. Além disso, verificar, por meio da análise discursiva dos enunciados dos professores de ensino a distância, como se dá a interlocução do professor com seus alunos, coordenadores, equipe multidisciplinar, colegas e professor tutor; verificar, a partir do ponto de vista enunciativo-discursivo, para quem é direcionada a atividade do docente na modalidade EaD e verificar como ocorre o embate entre as normas antecedentes e as renormalizações na realização da atividade docente na modalidade EaD, constituem os objetivos específicos desta tese.

Discorreremos, para tanto, sobre a profissão professor, considerando o cenário particular de uma instituição pública de Ensino Superior, localizada na região central do Rio Grande do Sul, que oferta, por meio da Universidade Aberta do Brasil – UAB, cursos de graduação e pós-graduação na modalidade EaD e observamos, no decorrer da pesquisa e durante a análise dos enunciados, que a atividade docente no contexto exposto é caracterizada pelas relações dialógicas que estão imbricadas no processo constitutivo de suas atividades.

Além disso, percebemos que os participantes da pesquisa estão imbuídos em um aprendizado constante, o que permite evocar as renormalizações. Como pontua Schwartz (2007d), todo trabalho é passível de mudança de perspectiva, de normas, exigências e competências. Nesse cenário, a educação a distância está inscrita como um novo espaço de atuação para os profissionais da educação e a formação de novos professores, como é o caso dos cursos em que atuam os participantes da pesquisa desenvolvidos nesta tese.

Ao ouvirmos o que os docentes percebem sobre a sua própria atividade, destacamos as relações dialógicas estabelecidas no âmbito de suas ações, além dos movimentos de tensão que refletem e refratam os embates de valores. Além disso, destacamos a presença da alteridade, evidenciada por meio das relações estabelecidas entre os pares e entre os *outros* constitutivos de cada um dos sujeitos analisados. A atividade de trabalho docente na modalidade de ensino a distância não se limita à realização e à organização das tarefas próprias da profissão, pois, ao interagir com as atividades dos alunos, do coordenador, da equipe de revisão, engloba dimensões relacionadas à coletividade na esfera do trabalho.

Assim, empreendemos que o professor, na educação a distância, adota uma postura responsiva, pois está em permanente embate, seja com os seus valores ou

com os outros suportes, tais como os manuais, que se configuram como textos prescritivos. Na situação de trabalho no contexto EaD, os professores apresentam suas renormalizações diante das normas estabelecidas, a saber: normas dos outros professores, do ambiente, da universidade. Há normas pessoais dos próprios professores de EaD por meio das quais também vislumbramos renormalizações.

O estudo foi organizado, em termos metodológicos, a partir de três etapas: a primeira contextualiza a EaD e o Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem; a segunda caracteriza o ensino, o professor e o aluno na modalidade EaD e a terceira delimita os participantes da pesquisa, o material os procedimentos de análise. Como instrumentos de constituição de material, foram utilizados um questionário aberto e uma entrevista. Os instrumentos foram aplicados individualmente a cada um dos três participantes do estudo (um do Curso de Letras Português e dois do Curso de Letras Espanhol), tendo em vista o mote de nossa pesquisa, centrado na relação dos profissionais com seus pares e nos discursos que atravessam seus dizeres.

A partir das análises dos discursos, entendemos que há uma busca constante de interação, tal como propalada pelo Círculo de Bakhtin, e de atitude responsiva, uma vez que, nessa interação, os docentes evocam saberes e valores distintos, possibilitando a produção de sentidos e a ressingularização das ações que perpassam essa atividade laboral. A atividade docente na modalidade EaD é caracterizada pelo processo de tomada de consciência dos movimentos construtivos que os docentes produzem para aprender e ensinar nessa nova modalidade. Diante disso, destacamos a compreensão de inacabamento e a busca de uma continuidade no âmbito da formação, revelada pela tomada de consciência de que, nesse processo, o docente aprende e ensina simultaneamente. De acordo com Bakhtin (1988, p. 98-99),

todas as linguagens do plurilinguismo, qualquer que seja o princípio básico do seu isolamento, são pontos de vista específicos sobre o mundo, formas da sua interpretação verbal, perspectivas objetais, semânticas e axiológicas. Como tais, todas elas podem ser confrontadas, podem servir de complemento mútuo entre si, oporem-se umas às outras e se corresponder dialogicamente.

O fazer profissional está, então, constituído por relações dialógicas e processos de renormalização, evidenciando o carácter social da linguagem e a importância da subjetividade de cada professor, uma vez que a consideramos como

uma atividade complexa que exige uma nova postura do profissional docente, evidenciando a necessidade de uma mudança no paradigma vigente. A preocupação da totalidade dos participantes da pesquisa vai além do ato de ensinar, possibilitando verificar o processo de inter-relação e a vivência coletiva.

Desse modo, percebemos que a atividade laboral, nessa esfera de ensino, é complexa e, dentre essa especificidade, situamos o não reconhecimento do trabalho desenvolvido, tal como foi referido pelos participantes da pesquisa no capítulo de análise, pois, de acordo com as suas posições valorativas sobre o próprio trabalho, observamos que os estudos da abordagem ergológica são determinantes, visto que há a necessidade de lançar mão dos saberes investidos para atuar diante dos imprevistos existentes em qualquer campo do exercício profissional, no caso do nosso estudo, a EaD.

Consideramos oportuno enfatizar os movimentos que envolvem a profissão desde o ingresso para atuar na modalidade EaD até reflexões sobre as práticas do fazer da docência, pois eles proporcionam a mobilização dos sujeitos na busca de processos interativos e responsivos como estratégia capaz de colaborar para o avanço da situação de trabalho. Dentre os movimentos significativos na atividade docente em EaD, entendemos que com a especificidade e as possibilidades das novas tecnologias, esse trabalho ganha novos intérpretes, que podem contribuir, inovar ou, muitas, vezes, até dificultar ainda mais ainda o trabalho. A atuação em EaD, no âmbito da docência, exige a produção de material didático, elaboração de vídeo aulas e web conferências, relação direta com Equipe Multidisciplinar (mídia impressa: revisor, diagramador, ilustrador; virtual: webdesinger, programador, técnico de informática, desenhista, etc., audiovisual: produtor, operador, etc.; videoconferência: operador de câmera, técnico de audiovisual, especialista em comunicação, etc); equipe de coordenação (de curso, de disciplina, de tutoria, colegiado e de Núcleo Docente Estruturante); tutor (a distância, presencial,) e equipe de apoio técnico-administrativo.

A partir desses movimentos e inter-relações, a organização do trabalho docente confirma que essa modalidade de ensino é complexa, pois não é mais uma atuação individual, há uma dependência de outros profissionais, o que permite afirmar que há uma atividade polidocente.

Esta tese constitui um caminho para pontuar as múltiplas questões que atravessam os papéis desempenhados pelos professores, ora atuando em

coordenação e docência, ora em orientações de estágio, ora em gestão de AVEA, de alunos, de tutores, ou com todas essas atividades juntas. Além disso, poderá motivar novas pesquisas acerca das condições de trabalho desses profissionais e, também, sobre a formação de professores, pois, de um lado, temos a facilidade ao acesso a essa modalidade de ensino e, de outro, os problemas que, no caso da pesquisa em tela, passam pela não institucionalização da EaD e da própria dificuldade, por conta de alguns docentes, de entender o processo dessa prática.

Ratificamos a especificidade envolta nas reflexões pontuadas por um grupo de três docentes, os quais tiveram oportunidade de trazer à tona situações de suas práticas no espaço de trabalho, o que poderá, conseqüentemente, potencializar a atividade, melhorá-la ou ajudá-la em sua compreensão. Além disso, evocamos questões emergentes do contexto de EaD, tais como o a sobreposição de atividades; a elaboração e reelaboração de material didático; a gestão do trabalho dos tutores e do AVEA, bem como as interferências da Equipe Multidisciplinar, que de acordo com os enunciados dos docentes, poderia ter um desempenho mais atuante. Percebemos que essas questões podem, em grande parte, ser estendidas para outras atividades dessa modalidade de ensino, e, assim, estamos contribuindo com reflexões críticas para uma área que é relativamente recente no âmbito brasileiro e que, portanto, está ainda se compreendendo. Por fim, buscamos enfatizar a importância das questões de linguagem e de trabalho, o que reafirma as perspectivas de uma linha de pesquisa que tem contribuído de maneira significativa para os estudos do discurso e do trabalho.

No que diz respeito às orientações pedagógicas para o planejamento e a produção do material didático em educação a distância e de que modo esse movimento de planejar é percebido pelos docentes, visualizamos que alguns dos docentes participantes deste estudo ainda não pensam seus materiais de modo distintos, ou seja, não vislumbram toda a diferença que existe com aqueles preparados para um curso na modalidade presencial, pois, em EaD, o texto escrito é apenas uma das múltiplas possibilidades diante das tecnologias educacionais na tarefa de colaborar para a aprendizagem dos estudantes. Recursos como *hiperlinks*, animações, simulações, áudio e vídeos – além, é claro, das possibilidades de interação e interatividade no ambiente virtual –, são importantes e precisam ser dominados pelos docentes, a fim de que não atuem nessa modalidade de ensino apenas transpondo material didático do papel para o *Moodle*.

Na esteira dessas reflexões, é importante reiterar nossa posição sobre a atividade docente em EaD. Visualizamos, por meio da análise dos enunciados que o trabalho desenvolvido pelos três docentes é constituído por inter-relações com distintos interlocutores (professores, tutores, alunos, equipe multidisciplinar, coordenações, etc.), o que possibilita entendermos esse ato de trabalho de modo colaborativo, ainda que existam embates de naturezas diversas. É nesse princípio de colaboração, de atuação sempre em dependência de outros sujeitos que reside a diferença entre a modalidade EaD e a presencial. Assim, compreendemos a importância da atuação colaborativa na atividade docente em cursos na modalidade EaD, pois aí que reside o caráter complexo dessa atividade de trabalho.

Assim, a partir das narrativas analisadas é possível entender que a atividade docente exige uma busca constante de interação e atitude responsiva, pois, na situação de trabalho no contexto EaD, como em qualquer outro cenário laboral, os professores apresentam suas renormalizações diante das normas estabelecidas, a saber: normas dos outros professores, do ambiente, da universidade. Além disso, as normas pessoais dos próprios professores de EaD apresentam-se como uma singularidade, uma vez que a cada enunciação, a cada ato, teremos o imbricamento de vozes sociais distintas, constituídas pelas trajetórias de cada um desses sujeitos. A partir desses movimentos, também, encontramos as renormalizações.

Reiteramos nossa ideia de que a atividade laboral, nesta esfera de ensino, é complexa e, dentre essa especificidade, situamos o não reconhecimento do trabalho desenvolvido, o que ficou evidenciado nas análises pelas verbalizações dos docentes. Nesse sentido, esperamos ter contribuído para que os docentes da modalidade EaD possam encontrar subsídios que redimensionem a importância e a especificidade da sua prática profissional, a fim de que a comunidade acadêmica em que estão inseridos os participantes do estudo possa refletir sobre os impasses e as perspectivas da contemporaneidade no que se refere ao ensino a distância nos Cursos de Licenciatura em Letras, como é o caso do Português e do Espanhol.

Importa salientar que esta pesquisa não esgota as possibilidades de reflexão acerca do tema, uma vez que é possível buscarmos em outros participantes, como por exemplo, nos alunos, nos gestores, novas questões sobre a atividade docente neste contexto de ensino – EaD.

REFERÊNCIAS

- ALVES, José Roberto Moreira. A história da EaD no Brasil. In: LITTO, Fredric; FORMIGA, Marcos (orgs). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.
- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel(org) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.
- AMORIM, Marília. Memória do objeto – uma transposição bakhtiniana e algumas questões para a educação. *BAKHTINIANA*. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 8-22, 2009.
- AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: Brait, B. (Org.) *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.
- AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro*. Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa, 2004.
- AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM E SOUZA; Solange; KRAMER, Sonia (orgs.) *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 11-25.
- AMORIM, Marília. Para uma filosofia do ato: válido e inserido no contexto. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin, dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009.
- AMORIM, Marília. Memória do objeto – uma transposição bakhtiniana e algumas questões para a educação. *Revista Bakhtiniana*. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 8-22, 1º sem. 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010b, p. 261-306.
- BAKHTIN, Mikhail. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas (1959-1961). In: *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010c, p. 307-335.
- BAKHTIN, Mikhail. Apontamentos de 1970-1971. In: *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010d, p. 367-392.
- BAKHTIN, Mikhail. Metodologia das ciências humanas (1974). In: *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010e, p. 393-410.
- BAKHTIN, Mikhail. *Para uma Filosofia do Ato Responsável*. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Pedro e João Editores, 2010f.

BAKHTIN, Mikhail. O discurso no romance. In: *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 4 ed. Trad. Aurora Bernardini et al. São Paulo: Ed. UNESP, Hucitec, 1988.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 2 ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (1929). Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7 ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BAUMAN, Zigmunt. *Modernidade Líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BELLO, J. L. P. Movimento brasileiro de alfabetização – MOBRAL. *Pedagogia em Foco*. Vitória: 1993. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb10a.htm>. Acesso em: 13 abr. 2008.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. Campinas: Autores Associados, 2003.

BODGAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Conde-Portugal: Porto, 1994.

BORGES, Maria Elisa Siqueira; ZAMBRONI-DE-SOUZA, Paulo Sérgio. Entrevista: Pierre Trinquet e o ponto de vista da atividade em formação profissional e segurança no trabalho. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 2010, v.13, n.1, p. 149-157.

BRAIT, Beth. *As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso*. São Paulo: EDUSP, 2003.

BRAIT, Beth. (org.) *Bakhtin e outros conceitos chave*. São Paulo: Contexto, 2008.

BRAIT, Beth. (org.) Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B.(Org.) *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 95-114.

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Ed. da Unicamp, 2001, p. 91-104.

BRAIT, Beth. Perspectiva dialógica, atividades discursivas, atividades humanas. In: SOUZA-ESILVA, M. C.; FAÏTA, D. (Orgs.). *Linguagem e trabalho: Construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAETANO, Veridiana. *Discurso, Trabalho e Construção da Identidade Homossexual: a Linguagem Cifrada Em Diálogo*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas. 2009. Disponível em

<http://antares.ucpel.tche.br/poslet/dissertacoes/Mestrado/2009/DISCURSO,%20TRABALHO%20E%20CONSTRU%C7%C3%20DA%20IDENTIDADE%20HOMOSSEXUAL%20-%20VERIDIANA%20CAETANO%20FINAL.pdf>

CANGUILHEM, G. *Meio e normas do homem no trabalho*. Proposições, 12(2-3): 35-36, jul.-nov., 2001

CANGUILHEM, G. *O normal e o patológico* (1943). Tradução Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas e Luiz Octávio f. Barreto Leite. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. (Campo Teórico).

CASTRO, Gilberto. *Em busca de uma lingüística sociológica: contribuições para uma leitura de Bakhtin*. 1993. 120f. Dissertação (Mestrado em Linguística de Língua Portuguesa) – Universidade Federal do Paraná, Paraná, 1993.

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. *Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

CORDENONSI, Andre Zanki; BERNARDI, Giliane. Tecnologia Educacional Plataforma Virtual de Ensino-Aprendizagem (Moodle) In: BRASIL. UFSM/UAB/EAD. *Pesquisa, desenvolvimento e capacitação: Recursos Educacionais, Tecnologias Educacionais e Atividades a Distância* 1º semestre 2011. Disponível em: <http://cead.ufsm.br/moodle/file.php/1/Suporte/md.pdf>. Acesso em: nov. 2011.

DANIELLOU, F. (Org.) *A ergonomia em busca de seus princípios: debates epistemológicos*. São Paulo: Edgard Blücher, 2004.

DEJOURS, C. *O Fator humano*. São Paulo: Ed. FGV, 1997.

DENZIN, Norman.; LINCOLN, Yvonna. (Org). *O planejamento da pesquisa qualitativa*. Teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DI FANTI, Maria da Glória Correa. *Linguagem e construção de sentidos: abordagem dialógica da atividade*. Projeto de Pesquisa, PUCRS, 2009.

DI FANTI, Maria da Glória Correa. Linguagem e trabalho: diálogo entre a translingüística e a ergologia *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, v. 8, n. 1, p. 309-329, jan./jun. 2012.

DI FANTI, Maria da Glória Correa. A tessitura plurivocal do trabalho: efeitos monológicos e dialógicos em tensão. *Revista Alfa*, São Paulo, 49(2): 19-40, 2005.

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 44, p. 85-106, 1998

DURAFFOURG, J. O trabalho e o ponto de vista da atividade. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Org.). *Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Rio de Janeiro: UFF, 2007.

DURRIVE, Louis. O trabalho e o uso de si. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Orgs.). *Trabalho & ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Coord. da tradução e revisão técnica de Jussara Brito e Milton Athayde. Niterói: EdUFF, 2007e.

DURRIVE, Louis. A atividade humana, simultaneamente intelectual e vital: esclarecimentos complementares de Pierre Pastré e Yves Schartz. Tradução Magda Duarte dos Anjos Scherer. *Revista trabalho, educação e 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 Peres; FAÏTA, Daniel. *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002.

FAÏTA, Daniel. *Análise dialógica da atividade profissional*. Tradução e organização: DI FANTI, Maria da Glória Corrêa; FRANÇA, Maristela Botelho; VIEIRA, Marcos. Rio de Janeiro: Imprinta, 2005.

FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009. (Linguagem)

FARACO, C. A. Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 21-26, jan./mar. 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/9217/6367>

FIORIN, J. L. Resenha. *Bakhtiniana*. São Paulo, v.1, n. 5, p. 205-209, 1º sem. 2011.

FRANÇA, Maristela Botelho. No princípio dialógico da linguagem, o reencontro do homo loquens com o ser humano industrial. In: FIGUEIREDO et al. (Orgs.). *Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FREITAS, Katia Siqueira de. Um panorama geral sobre a história do ensino a distância. In: ARAUJO, Bohumila; FREITAS Katia Siqueira de. (Coord.). *Educação à distância no contexto brasileiro: algumas experiências da UFBA*, Salvador: ISP/UFBA, v. 1, pp. 57-68, 2005. Disponível em: <http://www.proged.ufba.br/ead/EAD%2057-68.pdf>. Acesso em: fev. 2011.

FRIEDMAN, Milton. *Capitalismo e Liberdade*. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

GATTI, B et al. A atratividade da carreira docente. *Estudos e Pesquisas Educacionais*. Fundação Vitor Civita/Fundação Carlos Chagas. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/estudos1-4-atratividade-carreira.shtml?page=5#>.

GIDDENS, A. *Modernidade e Idetidade Pessoal*. Oeiras: Celta, 1997

GUÉRIN, F et al. *Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia*. Tradução: Giliane Ingratta e Marcos Maffei. São Paulo: Edgard Blücher/Fundação Vanzolini, 2010.

- HARVEY, David. *Condição pós-moderna - uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 1993.
- HINZ, Josiane; DI FANTI, Maria da Glória Correa. O trabalho do professor-estagiário de língua Portuguesa: uma atividade direcionada a quem? *Alfa*, São Paulo, 57 (1): 315-339, 2013.
- KEEGAN, D. On Defining Distance Education. In SEWART, D. et al. (eds.). *Distance Education: International Perspectives*. Londres / Nova York, Croomhelm / St.Martin's, 1983.
- KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. São Paulo: Papirus, 2003.
- KINCHELOE, Joel J. Introdução o poder da bricolagem: ampliando os métodos de pesquisa. In: KINCHELOE, Joel J.; BERRY, Kathleen S. (Org.) *Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem*. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 15 -37.
- KIPNIS, Bernardo. Educação superior a distância no Brasil: tendências e perspectivas. In: LITTO, Fredric; FORMIGA, Marcos (Orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.
- LACOSTE, M. Parole, Action, Situação. In: Josiane Boutet (org.) *Paroles au travail*. Paris: L'Harmattan, 1995
- LAPA, Andrea; Nelson De Luca. Educação a distância e precarização do trabalho docente. *Em Aberto*, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, nov. 2010.
- LEFFA, Vilson José. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: LEFFA, Vilson José (Org.). *Pesquisa em lingüística aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006.
- LEFFA, Vilson. Não tem mais sesta. Gestão do tempo em cursos a distância. *Letras & Letras*, Uberlândia, 25 (2) 145-162, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/13002/7462>. Acesso em: set. 2013.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LITTO, Fredric.; FORMIGA, Marcos(Orgs). *Educação a distância – O estado da arte*. São Paulo: Pearson, Prentice Hall; ABED 2009.
- Litto, Frederic. Check up da EaD no Brasil. Entrevista Fredric Litto. Revista Aprendizagem: Edição Especial abril de 2013.. Disponível em: <file:///C:/Users/Andreia/Downloads/pdf.pdf>
- MACHADO, Ivete Belomo. *A atividade de trabalho em uma empresa comercial: a importância de espaços de dizer*. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Católica de Pelotas, 2012. Disponível em: <http://antares.ucpel.tche.br/poslet/dissertacoes/Doutorado/2012/A%20Atividade%20d>

[e%20Trabalho%20em%20uma%20Empresa%20Comercial%20Da%20Import%20E2nci
a%20de%20Espa%20E7os%20de%20Dizer%20-
%20Ivete%20Bellomo%20Machado.pdf](#)

MATTAR, Fauze Najib. *Pesquisa de marketing: metodologia, planejamento, execução e análise*. São Paulo: Atlas, 1994, 2v., v.2.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2003.

MILL, Daniel. *Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques*. São Carlos: UFSCar, 2010.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso et al. As aventuras do conhecer: da transmissão à interlocução. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, no 78, Abril/2002

MORIN, E. *Para sair do século XX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000, p. 11-66.

MORAN, José Manuel. Os múltiplos papéis do educador on-line. In: SILVA, Marco (Org.). *Educação on-line: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo, Loyola, 2003, p.42-46. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/questões.htm>. Acesso em: 20 abr. 2012.

MOTA, Ronaldo. *Inovação tecnológica: desafios e perspectivas*. Educação Brasileira, v. 31, p. 61–80, 2009.

NOUROUDINE, Abdallah. *A linguagem: dispositivo revelador da especificidade do trabalho*. In: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Peres.; FAÏTA, Daniel. (Org.). *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. Trad. Inês Polegatto; Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002. p.17-30.

NOUROUDINE, Abdallah. Como conhecer o trabalho quando o trabalho não é mais trabalho? *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v.9, 2011, p.69-83.

OLIVEIRA, M. F. de. As vozes e os efeitos de sentido da “prática” no discurso de professoras sobre sua formação. *Linguagem e Ensino*, Pelotas: Educat, v. 1, n. 2., 1998.

Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/0601/060106.pdf>

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. *Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço: estratégias eficientes para a sala de aula on-line*. Tradução Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PESCE, Lucila, BRAKLING, Kátia. *A avaliação do aprendizado em ambientes digitais de formação de educadores*. Um olhar inicial. Avaliação da aprendizagem em educação on-line. São Paulo: Loyola, 2006.

PETERS, Otto. *Didática do ensino a distância*. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2000.

PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortes, 1999.

REIS, Susana Cristina; OLIVEIRA, Andréia Machado. Linguagem como recurso de interação e interatividade no contexto digital. *Curso de capacitação em interdisciplinaridade e interatividade em EaD*. Disponível em: <http://ead05.proj.ufsm.br/capacitacao/course/view.php?id=1208>. Acesso em: 08 maio 2012.

ROCHA, Décio; DAHER, Del Carmem; SANT'ANNA, Vera. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva dialógica. *Polifonia*, Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem – Mestrado, Ed. UFMG, n.8, p.161- 80, 2004.

SACRISTÁN, J. G. A Construção do Discurso sobre a Diversidade e suas Práticas. In: ALCUDIA, R. et al. *Atenção à Diversidade*. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 13-37.

SANT'ANNA, Vera Lúcia de Albuquerque. Discurso e formação de professor: documentos que instituem sentidos para práticas profissionais. *Revista Moara*, n. 38, p. 92-112, jul.-dez., 2012, Estudos Linguísticos.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SCHWARTZ, Y. Entrevista Entrevista: Yves Schwartz. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 4 n. 2, p. 457-466, 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/tes/v4n2/15.pdf>

SCHWARTZ, Y. A abordagem do trabalho reconfigura nossa relação com os saberes acadêmicos: as antecipações do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÍTA, D. (Orgs.). *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. Tradução Ines Polegatto e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002. p. 109-126.

SCHWARTZ, Y. Entrevista. *Revista trabalho, educação e saúde*, Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, v. 4, n. 2, p.457-466, 2006.

SCHWARTZ, Y. A linguagem em trabalho. Tradução Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva e Décio Rocha. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, Y. (Orgs.). *Trabalho & ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Coord. da tradução e revisão técnica de Jussara Brito e Milton Athayde. Niterói: Ed.UFF, 2007a, p. 133-150.

SCHWARTZ, Y. O homem, o mercado e a cidade. Tradução Mario Vidal. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, Y. (Orgs.). *Trabalho & ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Coord. da tradução e revisão técnica de Jussara Brito e Milton Athayde. Niterói: Ed.UFF, 2007b, p. 247-275,

SCHWARTZ, Y. Técnicas e competências. Tradução Daisy Cunha e Eloísa Santos. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, Y. (Orgs.). *Trabalho & ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Coord. da tradução e revisão técnica de Jussara Brito e Milton Athayde. Niterói: Ed. UFF, 2007c. p. 85-102.

SCHWARTZ, Y. Trabalho e ergologia. Tradução Jussara Brito, Milton Athayde e Marcus Vinicius Pereira. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Orgs.). *Trabalho & ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Coord. da tradução e revisão técnica de Jussara Brito e Milton Athayde. Niterói: EdUFF, 2007d. p. 25-46.

SCHWARTZ, Y. Trabalho e uso de si. Tradução Ana Heckert e Maria Elisabeth B. de Barros. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Orgs.). *Trabalho & ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Coord. da tradução e revisão técnica de Jussara Brito e Milton Athayde. Niterói: Ed. UFF, 2007e, p. 191-223.

SCHWARTZ, Y. Conceituando o trabalho, o visível e o invisível. Tradução Cristine Vargas Pereira e Roseli Figaro. *Revista trabalho, educação e saúde*, Rio de Janeiro, v. 9, supl. 1, p. 19-45, 2011.

SCHWARTZ, Y; DURRIVE, Y. (Orgs.). *Trabalho & ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Coord. da tradução e revisão técnica de Jussara Brito e Milton Athayde. Niterói: Ed. UFF, 2007.

SCHWARTZ, Yves. Minicurso: *Como pensar as mudanças do trabalho: contribuições da ergologia*. LAEL: PUCSP: São Paulo, 16 a 20 de abril de 2012.

SCHWARTZ, Yves. Histórico e conceitos da ergologia: entrevista com Yves Schwartz, por Moacir Fernando Viegas. *Revista Reflexão & Ação*, v. 21, n. 1, Santa Cruz do Sul: Ed. UNISC, 2013.

SILVA, Francisco José da. *Software Livre*. Disponível em: <http://dSPACE.bc.uepb.edu.br:8080/jspui/bitstream/123456789/1051/1/PDF%20-%20Jailson%20da%20Silva%20Alves.pdf> Acesso em 22maio 2012.

SOARES, Alicia Endres; DI FANTI, Maria da Glória Corrêa A pesquisa em perspectiva dialógica. In: IV Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras – Cultura e Diversidade – File IV, 4, 2007, Pelotas, p.01-11. *Anais...* Pelotas, 2007.

SOBRAL, Adail. O “ato responsável”, ou “ato ético”, em Bakhtin, e a centralidade do agente. In: *Revista Signum: Estudos Linguísticos*. Londrina, n 11/1, p. 219-235, jul, 2008. Disponível em: www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3092/2625. Acesso em: 25 abr. 2011.

SOBRAL, Adail. Ético e estético na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: *Bakhtin: conceitos-chave / BRAITH, Beth (org.)*. São Paulo: Contexto, 2010.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília; FAÏTA, Daniel. (Org.) *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. Trad. Inês Polegatto e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília. *Relações entre linguagem e trabalho e aproximações com a linguística aplicada*. São Paulo: INPLA-SIL., 2013.

TAYLOR, Frederick Winslow. *Princípios de administração científica*. São Paulo: Atlas, 2006.

TEZZA, C. *Entre a prosa e a poesia: Bakhtin e o formalismo russo*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003

TRINDADE, A. R. *Distance Education for Europe*. Lisboa: Universidade Aberta, 1992.

TRINQUET, Pierre. Trabalho e educação: o método ergológico. *Revista HISTEDBR on-line*, Campinas, número especial, p. 93-113, ago.2010.

BRASIL. UFSM. *Tutorial Moodle Versão Professor*. Disponível em: <http://nte.ufsm.br/tutorial/tutorialProfessor.pdf>. Acesso em maio de 2012/ abril 2013.

VALDEMARIN, V. T. O método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T.; ALMEIDA, J.S. de (orgs.). *O legado educacional do século XX*. Araraquara: UNESP Faculdade de Ciências e Letras, 1998. p. 64-105.

WISNER, A. *A inteligência no trabalho: textos selecionados de ergonomia*. São Paulo: Fundacentro, 1994.

LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS OFICIAIS REFERIDOS

BRASIL. *Lei nº 9.393/96*, de 20 de dezembro de 1996. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL.

BRASIL. *Parecer CNE/CES 492/2001*. Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, de 03 de abril de 2001.

BRASIL. *Decreto Nº 5.800*. Dispõe sobre O Sistema Universidade Aberta do Brasil – UaB. Referenciais de qualidade para Educação a Distância.

BRASIL. *Lei 11.273*. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

BRASIL. *Lei 9.610*. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências.

BRASIL. Edital 01/2005. Chamada pública para seleção de pólos municipais de apoio presencial e de cursos superiores de instituições federais de ensino superior.

BRASIL. *Resolução CNE/CP1*, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, Curso de licenciatura de Graduação plena.

BRASIL. *Resolução CNE/CP2*, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação básica em nível superior.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Projeto Político-Pedagógico da Universidade Federal de Santa Maria. 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Resolução 017/2000 – UFSM. Dispõe sobre o Projeto Político-Pedagógico e dá outras providências.

BRASIL. ESTATUTO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Aprovado pela portaria nº 801, do Ministério da Educação, em 27 de abril de 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Regimento Interno do Centro de Artes e Letras, UFSM. Aprovado pela Resolução 06/2002, da UFSM.

GUIA DO ESTUDANTE 2012. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA.

APÊNDICE A – Questionário

QUESTIONÁRIO

Prezado(a) Professor(a)

Este questionário constitui-se como um dos instrumentos de coleta de material para análise da pesquisa **A ATIVIDADE DO PROFESSOR E O ENSINO A DISTÂNCIA: DISCURSO, DIALOGISMO E PRODUÇÃO DE SENTIDOS**, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Letras da PUCRS, nível Doutorado, com a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria da Glória Corrêa di Fanti. Nosso objetivo, em uma primeira abordagem, é refletir acerca do fazer docente na modalidade EaD e, para isso, contamos com a sua participação.

QUESTIONÁRIO ABERTO

- i) Qual é a sua formação?
- ii) Qual o seu tempo de atuação no Curso de Letras na EaD?
- iii) Como é sua a relação com o Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem *moodle*?
- iv) Descreva como é o processo de elaboração do material didático?
- v) De que modo a equipe multidisciplinar atua em relação ao material didático?
- vi) Como é a sua relação com a equipe multidisciplinar?
- vii) Quem é o aluno na modalidade EaD? É possível traçar um perfil geral?
- viii) Em média, é possível quantificar o número de alunos por turma?
- ix) Como é a sua relação com os alunos?
- x) Em que consiste, segundo as normativas, o trabalho do professor na modalidade EaD?
- xi) A partir da sua ação docente e pela observação de outros profissionais da área, em que consiste o trabalho do professor no ambiente virtual?
- xii) Como é a sua rotina de trabalho enquanto professor na EaD? É possível descrevê-la?
- xiii) Quais as maiores dificuldades encontradas na modalidade EaD no que diz respeito a sua posição como docente?
- xiv) Quais os aspectos positivos da experiência em EaD?
- xv) Acredita que há valorização do trabalho docente na modalidade EaD?

Andréa Ad Reginatto
(Aluna do PPGL – Doutorado)
Maria da Glória di Fanti
(Orientadora)

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- Público: professores do Curso de Letras – Espanhol e Português UAB/UFSM/EaD
- Tempo estimado: 1 hora
- Considerações acerca da proposta da pesquisa – contextualizar, expor o problema, os objetivos e a justificativa
- Agradecer ao professor que será entrevistado, pela sua disponibilidade em colaborar com a pesquisa
- Solicitar autorização para gravar a entrevista

Questões que deverão nortear a entrevista

- 1) Há quanto tempo atua na UAB/EaD/UFSM?
- 2) Como foi a sua seleção para docente na modalidade EaD?
- 3) Já atuou em outros lugares como docente na modalidade a distância?
- 4) Como é organizada a rotina de trabalho de um professor na EaD? Quais as suas atividades?
- 5) Quando o professor conhece o tutor da disciplina? Há participação na escolha desse tutor? Como é sua relação com ele?
- 6) Além da função de professor, exerce alguma outra função na UFSM ou na UAB/EaD? Como é a rotina do seu trabalho?
- 7) Tem conhecimento sobre os demais colegas de curso? Há encontros sistemáticos, promovidos pela coordenação, com esses colegas?
- 8) Como professor, na modalidade EaD, tem contato com os outros colegas da UFSM? Pode descrever se há a interação com esses colegas?
- 9) A gestão do Curso de Letras atua de que forma na sua atividade de trabalho/no desenvolvimento da sua atividade? Como é sua relação com a coordenação?
- 10) Há algum regulamento geral, formal ou não, que descreva, delimite os papéis e as imputações sobre a sua atividade de trabalho? Há orientações, indicativo de caminhos ou sugestões de como deve exercer a atividade de professor?

- 11) Quem são os seus alunos (faixa etária, situação sócio econômica e cultural, etc..) É possível traçar um “perfil” do grupo?
- 12) Como descreve a sua relação com os alunos?
- 13) Na rotina, ao desenvolver o seu trabalho, aparecem dificuldades a serem enfrentadas? Em caso afirmativo, quais são? Qual é a sua postura frente a elas?
- 14) Por ser uma atividade virtual, como relaciona a sua atividade profissional com a sua vida pessoal?
- 15) De nossa parte, os questionamentos são esses; gostaria de expor alguma outra situação?

Agradecimentos pela disponibilidade de atenção aos nossos estudos.

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **A ATIVIDADE DO PROFESSOR E O ENSINO A DISTÂNCIA: DISCURSO, DIALOGISMO E PRODUÇÃO DE SENTIDOS**. Esta pesquisa está sendo desenvolvida pela pesquisadora-doutoranda Andréa Ad Reginatto, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Maria da Glória Corrêa di Fanti, no Programa de Pós-Graduação em Letras, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

A investigação tem como objetivo geral analisar, via perspectiva dialógica da linguagem, particularidades da atividade do docente na modalidade Ensino a Distância (EaD), de modo a contribuir para o (re)conhecimento da especificidade do seu trabalho. Como objetivos específicos visa verificar como se dá, no Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem, a interlocução do professor com seus alunos, coordenadores, equipe multidisciplinar e professor tutor; analisar, sob o ponto de vista enunciativo-discursivo, para quem é direcionada a atividade do docente na modalidade EaD; verificar como ocorre o embate entre as normas antecedentes e as renormalizações na realização da atividade docente na modalidade EaD e analisar como o docente é representado discursivamente nos diferentes materiais analisados, considerando os processos exotópicos que permeiam o seu fazer laboral.

Com a investigação, espera-se contribuir para que o docente redimensione a importância e a especificidade da sua prática profissional e para que a comunidade acadêmica reflita sobre impasses e perspectivas da contemporaneidade no que se refere ao ensino a distância nos Cursos de Licenciatura em Letras, como é o caso do Português e do Espanhol.

Para o desenvolvimento da pesquisa, solicitamos sua participação para responder a um questionário e a uma entrevista. O questionário, composto por 15 questões abertas, será enviado por e-mail e deverá ser devolvido também por e-mail num prazo de 20 dias. A entrevista, semiestruturada, com um guia de 15 questões, será realizada no seu local de trabalho, com duração aproximada de 60 minutos (1 hora). A entrevista será registrada em áudio e posteriormente será transcrita.

Os registros decorrentes de qualquer etapa da investigação serão utilizados exclusivamente para fins da pesquisa, bem como para sua divulgação em eventos

científicos e publicações. É garantido o sigilo de sua identidade e sua participação na pesquisa é voluntária, o que significa que você poderá desistir de participar da investigação a qualquer momento. Participando, você tem garantia de receber informações ou esclarecimentos sobre quaisquer dúvidas que venham a surgir em qualquer estágio do desenvolvimento do processo investigatório. Para tanto, são informados, no final deste documento, os dados das pesquisadoras, doutoranda Andrea Ad Reginatto e da orientadora da investigação, Prof^a. Dr^a. Maria da Glória Corrêa di Fanti. Também são fornecidos os contatos do Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS, que aprovou a investigação.

Declaro que, após ter sido devidamente informado e esclarecido sobre a investigação, consinto em participar do presente protocolo de pesquisa.

Santa Maria, _____ de _____ de 2012.

Nome do(a) professor(a):

Assinatura do(a) professor(a):

Assinatura da pesquisadora

CONTATOS:

Pesquisadora (doutoranda): Andrea Ad Reginatto

Fone: (55)99261891

E-mail: andrea.reginatto@gmail.com

Pesquisadora responsável (orientadora): Maria da Glória Corrêa di Fanti

Fone: (51)3320-3500 - Ramal: 8275

E-mail: gloria.difanti@pucrs.br

Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS

Fone: (51)3320.3345

E-mail: cep@pucrs.br

APÊNDICE D – Questionários com os Professores Ana, Carlos e Paulo

QUESTIONÁRIOS COM PROFESSORES

Professora Ana

Descreva como é a sua fase de elaboração do material didático? Com relação aos cursos a distância é bastante demorada, lenta. Pego o PPC do curso e me detenho na linha do tempo dessa disciplina, vendo o que os alunos já trabalharam e o que ainda vão trabalhar, observando onde essa disciplina se insere no semestre e qual o seu objetivo. Após isso, procuro montar semanas em cima do programa, dos objetivos da disciplina, prevendo alguns tópicos que precisam ser trabalhados. Aí, começo a procurar materiais na internet bem variados (vídeos, textos, quadrinhos, páginas em geral, atividade interativas já prontas, etc.) que preencham esses tópicos. Depois de tentar costurar esse material, penso nas atividades que os alunos poderiam se sentir motivados a fazer, participar e, ao mesmo tempo, que contemplem o objetivo da disciplina. Trabalhei na elaboração de 4 disciplinas de ensino de língua, por isso tenho essa preocupação com a interação em língua espanhola e os recursos que uso para motivar os alunos a interagir. Também já preparei 2 disciplinas teóricas de Linguística Aplicada e, nesse caso, a produção difere nos materiais da internet que uso, dando prioridade a materiais como os artigos, entrevistas, repostagens, vídeos, etc. e priorizando as interações nos fóruns trabalhando com a teoria e a prática docente.

Qual é atuação da equipe multidisciplinar em relação ao material didático? Muito pouca. Tento fazer tudo sozinha, pois não gosto da burocracia do vai-e-volta de material.

Como é a sua relação com a equipe multidisciplinar? Quase inexistente. Apenas quando sou obrigada, o material passa por eles e recebo apenas dicas de como colocar as atividades no caderno didático, mas nada com relação à metodologia ou língua, já que o material é em espanhol.

Em que consiste o trabalho do professor na modalidade EaD? Para mim é um trabalho que precisa de muita dedicação, não só por ser uma modalidade a distância e, conseqüentemente nova, mas pelas próprias características da modalidade, com professores e alunos distantes. Penso que o professor de EaD precisa dar conta do ambiente, preparando o material adequado para a modalidade de ensino particular e organizando a disciplina com os tutores; estimular interações

entre os alunos e professores; manter-se conectado e acompanhar o desenvolvimento da disciplina, fazendo os ajustes necessários e possíveis no decorrer do semestre; orientar tutores presenciais e a distância a que façam um acompanhamento diário dos alunos e do ambiente e fora dele; estimular os tutores presenciais a criarem grupos de estudo nos polos; propiciar encontros síncronos, como webconferências ou conversas via Skype.

O que você, a partir da sua ação docente, e pela observação de outros profissionais da área, entende que seja o trabalho do professor no ambiente virtual? Além de preparar um bom material, com embasamento teórico sobre a modalidade a distância, motivar a que interações e colaborações surjam, propiciando aprendizagem entre os envolvidos na disciplina, não só a aprendizagem do conteúdos, mas a humana, a social.

Como é a sua rotina? É possível descrevê-la? Hoje em dia é bastante complicado descrevê-la, mas há algumas ações que se retem. Sou coordenadora de tutoria de dos cursos EaD em Espanhol (UAB) e coordenadora do outro, Regesd. Essas atividades de coordenação implicam uma rotina de e-mails e papéis, bastante burocrática e desgastante. Muitas vezes se repete as mesmas informações aos alunos e/ou professores via e-mail. Há cadastro de alunos, tutores, professores, entrega de relatórios, organização dos semestres, alunos, professores, tutores. Neste semestre, por enquanto, não estou atuando em nenhuma disciplina, apenas nas coordenações.

Quais as maiores dificuldades encontradas na modalidade, no que diz respeito à sua posição como docente? Acredito que seja o acúmulo de atividades da modalidade presencial e a distância e a falta de reconhecimento da nova modalidade pelos departamentos da UFSM. Essa modalidade é vista como um extra, tanto no trabalho quanto na bolsa que se recebe por trabalhar com ela. Não é valorizada nem contabilizada na carga horária semestral ou anual dos professores. Não creio que tenhamos problemas com o apoio tecnológico da Instituição, mas temos problemas de falta de docentes que queiram atuar nessa modalidade dentro da própria IES.

Quais os aspectos positivos da experiência em EaD? Muitos! Conhecer e aprender com esta modalidade. Ver diferentes realidades do nosso estado e ver o potencial que há na cooperação entre o governo federal e municipal. Ver a potencialidade que o meio eletrônico é capaz de proporcionar à educação e,

principalmente, para o ensino de línguas estrangeiras. Vivenciar como alunos que jamais teriam a oportunidade de ter um curso superior serem alunos de uma universidade federal conceituada no país. Poder pensar num material didático diferente para esta modalidade e repensar o material do presencial.

Você acredita que há valorização do trabalho docente na modalidade EaD? Muito pouco. Esse trabalho é secundário e visto como uma forma de ganhar uma bolsa. As pessoas envolvidas não pesquisam sobre essa nova modalidade ou, sequer, tentam aprender novas formas de ensinar em uma modalidade tão diferente da presencial. Os professores acabam transpondo o material do presencial para o EaD e dando o mesmo tipo de aulas em modalidades tão diferentes.

Professor Carlos

1 O professor B, é graduado em Letras Espanhol e Respectivas Literaturas pela Universidade Federal de Pelotas e tenho mestrado em Letras – Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas.

2 Trabalho com a EaD de Letras desde 2008, quando comecei como pesquisador no projeto REGESD. Antes disso, contudo, trabalhei com pesquisas para o curso de Licenciatura em Matemática a Distância (LEMAD) da UFPel, entre 2005 e 2007.

3 É tranquila. Domino relativamente bem as ferramentas que o ambiente possui e quando não sei algo, pesquiso e descubro, além de poder contar, às vezes, com a ajuda de colegas. Aliás, o trabalho colaborativo tem se mostrado importante no uso do ambiente. Trocando ideias, temos a possibilidade de explorar cada vez mais e melhor suas possibilidades.

4 Para elaborar uma disciplina, pesquiso em livros e sites da internet. Costumo estruturar cada disciplina em 8 ou 15 unidades, correspondentes às semanas de duração. Para cada semana desenvolvo um texto didático sobre determinado conteúdo do programa, de tal modo que tento dar a impressão aos alunos que estou conversando com eles. Para cada texto escrevo uma ou duas propostas de atividades, normalmente envolvendo fóruns de discussão, que costumam ser os melhores recursos para interação entre alunos e professores no ambiente.

5 Francamente, a atuação da EMUAB aparece pouco, a meu ver. O pesquisador coloca e organiza todo o material no ambiente. Depois disso, a equipe

revisa e pede alterações, como colocação de referências de imagens que faltaram ou coisas do gênero. Imagino que a equipe pudesse ter um papel mais pró-ativo, ajudando efetivamente os professores na diagramação da disciplina no Moodle. Isso aconteceu em uma ou outra oportunidade, mas em geral, não se dá. Até hoje, recebi um e-mail deles, mas como coordenador de curso, pedindo alterações numa disciplina, troca de imagens e coisas do gênero. Apenas isso. A relação é mínima.

6 Há três papéis distintos para professores que trabalham na EaD. Formalmente, o professor-pesquisador é aquele que elabora a disciplina, e o professor-formador é o que ministra a disciplina com a colaboração dos professores-tutores que são os responsáveis diretos pela interação com os estudantes, o feedback etc.

Há muitos professores que creem que seu trabalho é apenas o de coordenar tutores, como se não fôssemos todos colegas e houvesse uma hierarquia. Eu não creio nisso. Acho que formador e tutores são, antes de tudo, professores, uma equipe que precisa se ajudar mutuamente. O formador talvez tenha mais responsabilidade, pois assina pela disciplina, mas entendo que todos os professores (formadores e tutores) devem trabalhar desenvolvendo a interação com os estudantes e pensando em conjunto nas melhores soluções para que os alunos alcancem seus objetivos. Particularmente, gosto de acompanhar os fóruns, orientar e ajudar aos tutores. Uma atividade que me agrada muito é o trabalho com vídeos. Costumo colocar semanalmente um vídeo meu dando instruções orais aos alunos sobre o trabalho que têm que desenvolver ao longo daquela semana.

7 É difícil. Quando estou ministrando uma disciplina, costumo entrar pelo menos duas ou três vezes por dia no ambiente, a menos que esteja viajando a algum congresso ou mesmo a um polo. Tampouco poupo fins de semana. Em geral, é preciso conectar-se também aí. Nessas oportunidades, respondo mensagens dos alunos e verifico o andamento das atividades.

8 Como docente não encontro grandes dificuldades. Acho que os maiores problemas são ainda em nível administrativo. O próprio MEC está engatinhando no que diz respeito à EaD. A estrutura hierárquica de tutores e formadores me parece inadequada. Creio que as disciplinas deveriam ser conduzidas por grupos de professores de mesmo status. Os alunos ganhariam com isso.

9 Como minha formação é toda voltada para o uso de tecnologias, pois tenho formação técnica em eletrônica e me tornei professor de informática aos 16 anos, é

um verdadeiro prazer para mim trabalhar com EaD. Ter contato com alunos de diversos lugares e de diferentes realidades ajuda o professor a ter uma visão mais global, tornando-o mais maleável e aberto a novas circunstâncias, obrigando-o a adaptar-se e, desta forma, tornar-se um professor melhor. Isso, sem dúvida, repercute em sua experiência no presencial.

10 Definitivamente não. Para os professores efetivos da universidade, as horas de trabalho em EaD não são contabilizadas, sob a desculpa de que se paga uma bolsa para isso. Ora, qualquer professor responsável trabalha bem mais que as 12 horas semanais que supostamente a bolsa paga. Além disso, a criação do papel de tutor me parece apenas uma evasiva governamental para pagar a eles um valor irrisório diante do fantástico trabalho que fazem. Acredito que ainda se tenha que caminhar muito para regularizar esses papéis

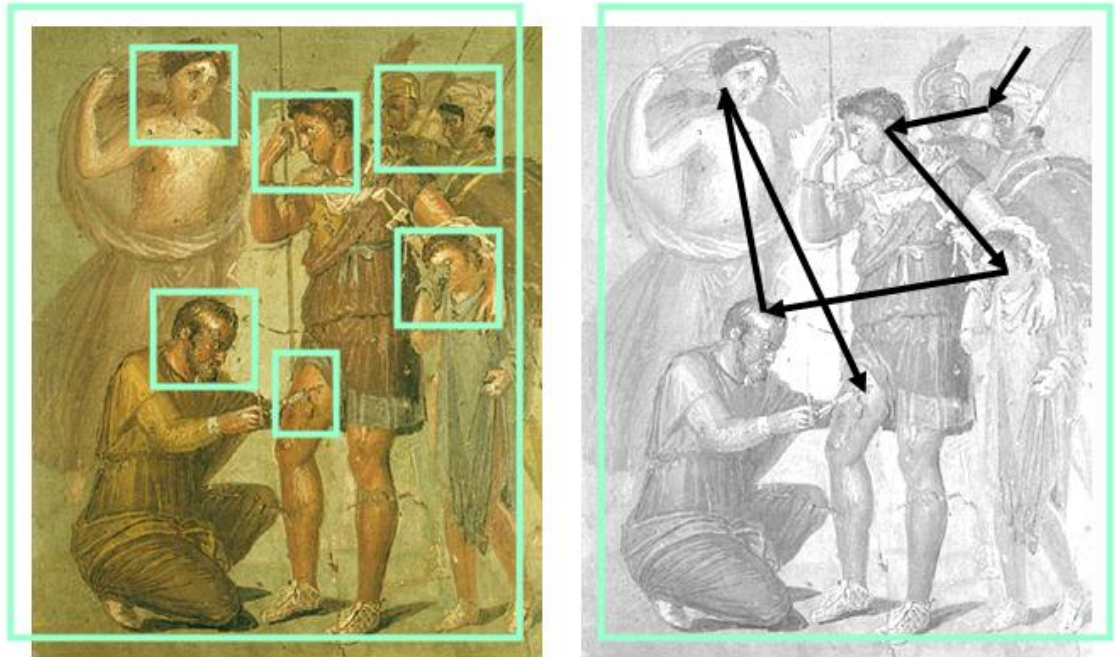
Professor Paulo

Qual é a sua formação? Mestrado e Doutorado em Estudos Literários pelo PPGL da UFSM, com período sanduíche na Universidade de York.

Qual o seu tempo de atuação no Curso de Letras na EaD? Como Tutor, dois anos. Como professor, um ano.

Como é sua a relação com o Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem moodle? Embora tenha achado o ambiente um tanto “duro” e “quadrado” no início, a possibilidade de inclusão de arquivos de texto, áudios, vídeos e *links* funciona muito bem para propósitos didáticos.

Descreva como é o processo de elaboração do material didático? No meu caso, tudo começa no processador de texto. Preparo as aulas, o programa, os exercícios, enfim, todo o material num processador de texto e somente depois passo isso (com as ferramentas copiar e colar) para o ambiente. Além disso, como uma das minhas disciplinas é uma DCG dedicada à relação entre Literatura e Artes Visuais, trabalho muito com imagens. Para criação dessas imagens, uso também o Word. Componho as imagens e as linhas demarcatórias nesse programa – com cores e formatos que combinem com o suporte Moodle para gerar uma identidade visual aprazível aos alunos –, uso a tecla PrintScreen do teclado e transfiro essa imagem para o programa PaintBrush, para gerar um formato JPG. Abaixo, uma imagem criada com esse processo.



De que modo a equipe multidisciplinar atua em relação ao material didático? No meu caso, eles atuam unicamente como suporte técnico para tirar dúvidas sobre o Moodle. Não há participação direta alguma da equipe na criação efetiva do material, seja ele textual ou visual.

Como é a tua relação com a equipe multidisciplinar? Boa, mas como afirmado anteriormente, é uma relação distante, via telefone ou e-mail. Pessoalmente, apesar de estar muito próximo deles, não os conheço.

Quem é o aluno na modalidade EaD? É possível traçar um perfil geral? Acho difícil, sobretudo por termos várias faixas etárias e muitas formações e objetivos diversos. Creio que o elemento comum é a impossibilidade de deixarem suas localidades (por razões pessoais, familiares ou profissionais) para cursarem um curso superior, o que torna a EaD uma excelente opção. Quanto ao empenho, comprometimento e responsabilidade desses alunos, minha experiência indica que não há grandes diferenças entre os resultados produzidos por eles e os alunos do curso presencial.

Em média, é possível quantificar o número de alunos por turma? Não entendi a pergunta. Se “quantificar” significa estabelecer uma média, creio que não, visto que as turmas variam de pólo para pólo e também devido ao número de evasão, variável de acordo com os pólos.

Como é a sua relação com os alunos? Muito boa. Tento responder rapidamente às questões, além de gravar muitas vídeo-aulas (em média três ou quatro por módulo). Esse recurso é muito importante, pois a “presença”, mesmo que virtual, da voz e da imagem do professor aumenta a confiança dos alunos, além de ajudá-los a registrar o conteúdo. Além disso, o fato das aulas gravadas estarem disponíveis no ambiente – não se trata de web-conferência, mas de aulas gravadas – também é fundamental para as avaliações. Muitos alunos assistem novamente os vídeos antes das provas, ao invés de ficarem apenas com os textos.

Em que consiste, segundo as normativas, o trabalho do professor na modalidade EaD? Como um mediador do conhecimento, como um parceiro na aprendizagem, como um facilitador do acesso a determinados textos, autores e conhecimentos. Além disso, como uma presença auxiliadora nos momentos de dúvidas, de inquietações e mesmo de desânimos em relação ao conteúdo ou ao ambiente.

A partir da sua ação docente e pela observação de outros profissionais da área, em que consiste o trabalho do professor no ambiente virtual? Particularmente, não vejo o professor como um amigo do aluno, mas nada impede que ele seja um motivador. Acho que a relação entre o aluno e o professor deva ser pontuado de respeito, compreensão e interesse, de ambas as partes. No caso do EaD, é fundamental que os conteúdos no Moodle sejam fluentes, não muito longos, pontuais, e que motivem o aluno a buscar outros dados, outras leituras, outras experiências.

Como é a sua rotina de trabalho enquanto professor na EaD? É possível descrevê-la? Como tenho muitas responsabilidades no curso presencial, dedico duas horas diárias, cinco dias por semana, à leitura das dúvidas, ao contato com os tutores etc. Isso durante os módulos. Fora deles, dedico em média cinco horas por semana para pensar em novos materiais, novas possibilidades de ensino mediado por computador e a leituras teóricas sobre o assunto.

Quais as maiores dificuldades encontradas na modalidade EaD no que diz respeito a sua posição como docente? A relação com os tutores. Para mim, é um duplo trabalho ter de tratar com os alunos e também com os tutores. Além disso, quando temos dois tutores, o trabalho é duplo, devido às diferenças deles. Também é um problema que cada à cada semestre tenhamos novos tutores, e às vezes, tutores que não tem formação específica na área, Literatura ou Linguística. Quanto

aos alunos, não tenho nenhum tipo de problema que não encontre no presencial (evasão, críticas, etc).

Quais os aspectos positivos da experiência em EaD? A necessidade constante de repensar metodologias, conhecimentos, conteúdos, avaliações. Além disso, saber da importância do Ensino a Distância para comunidades que não teriam a oportunidade de uma formação como essa de outro modo. Para mim, fazer parte desse processo é um grande prazer.

Acredita que há valorização do trabalho docente na modalidade EaD? Por parte de colegas que apenas trabalham com ensino presencial, nem sempre. Por parte dos alunos, sim, há grande valorização, respeito e mesmo afeição dos alunos pelos professores e tutores. Destaco aqui também a valorização e o incentivo constantes, no meu caso, da Coordenadora e da Vice-Coordenadora, que são figuras decisivas para o curso de Letras EaD da UFSM. Também destaco a importância dos polos e dos tutores presenciais para o trabalho realizado. Em especial, quando visitamos os polos nos encontros presenciais, percebemos a valorização de toda a equipe

APÊNDICE E – Transcrição das Entrevistas

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

1) Primeira entrevista

2) Segunda entrevista

3) Terceira entrevista

1) Transcrição da 1ª entrevista.....

P: pesquisadora S1: entrevistada **DOCENTE ANA**

P: Boa tarde, bem como já conheces o projeto dessa pesquisa, pois conversamos sobre ele no ano passado, quando fiz o convite para participar com sujeito, acredito que possamos ir direto às perguntas, tudo bem?

S1: Sim, podemos, é interessante poder falar sobre o trabalho que faço.

P: Bem, então, qual é o teu tempo de atuação na EaD é de?

S1: Desde 2009, 10, 11, 12...3 anos e meio

P: É... bastante tempo já...tá..Hã...essa pergunta eu acho que pra ti é bem interessante de responder. Como é que foi a seleção pra trabalhar na EaD?

S1: Aham...bom, na verdade em 2009 eu comecei a dar minha primeira disciplina. Eu me envolvi com a Ead em 2008, que, por intermédio da Ângela que conhecia a TT, que era a coordenadora na época, que estava coordenando um curso que ainda não tinha começado. Hã...elas me chamaram pra trabalhar com elas. Pq o curso tinha que hã...tinha que revisar o PPC do curso, elas, a Tete no caso, né, professora da Universidade, não tinha apoio de outras colegas, o projeto tinha sido de alguma forma abandonado, e como ela foi chamada pra pegar essa projeto e tocar, hã... acabou que ela teve que convidar pessoas de fora. Então ela convidou, no início, éramos eu, a Ângela e a Rozane Peixoto, que também foi uma ex-aluna da Tete e nós, eu comecei a trabalhar na EaD assim. Então eu não tive uma seleção.

P: Aham...

S1: e quando elas me chamaram elas também não sabiam, elas pq foi por intermédio da Ângela, mas a TeTe não tinha noção se eu trabalhava com, já tinha trabalhado com EaD ou se eu conhecia, discutia, lia, alguma coisa sobre Educação a Distância.

P: Humm... e isso é bem legal de pensar né? Por que se a gente for olhar, hã as pessoas começam, for avaliar, as pessoas começam a trabalhar na EaD sem num primeiro momento, de modo geral, estarem preparadas para isso.

S1: É, de maneira geral, o que aconteceu, o primeiro contato com qualquer pessoa do EaD se deu assim, né?

P: Aham...

S1: porque a própria TT não tinha, né, que tava coordenando o curso, então...o primeiro ano e eu poderia dizer que a primeira turma, foi uma sucessão de tentativas e erros

P: Aham...

S1: Porque até assim, pra preparar um material, pra fazer as ementas, por exemplo, que ela nos chamou pra revisar o PPC. Pra fazer ementa do presencial eu sabia, dum curso a distância né? o que que cabe em uma disciplina a distância de noventa horas, como pensar isso. Realmente foi um..

P: E pra esse momento de estruturação do curso, vamos dizer, não tem nenhuma equipe por trás, há...possibilitando direcionamento..

S1: Naquela época?

P: É!..naquela época, já existia na Universidade o...o NTE?

S1: Não existia enquanto NTE, existia o...acho que era, secretaria, era Cead...Centro de Educação a Distância..alguma coisa assim.

P: Aham...

S1: Tinha pessoas que revisam material, mas muito mais a parte talvez de língua, linguagem do que a parte pedagógica para a modalidade a distância

P: Aham..

S1: Não tinha...a gente não teve muitas dicas sobre isso...a gente foi aprender depois que, né...

P: Sim...

S1: Ia dando uma disciplina, não deu certo, ou o que deu certo, aproveita pra próxima..tenta mudar..

P: Ou aprender fazendo..

S1: É...então assim, há, até tínhamos uma revisora de textos, do português, que até não sei porque, a primeira vez que encontrei com ela, era lá na cooperves..

P: Hum..

S1: Não me lembro porque, ou ela fazia o mesmo trabalho, né...e aí...nós conseguimos uma revisora pro espanhol, porque já que nosso material, na sua maioria era no espanhol, mas essa menina que fazia as revisões também não tinha uma formação e um, ou uma prática em EaD..não tinha.

P: Muito bom...e partindo disso... já que eu conheço a tua história, tempo depois surge um concurso.

S1: Ahamm..

P: Pra aí, uma vaga pra educação à distância, né?

S1: Isso...

P: Ironia do destino ou não, era o bem o que tu esperavas, né?

S1: Era...

P: Pela tua caminhada profissional...

S1: Sim, aham, não podia ter sido melhor, né?

P: Verdade! E aí nesse concurso, tinha alguma, por ser um concurso pra educação a distância, tinha alguma diferença na avaliação ou pelo menos nos critérios que...que colocassem, mostrassem um pouco desse outro universo, desse outro contexto que é trabalhar na EaD?

S1: Nada!

P: Era um concurso formal?

S1: Normal.

P: Como outro?

S1: Como outro...as duas vagas né? Porque foram dois concursos.

P: Aham...

S1: O que eu fiz, há, no outro eu só me escrevi e não fui fazer, mas no que eu fiz e foi muito parecido com o outro, os pontos do programa eram basicamente sobre língua e linguística aplicada que eram os pontos do concurso. O concurso dizia que era pra trabalhar com educação a distância, então, eles pediam pra a gente pode se inscrever tinha que ter alguma..há...algum certificado de algum curso que dissesse que tu terias uma prática nessa, mostrar pontos no teu currículo

P: Aham...

S1: que permitisse...

P: que evidenciasse...

S1: que evidenciasse, que ó, essa pessoa tem condições de trabalhar com EaD...tirando isso, o processo, a prova foi escrita a mão, em folhas, não foi no computador, a nossa aula foi apresentada “pruma” uma banca, oralmente, não foi, “façam uma aula no Moodle”, não foi isso..

P: Hummm...

S1: Hammm...o currículo também foi avaliado para a área de letras e lingüística aplicada e não para a área de educação a distância...

P: Humm...

S1: Então, até assim, quando a gente assina a posse, o termo de posse, eu sou uma professora como qualquer outra do meu departamento.

P: Aham...

S1: Se eu por exemplo, não quiser dar aula no EaD eu vou dizer que, né, não vou dar aula no EaD e tudo bem, em tese, né?

P: Não, não, não faz parte das tuas atribuições legais, então?

S1: Não! Há há

P: Trabalhar na EaD..

S1: Acredito que, em função da EaD não estar institucionalizada, né?

P: Ahamm..

S1: Nem a universidade tem o que que um professor EaD faz, o que que um professor presencial faz, ou um professor que tenha as duas atribuições faz.

P: Aham...

S1: Então, até em termos de carga horária no presencial, eu tenho a mesma carga horária que outros professores, no presencial, e eu me envolvo com EaD, como qualquer outro professor que não entrou pro concurso pra essa parte.

P: Aham....então, de certo modo, o professor que atua, no presencial, mesmo que ele tenha entrado por um concurso que seja pelo EaD...

S1:Aham...

P: ...ele acabe se, há, não gosto muito dessa palavra, mas, enfim, se sobrecarregando, de tarefas porque, além do presencial, ainda tem as disciplinas de outro curso, porque é outro curso, né?

S1: É um outro curso...outra coordenação..

P: **Outra coordenação, outras regras, enfim, outra história, outro trabalho, efetivamente.**

S1: É, eu tenho uma consciência que não me permite dizer que sobrecarrega porque a gente recebe uma bolsa...

P: Hummm...

S1: **Se eu não recebesse a bolsa eu acharia que é, “sobrecarrega”, mas a bolsa nos indica que, além das 40 horas que a gente tem na universidade, a gente tem outras 20, pra, pra se dedicar pro EaD, em função da bolsa.**

P: Isso!

S1: **Claro que é uma sobrecarga, eu me sinto sobrecarregada, porque a gente se envolve com o presencial tanto quanto um professor que só trabalha com o presencial, “iiii” a, a parte do EaD acaba te, há, comendo muito mais do que 20 horas...**

P: **Sim, até porque tem todo aquele trabalho que muitas vezes, uma atividade de trabalho, na verdade, que não aparece...**

S1: Uhummmm...

P: Né?

S1: Sim, tah por debaixo dos panos, né?

P: Aham, fica diluída...

S1: É, mas, hã, mas até assim, hoje, por exemplo, que eu to com a coordenação, é muito legal ver como é que funciona o processo de uma coordenação numa instituição, tu “acaba” abrindo teus horizontes, te dando conta de muita coisa, mas exercer o papel de professora e de coordenadora, isso é **muito desgastante...**

P: É verdade!

S1: Tu sabe bem!

P: Eu sei bem!

P: Bom, já atuou em outros lugares, na modalidade EaD?

S1: Não, só como aluna.

P: Aham...

S1: Eu fiz um curso de extensão uma vez, do meu orientador, né? Depois que eu terminei o mestrado, eu fiquei dois anos sem, sem “tah” em contato com grupo de pesquisa, grupo de estudo e ele tinha esse curso a distância, de extensão, que eu resolvi fazer. Enquanto aluna, eu me dediquei muito pra esse curso, porque eu trabalhava à noite, dava aula à noite, em numa outra instituição, “iiii”, então eu me dedicAVEA bastante durante o dia pro curso, lembrando daquela época, eu tenho noção do que os alunos passam pra fazer uma graduação a distância...

P: Aham, isso é importante, né? Um professor ter essa vivencia de aluno, nessa, nesse contexto de educação, pra poder, até na hora de preparar o material., se dar conta, né? De tempo, de extensão...

S1: Uhum...é! E de, “i” também de entender o processo do aluno, né? Tanto para o bem quanto para o mal. Por exemplo, o aluno que, hã, diz q não dá conta e tal. Eu entendo hoje que ele não é um aluno que pode fazer a distância.

S1: No EaD se ele não tem aqueles horários e aqueles dias que ele vai estar em casa muitas vezes mas não vai “ta” com a família, ele precisa estudar, isso é um, é uma conquista, então...essa turma que se formou agora, no início do ano...

P: Uhummm...

S1: e essa turma que vai se formar agora no final do ano, principalmente essa segunda turma, eu dei aula pra eles o ano inteiro, eu tenho muito contato com eles, contato pessoal...

P: Uhummm...

S1: e tem gente ali q eu conheço a história de vida, né? Tem uma moça que é faxineira na escola onde ela faz estágio hoje, e eu tenho certeza que ela vai voltar pra escola como professora. Eu vejo assim e sinto o maior orgulho, né? Porque, tem filhos tem marido, trabalha de servente na escola e ainda faz um curso a distância. “Uma outra” senhora que é caixa de mercado..

P: Uhummm...

S1: E também, né? “ta” se formando com muita dedicação, não é uma aluna brilhante, exemplar, mas tem todo um contexto que não permite né? Trabalhar todo dia, sábado, inclusive ela tem que pedir dispensa quando tem prova, hã, tem casa, filho, marido e ainda “tah” fazendo, vai se formar como se deve, né? Pode ser que não seja como uma aluna exemplar, brilhante, que só estude...

P: Sim...

S1: Mas com certeza tem o seu valor então, olhar hoje os alunos, hã, os alunos que fazem EaD, me permite vê, tentar calcular o tempo de uma atividade, o quanto de atividade eles têm, porque, as vezes são várias disciplinas, né? E também o outro lado, o perfil, esse perfil não serve pra ser aluno a distância.

P: Essa coisa do perfil é um negócio que me intriga um pouco, porque a gente só vai conhecer, na verdade, ou conseguir traçar um perfil de aluno, depois que a gente já está com o material no ar. Como a gente diz...Funcionando...

P: Funcionando...

S1: É...

P: E aí lógico, às vezes, como tu disseste no início, a gente pode pensar em remodelar pro próximo semestre, porque daí, se esse aluno for meu aluno de novo eu já sei...

S1: Sim...

P: Como lidar...

S1: Uhummm...

P: É, porque isso eu acho, que é, e aí não é um privilégio, digamos assim, da EaD, né?

S1: Não...

P: Porque isso acontece no presencial também.

S1: Sim...

P: Com uma diferença que no presencial por não depender de um sistema, né? E de interação ali, tu está no face a face, a gente pode mudar a regra do jogo,. no meio do caminho...

S1: No meio, na outra semana, na própria aula..a não, isso não vai funcionar hoje..

P: É...e no EaD a gente não consegue isso, né?

S1: A minha primeira experiência numa disciplina que eu elaborei e depois trabalhei foi muito boa porque ela foi horrível, porque eu preparei uma disciplina pouco interativa, com um horror de link que os alunos tinham que entrar, porque eu pensava assim: é uma disciplina de noventa horas, ele tem que ta envolvido no mínimo seis horas por semana, eu tava pensando, calculando, usando a matemática do presencial no EaD, e não funcionou. Hã, eles aprenderam algumas coisas, óbvio, mas eles deixaram de interagir, de aprender muito mais por conta da dificuldade da disciplina, uma disciplina fechada, não era dinâmica, não era conversativa, né?

P: Uhummm..

S1: Os alunos não interagem entre eles, entre os pólos. Na segunda vez que eu dei essa disciplina, que foi, dois anos depois, se eu não me engano, e na próxima que eu preparei né, que esse era, por exemplo, de espanhol I, o espanhol II, na verdade. No espanhol IV e nas outras que eu preparei ali parecidas, que eram de línguas, completamente diferente. Já pensei, já fui, pinçando como é que meus colegas faziam pra que os alunos tivessem gosto de entrar na disciplina.

P: Aham...

S1: Porque eu sentia que na minha eles não tinham..então é um processo lento, porque depois que a disciplina ta toda postada no moodle não da tempo, são cento e tantos alunos por turma, também né? E então não dá pra dizer, ó pessoal esperem mais uma semana, que eu to refazendo o material pra postar pra vocês, não dá. Todo domingo, por exemplo, tem que abrir, hã, as tutoras tem tanto tempo pra entra em contato, os alunos têm até tal dia pra responder a atividade.

P: É cercado de normas...

S1: é...

P: Que são de certa forma, hã, postadas pelo professor ou dadas pelo professor, mas que ao mesmo tempo há um limite aí de negociação...muitas vezes.

S1: Sim..mas, mas as normas também são estabelecidas pela instituição, né? Nenhuma disciplina na universidade começa sem estar com todo o material postado.

P: E como é que é a mudança nesse material, se for preciso por uma razão muito especial, porque se não for especial, lógico que não vai ser possível mexer, mas se por alguma razão, sei lá.

S1: Aham...

P: Um link que não funciona, ou, um arquivo que não abre alguma coisa assim. Como é que a instituição trata isso?

S1: Dum semestre pra outro, por exemplo?

P: Num semestre!

S1: No mesmo semestre. Na verdade se eu quiser, eu toda a disciplina postada. Se eu quiser alterar eu posso, mas eles não deixam começar se não tiver todo o material postado.

P: Todo material...

S1: Mas eu po... quer dizer não deixam começar, na verdade eles indicam e o nosso curso sempre seguiu isso, nunca tivemos problemas. Mas justamente porque se pensa que no EaD quanto mais planejamento tiver, melhor eu consigo dar conta das coisas que vão acontecendo.

P: Uhum..

S1: Então, eu já tive semanas que eu ignorei, e dei, por exemplo, mais uma semana “pruma” atividade, a semana doze teve duas semanas e a semana treze saiu do ar.

P: Uhum...

S1: Eu optei por isso naquele momento, então isso eles não controlam nem a equipe multidisciplinar, ou a coordenação interfere porque isso realmente de cada professor. Ah o professor que preparou a disciplina postou um link que hoje um outro professor ta dando não funciona, posso ir atrás ou posso fazer alterações, tanto que quando, agora por exemplo a gente tem que dizer qual foi o último semestre que a disciplina foi trabalhada pra eles importarem e a partir daquilo ali o professor tem um mês pra fazer as alterações que ele quiser. E no de correr da disciplina também.

P: Uhum, então é bem flexível né?

S1: É...é sim

P: A gente pode conhecendo o perfil de aluno e se for necessário fazer, construir as adequações no ambiente.

S1: A gente já teve relatos de professores que vão comentando isso, ah, “lá tem tal atividade, mas a gente vai”, a gente é a equipe que trabalha com a disciplina, professor e tutores, “a gente pensou em ao invés de fazer isso fazer tal coisa se não vai ficar muito puxado ou essa atividade não tem muito a ver, pode ser?” a coordenação não tem que se meter na estratégia, no lado pedagógico do professor no que é aquilo que é do conteúdo, do conhecimento específico, né? A gente dá conta de normas maiores, por exemplo, a entrega de notas, essas coisas assim, que são mais...

P: Questão mais burocráticas do “ser professor”.

S1: É, aham...

P: Muito bem.

P: Acho que a gente já falou um pouco disso, mas a rotina de trabalho de um professor na ou no ensino a distância...

S1: Aham...

P: É, se a gente for pensar em relação ao ensino presencial, não querendo fazer comparação porque eu vejo isso como duas coisas distintas, né, são cursos que têm às vezes o mesmo objetivo, né, uma graduação, mas são práticas diferentes...

S1: Sim...

P: Né? O professor precisa ter uma interlocução diferenciada, com o aluno, enfim, e acho que essa questão começa desenvolvimento do professor muitas vezes começa bem antes do dar aula efetivamente, né? então...

S1: Sim...

P: Pensando nisso, como é que é a rotina, antes de começar a aula, todo esse processo, acho que tu já falaste né? De deixar o conteúdo todo disponível no ambiente, no moodle pro aluno, então, e aí então a partir daí, já que, esse antes a gente já conversou, a partir daí, como é que é a rotina, tem uma rotina, alguma, há...direção, alguém passa alguma orientação de como deve ser organizado isso? Ou isso é bem livre a critério de cada um?

S1: Hammm...bom, a gente tem, a coordenação tem reuniões pedagógicas com professores e tutores que passam normas mínimas, né? As outras são estabelecidas pelo professor. Então, depois que se preparou e se fez todo o material, o professor tem uma equipe de trabalho, que é ele e seus tutores. Essa equipe vem diminuindo com o tempo, né? Eu quando dei a primeira disciplina, tinha quatro tutores, agora ninguém trabalha com mais de três. É um, dois ou três, dependendo do número de alunos, da quantidade de horas da disciplina e do quanto ela é ou não a espinha dorsal do curso, ou seja, as que são de língua, tem mais professor, é, mais professores tutores, do que uma disciplina, por exemplo, pedagógica, né? Aquelas que são de língua que eu preciso de correção de feedback a gente bota mais pessoas pra trabalhar pra estarem mais atentos. Então, assim como o aluno tem que ter rotina, professor EaD também tem que ter, porque senão tu acaba se distanciando do ambiente e tu não vê as coisas acontecerem, se tu não tá lá seguido, né, talvez não possa dizer que diário, mas, quando eu dei a disciplina eu tentei entrar diariamente, e as vezes, várias vezes por dias, mas eu sempre dizia pros colegas que trabalhavam comigo, por tutores: tem que entrar pelo menos de dois em dois dias, pra dar feedback, né? Porque as vezes eles colocam lá um trabalho que não é bem aquilo que a gente pediu e em tempo a gente pode dizer: oh, não é isso, dá uma olham refaz tal parte. Tem a parte prática das correções, mas tem aquela parte da conversa...

P: Uhummm...

S1: A conversa da sala de aula, a conversa do corredor, então tem que ter uma rotina sim. Eu não tinha uma rotina de agenda, né, mas eu tinha uma rotina que eu entrava todos os dias, principalmente quando eu trabalhei disciplinas de língua, que primeiro e segundo semestre que são fundamentais pra manter o aluno no curso, né, pra que ele sinta que é legal aprender uma língua estrangeira, nesses primeiros semestres eles não falam sobre a língua, né? eles não estudam a língua, mas eles tentam adquirir a língua, aprender a língua uniforme. Então tem que ter rotina, tem que seguir os critérios, né, se a gente estabelece critérios pros alunos, a gente tem que ter também. Então, a prova termina né, naquele dia, eu tenho tantos dias pra devolver a nota. Quando encerra um trabalho, eu também tenho tantos dias pra devolver as correções. Esse é o tipo de rotina, já que eu não preciso sair de casa, né, tu falou ali, não dá pra comprar com o presencial, mas a gente acaba comparando porque, eu sou professora nos dois. Assim como no presencial eu vou, terças, quartas e quintas dar aula na minha disciplina, né, eu tenho esse espaço, fechado, no EaD eu também tenho que entrar na sala da minha disciplina que é um ambiente virtual.

P: Uhum...

S1: Então, sim, tem que ter rotina, tem que ter uma equipe que saiba das instruções, das orientações, essas, as datas e os prazos, só faz provas atrasadas quando...tudo isso, tem orientações gerais mas também cada disciplina..

P: Cria as suas...

S1:Cria, eu vejo assim, o moodle de maneira geral como um prédio dentro daquele ambiente, da disciplina x ta funcionando a aula que tem alunos, que tem professores, claro que é uma coisa bem diferente, nem todos estão naquele lugar ao mesmo tempo, mas porque o ambiente permite, né, então tem as suas diferenças mas basicamente é a formação do professor.

P: Muito bom!

P: E em relação aos tutores, como é que é feita a escolha, quando é que vocês têm contato com esse tutor? Vocês participam daa...seleção, tem alguma seleção?

S1: Tem...

P: Que tipo de relação acaba se construindo com esse outro professor?

S1: Ta, então a gente tem seleção desde a primeira vez, por edital, desde a primeira vez que a gente precisou, aí a gente recebe currículos, faz uma seleção pelo currículo, e chama alguns pra entrevista, hãmmm..fala assim quando tu pergunta “nós, é professores, é nós professores?”

P: Nós professores!

S1: Pois é, eu sempre, eu, eu, sou desde 2008, né? Atuando em 2009, professora, mas eu sempre tive no colegiado, ou né, muito perto da coordenação, então, não é todo o professor que participa da seleção do seu tutor, do tutor que vai trabalhar com ele, porque a seleção do tutor, ela é do curso, não é para aquela disciplina...

P: Aham...

S1: Então a gente seleciona, sei lá, dez tutores que ao longo do curso, o quanto eles permanecerem, né, por gosto deles e por avaliação nossa, vão ficar ou não, vai independer da disciplina, né, claro que pra pedagógicas a gente pega, pessoal, tenta pegar o pessoal mais da pedagogia ou que tem uma, uma especialização em gestão, ou, sei lá, em alguma coisa assim. Então, eu sempre tive presente, nas seleções, mas muitos colegas meus nunca participaram, mas a gente pensa numa seleção assim, que a pessoa tenha pra trabalhar com línguas, fluência na língua, conhecimento de algum uso de tecnologia, né? Nem todo tutor preciso, nem todo tutor não, tutor não precisa ter conhecimento do moodle, porque eles fazem uma capacitação, mas ele precisa ter pelo menos fluência, os que vão trabalhar com língua, né? Então a gente faz perguntas, né, entrevista eles em, às vezes em espanhol e aí outras coisas mais corriqueiras, né? Do tipo, hoje a gente tem uma, “hã”, um critério que, o tutor tem que ter, ou um vínculo com a Universidade ou com o serviço público, né? Então vínculo com o serviço público, ele pode ser servidor, ele pode ser aluno de mestrado, “hã”, ou professor do ensino básico em escola estadual, municipal. Então a gente já tem esse, divisor...

P: Critérios...

S1: Critérios, né? Então essas coisas a gente também pergunta, ou, “hã”, se não tem ainda o vínculo, está prestes a ter, porque tem gente que passa no concurso, mas ainda não foi chamado, então, basicamente a seleção se estabelece a partir daí. A gente atribui uma nota. Em muitos casos a gente conhece muitos deles, né? Na primeira seleção praticamente todos, ou tinham sido meus alunos na Fames, ou tinham sido contemporâneos de curso...

P: Uhum...

S1: Depois teve umas outras seleções que muitos tinham sido meus alunos na FAMES, então eu já conhecia, não só a parte...

P: Técnica...

S1: É, "hã", da oralidade como também a parte pessoal, né? Se é uma pessoa comprometida, porque isso a gente acaba tendo problemas, né? A, o professor pediu pra o tutor corrigir e o tutor não corrigiu e a nota não saiu.

P: Uhummm...

S1: Esse tipo de problemas, então quando a gente conhece um pouquinho mais da pessoa, consegue contornar, né?

P: Mas, via de regra então. o...o professor acaba conhecendo o tutor quando a disciplina está prestes a iniciar, pouco antes talvez.

S1: Pouco antes, porque agora, por exemplo, a gente já tá fazendo a planilha das distribuições, essa semana, é primeiro de..., vai ser dois, três de julho. As aulas vão começar na metade de agosto, então eles, um mês antes de começar as aulas, eles já sabem quem é seu tutor, já podem se encontrar antes...

P: É...já podem ter uma conversa.

S1: É, então, não é o professor que escolhe e isso seria muito difícil

P: Uhummm.

S1: Mas é professor do curso, né? Tutor do curso.

P: Tá, não é por disciplina.

S1: Não!

P: Muito bem! Hoje, além da função do professor, tu tens alguma outra função, ou na Universidade, ou no curso de letras? Ou, na, na UAB...

S1: Aham...então agora, esse...abril desse ano eu assumi a coordenação, como coordenadora. Até então, desde janeiro do ano passado eu era coordenadora de tutoria, e em setembro de 2010 eu tinha assumido como coordenadora da Regesd, que é um curso, "hã", muito parecido, pra não dizer igual a esse da UAB, só que o objetivo, o público alvo era diferente, porque era pra professores da rede sem nenhuma formação...

P: Uhummm...

S1: Esse da Regesd...então eu exerci como coordenadora, concomitante a função de coordenadora de tutoria e coordenadora do curso da Regesd e hoje eu estou com as duas coordenações. Apesar do curso da Regesd já ter terminado, a turma se formou em janeiro desse ano, hoje eu recebi uma ligação, dizendo que o formulário pra avaliação do curso está disponibilizado.

P: Hãmm...

S1: Vai estar disponível a partir do dia doze, então, o curso já encerrou, a gente não tem mais aluno, já não tenho mais nenhum envolvimento muito burocrático com o curso. Mês passado pediram relatório, mas né, tranquilo. Agora, abril essa...

P: Um formulário pra avaliação.

S1: Um formulário, é, então tá. Eu tenho essa e depois tenho as comissões que eu acabo assumindo no presencial, né? Tenho a do teste de suficiência, que eu sou membro do, da...equipe que elabora, corrige. Hãã...e tem os projetos de pesquisa que a gente acaba tendo com mais envolvimento com os alunos do presencial, né?

P: Uhummm...

S1: Por que, eu tenho alunos até, trabalhando do a distância, mas o envolvimento maior, orientação semanal é o pessoal do presencial.

P: Essas atribuições todas, além das, da...da...do ser professor, elas acabam alterando então, a rotina de trabalho. Requer uma organização maior...

S1: É...

P: Do tempo...

S1: Eu, por exemplo, essas coisas, já tenho uma tabelinha, de horário. Eu oriento, daí tenho meus projetos de pesquisa e os de extensão, então, de quinze em quinze dias, eu oriento um de extensão, semanalmente um grupo de pesquisa, duas vezes por semana, pra poder estabelecer, é muita coisa...

P: uhum...

S1: Então pra eu saber o que aquele dia eu preciso dar conta daquilo e que de noite eu tenho aula também, eu tenho que ter horários fixos de encontro com quem eu atendo, assim.

P: Uhum...

S1: Aí no teste de suficiência a gente também tenta manter sempre, quartas de manhã é o dia, quando precisar de reunião do teste, vai ser esse o dia pra reunião.

P: Uhum...

S1: Por que senão acaba acontecendo tudo ao mesmo tempo e eu não dou conta, né? Aí por exemplo, pro EaD eu até tentei fazer, as segundas que eu não tenho aula, segundas de tarde, terça de manhã e quinta de tarde, só que aí é toda hora, né? Principalmente se eu oriento os meus alunos na sala da coordenação, o entra pra falar sobre o EaD eu tenho que para e fazer.

P: Hum...

S1: No corredor, né, que as vezes tem uma colega ou um tutor que a gente encontra: "ah eu tenho uma dúvida, preciso..." aí é na hora.

P: Aí o planejamento já se desorganiza ou re...

S1: É...

P: Ou é reorganizado.

S1: Na verdade, assim, eu fico muito frustrada quando eu não dou conta, que é o que tá acontecendo hj em dia, né, "hã", porque as coisas se atropelam. Hoje mesmo eu não ia trabalhar nas coisas do EaD, mas eu entrei no meu email, pessoal, e ele tAVEA com o chat habilitado e aí a coordenadora pedagógica do pólo de Itaquí, me chamou pra relatar um problema, o que era pra eu olhar os meus emails, dar conta das minhas coisas, acabei ficando duas horas envolvida numa situação que não era pra aquela hora. Eu não tinha programado aquilo pra àquela hora, mas já que me achou online, né?

P: É...é o ônus da tecnologia

S1: É, na verdade, assim, eu acho que essa parte do email e da ampliação da sala de aula, ampliou muito a nossa, a nossa carga horária de trabalho e o, a própria carga de trabalho, né?

P: Uhum...

S1: Porque as vezes é sábado, domingo e tu tá fazendo que tu não tinha que fazer.

P: E isso também tem um pouco do pessoal eu acho, né? Que há de existir aquele professor que não olha email...

S1: Existe

P: E que lê e não ou que pelos menos lê e fica: ah isso é pra amanhã.

S1: Aham, não isso com certeza existe, mas...

P: É...eu não consigo.

S1: Eu também não

P: Enfim

S1: Assim, quando é uma firula...

P: Hahahaha

S1: "Prof eu queria saber quando que é o envio das ACGs". Se não é pra amanhã...

P: É...

S1: Eu vou responder pra ela na segunda, né? Mas que nem o caso que aconteceu. A gente tá com problema sério numa tutora em Itaqui, então eu tinha que resolver.

P: Uhum...muito bom! Como é que é a relação entre os professores, do curso?

S1: Uhum

P: Vocês se encontram, vocês têm dias fixos de reuniões? Como é que funciona isso?

S1: Então já faz um bom tempo que a gente estabelece reuniões mensais, desde o ano passado, com certeza, e nos anos anteriores, a gente tinha reuniões periódicas. Esse ano a gente tem até um projeto, que junto com as reuniões, a gente tenta discutir um tema que gere, né, uma discussão, atinja, que toque todas as disciplinas, então, é uma vez por mês, alternando, sextas e sábados. Então, num mês sexta, no outro mês sábado. Posso dizer assim que a relação é ideal, desejável, nós, a gente escolhe com quem trabalha...e isso nos dá assim, uma, “hã”, uma flexibilidade pra trabalhar com quem a gente acha que é competente e ao mesmo tempo com quem a gente acha que tem bom caráter.

P: Uhum...

S1: Porque essas duas coisas são importantes. Não, eu não posso ter um professor que é PHD num tema, na disciplina dele, mas que ele não se relacione bem com os tutores e com a coordenação, ou com os alunos, muito menos! Muito menos com os alunos, né? Então a gente tem um grupo assim, “hã”, amistoso, e todo mundo é amigo, óbvio, né?

P: Sim

S1: Mas a gente tem pessoas que acabaram fazendo amizade porque trabalham com EaD, porque, né, vão nas nossas reuniões e, “hã”, um grupo que pensa muito parecido, né, que tá de acordo com as estratégias que a gente usa, com as propostas da coordenação e aqueles que vão destoando aos poucos, eles vão caindo, porque as exigências são pra todos, né, então aquele professor que não consegue cumprir com aquela exigência, por exemplo, não dá pra publicar nota no domingo de tarde e o exame ser segunda de noite. Aí, né, a gente fala amplamente, tenta discutir, né, fazer com que o professor enxergue que ele precisa se organizar com seus tutores. Aos poucos ele vê que ele não dá conta. Outras vezes a gente tem que simplesmente não chamar mais o professor.

P: Uhum

S1: Acontece

P: E esses, do grupo que vocês têm hoje de colegas, “hã”, tem muito professor externo?

S1: Muito! A maioria! Hã, na verdade, né, os que não são externos, que são da universidade, mais atuantes, somos eu e o Marcus, ele agora coordenador de tutores. Nós temos uma colega que é muito nossa mas ela nunca foi às reuniões e os professores de outros departamentos, da pedagogia que não se envolvem com o curso, eles entendem que eles dão disciplinas que servem ao curso, pedagógicas né?

P: Uhum

S1: Esse semestre a gente teve, por exemplo, duas disciplinas pedagógicas que eles não desenvolvem, da instituição. Agora, outra professora, a Tati, né, que é da, “hã”, da área pedagógica e que não é da instituição, ela é super envolvida.

P: Uhum

S1: Então, o nosso maior envolvimento é com professores externos. A nossa maior parceria são os professores externos.

P: Então, em relação aos professores da instituição, da UFSM, no que diz respeito a EaD, acaba que o envolvimento é mínimo?

S1: Mínimo, assim, necessário. Uma colega nossa do espanhol mesmo, que entrou pra trabalhar, entrou super empolgada mas ela realmente, ela tem muita outra coisa pra fazer e ela não dá conta. Então esse semestre eu já tinha, né, por mim a gente abre mão, só que pra avaliação é importante, né? É doutora, é da instituição, é importante mas não tem dado.

P: A interação não acontece.

S1: Não, não acontece. Muito problema porque ela não é uma pessoa que consegue se fazer presente. O aluno não quer só o tutor online.

P: Uhum

S1: O aluno que o tutor e o professor. Então, ela pelo menos foi uma pessoa que se auto-AVEAliou. Ela não tinha condições de dá mais do que ela podia, né? Naquele momento, que era o que a gente precisava . Era mais. Então..

P: Ela optou por sair?

S1: Ela optou por sair mas era pra mim, era uma carta pra ser descartada.

P: Uhum

S1: A não ser que ela fizesse orientações de TCC, que essas coisas são, é um grupo menor, ela se organiza como ela consegue.

P: Uhum

S1: Agora numa turma, não dá.

P: Hum

S1: Né, mais difícil.

P: Muito! Muito bem! A gestão do curso de letras, atua de que forma na sua atividade de trabalho: Acho que a gente já conversou um pouco sobre isso, né?

S1: Uhum, é!

P: Porque a coordenação geral do curso, departamento, centro, o diretor de centro, não tem.

S1: Não toma conhecimento

P: Não influencia!

S1: Não! Na verdade, se o departamento se quer, se posiciona com relação ao curso. Nosso curso, então, ele tá ligado diretamente ao centro e não ao departamento como poderia. Coordenações são ao centro, né? “Hã”, o centro não toma conhecimento, não interfere, não, ajuda quando precisa, quando a gente teve avaliações, a gente teve da UAB em dezembro e da Regesd em fevereiro, super disponíveis. “Hã”, o pessoal do NTE é mais próximo do que o centro..

P: Mas, “hã”, organizacionalmente, num organograma, por exemplo, esses cursos, cursos de letras, tanto o espanhol quanto o português, eles estão num estafe abaixo, quem é que vem acima? A direção do centro?

S1: É!

P: A coordenação do curso geral não tem ligação com vocês?

S1: A coordenação do presencial?

P: É!

S1: Nenhuma!

P: São coordenações separadas...

S1: Completamente diferente..

P: Pessoas, com equipes de trabalho diferentes?

S1: É! Bem diferentes!

P: Então é lotada num centro, faz parte do centro de artes e letras..

S1: É!

P: Mas as ações práticas, assim, é mais via coordenação e NTE.

S1: Aham! O NTE nos dá muito suporte dentro da instituição, como, tem coisas que a gente nem faz no Derca, faz direto lá porque tem um ponto eletrônico do Derca lá...

P: Uhum...

S1: Tem funcionário que faz isso. Como a gente, "hã", é professor, coordenador e não tem funcionário, a gente tem que aprender a mexer no sistema que na coordenação presencial quem faz é o funcionário, normalmente.

P: Mais uma atribuição então.

S1: Mais, mas a gente tem uma secretária, que é, não é secretária, ela é bolsista, né? Ela é bolsista de graduação. No nosso caso ela é uma menina que já é formada e que ela faz um outro curso, mas ela está lá porque ela é aluna de graduação. Então ela tem "x" horas, as quais ela não consegue cumprir todas as horas, né, porque ela tem aula e trabalha e tem ainda uma outra bolsa, então assim, muita coisa ela faz, serviço de motoboy. Vai lá na reitoria entrega, pega correspondência no NTE, "hã", leva memorando, faz isso e aquilo, né? Agora a parte de fazer matrícula, ela não tem nem Siape pra entrar, ela tem que entra com meu Siape e ela tem acesso aos meus dados. No meu Siape tem coisas do presencial que ela não tem que saber.

P: Hum

S1: Mas enfim, acaba tendo acesso. Então, matrícula, lançamento de notas, lançamento de ACG, ela ajuda, mas a responsabilidade de quem faz e o que faz é minha. Minha e do Marcus, o Marcus também. Como era o coordenador antes e agora ele assumiu como tutoria, tem muitas coisas que ele sabe, tem mais prática que eu, que na Regesd eu tinha um grupo menor.

P: Uhum

S1: A gente se ajuda, mas basicamente...

P: Nossa! Muita coisa!

S1: É! Muita coisa!

P: Bom, há algum regulamento geral, algum material, alguma norma, alguma hã, hã, como é que a gente diz? Um estatuto, alguma coisa assim, um regimento, específico para os cursos de Educação a Distância?

S1: Tem várias diretrizes, normativas sobre Educação a Distância no país.

P: Tah!

S1: Tem. Dentro da instituição, por exemplo, que eu acho que é bastante precário, o guia do aluno, guia do estudante, não se tem uma diferença pro EaD. Então, o aluno é o mesmo aluno. Só que o meu aluno EaD não tem uma série de privilégios que meu aluno presencial. O caso por exemplo do restaurante universitário...eu tenho alunos do polo de Faxinal que moram em Santa Maria mas não podem comer no Restaurante Universitário.

P: Ah, porque são da EaD?

S1: É, então, eles até agora, uma aluna me disse que ia entra com uma...

P: Liminar?

S1: É, ia pro ministério público por que achAVEA né, então, não se tem normas específicas para, até onde eu sei, daqui a pouco tem e eu não sei, né?

P: Sim!

S1: Mas dentro da universidade a gente segue as normas nacionais. Hoje em dia as normas da Capes, por exemplo, pra cadastramento de tutor e professor, tem que cumprir aqueles requisitos senão tu não consegue cadastrar, mas aquelas normas gerais da Educação a Distância, né, desde aquela primeira de 1996 até agora.

P: Tah, e em relação ao trabalho efetivo, atividade do professor, existe alguma capacitação assim, como tem em relação aos tutores. Existe alguém que, de alguma forma, hã, trabalha essa formação que às vezes é carente, para o professor na educação a distância?

S1: Então, até tem, mas não é obrigatória.

P: Hum...

S1: O tutor, é obrigatória, né?

P: Uhum...

S1: Pra mim é uma incongruência. Pro tutor “sê” obrigatória e pro professor não, né? Deveria ser obrigatória pros dois porque tem professor que não sabe mexer no moodle e quem acaba fazendo as coisas pra ele é o tutor. E aí eu me pergunto: qual é o papel do professor nessa disciplina? Então, ele não é um professor a distância, ele é uma pessoa que gerencia tutores a distância e diz o que que eles têm que fazer. Ah, vocês tem que corrigir a atividade “tal”, mas ele não entra ele não interage, não pensa, ele não reconstrói atividades: “bah, eu fiz uma atividade legal no presencial, vou tentar fazer no a distância, pra ver como seria, o que vou ter que readaptar, pensar né? Esses processo no EaD, acaba não acontecendo. Mas tem o curso oferecido pelo NTE, tem, eles são cursos a distância, como, né, como nos diz normativa, um encontro presencial, hããã...e tem outros. Esse curso específico “pro moodle e depois tem vários outros cursos oferecidos pelo NTE “pra” professores e tutores “pra” aumentar a fluência pedagógica, como alguns dizem...

P: Uhum...

S1: Ou fluência tecnológica usando TICs, moodle, ambientes virtuais. Então, o professor é bem servido e pelo que a gente sabe a procura é grande...

P: Hum...

S1: Mas nem todo mundo faz. No nosso curso, acredito que a maioria tenha feito, porque se interessou, porque é um, um curso de formação de professores, eles entendem que isso é uma, “hã”, uma tendência, né? Que se nem todo mundo for dar aula a distância, o presencial se misturar um pouco com a distância. Os nossos professores até, agora não saberia te dizer se todos têm, mas dos que eu me lembro agora, a maioria tem.

P: Muito bom! Muito bem! E agora falando um pouquinho do objeto disso tudo, né? Em relação aos alunos, todo esse trabalho, todo esse envolvimento, a gente faz pensando num sujeito, né?

S1: Aham...

P: Que vem em busca de conhecimento, de novas possibilidade de trabalho, enfim.

S1: Aham!

P: Como é que é, quem são esse alunos, que faixa etária, que tipo de público, a gente falava antes em perfil...

S1: Aham! Sim!

P: Quando eles chegam, quem é que procura e quem é que efetivamente fica pelo curso, transita pelo curso?

S1: A gente não tem, infelizmente, uma análise, disso, hã, com dados, né? O que eu posso te falar é de impressões. A da primeira turma pra terceira, mudou muito o público. A primeira turma nós tínhamos pessoas mais velhas e poucas, jovens. Agora, essa, a terceira turma que entrou em 2012, nós temos muito mais jovens do que nós tínhamos na turma primeira, mas nós ainda temos pessoas mais velhas. O público muda de acordo com o polo também ou com a região. Por exemplo, a região da fronteira, Itaqui, Quaraí, é muito pessoas que não tiveram uma oportunidade de fazer uma faculdade por morarem muito longe, pessoas que estavam sem estudar a

muito tempo e que viram na educação a distância uma oportunidade pra mudar de vida, seja como for, né? A gente tem pessoas que querem muito dar aula e têm pessoas que querem fazer concurso, outras querem uma posição melhor no seu trabalho por ter uma formação.

P: Uhum...

S1: Num polo novo que agente tem que é Vila Flores, que é muito perto de Caxias, Bento, onde já tem faculdades muito perto e tem outras faculdades a distância, hã, nós temos muitas alunas, são todas meninas, todas jovens, assim, de, entre dezoito e quarenta anos, né, elas, muitas já tem uma graduação, outras estão fazendo junto, outra graduação, ou em Bento, ou em Caxias, ou numa outra particular, até a distância e a maioria quer ser professora, de espanhol, né? Apesar de muitas já trabalham. Esse perfil também muda de acordo com o polo, né? Muitas trabalham em Vila Flores, “hã”, em trabalhos diferentes do que do pessoal de Quarai, Itaqui, né? A região é muito diferente. “Hã”, nós temos um outro polo, que é o que mais destoa, talvez da nossa região Sul, é em Jales, em São Paulo, que se forma nesse ano. Já é uma turma mais madura entre trinta e cinquenta anos, tem mais ou menos, todos, “hã”, todos não sei, mas a maioria deles, né? Trabalha, “hã”, alguns querem ser professores, outros não, então, assim, a gente ainda não tem um perfil do aluno que faz EaD, mas talvez a gente pudesse construir um perfil do polo.

P: Aham!

S1: Da região, né? Outros polos que a gente tem, assim, Sobradinho. Sobradinho, da turma, são dois de Sobradinho, o resto são das redondezas, né, então, tem adversidades como morar no campo ou não tem internet.

P: Questão cultural também, né?

S1: Muito! Aham, bastante! Da região, do polo, né? E, eu me interesso por fazer esse, esse mapeamento de saber realmente qual é o perfil que alguns livros da área dizem: “ah quem mais faz curso a distância são mulheres adultas”. A gente já tá vendo que não é!

P: Não é só!

S1: Não! A gente tem homens, “hã” a gente tem a maioria mulheres talvez pelo fato da licenciatura e não pelo fato de ser um curso a distância.

P: É! Ainda tem né? Aquele ranço, que professor é mulher.

S1: Tem, tem porque a gente sabe que em outros cursos, em agricultura familiar tem muito homem fazendo e é educação a distância.

P: É!

S1: A maioria, muitas são mães de família. Tah, temos bastante, mas hoje em dia não é só.

P: Não!

S1: Nós temos alunas jovens, assim, que recém saíram do ensino médio e que resolveram apostar num curso a distância por não precisar sair da sua região, da sua cidade.

P: Interfere até nas condições financeiras.

S1: Talvez essas meninas nem pudessem fazer.

P: É!

S1: É, né? Porque vir pra Santa Maria, fazer um curso na Federal, aqui, morar aqui, na casa do estudante também não é pra qualquer um, né?

P: é!

S1: O mínimo de estrutura a família tem que ter pra pagar passagem...

P: É!

S1: Pra manter um filho estudando, né?

P: E até uma estrutura emocional, né?

S1: Com certeza!

P: De morar numa república, que é diferente de casam enfim.

S1: Aham!

P: Ótimo! Como é que é a tua relação com os alunos? Como é que tu te relacionas com eles, que tipo de..de..como é que flui essa..esse evento dar aula num espaço em que o virtual impera?

S1: Pois é! “Hã”, pensando na minha primeira turma, eu tive um relacionamento complicado com ele no primeiro semestre em função da disciplina que né, foi, foi uma...”hã”, uma disciplina mal planejada, né? Mas depois, com o tempo, eu gosto de saber com quem eu to trabalhando, então eu sou uma professora que, “hã”, interage com eles em fórum e mensagem, aceito convite pra facebook, pra MSN, pra skype, tudo. Tal qual como eu faço com os presenciais, né? Então, no presencial eu sou muito próxima deles, no a distância não tinha motivo pra ser diferente, então, com a segunda turma que eu peguei desde o primeiro e segundo semestre, eu já tenho uma relação muito mais próxima. O virtual às vezes te dá a chance de ser mais carinhosa em menos tempo. A gente consegue, “hã”, falar palavras carinhosas e mensagens que encorajem eles, melhor, né, ou mais próximas deles do que no presencial. As vezes tu precisa dum tempo no presencial pra ...e no a distância parece que, ou a gente se solta ou a gente tah respaldado pela própria distância.

P: Uhum...

S1: Mas aí teve um ano que eles vieram a Santa Maria, e tem algumas alunas assim, que a gente se identifica muito. Tem umas que eu acabei fazendo amizade, então, quando a gente se fica uma coisa estranha. A gente não sabe se pode abraçar, se pode ser tão carinhoso quanto foi, né? No moodle ou nas mensagens privadas, mas de maneira geral quando a gente vai nos polos, é muito legal. Nem todos, né, conseguem se soltar. Aí depois chega no ambiente, a gente se em casa, vai olhar, uma mensagem: “ai prof. adorei te conhecer” e a pessoa não chegou perto de ti.

P: Uhummm

S1: Mas queria te enxergar. Quando eu fui a Jales também essa senhora que eu te disse que é caixa de mercado, ela é muito mimosa, muito meiga, sempre no skype, no face, “to terminando meu estágio, não achei que ia chegar até aqui”.

P: Dando sempre o retorno...

S1: Sempre! E quando eu fui lá, né, me abraçou, queria tirar foto. A gente é a própria celebridade, quando vai no polo.

P: É! Hahaha...que legal!

S1: É, muito legal! Então, eu vejo a minha relação com eles, assim, muito próxima como no presencial. Gosto de ter pessoas parceiras, amigas, que estão ali juntos pelo mesmo propósito, né? Eu estou para formação deles e elets também tão.

P: É, a impressão que dá, não sei se tu concorda com isso mas é que, as vezes a distância aproxima, né?

S1: Nesses assim, na, no carinho, com certeza! E aí eu fico “de cara” quando a gente recebe, né? Eu, esses dias atrás, numa palestra aqui em Santa Maria, um neurocientista falando do EaD: “é porque o EaD não tem afetividade, né?” E eu olhei assim pro meu colega e disse: poxa vida, que dizer que eu não sou afetiva, “ah porque não tem o olho no olho”. Não tem olho no olho, mas tem dedo no dedo, né?

P: É! E isso vai depender muito do tipo de interação que tu propõe, que linguagem tu usa pra chegar nesse sujeito...

S1: Aham! E daqui a pouco a pessoa que não é atenciosa, carinhosa ou próxima, não to dizendo que todo mundo tenha que ser como eu sou, né, mas que não é atenciosa com seu aluno não é nem no presencial, né?

P: É verdade!

S1: Uma carta da Andes foi veiculada via email pra nós, hã, a própria Andes falando mal do, até posso te encaminhar depois, do ensino a distância, dizendo que no ensino a distância as coisas são frias, relações são frias. Então quer dizer que tudo isso, essas outras histórias que a gente vê de pessoas que namoram, que nunca se viram mas namoram, tem carinho, isso não é real?

P: E da própria questão do...do afeto, nas redes sociais, tudo que se faz nas redes sociais hoje.

S1: É, é um fingimento, não existe? Não né?

P: Mascaramento...

S1: É, tá, não é como a amizade no presencial mas e ela queria ser?

P: Mas, como diz o Bakhtin o diálogo é presumido, não só no olho no olho, se dialoga de outras formas também.

S1: Claro! É, então acho que essa...

P: O face a face às vezes não é o determinante.

S1: Não, e tem, eu lembro que eu escrevi na minha tese, “hã”, que eu tava analisando um fórum e eu disse, né, no meu texto que as vezes poderia ter uma timidez, hã, virtual, e o meu orientador perguntou: “tu tem certeza, porque no virtual todo mundo se solta”. Não! Se no presencial nem todo mundo se solta, as vezes no virtual a pessoa ainda tem medo de escrever, porque aquilo fica registrado, depois de um tempo...

P: É!

S1: Dentro do moodle tu não consegue apagar, então tem pessoas que pensam muito antes de postar, de interagir, ou olha aquilo, não interessa, não vou falar. Tem um silenciamento no EaD.

P: Que já é uma resposta.

S1: Com certeza!

S1: Ou, aquele aluno que é mais quietinho no presencial, as vezes a gente até pode observar que ele se solte no virtual, né? Mas talvez a pessoa seja tímida realmente, né? Em todos espaços ou especificamente naquele. Eu, tem coisas no facebook que eu não faço, que eu não posto, porque eu acho que limite, né? Por eu ter muitos alunos, por exemplo. Eu posto umas bobagens e os meus amigos, meus alunos riem, curtem, comentam, mas tem outras que eu até acho que são engraçadas, mas eu acho que não valem naquele momento.

P: Tem que ser mais comedida.

S1: Tem, assim como a gente não pode sair na rua achando que não é professora no centro da cidade, no shopping. Espaço virtual ele é uma, é uma outra coisa, né? Ele não é real/virtual, virtual não existe.

P: Não! Até porque por ali circulam várias pessoas, várias ideias.

S1: Não. E por isso que pra mim as relações ali são muito verdadeiras.

P: Exatamente! Também concordo contigo. Mas há muita gente que discorda.

S1: É verdade!

P: Ainda! Bom, na rotina, quando tu desenvolves o teu trabalho, de professor, especificamente.

S1: Aham...

P: Quais são as maiores dificuldades que surge, que vão pipocando. Tem alguma dificuldade aparente?

S1: Enquanto professo do EaD?

P: Uhum!

S1: Ai, pra mim sempre são, acho que problemas interpessoais. Esses são os piores.

P: A relação pessoal é muito imbricada ainda, né?

S1: Muito! Porque é, tu trabalhas com um conhecimento, né? Mas se ele não passa pelas pessoas ele não, ele não acontece.

P: Aham

S1: Então, o problema com o aluno, é o problema com o tutor, é problema com o colega, é problema com a coordenação, com a coordenação do polo, com tutor, isso acho que é o mais difícil de lidar, porque a parte do conhecimento, não depende só de mim. Meu aluno tem que tá muito envolvido. Eu não tenho um aluno só, tenho vários alunos. É muita estratégia que entra em jogo, né? Então se não tá dando certo, por um lado eu tento pelo outro. O problema é quando estoura um problema interpessoal.

P: Uhum

S1: Já estourou, né? Alguém já se magoou. Alguém já fez alguma coisa errada, e contornar isso pra mim sempre é o mais difícil porque a gente sempre tem que ouvir as duas partes ou todas as partes que são envolvidas. Eu vejo tanto no presencial quanto no a distância, né? Se tem assim. Pra mim foi muito difícil assim, depois da aula pra essa primeira turma porque eu tinha ranço deles, reclamavam muito e eles, ranço de mim, porque eu dava muita atividade. Mas depois isso até se desconstruiu. Eu participei da formatura de alguns, foram muito carinhosos, muito receptivos. Muitas formaturas da EaD foram, eu fui em três.

P: Três turmas já se formaram então?

S1: Não, uma turma com três polos, é, não é?

P: Sei!

S1: Eu fui em três polos, acho que foi.

P: É, a gente chama turma porque estão em cidades diferentes mas elas todas, os três universos fazem parte da primeira turma do curso.

S1: Isso! É, a gente fala uma turma com seis polos...

P: Aham...

S1: Até pra que eles entendam isso também...

P: Sim!

S1: Eles tem uma reclamação lá do polo, daí eles dizem que eles dizem que aquela reclamação é do curso. A gente mostra pra eles que não, é uma reclamação do polo de vocês. Nos temos outro cinco.

P: É difícil!

S1: É, bem difícil.

P: E eles entendem bem isso?

S1: Hã, dependendo do estágio que eles estão no curso. No início eles não entendem.

P: Eles acham que tudo é curso.

S1: Eles acham que eles são o curso, mas nas disciplinas às vezes, tem professor que trabalha com todos num fórum só, que eles tem que interagir com colegas de outro polo. Hã, eu acho muito ruim quando um professor não estabelece essa, não propicia que todos os polos enxerguem todos os polos porque tem professor que prefere trabalhar com aquela turma fechada.

P: Sim!

S1: Mas a segunda turma do curso de espanhol não tem só um polo, tem três. A primeira turma do curso de espanhol. Então nós formamos, é, um mesmo grupo que se formou em seis cidades diferentes.

P: Sim!

S1: né? Então eles têm que ter uma identidade.

P: Sim! É a primeira turma do curso.

S1: É, alguma, guardando que são dos polos diferentes, regiões diferentes, eles têm que entender que são uma turma.

P: Uhum, fazem parte do mesmo grupo.

S1: Aham, que aquele mesmo professor não dá aula só pro meu polo. Ele dá pra mais cinco polos.

P: Uhum

S1: Dois, que seja.

P: Os professores reclamam, hã, de modo geral vocês, hã, reclama dessa diversidade de polos, desse número de alunos. O número de alunos chega ser, hã, muito alto a ponto de atrapalhar?

S1: Nos primeiros semestres, né, porque depois o número cai bastante.

P: Eles evadem, eles desistem?

S1: Evadem...

P: Reprovam...

S1: É...reprovar não é ,motivo pra eles não seguirem no curso, porque reprovam, fazem R5, não passa, pode fazer com a outra turma, né? Tem que esperar, hã, a gente não tem desistência por reprovação, mas desistência por evasão, de licenciatura...

P: Normal, normal...

S1: normal nos dias de hoje.

P: É!

S1: E evasão por não “sê” aquilo que tava esperando e talvez pior, por não dá conta de que é um curso EaD, né? Essa coisa do ter que se dedicar, ter que comparecer ao polo nas atividades presenciais. Essas coisas acabam fazendo com que muitos desistam, né? Então, bah, quem pega primeiro semestre se vê louco porque aí não é, não é o professor, hã, e que organizam as atividades com os três tutores. O professor é mais um tutor que tem que ajudar a corrigir , a dar feedback, a entrar em contato com os alunos.

P: E essa ida aos polos é desgastante, na maior parte das vezes, pra vocês, né?

S1: Muito desgastante, eu fico muito cansada. Apesar de ser super prazeroso, depois que eu chego lá, eu acho o máximo, eu nunca gosto, nunca to indo contente, né? Ai que saco, ter que viajar porque o nosso polo mais próximo é Faxinal, tranquilo, vai e volta no mesmo dia, mas Quaraí, que é quatro horas, Itaquí é quase cinco horas, Vila Flores é cinco horas e meia. Então, Sobradinho, né, dá pra ir e voltar no mesmo dia, né? Trê, Três de Maio já é um pouco mais longe, então cansa mas quando a gente tah lá é super bem recebida, esse contato aluno/professor, te abraça e te questiona do curso, quer saber porque é assim, no curso tal pode, no nosso não pode, hã, desgasta mas eu gosto mais dessa parte do contato, da parte burocrática do ter que dar aula pra eles porque pra eles eu dou aula a distância, então quando a gente tem que fazer uma aula presencial, quando tu faz atividade presencial, no presencial tu conhece os alunos e tu sabe as estratégias, com eles é outra coisa.

P: Uhum

S: Eu não gosto, eu sinto como se eu tivesse as vezes chovendo no molhado, como se eles não tão entendendo, porque eles ficam te olhando, porque eles também não tão acostumados a ter como no presencial.

P: Uhum

S1: Né? Mas essa parte, então, vamos fazer uma reunião, como estão as disciplinas, hã, como é que ta o curso, que vocês tão tendo de dificuldade, como é que a coordenação pode ajudar, porque nem sempre a coordenação vai. As vezes qualquer professor que vai, vai representando a coordenação, então tem que ter esse espaço...

P: Pra discutir outras coisas que não o conteúdo.

S1: É!

P: Mas essa é uma orientação do curso...

S1: Do curso! Do curso! O professor tem que ir, anotar, passar alguma coisa pra coordenação. As vezes é muito chato porque eles recebem reclamações de um colega.

P: Sim!

S1: Daí aquele colega que foi ao polo passa pra coordenação, a coordenação entra em contato com o professo e aí o professor quer saber de onde é que tiraram, de onde é que a gente tirou essa informação.

P: Uhum

S1: É chato mas...

P: É um caminho...

S1: É...eu enxergo assim. No presencial eu não conheço todos os meus colegas.

P: E em relação aos tutores, como é que é feita a escolha, quando é que vocês têm contato com esse tutor? Vocês participam daa...seleção, tem alguma seleção?

S1: Tem...

P: Que tipo de relação acaba se construindo com esse outro professor?

S1: Ta, então a gente tem seleção desde a primeira vez, por edital, desde a primeira vez que a gente precisou, aí a gente recebe currículos, faz uma seleção pelo currículo, e chama alguns pra entrevista, hãmmm..fala assim quando tu pergunta "nós, é professores, é nós professores?"

P: Nós professores!

S1: Pois é, eu sempre, eu, eu, sou desde 2008, né? Atuando em 2009 professora, mas eu sempre tive no colegiado, ou né, muito perto da coordenação, então, não é todo o professor que participa da seleção do seu tutor, do tutor que vai trabalhar com ele, porque a seleção do tutor, ela é do curso, não é para aquela disciplina...

P: Aham...

S1: Então a gente seleciona, sei lá, dez tutores que ao longo do curso, o quanto eles permanecerem, né, por gosto deles e por avaliação nossa, vão ficar ou não, vai independe da disciplina, né, claro que pra pedagógicas a gente pega, pessoal, tenta pegar o pessoal mais da pedagogia ou que tem uma, uma especialização em gestão, ou, sei lá, em alguma coisa assim. Então, eu sempre tive presente, nas seleções, mas muitos colegas meus nunca participaram, mas a gente pensa numa seleção assim, que a pessoa tenha pra trabalhar com línguas, fluência na língua, conhecimento de algum uso de tecnologia, né? Nem todo tutor preciso, nem todo tutor não, tutor não precisa ter conhecimento do moodle, porque eles fazem uma capacitação, mas ele precisa ter pelo menos fluência, os que vão trabalhar com língua, né? Então a gente faz perguntas, né, entrevista eles em, às vezes em espanhol e aí outras coisas mais corriqueiras, né? Do tipo, hoje a gente tem uma, "hã", um critério que, o tutor tem que ter, ou um vínculo com a Universidade ou com

o serviço público, né? Então vínculo com o serviço público, ele pode ser servidor, ele pode ser aluno de mestrado, “hã”, ou professor do ensino básico em escola estadual, municipal. Então a gente já tem esse, divisor...

P: Critérios...

S1: Critérios, né? Então essas coisas a gente também pergunta, ou, “hã”, se não tem ainda o vínculo, está prestes a ter, porque tem gente que passa no concurso, mas ainda não foi chamado, então, basicamente a seleção se estabelece a partir daí. A gente atribui uma nota. Em muitos casos a gente conhece muitos deles, né? Na primeira seleção praticamente todos, ou tinham sido meus alunos na Fames, ou tinham sido contemporâneos de curso...

P: Uhum...

S1: Depois teve umas outras seleções que muitos tinham sido meus alunos na Fames, então eu já conhecia, não só a parte...

P: Técnica...

S1: É, “hã”, da oralidade como também a parte pessoal, né? Se é uma pessoa comprometida, porque isso a gente acaba tendo problemas, né? A, o professor pediu pra o tutor corrigir e o tutor não corrigiu e a nota não saiu.

P: Uhummm...

S1: Esse tipo de problemas, então quando a gente conhece um pouquinho mais da pessoa, consegue contornar, né?

P: Mas, via de regra então. o...o professor acaba conhecendo o tutor quando a disciplina está prestes a iniciar, pouco antes talvez.

S1: Pouco antes, porque agora, por exemplo, a gente já tá fazendo a planilha das distribuições, essa semana, é primeiro de..., vai ser dois, três de julho. As aulas vão começar na metade de agosto, então eles, um mês antes de começar as aulas, eles já sabem quem é seu tutor, já podem se encontrar antes...

P: É...já podem ter uma conversa.

S1: É, então, não é o professor que escolhe e isso seria muito difícil

P: Uhummm.

S1: Mas é professor do curso, né? Tutor do curso.

P: Tah, não é por disciplina.

S1: Não!

P: Muito bem! Hoje, além da função do professor, tu tens alguma outra função, ou na Universidade, ou no curso de letras? Ou, na, na UAB...

S1: Aham...então agora, esse...abril desse ano eu assumi a coordenação, como coordenadora. Até então, desde janeiro do ano passado eu era coordenadora de tutoria, e em setembro de 2010 eu tinha assumido como coordenadora da Regesd, que é um curso, “hã”, muito parecido, pra não dizer igual a esse da UAB, só que o objetivo, o público alvo era diferente, porque era pra professores da rede sem nenhuma formação...

P: Uhummm...

S1: Esse da Regesd...então eu exerci como coordenadora, concomitante a função de coordenadora de tutoria e coordenadora do curso da Regesd e hoje eu estou com as duas coordenações. Apesar do curso da Regesd já ter terminado, a turma se formou em janeiro desse ano, hoje eu recebi uma ligação, dizendo que o formulário pra avaliação do curso está disponibilizado.

P: Hãmm...

S1: Vai estar disponível a partir do dia doze, então, o curso já encerrou, a gente não tem mais aluno, já não tenho mais nenhum envolvimento muito burocrático com o curso. Mês passado pediram relatório, mas né, tranquilo. Agora, abril essa...

P: Um formulário pra avaliação.

S1: Um formulário, é, então táh. Eu tenho essa e depois tenho as comissões que eu acabo assumindo no presencial, né? Tenho a do teste de suficiência, que eu sou membro do, da...equipe que elabora, corrige. Hãã...e tem os projetos de pesquisa que a gente acaba tendo com mais envolvimento com os alunos do presencial, né?

P: Uhum...

S1: Por que, eu tenho alunos até, trabalhando do a distância, mas o envolvimento maior, orientação semanal é o pessoal do presencial.

P: Essas atribuições todas, além das, da...da...do ser professor, elas acabam alterando então, a rotina de trabalho. Requer uma organização maior...

S1: É...

P: Do tempo...

S1: Eu, por exemplo, essas coisas, já tenho uma tabelinha, de horário. Eu oriento, daí tenho meus projetos de pesquisa e os de extensão, então, de quinze em quinze dias, eu oriento um de extensão, semanalmente um grupo de pesquisa, duas vezes por semana, pra poder estabelecer, é muita coisa...

P: uhum...

S1: Então pra eu saber o que aquele dia eu preciso dar conta daquilo e que de noite eu tenho aula também, eu tenho que ter horários fixos de encontro com quem eu atendo, assim.

P: Uhum...

S1: Aí no teste de suficiência a gente também tenta manter sempre, quartas de manhã é o dia, quando precisar de reunião do teste, vai ser esse o dia pra reunião.

P: Uhum...

S1: Por que senão acaba acontecendo tudo ao mesmo tempo e eu não dou conta, né? Aí por exemplo, pro EaD eu até tentei fazer, as segundas que eu não tenho aula, segundas de tarde, terça de manhã e quinta de tarde, só que aí é toda hora, né? Principalmente se eu oriento os meus alunos na sala da coordenação, o entra pra falar sobre o EaD eu tenho que para e fazer.

P: Hum...

S1: No corredor, né, que as vezes tem uma colega ou um tutor que a gente encontra: "ah eu tenho uma dúvida, preciso..." aí é na hora.

P: Aí o planejamento já se desorganiza ou re...

S1: É...

P: Ou é reorganizado.

S1: Na verdade, assim, eu fico muito frustrada quando eu não dou conta, que é o que táh acontecendo hj em dia, né, "hã", porque as coisas se atropelam. Hoje mesmo eu não ia trabalhar nas coisas do EaD, mas eu entrei no meu email, pessoal, e ele tAVEA com o chat habilitado e aí a coordenadora pedagógica do pólo de Itaqui, me chamou pra relatar um problema, o que era pra eu olhar os meus emails, dar conta das minhas coisas, acabei ficando duas horas envolvida numa situação que não era pra aquela hora. Eu não tinha programado aquilo pra àquela hora, mas já que me achou online, né?

P: É...é o ônus da tecnologia

S1: É, na verdade, assim, eu acho que essa parte do email e da ampliação da sala de aula, ampliou muito a nossa, a nossa carga horária de trabalho e o, a própria carga de trabalho, né?

P: Uhum...

S1: Porque as vezes é sábado, domingo e tu táh fazendo que tu não tinha que fazer.

P: E isso também tem um pouco do pessoal eu acho, né? Que há de existir aquele professor que não olha email...

S1: Existe

P: E que lê e não ou que pelos menos lê e fica: ah isso é pra amanhã.

S1: Aham, não isso com certeza existe, mas...

P: É...eu não consigo.

S1: Eu também não

P: Enfim

S1: Assim, quando é uma firula...

P: Hahahaha

S1: "Prof eu queria saber quando que é o envio das ACGs". Se não é pra amanhã...

P: É...

S1: Eu vou responder pra ela na segunda, né? Mas que nem o caso que aconteceu.

A gente tah com problema sério duma tutora em Itaqui, então eu tinha que resolver.

P: Uhum...muito bom! Como é que é a relação entre os professores, do curso?

S1: Uhum

P: Vocês se encontram, vocês têm dias fixos de reuniões? Como é que funciona isso?

S1: Então já faz um bom tempo que a gente estabelece reuniões mensais, desde o ano passado, com certeza, e nos anos anteriores, a gente tinha reuniões periódicas. Esse ano a gente tem até um projeto, que junto com as reuniões, a gente tenta discutir um tema que gere, né, uma discussão, atinja, que toque todas as disciplinas, então, é uma vez por mês, alternando, sextas e sábados. Então, num mês sexta, no outro mês sábado. Posso dizer assim que a relação é ideal, desejável, nós, a gente escolhe com quem trabalha...e isso nos dá assim, uma, "hã", uma flexibilidade pra trabalhar com quem a gente acha que é competente e ao mesmo tempo com quem a gente acha que tem bom caráter.

P: Uhum...

S1: Porque essas duas coisas são importantes. Não, eu não posso ter um professor que é PHD num tema, na disciplina dele, mas que ele não se relacione bem com os tutores e com a coordenação, ou com os alunos, muito menos! Muito menos com os alunos, né? Então a gente tem um grupo assim, "hã", amistoso, e todo mundo é amigo, óbvio, né?

P: Sim

S1: Mas a gente tem pessoas que acabaram fazendo amizade porque trabalham com EaD, porque, né, vão nas nossas reuniões e, "hã", um grupo que pensa muito parecido, né, que ta de acordo com as estratégias que a gente usa, com as propostas da coordenação e aqueles que vão destoando aos poucos, eles vão caindo, porque as exigências são pra todos, né, então aquele professor que não consegue cumprir com aquela exigência, por exemplo, não dá pra publicar nota no domingo de tarde e o exame ser segunda de noite. Aí, né, a gente fala amplamente, tenta discutir, né, fazer com que o professor enxergue que ele precisa se organizar com seus tutores. Aos poucos ele vê que ele não dá conta. Outras vezes a gente tem que simplesmente não chamar mais o professor.

P: Uhum

S1: Acontece

P: E esses, do grupo que vocês têm hoje de colegas, "hã", tem muito professor externo?

S1: Muito! A maioria! Hã, na verdade, né, os que não são externos, que são da universidade, mais atuantes, somos eu e o Marcus, ele agora coordenador de

tutores. Nós temos uma colega que é muito nossa mas ela nunca foi às reuniões e os professores de outros departamentos, da pedagogia que não se envolvem com o curso, eles entendem que eles dão disciplinas que servem ao curso, pedagógicas né?

P: Uhum

S1: Esse semestre a gente teve, por exemplo, duas disciplinas pedagógicas que eles não desenvolvem, da instituição. Agora, outra professora, a Tati, né, que é da, “hã”, da aera pedagógica e que não é da instituição, ela é super envolvida.

P: Uhum

S1: Então, o nosso maior envolvimento é com professores externos. A nossa maior parceria são os professores externos.

P: Então, em relação aos professores da instituição, da UFSM, no que diz respeito a EaD, acaba que o envolvimento é mínimo?

S1: Mínimo, assim, necessário. Uma colega nossa do espanhol mesmo, que entrou pra trabalhar, entrou super empolgada mas ela realmente, ela tem muita outra coisa pra fazer e ela não dá conta. Então esse semestre eu já tinha, né, por mim a gente abre mão, só que pra avaliação é importante, né? É doutora, é da instituição, é importante mas não tem dado.

P: A interação não acontece.

S1: Não, não acontece. Muito problema porque ela não é uma pessoa que consegue se fazer presente. O aluno não quer só o tutor online.

P: Uhum

S1: O aluno que o tutor e o professor. Então, ela pelo menos foi uma pessoa que se auto-avaliou. Ela não tinha condições de dá mais do que ela podia, né? Naquele momento, que era o que a gente precisava. Era mais. Então..

P: Ela optou por sair?

S1: Ela optou por sair mas era pra mim, era uma carta pra ser descartada.

P: Uhum

S1: A não ser que ela fizesse orientações de TCC, que essas coisas são, é um grupo menor, ela se organiza como ela consegue.

P: Uhum

S1: Agora numa turma, não dá.

P: Hum

S1: Né, mais difícil.

P: Muito! Muito bem! A gestão do curso de letras, atua de que forma na sua atividade de trabalho: Acho que a gente já conversou um pouco sobre isso, né?

S1: Uhum, é!

P: Porque a coordenação geral do curso, departamento, centro, o diretor de centro, não tem.

S1: Não toma conhecimento

P: Não influencia!

S1: Não! Na verdade, se o departamento se quer, se posiciona com relação ao curso. Nosso curso, então, ele tá ligado diretamente ao centro e não ao departamento como poderia. Coordenações são ao centro, né? “Hã”, o centro não toma conhecimento, não interfere, não, ajuda quando precisa, quando a gente teve avaliações, a gente teve da UAB em dezembro e da Regesd em fevereiro, super disponíveis. “Hã”, o pessoal do NTE é mais próximo do que o centro..

P: Mas, “hã”, organizacionalmente, num organograma, por exemplo, esses cursos, cursos de letras, tanto o espanhol quanto o português, eles estão num estafe abaixo, quem é que vem acima? A direção do centro?

S1: É!

P: A coordenação do curso geral não tem ligação com vocês?

S1: A coordenação do presencial?

P: É!

S1: Nenhuma!

P: São coordenações separadas...

S1: Completamente diferente..

P: Pessoas, com equipes de trabalho diferentes?

S1: É! Bem diferentes!

P: Então é lotada num centro, faz parte do centro de artes e letras..

S1: É!

P: Mas as ações práticas, assim, é mais via coordenação e NTE.

S1: Aham! O NTE nos dá muito suporte dentro da instituição, como, tem coisas que a gente nem faz no Derca, faz direto lá porque tem um ponto eletrônico do Derca lá...

P: Uhum...

S1: Tem funcionário que faz isso. Como a gente, "hã", é professor, coordenador e não tem funcionário, a gente tem que aprender a mexer no sistema que na coordenação presencial quem faz é o funcionário, normalmente.

P: Mais uma atribuição então.

S1: Mais, mas a gente tem uma secretária, que é, não é secretária, ela é bolsista, né? Ela é bolsista de graduação. No nosso caso ela é uma menina que já é formada e que ela faz um outro curso, mas ela está lá porque ela é aluna de graduação. Então ela tem "x" horas, as quais ela não consegue cumprir todas as horas, né, porque ela tem aula e trabalha e tem ainda uma outra bolsa, então assim, muita coisa ela faz, serviço de motoboy. Vai lá na reitoria entrega, pega correspondência no NTE, ""hã", leva memorando, faz isso e aquilo, né? Agora a parte de fazer matrícula, ela não tem nem Siape pra entrar, ela tem que entra com meu Siape e ela tem acesso aos meus dados. No meu Siape tem coisas do presencial que ela não tem que saber.

P: Hum

S1: Mas enfim, acaba tendo acesso. Então, matrícula, lançamento de notas, lançamento de ACG, ela ajuda, mas a responsabilidade de quem faz e o que faz é minha. Minha e do Marcus, o Marcus também. Como era o coordenador antes e agora ele assumiu como tutoria, tem muitas coisas que ele sabe, tem mais prática que eu, que na Regesd eu tinha um grupo menor.

P: Uhum

S1: A gente se ajuda, mas basicamente...

P: Nossa! Muita coisa!

S1: É! Muita coisa!

P: Bom, há algum regulamento geral, algum material, alguma norma, alguma hã, hã, como é que a gente diz? Um estatuto, alguma coisa assim, um regimento, específico para os cursos de Educação a Distância?

S1: Tem várias diretrizes, normativas sobre Educação a Distância no país.

P: Tah!

S1: Tem. Dentro da instituição, por exemplo, que eu acho que é bastante precário, o guia do aluno, guia do estudante, não se tem uma diferença pro EaD. Então, o aluno é o mesmo aluno. Só que o meu aluno EaD não tem uma série de privilégios que meu aluno presencial. O caso por exemplo do restaurante universitário...eu tenho

alunos do polo de Faxinal que moram em Santa Maria mas não podem comer no Restaurante Universitário.

P: Ah, porque são da EaD?

S1: É, então, eles até agora, uma aluna me disse que ia entra com uma...

P: Liminar?

S1: É, ia pro ministério público por que achava né, então, não se tem normas específicas para, até onde eu sei, daqui a pouco tem e eu não sei, né?

P: Sim!

S1: Mas dentro da universidade a gente segue as normas nacionais. Hoje em dia as normas da Capes, por exemplo, pra cadastramento de tutor e professor, tem que cumprir aqueles requisitos senão tu não consegue cadastrar, mas aquelas normas gerais da Educação a Distância, né, desde aquela primeira de 1996 até as agora.

P: Tah, e em relação ao trabalho efetivo, atividade do professor, existe alguma capacitação assim, como tem em relação aos tutores. Existe alguém que, de alguma forma, há, trabalha essa formação que às vezes é carente, para o professor na educação a distância?

S1: Então, até tem, mas não é obrigatória.

P: Hum...

S1: O tutor, é obrigatória, né?

P: Uhum...

S1: Pra mim é uma incongruência. Pro tutor “sê” obrigatória e pro professor não, né? Deveria ser obrigatória pros dois porque tem professor que não sabe mexer no moodle e quem acaba fazendo as coisas pra ele é o tutor. E aí eu me pergunto: qual é o papel do professor nessa disciplina? Então, ele não é um professor a distância, ele é uma pessoa que gerencia tutores a distância e diz o que que eles têm que fazer. Ah, vocês tem que corrigir a atividade “tal”, mas ele não entra ele não interage, não pensa, ele não reconstrói atividades: “bah, eu fiz uma atividade legal no presencial, vou tentar fazer no a distância, pra ver como seria, o que vou ter que readaptar, pensar né? Esses processo no EaD, acaba não acontecendo. Mas tem o curso oferecido pelo NTE, tem, eles são cursos a distância, como, né, como nos diz normativa, um encontro presencial, hããã...e tem outros. Esse curso específico “pro moodle e depois tem vários outros cursos oferecidos pelo NTE “pra” professores e tutores “pra” aumentar a fluência pedagógica, como alguns dizem...

P: Uhum...

S1: Ou fluência tecnológica usando TICs, moodle, ambientes virtuais. Então, o professor é bem servido e pelo que a gente sabe a procura é grande...

P: Hum...

S1: Mas nem todo mundo faz. No nosso curso, acredito que a maioria tenha feito, porque se interessou, porque é um, um curso de formação de professores, eles entendem que isso é uma, “há”, uma tendência, né? Que se nem todo mundo for dar aula a distância, o presencial se misturar um pouco com a distância. Os nossos professores até, agora não saberia te dizer se todos têm, mas dos que eu me lembro agora, a maioria tem.

P: Muito bom! Muito bem! E agora falando um pouquinho do objeto disso tudo, né? Em relação aos alunos, todo esse trabalho, todo esse envolvimento, a gente faz pensando num sujeito, né?

S1: Aham...

P: Que vem em busca de conhecimento, de novas possibilidade de trabalho, enfim.

S1: Aham!

P: Como é que é, quem são esse alunos, que faixa etária, que tipo de público, a gente falava antes em perfil...

S1: Aham! Sim!

P: Quando eles chegam, quem é que procura e quem é que efetivamente fica pelo curso, transita pelo curso?

S1: A gente não tem, infelizmente, uma análise, disso, hã, com dados, né? O que eu posso te falar é de impressões. A da primeira turma pra terceira, mudou muito o público. A primeira turma nós tínhamos pessoas mais velhas e poucas, jovens. Agora, essa, a terceira turma que entrou em 2012, nós temos muito mais jovens do que nós tínhamos na turma primeira, mas nós ainda temos pessoas mais velhas. O público muda de acordo com o polo também ou com a região. Por exemplo, a região da fronteira, Itaqui, Quaraí, é muito pessoas que não tiveram uma oportunidade de fazer uma faculdade por morarem muito longe, pessoas que estavam sem estudar a muito tempo e que viram na educação a distância uma oportunidade pra mudar de vida, seja como for, né? A gente tem pessoas que querem muito dar aula e têm pessoas que querem fazer concurso, outras querem uma posição melhor no seu trabalho por ter uma formação.

P: Uhum...

S1: Num polo novo que agente tem que é Vila Flores, que é muito perto de Caxias, Bento, onde já tem faculdades muito perto e tem outras faculdades a distância, hã, nós temos muitas alunas, são todas meninas, todas jovens, assim, de, entre dezoito e quarenta anos, né, elas, muitas já tem uma graduação, outras estão fazendo junto, outra graduação, ou em Bento, ou em Caxias, ou numa outra particular, até a distância e a maioria quer ser professora, de espanhol, né? Apesar de muitas já trabalham. Esse perfil também muda de acordo com o polo, né? Muitas trabalham em Vila Flores, “hã”, em trabalhos diferentes do que do pessoal de Quaraí, Itaqui, né? A região é muito diferente. “Hã”, nós temos um outro polo, que é o que mais destoa, talvez da nossa região Sul, é em Jales, em São Paulo, que se forma nesse ano. Já é uma turma mais madura entre trinta e cinquenta anos, tem mais ou menos, todos, “hã”, todos não sei, mas a maioria deles, né? Trabalha, “hã”, alguns querem ser professores, outros não, então, assim, a gente ainda não tem um perfil do aluno que faz EaD, mas talvez a gente pudesse construir um perfil do polo.

P: Aham!

S1: Da região, né? Outros polos que a gente tem, assim, Sobradinho. Sobradinho, da turma, são dois de Sobradinho, o resto são das redondezas, né, então, tem adversidades como morar no campo ou não tem internet.

P: Questão cultural também, né?

S1: Muito! Aham, bastante! Da região, do polo, né? E, eu me interessou por fazer esse, esse mapeamento de saber realmente qual é o perfil que alguns livros da área dizem: “ah quem mais faz curso a distância são mulheres adultas”. A gente já tá vendo que não é!

P: Não é só!

S1: Não! A gente tem homens, “hã” a gente tem a maioria mulheres talvez pelo fato da licenciatura e não pelo fato de ser um curso a distância.

P: É! Ainda tem né? Aquele ranço, que professor é mulher.

S1: Tem, tem porque a gente sabe que em outros cursos, em agricultura familiar tem muito homem fazendo e é educação a distância.

P: É!

S1: A maioria, muitas são mães de família. Tah, temos bastante, mas hoje em dia não é só.

P: Não!

S1: Nós temos alunas jovens, assim, que recém saíram do ensino médio e que resolveram apostar num curso a distância por não precisar sair da sua região, da sua cidade.

P: Interfere até nas condições financeiras.

S1: Talvez essas meninas nem pudessem fazer.

P: É!

S1: É, né? Porque vir pra Santa Maria, fazer um curso na Federal, aqui, morar aqui, na casa do estudante também não é pra qualquer um, né?

P: é!

S1: O mínimo de estrutura a família tem que ter pra pagar passagem...

P: É!

S1: Pra manter um filho estudando, né?

P: E até uma estrutura emocional, né?

S1: Com certeza!

P: De morar numa república, que é diferente de casam enfim.

S1: Aham!

P: Ótimo! Como é que é a tua relação com os alunos? Como é que tu te relacionas com eles, que tipo de..de..como é que flui essa..esse evento dar aula num espaço em que o virtual impera?

S1: Pois é! “Hã”, pensando na minha primeira turma, eu tive um relacionamento complicado com ele no primeiro semestre em função da disciplina que né, foi, foi uma...”hã”, uma disciplina mal planejada, né? Mas depois, com o tempo, eu gosto de saber com quem eu to trabalhando, então eu sou uma professora que, “hã”, interage com eles em fórum e mensagem, aceito convite pra facebook, pra MSN, pra skype, tudo. Tal qual como eu faço com os presenciais, né? Então, no presencial eu sou muito próxima deles, no a distância não tinha motivo pra ser diferente, então, com a segunda turma que eu peguei desde o primeiro e segundo semestre, eu já tenho uma relação muito mais próxima. O virtual às vezes te dá a chance de ser mais carinhosa em menos tempo. A gente consegue, “hã”, falar palavras carinhosas e mensagens que encorajem eles, melhor, né, ou mais próximas deles do que no presencial. As vezes tu precisa dum tempo no presencial pra ...e no a distância parece que, ou a gente se solta ou a gente tah respaldado pela própria distância.

P: Uhum...

S1: Mas aí teve um ano que eles vieram a Santa Maria, e tem algumas alunas assim, que a gente se identifica muito. Tem umas que eu acabei fazendo amizade, então, quando a gente se fica uma coisa estranha. A gente não sabe se pode abraçar, se pode ser tão carinhoso quanto foi, né? No moodle ou nas mensagens privadas, mas de maneira geral quando a gente vai nos polos, é muito legal. Nem todos, né, conseguem se soltar. Aí depois chega no ambiente, a gente se em casa, vai olhar, uma mensagem: “ai prof. adorei te conhecer” e a pessoa não chegou perto de ti.

P: Uhummm

S1: Mas queria te enxergar. Quando eu fui a Jales também essa senhora que eu te disse que é caixa de mercado, ela é muito mimosa, muito meiga, sempre no skype, no face, “to terminando meu estágio, não achei que ia chegar até aqui”.

P: Dando sempre o retorno...

S1: Sempre! E quando eu fui lá, né, me abraçou, queria tirar foto. A gente é a própria celebridade, quando vai no polo.

P: É! Hahaha...que legal!

S1: É, muito legal! Então, eu vejo a minha relação com eles, assim, muito próxima como no presencial. Gosto de ter pessoas parceiras, amigas, que estão ali juntos pelo mesmo propósito, né? Eu estou para formação deles e eles também são.

P: É, a impressão que dá, não sei se tu concorda com isso mas é que, as vezes a distância aproxima, né?

S1: Nesses assim, na, no carinho, com certeza! E aí eu fico “de cara” quando a gente recebe, né? Eu, esses dias atrás, numa palestra aqui em Santa Maria, um neurocientista falando do EaD: “é porque o EaD não tem afetividade, né?” E eu olhei assim pro meu colega e disse: poxa vida, que dizer que eu não sou afetiva, “ah porque não tem o olho no olho”. Não tem olho no olho, mas tem dedo no dedo, né?

P: É! E isso vai depender muito do tipo de interação que tu propõe, que linguagem tu usa pra chegar nesse sujeito...

S1: Aham! E daqui a pouco a pessoa que não é atenciosa, carinhosa ou próxima, não to dizendo que todo mundo tenha que ser como eu sou, né, mas que não é atenciosa com seu aluno não é nem no presencial, né?

P: É verdade!

S1: Uma carta da Andes foi veiculada via email pra nós, há, a própria Andes falando mal do, até posso te encaminhar depois, do ensino a distância, dizendo que no ensino a distância as coisas são frias, relações são frias. Então quer dizer que tudo isso, essas outras histórias que a gente vê de pessoas que namoram, que nunca se viram mas namoram, tem carinho, isso não é real?

P: E da própria questão do...do afeto, nas redes sociais, tudo que se faz nas redes sociais hoje.

S1: É, é um fingimento, não existe? Não né?

P: Mascaramento...

S1: É, tá, não é como a amizade no presencial mas e ela queria ser?

P: Mas, como diz o Bakhtin, o diálogo é presumido, não só no olho no olho, se dialoga de outras formas também.

S1: Claro! É, então acho que essa...

P: O face a face às vezes não é o determinante.

S1: Não, e tem, eu lembro que eu escrevi na minha tese, “há”, que eu tava analisando um fórum e eu disse, né, no meu texto que as vezes poderia ter uma timidez, há, virtual, e o meu orientador perguntou: “tu tem certeza, porque no virtual todo mundo se solta”. Não! Se no presencial nem todo mundo se solta, as vezes no virtual a pessoa ainda tem medo de escrever, porque aquilo fica registrado, depois de um tempo...

P: É!

S1: Dentro do moodle tu não consegue apagar, então tem pessoas que pensam muito antes de postar, de interagir, ou olha aquilo, não interessa, não vou falar. Tem um silenciamento no EaD.

P: Que já é uma resposta.

S1: Com certeza!

S1: Ou, aquele aluno que é mais quietinho no presencial, as vezes a gente até pode observar que ele se solte no virtual, né? Mas talvez a pessoa seja tímida realmente, né? Em todos espaços ou especificamente naquele. Eu, tem coisas no facebook que eu não faço, que eu não posto, porque eu acho que limite, né? Por eu ter muitos alunos, por exemplo. Eu posto umas bobagens e os meus amigos, meus alunos riem, curtem, comentam, mas tem outras que eu até acho que são engraçadas, mas eu acho que não valem naquele momento.

P: Tem que ser mais comedida.

S1: Tem, assim como a gente não pode sair na rua achando que não é professora no centro da cidade, no shopping. Espaço virtual ele é uma, é uma outra coisa, né? Ele não é real/virtual, virtual não existe.

P: Não! Até porque por ali circulam várias pessoas, várias ideias.

S1: Não. E por isso que pra mim as relações ali são muito verdadeiras.

P: Exatamente! Também concordo contigo. Mas há muita gente que discorda.

S1: É verdade!

P: Ainda! Bom, na rotina, quando tu desenvolves o teu trabalho, de professor, especificamente.

S1: Aham...

P: Quais são as maiores dificuldades que surge, que vão pipocando. Tem alguma dificuldade aparente?

S1: Enquanto professo do EaD?

P: Uhum!

S1: Ai, pra mim sempre são, acho que problemas interpessoais. Esses são os piores.

P: A relação pessoal é muito imbricada ainda, né?

S1: Muito! Porque é, tu trabalhas com um conhecimento, né? Mas se ele não passa pelas pessoas ele não, ele não acontece.

P: Aham

S1: Então, o problema com o aluno, é o problema com o tutor, é problema com o colega, é problema com a coordenação, com a coordenação do polo, com tutor, isso acho que é o mais difícil de lidar, porque a parte do conhecimento, não depende só de mim. Meu aluno tem que tá muito envolvido. Eu não tenho um aluno só, tenho vários alunos. É muita estratégia que entra em jogo, né? Então se não tá dando certo, por um lado eu tento pelo outro. O problema é quando estoura um problema interpessoal.

P: Uhum

P: Sei!

S1: Eu fui em três polos, acho que foi.

P: É, a gente chama turma porque estão em cidades diferentes mas elas todas, os três universos fazem parte da primeira turma do curso.

S1: Isso! É, a gente fala uma turma com seis polos...

P: Aham...

S1: Até pra que eles entendam isso também...

P: Sim!

S1: Eles tem uma reclamação lá do polo, daí eles dizem que eles dizem que aquela reclamação é do curso. A gente mostra pra eles que não, é uma reclamação do polo de vocês. Nos temos outro cinco.

P: É difícil!

S1: É, bem difícil.

P: E eles entendem bem isso?

S1: Hã, dependendo do estágio que eles estão no curso. No início eles não entendem.

P: Eles acham que tudo é curso.

S1: Eles acham que eles são o curso, mas nas disciplinas às vezes, tem professor que trabalha com todos num fórum só, que eles tem que interagir com colegas de outro polo. Hã, eu acho muito ruim quando um professor não estabelece essa, não propicia que todos os polos enxerguem todos os polos porque tem professor que prefere trabalhar com aquela turma fechada.

P: Sim!

S1: Mas a segunda turma do curso de espanhol não tem só um polo, tem três. A primeira turma do curso de espanhol. Então nós formamos, é, um mesmo grupo que se formou em seis cidades diferentes.

P: Sim!

S1: né? Então eles têm que ter uma identidade.

P: Sim! É a primeira turma do curso.

S1: É, alguma, guardando que são dos polos diferentes, regiões diferentes, eles têm que entender que são uma turma.

P: Uhum, fazem parte do mesmo grupo.

S1: Aham, que aquele mesmo professor não dá aula só pro meu polo. Ele dá pra mais cinco polos.

P: Uhum

S1: Dois, que seja.

P: Os professores reclamam, hã, de modo geral vocês, hã, reclama dessa diversidade de polos, desse número de alunos. O número de alunos chega ser, hã, muito alto a ponto de atrapalhar?

S1: Nos primeiros semestres, né, porque depois o número cai bastante.

P: Eles evadem, eles desistem?

S1: Evadem...

P: Reprovam...

S1: É...reprovar não é ,motivo pra eles não seguirem no curso, porque reprovam, fazem R5, não passa, pode fazer com a outra turma, né? Tem que esperar, hã, a gente não tem desistência por reprovação, mas desistência por evasão, de licenciatura...

P: Normal, normal...

S1: normal nos dias de hoje.

P: É!

S1: E evasão por não “sê” aquilo que tava esperando e talvez pior, por não dá conta de que é um curso EaD, né? Essa coisa do ter que se dedicar, ter que comparecer ao polo nas atividades presenciais. Essas coisas acabam fazendo com que muitos desistam, né? Então, bah, quem pega primeiro semestre se vê louco porque aí não é, não é o professor, hã, e que organizam as atividades com os três tutores. O professor é mais um tutor que tem que ajudar a corrigir , a dar feedback, a entrar em contato com os alunos.

P: E essa ida aos polos é desgastante, na maior parte das vezes, pra vocês, né?

S1: Muito desgastante, eu fico muito cansada. Apesar de ser super prazeroso, depois que eu chego lá, eu acho o máximo, eu nunca gosto, nunca to indo contente, né? Ai que saco, ter que viajar porque o nosso polo mais próximo é Faxinal, tranquilo, vai e volta no mesmo dia, mas Quaraí, que é quatro horas, Itaquí é quase cinco horas, Vila Flores é cinco horas e meia. Então, Sobradinho, né, dá pra ir e voltar no mesmo dia, né? Trê, Três de Maio já é um pouco mais longe, então cansa mas quando a gente tah lá é super bem recebida, esse contato aluno/professor, te abraça e te questiona do curso, quer saber porque é assim, no curso tal pode, no nosso não pode, hã, desgasta mas eu gosto mais dessa parte do contato, da parte burocrática do ter que dar aula pra eles porque pra eles eu dou aula a distância, então quando a gente tem que fazer uma aula presencial, quando tu faz atividade presencial, no presencial tu conhece os alunos e tu sabe as estratégias, com eles é outra coisa.

P: Uhum

S: Eu não gosto, eu sinto como se eu tivesse as vezes chovendo no molhado, como se eles não tão entendendo, porque eles ficam te olhando, porque eles também não tão acostumados a ter como no presencial.

P: Uhum

S1: Né? Mas essa parte, então, vamos fazer uma reunião, como estão as disciplinas, hã, como é que ta o curso, que vocês tão tendo de dificuldade, como é que a coordenação pode ajudar, porque nem sempre a coordenação vai. As vezes qualquer professor que vai, vai representando a coordenação, então tem que ter esse espaço...

P: Pra discutir outras coisas que não o conteúdo.

S1: É!

P: Mas essa é uma orientação do curso...

S1: Do curso! Do curso! O professor tem que ir, anotar, passar alguma coisa pra coordenação. As vezes é muito chato porque eles recebem reclamações de um colega.

P: Sim!

S1: Daí aquele colega que foi ao polo passa pra coordenação, a coordenação entra em contato com o professo e aí o professor quer saber de onde é que tiraram, de onde é que a gente tirou essa informação.

P: Uhum

S1: É chato mas...

P: É um caminho...

S1: É...eu enxergo assim. No presencial eu não conheço todos os meus colegas.

Entrevista 4

P: Até já falamos sobre isso, algumas coisas que perpassam essa que é a final. Hã, por a gente não tem, hã, enquanto professor a distância, a gente não tem um vínculo com a instituição, obrigatório de ir lá dar aula. A aula a gente dá, pode hoje com a tecnologia do jeito que tá, pode dar até com o celular na palma da mão e a gente tah em interação com o aluno. Hã, isso tem um ponto positivo, né? Mas tem o outro lado e eu gostaria de ouvir um pouco, hã, de que forma essa atividade de educação, de ensino a distância se relaciona com a vida pessoal, com a vida particular do professor. Se há essa relação, se há interferência. Como é que esses caminhos se imbricam, como é que eles e cruzam?

S1: Aham...bom, no meu caso que deve ser não só de quem é professor universitário, mas o teu também, por exemplo, é que como a gente tem essa, tem a carga horária de serviço, aquela de onde a gente tah empregado, né? Eu tenho quarenta horas na Universidade, eu tenho mais essas vinte horas, eu não cumpro na Universidade essas vinte horas, eu cumpro em casa, então as vezes eu to trabalhando no sofá, pra tah do lado da mãe, do pai, do meu namorado, da família quando ta visitando, ou eu to domingo de manhã corrigindo um TCC porque a aluna vai defender, então eu tenho que devolver e aí eu não posso sair pra almoçar, com todo mundo, hã...acaba sendo que a casa da gente é o lugar de trabalho, quando a gente trabalha no EaD e eu não consigo ver como uma coisa não vai influenciar outra, né?

P: Uhum...

S1: Talvez o lado bom do EaD é que a gente pode trabalhar de pijama.

P: Uhum..

S1: Né? E isso é muito bom. No meu caso eu gosto bastante de, não vejo isso como um problema, trabalhar em casa. O problema é que no momento eu tenho excesso de trabalho, então parece que eu estou sempre trabalhando em casa.

P: Uhum

S1: E quando eu saio, eu também to trabalhando. Hã, terça-feira passada eu levantei cedinho pra corrigir trabalho e eu precisava corrigir, que eu tinha que entregar de noite. Então eu trabalhei toda, toda a manhã, toda a manhã não mas até umas dez e meia eu trabalhei corrigindo, aí depois fui fazer almoço, aí duas horas eu já tinha orientação na Universidade, então eu não tava saindo de casa pra trabalhar, naquele momento, eu já tinha trabalhado e ainda dei aula de noite. Então, na terça-feira da semana passada, por exemplo, eu trabalhei três turnos, que é o que vai acontecer amanhã também. Hoje é um dia, né, eu tento não ir na Universidade porque acabo trabalhando, então, hoje é o dia que eu, enquanto eu posso eu não vou. Então eu acho que essas, não existe uma barreira muito estabelecida, né, agora é hora de ser apenas filha ou de apenas namorada, eu, né, hã, todo momento recebendo uma ligação, hã, ou de um professor ou duma coordenação de polo, hã, ou de um tutor, ou recebo um email dum pepino que estourou, como é que eu não vou responder? Eu já vi aquilo, né, já me afetou. Essa coisa também de tah vendo email toda hora, é uma ânsia da gente, né? Não querer deixar que tudo acumule pra segunda, então tu acaba vendo...”a mas porque que tu vê sábado, então não vê”, mas sim, se eu não ver e não responder nada no sábado, na segunda eu vou ter todos os de sábado e todos os de domingo.

P: Uhum

S1: Né?

P: É!

S1: E a gente sabe né, tento colocar as coisas na agenda pra eu me programar pra fazer mas como a gente conversou, existem coisas que vão acontecendo junto...

P: Uhum, que mudam o rumo da história...

S1: É! Muda o rumo mas não muda as tuas atribuições, né? Tu ainda...eu ainda tenho que dar aula de noite, eu ainda vou ter que ir ter aquele papel ou familiar, né? Que isso também, hã, tu precisa de tempo, e pra mim é uma coisa da agenda, é um outro ponto da agenda, vida familiar é importante e eu tenho que me dedicar. Eu não excludo mas aí eu tento trabalhar enquanto eles estão comigo.

P: Uhum...muito bem! Acho que acabamos!

S1: Será?

P: Tem alguma outra situação que tu gostaria de falar? De comentar? Sei lá, derrepente falar de pressões sobre essas perguntas...

S1: Uhum...hã...na verdade acho que esse, pesquisa que tu tah fazendo, né, pelo que eu, até onde eu entendi, o que que ela pretende observar é um desconforto atual que muito professor tem. Talvez alguns não se deem conta. O meu colega que trabalha comigo, por exemplo, ele tah, “vamo trabalha” porque é isso aí e eu digo pra ele: ta mas a vida não é só trabalho. Que as vezes eu digo pra ele: nossa, a gente se mata trabalhando, hã, inventando, né, eventos, “vamo organiza um evento!”, vamos organizar um ciclo, vamos organizar as reuniões, hã, vamos fazer uma nova disciplina que nem a gente fez uma DCG pro semestre que vem. Tudo isso é tempo e no final das contas o teu salário é o mesmo daquele teu colega que apenas vai, quando vai dar aula, né? E aí as vezes eu pergunto pra ele: ta mas o que que a gente quer com isso? Né? Qual é o nosso objetivo com isso, é querer ser um professor, as vezes, desses famoso, que nem a gente encontra, né? Como o estilo do meu orientador, assim, que todo mundo conhece, que todo mundo. Não

quero isso pra mim, porque na minha perspectiva, ele tem uma vida, hã, pouco desfrutada e muito corrida, né? Eu não tenho filhos e com esse ritmo de vida que eu tenho, não posso ter, né? Querendo trabalhar todo tempo não dá. Então, ele, por exemplo, esse meu colega, eu sei que um que trabalha em excesso, que gosta e que não vê problema nisso. Eu já vejo. Eu não acho que essa de ser professora, ser coordenadora, trabalhar no EaD, trabalhar no presencial, ter projeto, isso seja possível. Na minha perspectiva, na minha visão de como, da vida que eu quero ter, né? De como eu quero envelhecer, de como eu quero ter filhos e curtir os meus pais, né? Essas coisas as vezes não, não entram numa agenda.

P: E será que...não, não entram. E será que a maioria dos colegas que trabalham no EaD, hã, param pra pensar nessas coisas ou simplesmente se vai... a gente entra num ritmo frenético de trabalho e vai trabalhando.

S1: Vai levando

P: Não se para pensar nos impactos disso.

S1: Dos colegas que a gente tem trabalhando, poucos são professores em outros lugares, né?

P: Uhum

S1: Então, a gente tem aqueles que estão só com a EaD e aí consegue se dedicar, como eu acho que tem que ser, né? Entram no ambiente todo o dia, aquela coisa. A gente tem outros que trabalham na escola básica, colégios particulares e públicos. Só que assim, diferença deles, eles dão uma disciplina e agora como eu to na coordenação, às vezes eu pego uma orientação de TCC, o que sobra, a gente tem que absorver né? Então essa, a parte burocrática é que a gente não é ensino a fazer, nunca me formei, nunca tive uma formação pra fazer a parte burocrática e te toma muito tempo e tu querer auxiliar os colegas que estão na parte pedagógica. Isso me cansa.

P: Consome tempo...

S1: Consome tempo, consome energia porque eu quero ser honesta, sincera, com meu professor, tanto quanto eu quero ser sincera e honesta com meu aluno. Então a gente perde tempo ouvindo as duas partes, querendo chegar num, num meio termo, apaziguar, né? Todo mundo. Coordenação as vezes é meio tipo mãe.

P: É! Meio terapia também.

S1: É! Claro! Porque as vezes tem colega que diz: "ai o TCC do fulano ta muito ruim". Fulana, não dá pra aprovar, não aprova, não dá pra levar a diante, diz pra ele que assim não dá. Ai tah, pessoa super experiente, né?

P: É!

S1: Pessoa assim que já orientou muito mais TCC do que eu já orientei, mas tem essas recaídas. Às vezes ta precisando, né? De uma conversa, as vezes me pega. Tem uma colega, eu saio da aula na quinta-feira as nove da noite ela ta entrando nessa turma, que dá aula no curso, Silvana, "ai eu posso falar cinco minutinhos contigo?" a minha vontade é de dizer não, eu encerrei meu expediente agora, fechei meu computador e estou indo pra casa. Como é que eu vou dizer que não?

P: É!

S1: Tenho, sempre tenho. Eu sei que ela não vai demorar muito porque ela tem aula, mas né?

P: São cinco, dez minutos

S1: São cinco, dez minutos que eu já podia tah chegando na minha casa.

P: E a verbalização desses professores é sempre uma queixa? Ou em relação ao aluno ou em relação ao moodle?

S1: É que quando te chamam é pra reclamar. Eu não posso dizer que o curso tenha só problemas.

P: Não!

S1: Nosso curso, ele tem uma boa estrutura, ele é elogiado nos polos, os alunos que se formaram, muitos passaram em concurso, então, o curso não é um problema, mas quando o professor chega na coordenação, quando o aluno chega na coordenação não é pra relatar uma experiência maravilhosa que se teve. É pra relatar um problema.

P: É!

S1: E aí, a gente né, que é pessoa humana, acaba ouvindo. É só problema, só problema nesse curso, ai tu, isso baixa tua energia.

P: Baixa, baixa mesmo!

S1: É!

P: Muito bem professora, estamos satisfeitas, muito obrigada.

S1: Eu que agradeço.

Transcrição da 2ª entrevista.....

P: pesquisadora S2: entrevistado **DOCENTE Paulo**

Duração: 40 minutos

P: Bom, boa tarde Prof. Como já havíamos conversado, na ocasião em agendamos e reagendamos esta entrevista, o nosso objetivo com este momento é ouvir um pouco sobre as questões que envolvem a prática de trabalho na educação a distância. Por isso, enviamos nosso projeto de tese, que está aqui, à disposição, caso haja alguma dúvida. Então, vamos à entrevista?

S2: Sim, sim, peço desculpas por não ter conseguido agendar antes este nosso encontro, mas, sabe como é, greve, final de semestre, enfim...tudo aquilo que já comentei anteriormente no contato prévio.Rsrs

P: Bom, professor, para começarmos, há quanto tempo atua na EaD?

S2: Deixa eu ver...comecei como tutor, atuei dois anos, eu acho na tutoria de disciplinas na área de literatura...então, após, passei em um concurso para professor efetivo da UFSM em 2012, e aí, passei a atuar na EaD, também como professor.

P: Interessante, pois tens a vivência nos dois contextos.

S2: Sim, creio que isso é bem importante, não é, acabamos tendo ideia de como funcionam as rotinas de ambos.

P: Sim. E, tua trajetória em EaD iniciou com a atividade de tutor aqui no curso de letras?

S2: Sim, sim, antes não havia trabalhado com a modalidade.

P: E, pensando na tua rotina diária de trabalho, pensando na EaD, podes descrevê-la? Pensando nas atividades desenvolvidas...

S2: Olha, a rotina é atribulada. E é preciso muita organização. Imposição de limites, pois além da EaD temos o presencial. Então, procuro dedicar pelo menos 2h por dia para as atividades da EaD, entro no ambiente, pelo menos uma vez por dia também. Mesmo que a função do professor seja muito mais atrelada à elaboração de materiais e condução da disciplina, procuro estar sempre presente no ambiente moodle. Mas, tento me disciplinar para não ficar checando email toda hora...senão fica desgastante, sempre há uma dúvida...enfim...

P: Considerando essa rotina, esse envolvimento, mencionaste que ao professor cabe a tarefa de supervisionar, de conduzir, de organizar, de gerenciar, é isso?

S2: É, ocorre que temos a figura do professor tutor e, pela orientação que há nos termos de compromisso da CAPES, essa figura é importante, pois cabe a ela a atuação mais direta com os alunos, nas ações rotineira, tipo: responder uma dúvida em relação a um exercício, ou comentar as reflexões pontuadas em algum fórum...e quem supervisiona, acompanha esse professor tutor é o professor pesquisador, no caso, aquele que é o responsável pelas disciplina.

P: Perfeito, então, é mais uma atribuição?

S2: Sem dúvida, pois exige tempo e dedicação. Muitas vezes temos que reorganizar, de redefinir ações, principalmente quando há mais de um tutor na disciplina.

P: Já que estamos falando em professor tutor, como é a escolha dessa figura? Vocês tem participação na escolha?

S2: Normalmente, a coordenação abre um edital, conforme exigência da CAPES e a gente indica nomes para a inscrição. Mas, via de regra, não participo diretamente, embora já tenha sugerido nomes para o processo seletivo.

P: E como é a relação do professor pesquisador com o professor tutor?

S2: Precisa ser uma relação agradável e dinâmica. Entretanto, às vezes, alguns problemas ocorrem. Normalmente, quando há mais de um tutor, em função dos ritmos de trabalho, níveis de exigência, enfim...são algumas questões que podem atrapalhar a relação, mas nada que prejudique.

P: Então, o professor, precisa ter uma sintonia com o tutor?

S2: Sem dúvida, sem sintonia o trabalho pode ser prejudicado.

P: Bem, além de professor, tens outra função na instituição?

S2:Depende...além das aulas, tenho a pesquisa, correções de redação em período de vestibular, enfim, sempre há demandas que vão além da rotina da sala de aula.Como já mencionei, procuro organizar a agenda e dedicar horas do dia para cada atividade. Lógico que nem sempre funciona, mas tenho tentado me policiar.

P: Pensando na organização, na rotina, se pensarmos no global do curso, há alguma interação entre os docentes do curso de português na EaD?

S2: Olha, temos uma reunião no começo de cada semestre. Acho que...hummm, pelo que lembro temos somente essa reunião. Acredito que esse seja o único momento em que encontramos todos os professores do curso, pois alguns são externos...ah, às vezes, encontramos os colegas nas viagens aos polos, pois há uma "exigência" de que seja feita um encontro presencial com os alunos em cada semestre.

P: E com os outros professores dos cursos presenciais, há interação?

S2: Humm, muito pouco, acabamos construindo relações com pares próximos. Ou as relações de corredor...superficiais.

P: E em relação à gestão do curso, à coordenação especificamente, como é a atuação frente à dinâmica da disciplina, há interferência?

S2: Bem, mantemos uma excelente relação com a coordenadora do curso. Inclusive nessa reunião semestral, nas últimas duas, tivemos discussões sobre a necessidade de viajarmos aos polos para aplicação de provas...consequimos que a exigência passasse a ser somente para as aulas presenciais, o que para nós foi um ganho, as viagens cansam muito. Desgastam. A mim, e acredito que aos colegas, era muito desgastante, pois muitas vezes, terminávamos a semana na sexta ao meio-dia e à tarde, tínhamos que viajar para aplicar provas em um polo distante. Foi um ganho...Mas a relação com a coordenação é amigável e de muito diálogo.

P: Mencionaste a exigência, pensando nisso, existe algum manual, um guia, algo que oriente as ações na EaD, tanto na esfera burocrática e metodológica, quanto em relação aos procedimentos mais específicos dos cursos?

S2: Hummm....acredito que não. Há um documento da CAPES, mas trata-se de algo nacional. É uma diretriz que vale para todos. Acredito que até faça falta, agora fiquei pensando nisso, acredito que tenhamos que construir, pois o que seguimos, em relação ao aluno e ao calendário, por exemplo, são os mesmos regimentos dos cursos presenciais.

P: E, há algum problema nisso?

S2: Problema, não diria, mas ocorre que a EaD é uma nova realidade que está posta...acredito que aos poucos as questões precisam ter identidades e referências mais específicas para cada situação de ensino. Existem algumas orientações, quanto ao uso de materiais, quanto à gravação de videoaulas ou webconferências...mas sempre que precisei tive apoio do pessoal da equipe Multiweb.

P: OK. Bom, e essas videoaulas ou webs, são direcionadas para quem?

S2: aos alunos...

P: Tens condições de falar um pouco sobre quem são esses alunos?

S2: Sim, embora seja complicado...temos um público diversificado...observo que está mudando...normalmente são alunos do interior, nem todos sabem muito bem o que é um curso de letras...mas tenho percebido que há alguns semestres, a procura era por pessoas mais experientes(velhas não, né?)...hoje vejo alunos mais jovens procurando pelo curso...

P: E com essa diversidade, como é a tua relação com os alunos?

S2: Boa. Como disse, gosto de estar presente no ambiente moodle, ler as dúvidas...saber as impressões de cada polo. Não tenho maiores problemas.

P: Na rotina diária, no trabalho, há alguma dificuldade que mereça destaque?

S2: Dificuldade....deixa eu ver...[silêncio] Ah, sim...a maior dificuldade, no meu entendimento, é relacionada ao gerenciamento das atividades dos tutores. Veja bem, neste semestre estou vivenciando um problema...uma das tutoras tem um ritmo aquém do esperado. Aí a sobrecarga fica com a outra tutora... O que acontece...tenho que parar toda atividade, sentar e enviar um email...tempo gasto, incômodo...Acho que essa é a maior dificuldade, no meu ponto de vista.

P: Por ser uma atividade virtual, em que medida a rotina de trabalho em EaD interfere na tua vida profissional?

S2: Bem, interfere diretamente...né...mas estou criando regras...regras próprias e tento segui-las...por exemplo, aos sábados e domingos não respondo mensagens...de qualquer modo a interferência existe...mas não fico mais focado nisso diretamente.

P: Verdade. Bem, chegamos ao final, de nossa parte era isso, tens alguma questão ou comentário que gostarias de fazer...

S2: humm, deixa eu ver...acho que não. Mas, importante essa pesquisa, pois possibilita que a gente preste atenção para questões que muitas vezes nem imaginávamos discutir.

P: Obrigada, mais uma vez pela participação em nosso estudo.

Transcrição Entrevista 3 – Prof.Carlos Duração 41 minutos

P: pesquisadora S3: entrevistado **DOCENTE Carlos**

P: Boa tarde, prof. Enfim, agradeço por disponibilizares um tempo para conversarmos.

S3: Boa tarde, que bom. Conseguimos, enfim, diante da rotina atribulada encontrar uma folga para conversar contigo.

P: Como já conheces a pesquisa, nosso objetivo é discutir, problematizar a atividade docente na EaD e, assim, já começo perguntando ha quanto tempo tu atuas nesta modalidade de ensino.

S: Hum, bem...acho, que...deixa eu pensar. Ah, 2009. Comecei na UFPEL, pela REGESD. Mas na UFSM, atuo desde 2010.Acho que é isso.

P: Ok. E como foi o processo seletivo para o ingresso na EaD, na UFSM?

S3: Bem, fiz um concurso cuja vaga era pra professor na UAB. O processo seletivo foi semelhante ao que é realizado para vagas em geral em universidades públicas. Não havia muita diferença em relação à forma de ingresso. Os pontos da prova escrita foram tradicionais, envolvendo fonética, fonologia, linguística aplicada. Se me recorde bem, havia na pontuação doos currículo pontos que valorizAVEAm a atuação/experiência em educação a distância. Ah, além disso, houve na lista dos pontos da prova didática alguns tópicos que valorizavam a EaD e suas ferramentas.

P: Certo. Então, o concurso valorizava a experiência do candidato.

S3: Sim ,sim. Isso foi contmplado.

P: Em relação ao dia-a-dia, como é a tua rotina de trabalho como professor?

S3: Olha...diria que é uma rotina que exige muito...Talvez muito mais que o presencial. Nesse temos horários fixos, uma rotina mais ou menos organizada. Já na EaD, como ainda não é isntitucionalizada, eu atuo 20h, mais as 40 no presencial. Então, tenho 60h...Tem as viagens aos polos, as avaliações – sempre são nos finais de semana – a gestão dos tutores, a aula propriamente – a interação com os alunos. É bem desgastante, exaustiva.

P: é são várias as atividades do trabalho, né?

S3: Sim, sim...

P: Já que mencionaste o tutor, como é a sua participação na escolha desse professor?

S3: Olha, nós abrimos um edital para esse tipo de seleção. Como faço parte do colegiado do curso e, atualmente sou coordenador de tutores, conheço esses profissionais no processo de seleção.

P: E como é a tua relação com eles?

S3: Considero o professor tutor como uma figura importante. Eles são formadores, atuam diretamente com os alunos, interagem no moodle.

P: OK. Eles são um braço do professor...auxiliam no andamento das atividades, é isso?

S3: Sim, o tutor trabalha lado a lado com o professor.

P: Falando em trabalho, afinal esse é o foco de nossa conversa, mencionaste anteriormente que desempenhas a função de coordenadore de tutor. Como é isso?

Bem, como já falei, sou estou coordenando a tutoria. Isso significa gerenciar os tutores do curso de espanhol. Temos um curso que tem aproximadamente 14 docentes que atuam como tutores 9 que formam o grupo de docentes do curso, dentre os quais estou inserido. Bem, nos dividimos entre as disciplinas, e no meu caso, acumulo a função de coordenador de tutoria. Neste semestre, ainda tenho orientações de TCC. Então, acabamos acumulando funções que podem variar entre docência, orientação e atividades adminsitrativas, tudo isso pela bolsa...(rsrsrs). Claro, aliado a isso, ainda tem o ensino presencial...Olha, temos 3 edições do curso

em andamento, então as atividades são concomitantes, nossa...isso gera muita discussão, legal...agente interage com os grupos, é legal de trabalhar...ah e ainda tem as reuniões...a rotina e exaustiva...

P: Verdade, são muitas as atribuições. E a coordenação do curso? Como é a tua relação com ela? Há encontros entre coordenação e professores? Como é a interação?

S3: A relação com ela é tranquila. Transparente...Fui coordenador antes, a professora que assumiu, ficou no meu lugar...Temos uma boa relação. Os professores da casa e os profes externos são participativos. Temos reuniões sistemáticas...A interação ocorre. Muitas vezes os profes externos são mais envolvidos que os internos. Há uma rotatividade de pessoas, pois nem sempre o professor está disposto a atuar em EaD.

P: Aham e como é a questão das normas...existe algum regimento, formal ou não que regule /oriente a atividade de trabalho na EaD?

S3: Hummm...deixa eu ver...acredito que o que existe sejam as normas, as diretrizes da CAPES...Ainda não temos uma normativa para aulas, mas é fundamental que exista. É preciso dar caminhos para que os docentes entendam que é preciso fazer um videoaula com uma apresentação interessante para o aluno. Precisamos de normas internas...Ah, sobre isso, até temos um projeto de elaborar um documento que regule ações...uma espécie de guia para os docentes. O que temos, sim, é uma capacitação obrigatória para os tutores e opcional aos professores para o manejo com o moodle. Ah e temos também normas do curso, internas, sobre TCC e estágio.

P: Então, faz falta uma normativa?

S3: Sim que regule papéis e ações, que delimite funções.

P: Certo. E em relação aos alunos, quem são eles? Consegues ter um perfil?

S3: O curso teve sua 1ª edição em 2009. Portanto em 2012, formamos a primeira turma com 6 polos. Em 2010, ofertamos em 3 polos – Itaquí, Quaraí e Jales, no interior de SP. Em 2011, a coordenação na época não ofertou o curso, pois não teve apoio do departamento, enfim da instituição. Em 2012, voltamos a ofertar em 6 polos: Faxinal do Soturno, Sobradinho, Três de Maio, Itaquí, Vila Flores e São Francisco de Paula. E em 2013, ofertamos em Palmeira das Missões, Santa Maria, Vila Flores, São Lourenço do Sul e Três de Maio. Fiz questão de citar as cidades, pois percebo que em edições anteriores – 2009, 2010, havia a presença de pessoas maduras, adultas...Já em 2012/2013, esse perfil se modificou, a procura é maior por jovens, muitos saindo do Ensino Médio.

P: interessante observar essa mudança de perfil, diante do quadro atual de desmotivação às carreiras de licenciatura. Mas e a tua relação com os alunos, como é?

S3: Não tenho disciplina nesse período, mas quando estou com turmas na EAD, procuro ser muito presente no ambiente, uso muito videoaulas, webconferência e skype para promover ações interativas. Procuro manter um bom relacionamento com os alunos.

P: Certo. E em relação à rotina de trabalho, quais são as dificuldades enfrentadas e como é a sua postura diante delas?

S3: Olha, o que eu vejo é que a dificuldade está nas possibilidades de interação oral. Pois no curso presencial são 2 horas ou 3 horas por noite, a gente tem inputs que ajudam na formação, principalmente quando é uma língua estrangeira...Na EaD falta o contato cotidiano, com horário marcado. Além disso, há outras dificuldades, como por exemplo a falta de conexão com os alunos. A gente tenta, mas nem sempre ocorre. O vínculo afetivo é importante mesmo na EAD. Mas a maior particularidade

da atividade é em relação ao domínio da ferramenta e do meio. Agora mesmo, estamos com problemas na elaboração de uma disciplina, pois uma professora não domina o moodle. Sabemos que nenhum de nós, professores, somos formados para atuar na EaD, então a adaptação ao meio e às ferramentas pode ser a maior dificuldade.

P: Pois é...muitos de nós ainda tem dificuldades nesse sentido. Estamos quase chegando ao final e, assim, gostaria de ouvir um pouco sobre a relação entre atividade profissional e a vida pessoal, poderias apontar um pouco nesse sentido?

S3: Bah...tive que colocar “freios” – limites. Percebi que estAVEA ficando escravizado, atendimento on line, domingo...Agora, resolvi impor alguns limites. Se algum professor quer fazer, ok, mas domingo é dia de descansar. Penso que isso é mais uma tarefa que cabe ao docente em EaD, a gestão do tempo...Minha namorada que atua na EaD, esses dias recebeu um email, com o seguinte texto: “professora, enviei um email a 5 minutos, a sra já leu? Acho que essa situação ilustra bem a mudança na função do professor...tem-se a impressão de que o docente está on line sempre. Essa imposição de limites, cabe ao professor.

P: Professor, gostei muito de ouvir tuas considerações, agradeço novamente, muito obrigada.

S3: Obrigada, também.

ANEXO A – Edital Nº. 01/2005



Licitação: Pregão nº 45/05.

Nº do Processo: Processo Administrativo de Compra nº 112.920.
Data de Assinatura: 07 de dezembro de 2005.

Termo Aditivo ao Contrato nº 6230 entre o Hospital de Clínicas de Porto Alegre e Ledurpharma Com. e Representação de Produtos Médicos Ltda, para prorrogação do prazo de vigência. Continuam válidas as demais cláusulas do Contrato Básico, que não colidirem com as deste Termo.

Licitação: Pregão nº 43/05.

Nº do Processo: Processo Administrativo de Compra nº 112.917.
Data de Assinatura: 07 de dezembro de 2005.

Termo Aditivo ao Contrato nº 6235 entre o Hospital de Clínicas de Porto Alegre e Áster Produtos Médicos Ltda, para prorrogação do prazo de vigência. Continuam válidas as demais cláusulas do Contrato Básico, que não colidirem com as deste Termo.

Licitação: Pregão nº 67/05.

Nº do Processo: Processo Administrativo de Compra nº 113.166.
Data de Assinatura: 12 de dezembro de 2005.

Termo Aditivo ao Contrato nº 6408 entre o Hospital de Clínicas de Porto Alegre e Cirúrgica Fernandes Ltda, para prorrogação do prazo de vigência. Continuam válidas as demais cláusulas do Contrato Básico, que não colidirem com as deste Termo.

Licitação: Pregão nº 154/05.

Nº do Processo: Processo Administrativo de Compra nº 113.406.
Data de Assinatura: 12 de dezembro de 2005.

Termo Aditivo ao Contrato nº 6413 entre o Hospital de Clínicas de Porto Alegre e Cirúrgica Fernandes Ltda, para prorrogação do prazo de vigência. Continuam válidas as demais cláusulas do Contrato Básico, que não colidirem com as deste Termo.

Licitação: Pregão nº 156/05.

Nº do Processo: Processo Administrativo de Compra nº 113.408.
Data de Assinatura: 12 de dezembro de 2005.

Termo Aditivo ao Contrato nº 6414 entre o Hospital de Clínicas de Porto Alegre e Xenon Medical Biosistemas Ltda, para prorrogação do prazo de vigência. Continuam válidas as demais cláusulas do Contrato Básico, que não colidirem com as deste Termo.

Licitação: Pregão nº 156/05.

Nº do Processo: Processo Administrativo de Compra nº 113.408.
Data de Assinatura: 12 de dezembro de 2005.

Termo Aditivo ao Contrato nº 6433 entre o Hospital de Clínicas de Porto Alegre e Saavedra Representações Ltda, para prorrogação do prazo de vigência. Continuam válidas as demais cláusulas do Contrato Básico, que não colidirem com as deste Termo.

Licitação: Pregão nº 159/05.

Nº do Processo: Processo Administrativo de Compra nº 113.411.
Data de Assinatura: 12 de dezembro de 2005.

Termo Aditivo ao Contrato nº 6435 entre o Hospital de Clínicas de Porto Alegre e Bio-Med Produtos Médicos e Hospitalares Ltda, para prorrogação do prazo de vigência. Continuam válidas as demais cláusulas do Contrato Básico, que não colidirem com as deste Termo.

Licitação: Pregão nº 159/05.

Nº do Processo: Processo Administrativo de Compra nº 113.411.
Data de Assinatura: 06 de dezembro de 2005.

Termo Aditivo ao Contrato nº 6236 entre o Hospital de Clínicas de Porto Alegre e Labnews Industrias Químicas Ltda EPP, para prorrogação do prazo de vigência. Continuam válidas as demais cláusulas do Contrato Básico, que não colidirem com as deste Termo.

Licitação: Pregão nº 067/05.

Nº do Processo: Processo Administrativo de Compra nº 113.166.
Data de Assinatura: 12 de dezembro de 2005.

Termo Aditivo ao Contrato nº 6238 entre o Hospital de Clínicas de Porto Alegre e Cristália Produtos Químicos Farmacêuticos Ltda, para prorrogação do prazo de vigência. Continuam válidas as demais cláusulas do Contrato Básico, que não colidirem com as deste Termo.

Licitação: Pregão nº 067/05.

Nº do Processo: Processo Administrativo de Compra nº 113.166.
Data de Assinatura: 12 de dezembro de 2005.

RESULTADOS DE JULGAMENTOS

Licitação: Pregão Eletrônico nº 198/05

Nº Processo: Processo Administrativo de Compras nº 113.474.

Objeto: Materiais de Laboratório Diagnóstico.

Empresas Vencedoras: Itens 01, 02, 03, 04, 06 10 e 12: Cancelados; Item 05: Kolplast CI Ltda; Itens 07 e 11: Pró-Análise Química e Diagnóstica Ltda; Item 08: Laborquim Ltda-ME; Itens 09 e 13: Especialista Prod. P/Lab. Ltda; Itens 14 e 15: Interlab Dist.Prod.Científicos S/A; Item 16: Centerlab Central de Laboratório Ltda

Licitação: Pregão Eletrônico nº 357/05.

Nº Processo: Processo Administrativo de Compras nº 113.763.

Objeto: Material Médico Hospitalar Diversos - Registro de Preços

Empresas Vencedoras: Item 01: Linha Médica Equip. P/Medicina Ltda; Item 02: Exatech Ind.com. Ltda; Item 03: Sul Imagem Prod. P/Diagnósticos Ltda; Item 04: Cancelado

Licitação: Pregão Eletrônico nº 250/05.

Nº Processo: Processo Administrativo de Compras nº 113.571.

Objeto: Materiais Diversos de Laboratório e Diagnóstico - Registro de Preços

Empresas Vencedoras: Itens 01, 03, 04, 06, 07 e 08: Cancelados; Item 02: Pró-Análise Química e Diagnóstica; Item 05: Especialista Prod. p/ Laboratórios Ltda.

Licitação: Pregão Eletrônico nº 274/05.

Nº Processo: Processo Administrativo de Compras nº 113.613.

Objeto: Aquisição de Materiais Elétricos

Empresas Vencedoras: Item 01: Santa Rita Com. e Instalações Ltda; Item 02: Energy Saver do Brasil Ltda; Item 03: Cancelado; Item 04: Intral S/A Ind. Mat. Elétricos; Itens 05 e 11: Marcos Nunes Bono e Cia.Ltda; Itens 07, 09 e 12: Eletro Distr.Porto Alegre Ltda; Itens 06, 08 e 10: Direta Distr. Ltda; Item 13: Cordeiro Fios e Cabos Elétricos Ltda;

Porto Alegre, 19 de dezembro de 2005.

VANDERLEI CARRARO,

Coordenador da Comissão de Licitações

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA

EXTRATO DE TERMO ADITIVO Nº 3/2005

Número do Contrato: 26/2003. Nº Processo: 23036003355200308. Contratante: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS EPESQUI-SAS EDUCACIONAIS. CNPJ Contratado: 01127357000106. Contratado: SAS INSTITUTE BRASIL LTDA. Objeto: Alteração das Cláusula Primeira - Do Objeto, Sexta - Dos Preços, Créditos Orçamentários e do Reajuste e Nona - Da Vigência do Contrato nº 26/2003. Fundamento Legal: Lei nº 8.666/93 Vigência: 18/12/2005 a 17/12/2006. Valor Total: R\$1.002.560,00. Fonte: 112000000 - 2005NE900497 Fonte: 112000000 - 2005NE900498 Fonte: 112000000 - 2005NE900499. Data de Assinatura: 15/12/2005.

(SICON - 19/12/2005) 153978-26290-2005NE900012

DIRETORIA DE GESTÃO E PLANEJAMENTO COORDENAÇÃO-GERAL DE RECURSOS LOGÍSTICOS

EXTRATO DE CONTRATO

Contrato Nº 2005/003027 Contratado: Stela Márcia Moreira Rosa; Contratante: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD, no âmbito do Projeto BRA/ 97/019 - Programa de Tratamento e Disseminação de Informações Educacionais; Objeto Geral: desenvolver um projeto de recuperação da memória do Fórum Mundial de Educação e estruturação de publicação sobre o tema; Valor Total: máximo de R\$ 30.000,00; Vigência: 07/12/2005 a 06/09/2006; Data da Assinatura: 02/12/2005.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

EXTRATOS DE INSTRUMENTOS CONTRATUAIS

ESPÉCIE: Termo de Cessão de Direitos de Exibição nº 05/2005
CEDENTE: Secretaria de Educação a Distância - SEED/MEC - CNPJ/MF 00.394.445/0540-23.

CESSIONÁRIA: MULTIRIO - CNPJ/MF 74.114.471/0001-47.

OBJETO: Cessão gratuita de Direitos de Exibição da série "ARTE e MATEMÁTICA", que deverá compor a grade de programação da MultiRio, em transmissão local, nos canais Bandeirantes - Band Rio e canais 14 e12(TV AlerJ) do sistema NET a cabo.

VIGÊNCIA: 30/11/2006

DATA DE ASSINATURA: 30/11/2005

SIGNATÁRIOS: Ronaldo Mota, Secretário de Educação a Distância, CPF nº 132.650.085-68, pela Cedente; Regina Alcântara de Assis, Presidente, CPF nº 059.981.231-15, pela Cessionária.

ESPÉCIE: Termo de Cessão de Direitos de Exibição nº 06/2005

CEDENTE: Secretaria de Educação a Distância - SEED/MEC - CNPJ/MF 00.394.445/0540-23

CESSIONÁRIA: COEP - Comitê de Entidades no Combate à Fome Pela Vida por meio da - REDEMOBILIZA - Associação Nacional de Mobilização Social. - CNPJ/MF 05.941.028/0001-47

OBJETO: Cessão gratuita de Direitos de Exibição dos programas, educativos televisivos que deverão compor a grade de programação da COEP TV, como relata o processo nº 23000.016902/2005-86.

VIGÊNCIA: 30/05/2008.

DATA DE ASSINATURA: 30/11/2005

SIGNATÁRIOS: Ronaldo Mota, Secretário de Educação a Distância, CPF nº 132.650.085-68, pela Cedente; Leila Vogel dos Santos, Diretora Executiva, CPF nº 067.208.627-15, pela Cessionária.

**EDITAL Nº 1, DE 16 DE DEZEMBRO DE 2005
CHAMADA PÚBLICA PARA SELEÇÃO DE PÓLOS
MUNICIPAIS DE APOIO PRESENCIAL E DE CURSOS
SUPERIORES DE INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO
SUPERIOR NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA PARA O "SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA
DO BRASIL - UAB"**

O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, por intermédio de sua Secretaria de Educação a Distância, torna pública e convoca, de acordo com o que se estabelece no presente Edital:

I) os Municípios, os Estados e o Distrito Federal, a apresentarem propostas de pólos municipais de apoio presencial para ensino superior a distância;

II) as instituições federais de ensino superior, a apresentarem propostas de cursos superiores na modalidade de educação a distância, a serem ofertados nos pólos municipais de apoio presencial.

1. DO OBJETIVO

1.1 O presente Edital tem por objetivo fomentar o "Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB", que será resultante da articulação e integração experimental de instituições de ensino superior, Municípios e Estados, nos termos do artigo 81 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, visando à democratização, expansão e interiorização da oferta de ensino superior público e gratuito no País, bem como ao desenvolvimento de projetos de pesquisa e de metodologias inovadoras de ensino, preferencialmente para a área de formação inicial e continuada de professores da educação básica.

2. DO OBJETO

2.1 O presente Edital tem por objeto selecionar, para integração e articulação ao "Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB", propostas de:

2.1.1 pólos municipais de apoio presencial; e

2.1.2 cursos superiores a distância de instituições federais de ensino superior a serem ofertados nos pólos municipais de apoio presencial.

3. DA TERMINOLOGIA

3.1 Para os fins deste Edital, entendem-se as seguintes expressões por:

3.1.1 Cedente: a Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação;

3.1.2 Comissão de Seleção: comissão de especialistas designada formalmente pela Cedente para realizar os procedimentos de seleção previstos neste Edital;

3.1.3 Comitê de Acompanhamento: comitê instituído por ato próprio da Cedente para acompanhar o andamento dos projetos selecionados e liberar os recursos;

3.1.4 Curso superior: compreende cursos sequenciais, graduação (inclusive os tecnológicos), especialização (lato sensu), aperfeiçoamento, mestrado, doutorado;

3.1.5 Educação a distância: modalidade educacional prevista no artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei 9.394/96 - na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos;

3.1.6 Pólo Municipal de Apoio Presencial: estrutura para a execução descentralizada de algumas das funções didático-administrativas de curso, consórcio, rede ou sistema de educação a distância, geralmente organizada com o concurso de diversas instituições, bem como com o apoio dos governos municipais e estaduais;

3.1.7 Proponente: responsável pelo envio de proposta relativamente às PARTES A e B deste Edital;

3.1.8 Representante de Consórcio: instituição escolhida por seus pares, para essa função, observadas as condições da PARTE B deste Edital;

3.1.9 Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB: denominação representativa genérica para a rede nacional experimental voltada para pesquisa e novas metodologias de ensino para a educação superior (compreendendo formação inicial e continuada) que será formada pelo conjunto de instituições federais de ensino proponentes de cursos superiores a serem ofertados na modalidade de educação a distância e que sejam selecionadas nos termos da PARTE B deste Edital, em articulação e integração com o conjunto de pólos municipais de apoio presencial selecionados nos termos da PARTE A deste Edital. É uma iniciativa do Ministério da Educação, com o intuito de criar as bases para uma universidade aberta e a distância no País, assim entendida como a articulação entre as instituições federais de ensino, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, bem como demais interessados e envolvidos, e que atuará preferencialmente na área de formação inicial e continuada de professores da educação básica;

3.1.10 Tutor a distância: orientador acadêmico com formação superior adequada que será responsável pelo atendimento dos estudantes via meios tecnológicos de comunicação (telefone, e-mail, teleconferência, etc.); e

3.1.11 Tutor presencial: orientador acadêmico com formação superior adequada que será responsável pelo atendimento dos estudantes nos pólos municipais de apoio presencial.

PORTE A

A. DOS PÓLOS MUNICIPAIS DE APOIO PRESENCIAL

A.1 DOS PROPONENTES

Poderão apresentar propostas de pólos municipais de apoio presencial:

a) Prefeituras Municipais, individualmente ou regionalmente organizadas;

b) Governos Estaduais; e

c) Governo do Distrito Federal.

A.2 DAS PROPOSTAS

A.2.1 A proposta de pólo municipal de apoio presencial, por parte dos Municípios, dos Estados ou do Distrito Federal, deverá ser estruturada, com, no mínimo:

a) Descrição da infra-estrutura física e logística de funcionamento: (laboratórios, bibliotecas, recursos tecnológicos e outros), bem como dos prazos para instalação e funcionamento do pólo;

b) Descrição de recursos humanos: necessários para o adequado funcionamento do pólo que incluirá tutores presenciais, equipe técnica e administrativa (para apoio e manutenção do pólo), e outros;



c) Demonstrativo de sustentabilidade financeira e orçamentária: a proposta deverá apresentar a dotação orçamentária e os recursos financeiros disponíveis para a manutenção do pólo, durante a realização dos cursos superiores;

d) Lista com cursos superiores: pretendidos para a localidade e que podem ser ofertados no pólo proposto, com respectivos quantitativos de vagas; e

e) Demais recursos necessários: a serem contratados, compatíveis com os cursos superiores pretendidos e respectivos quantitativos de vagas.

A.2.2 As propostas deverão ser apresentadas na forma do modelo previsto no Anexo I deste Edital.

A.2.3 Cada proponente poderá encaminhar mais de uma proposta de pólo municipal de apoio presencial, hipótese em que deverão ser apresentadas individualmente, em envelopes separados, conforme o disposto no item A.2.1, A.2.2 e diretrizes gerais deste Edital.

A.2.4 O Ministério da Educação não oferecerá qualquer apoio financeiro aos pólos municipais de apoio presencial, no que se refere ao item A.2.1, alíneas a), b), c), d) e e), sendo de responsabilidade integral dos respectivos proponentes.

A.3 DO PROCESSO DE ANÁLISE PARA SELEÇÃO

A.3.1 As propostas de pólos municipais de apoio presencial serão analisadas e selecionadas por Comissão de Seleção, a ser constituída pela Cedente especificamente para os fins deste Edital.

A.3.2 A análise será realizada conforme os seguintes critérios:

a) adequação e conformidade do projeto com os cursos superiores a serem oferecidos, considerando-se, especialmente para esse fim, sem prejuízo de critérios adicionais:

1) a carência de oferta de ensino superior público na região de abrangência do pólo;

2) a demanda local ou regional por ensino superior público, conforme o quantitativo de concluintes e egressos do ensino médio e da educação de jovens e adultos;

3) pertinência dos cursos demandados e capacidade de oferta por instituições federais de ensino;

b) infra-estrutura física das instalações do pólo (salas de aula, anfiteatros e salas de leitura, pesquisa e atendimento presencial aos alunos e outros);

c) biblioteca, contendo pelo menos o acervo bibliográfico mínimo, inclusive biblioteca virtual, para o curso que se pretende ofertar;

d) laboratório de informática com acesso à Internet, preferencialmente em banda larga, e recursos de multimídia, viabilizado por infra-estrutura de informática (servidores e sistemas de rede) adequada ao funcionamento do pólo;

e) laboratórios de Física, Química, Biologia e demais específicos para os cursos pretendidos, conforme o caso;

f) equipe de tutores presenciais a ser selecionada pelas instituições federais de ensino;

g) recursos para transporte intermunicipal e hospedagem, quando for o caso;

h) equipe técnica e administrativa de apoio; e

i) sustentabilidade financeira e orçamentária e capacidade técnica para a instalação do pólo.

A.3.3 Poderão ser solicitadas informações ou documentos adicionais para os devidos esclarecimentos, análise e encaminhamento da proposta.

A.3.4 Durante o processo de avaliação, a Comissão de Seleção poderá recomendar adequações na proposta e no cronograma previsto.

A.3.5 O Ministério da Educação poderá condicionar a aprovação da proposta de pólo municipal de apoio presencial à respectiva adequação às Diretrizes Gerais e às especificidades dos cursos superiores a serem oferecidos, nos termos apresentados neste Edital, em particular quanto às adequações necessárias para compatibilização com as propostas da PARTE B deste Edital.

A.3.6 Não caberá recurso da decisão da Comissão de Seleção.

A.4 DA FORMALIZAÇÃO DOS PÓLOS SELECIONADOS

A.4.1 Os pólos de apoio presencial selecionados na forma deste Edital serão incluídos no Sistema Universidade Aberta do Brasil, por meio de formalização de acordo de cooperação técnica a ser celebrado entre a Cedente e os proponentes selecionados.

PARTE B

B. DOS CURSOS SUPERIORES A DISTÂNCIA OFERTADOS POR INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR

B.1 DOS PROPONENTES

Poderão apresentar propostas de projetos de cursos superiores na modalidade de educação a distância, individual ou coletivamente organizados:

a) universidades federais, e

b) centros federais de educação tecnológica, credenciados para oferta de educação a distância.

B.1.1 Os proponentes organizados coletivamente por meio de consórcios devem atender aos seguintes requisitos:

B.1.1.1 constituir-se formalmente por intermédio de instrumento de consorciação que contenha, pelo menos:

a) identificação das instituições consorciadas e correspondente personalidade jurídica;

b) assinatura do dirigente máximo das instituições consorciadas ou da instituição representativa.

B.1.1.2 definir as responsabilidades do Representante do Consórcio:

B.1.1.3 definir, no instrumento de acordo de cooperação técnica, com a concedente, a instituição representante do consórcio, a qual exercerá a função de entidade executora, ficando as demais consorciadas no papel de intervenientes.

B.2 DAS PROPOSTAS

B.2.1 A proposta da instituição federal de ensino superior deverá ser estruturada com:

a) Descrição do curso que poderá ser ofertado: com a apresentação do projeto pedagógico (com todos os componentes curriculares, respectivos ementários e demais componentes pedagógicos do curso), bem como a indicação do quantitativo de vagas;

b) Cronograma de execução do curso proposto: prevendo todas as etapas de aprovação interna na instituição de ensino, bem como os prazos para sua implementação;

c) Descrição das necessidades específicas relativas ao pólo de apoio presencial: quanto à infra-estrutura física e logística (laboratórios, bibliotecas, recursos tecnológicos e outros);

d) Indicação do quantitativo de pólos e suas localizações, incluindo detalhamento das regiões e localidades preferenciais de abrangência;

e) Descrição dos recursos humanos: corpo docente específico para educação a distância (professor conteudista e coordenador), tutores presenciais e outros;

f) Detalhamento de orçamento estimado e cronograma de desembolso;

g) Descrição de outros recursos necessários: que poderão ser exigidos dos Municípios, dos Estados ou do Distrito Federal conveniados, conforme PARTE A, para cada um dos cursos, e para cada um dos pólos propostos; e

h) Apresentação de propostas de contrapartida: apresentar possibilidade de contrapartidas financeiras ou de recursos humanos.

B.2.2 As propostas deverão ser apresentadas na forma do modelo previsto no Anexo II deste Edital.

B.2.3 Os Proponentes poderão apresentar mais de uma proposta para os cursos, hipótese em que cada proposta deverá ser apresentada individualmente, conforme o disposto nos itens B.2.1, B.2.2 e diretrizes gerais deste Edital.

B.3 DO PROCESSO DE ANÁLISE PARA SELEÇÃO

B.3.1 As propostas serão analisadas e selecionadas por uma Comissão de Seleção, a ser constituída pela Cedente, especificamente para os fins deste Edital.

B.3.2 A análise será realizada conforme os seguintes critérios:

a) consistência do projeto pedagógico e relevância do curso proposto;

b) competência e experiência acadêmica da equipe docente responsável;

c) coerência com a demanda na área geográfica de abrangência, consideradas as necessidades sociais e demandas para o desenvolvimento local;

d) atendimento da demanda do curso no pólo municipal de apoio presencial, nos termos da PARTE A deste Edital;

e) proposição de contrapartidas; e

f) adequação da proposta orçamentária.

B.3.3 O Ministério da Educação poderá condicionar a aprovação da proposta de projeto de curso superior à respectiva adequação às Diretrizes Gerais e às especificidades dos pólos municipais de apoio presencial nos quais os cursos serão oferecidos, nos termos apresentados neste Edital, em particular quanto às adequações necessárias para compatibilização com as propostas da PARTE A deste Edital.

B.3.4 Poderão ser solicitadas informações ou documentos adicionais para os devidos esclarecimentos, análise e encaminhamento da proposta.

B.3.5 Durante o processo de avaliação, a Comissão de Seleção poderá recomendar adequações das propostas de projetos, no orçamento estimado e nos cronogramas previstos.

B.3.6 Não caberá recurso da decisão da Comissão de Seleção.

B.4 DA FORMALIZAÇÃO DOS PROJETOS SELECIONADOS

B.4.1 O Ministério da Educação poderá apoiar financeiramente, mediante celebração de convênios específicos com as instituições federais de ensino superior, observando-se sempre a legislação aplicável e o interesse da Administração Pública, os projetos de cursos selecionados a serem ofertados nos pólos de apoio presencial.

B.4.2 Poderão ser apoiados financeiramente os cursos que já estejam em andamento ou criados especificamente para os fins deste Edital.

B.4.3 O Ministério da Educação não oferecerá apoio financeiro para despesas de infra-estrutura ou aquisição de equipamentos e demais despesas de capital.

B.4.4 Os projetos de cursos superiores na modalidade de educação a distância, selecionados na forma deste Edital, poderão ser formalizados em convênios celebrados entre a Cedente e os respectivos proponentes.

B.4.5 Os orçamentos previstos na proposta de projeto deverão discriminar as despesas por item de dispêndio.

B.4.6 O cronograma de desembolso deverá destinar, como última parcela, a ser paga por ocasião da validação dos projetos de cursos superiores na modalidade de educação a distância, no mínimo 40% (quarenta por cento) do valor total financiado pelo Ministério da Educação.

B.4.7 Os recursos para financiamento dos convênios estão consignados na dotação orçamentária da Cedente:

Programa 12.364.1073.6328.0001

Ptes 965696

Programa - 1073 - Universidade do Século XXI

Ação - 6328 - Universidade Aberta e a Distância

B.4.8 A Cedente acompanhará a execução dos projetos financiados e será responsável pela validação e pelo ateste dos mesmos.

4. DIRETRIZES GERAIS (PARA AS PARTES A E B)

4.1 As propostas de projetos serão entregues em papel e em meio eletrônico (disquete ou CD-ROM), em envelopes separados, e deverão ser assinadas pela autoridade máxima do Município, Estado ou Distrito Federal, no caso da PARTE A deste Edital, e pelo dirigente máximo da instituição de ensino superior, no caso da PARTE B deste Edital.

4.2 Cada envelope deverá ser identificado externamente por uma página de informação conforme modelos abaixo:

Para propostas relativas à PARTE A do Edital:

Ministério da Educação

Secretaria de Educação a Distância

Edital de Seleção Nº 01/2005

PARTE - A

<Nome do Proponente: Município, Estado ou DF>

<CNPJ do Proponente>

Para propostas relativas à PARTE B do Edital:

Ministério da Educação

Secretaria de Educação a Distância

Edital de Seleção Nº 01/2005

PARTE - B

<Tipo de curso: graduação, mestrado, tecnológico, etc.>

<Nome do Proponente: (ou consórcio)>

<CNPJ do Proponente>

4.3 A apresentação de propostas de projetos deverá obedecer ao seguinte cronograma:

fase	atividade	data de início	data final
1.	Recebimento de Propostas	21.12.2005	13.04.2006
2.	Análise das Propostas	17.04.2006	30.06.2006
3.	Divulgação dos Resultados	03.07.2006	07.07.2006
4.	Formalização dos convênios	10.07.2006	31.08.2006

4.4 No período de setembro de 2006 a fevereiro de 2007, estão previstas as atividades para adequação dos pólos, preparação dos tutores, produção do material didático e demais ajustes, com previsão de início dos cursos superiores para março de 2007.

4.5 O encaminhamento das propostas deverá ser feito sob a referência "EDITAL DE SELEÇÃO Nº 01/2005 SEED/MEC" para o seguinte endereço:

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Secretaria de Educação a Distância - SEED

Departamento de Políticas em Educação a Distância

Comissão de Seleção - "Sistema UAB"

Esplanada dos Ministérios - Bloco L

Sobreloja - Gabinete

CEP 70.047-901 - Brasília/DF

4.6 Cada envelope deverá conter uma única proposta de projeto.

5. DA RESPONSABILIDADE DAS PARTES:

5.1 Caberá à Cedente:

5.1.1 receber as propostas referentes às PARTES A e B deste Edital;

5.1.2 constituir a Comissão de Seleção de Projetos;

5.1.3 conduzir o processo de seleção dos projetos, conforme definido neste Edital;

5.1.4 liberar os recursos financeiros para crédito em conta corrente do Proponente, conforme determina a legislação pertinente;

5.1.5 prestar, quando necessário, assistência técnico-financeira durante a execução do projeto, diretamente ou por delegação;

5.1.6 constituir Comitê para acompanhar, avaliar, orientar, controlar e fiscalizar a execução do objeto dos acordos firmados;

5.1.7 exercer função gerencial fiscalizadora dentro do prazo regulamentar da execução/prestação de contas, ficando assegurado aos seus agentes o poder discricionário de reorientar ações e de acatar ou não justificativas quanto a eventuais disfunções havidas na sua execução;

5.1.8 analisar e emitir parecer sobre a prestação de contas referente à aplicação dos recursos alocados, sem prejuízo da realização de auditorias internas e externas; e

5.1.9 fornecer às instituições interessadas as orientações pertinentes ao projeto.

5.2 Caberá aos Proponentes apoiados:

5.2.1 utilizar os recursos financeiros aprovados para os cursos exclusivamente na execução das ações indicadas no projeto;

5.2.2 cumprir todas as normas de execução previstas no documento de formalização do apoio financeiro, inclusive em termos de relatórios e informes, registros contábeis e prestação de contas, em conformidade com os procedimentos legais;

5.2.3 disponibilizar ao Comitê de Acompanhamento e aos representantes da Cedente acesso a todas as informações pertinentes à gestão pedagógica, administrativa e financeira do curso, colaborando com o trabalho de acompanhamento e avaliação dos projetos; e

5.2.4 responsabilizar-se pela contratação de pessoal com vistas à execução das metas e atividades propostas, quando for o caso.



6. DISPOSIÇÕES FINAIS
 6.1 Esclarecimentos e informações adicionais acerca deste Edital poderão ser solicitados pelo e-mail: uab@mec.gov.br ou pelos telefones (61) 2104 - 9661 e 2104 - 9117.
 6.2 O resultado final da seleção será divulgado na página Internet da Cedente (http://www.mec.gov.br/seed), por ofício aos Proponentes e por publicação no Diário Oficial da União.
 6.3 Impugnação da Chamada Pública: as decisões proferidas pela Cedente são terminativas, não cabendo recurso administrativo.
 6.4 Revogação ou Anulação da Chamada Pública: a qualquer tempo, a presente Chamada Pública poderá ser revogada ou anulada, no todo ou em parte, por motivo de interesse público ou exigência legal, sem que isso implique direito à indenização ou reclamação de qualquer natureza.
 6.5 Os Proponentes sujeitar-se-ão às disposições da legislação pertinente no que diz respeito à execução de despesas com os recursos destinados ao projeto pelo instrumento de convênio.
 6.6 Os Proponentes arcarão com todos os custos decorrentes da elaboração e apresentação de suas propostas.
 6.7 A Cedente reserva-se o direito de resolver os casos omissos e as situações não previstas nesta Chamada Pública.
 6.8 Fica estabelecido o foro da cidade de Brasília, Distrito Federal, para dirimir questões oriundas da execução do presente Edital.

RONALDO MOTA
 Secretário

ANEXO I - MODELO DE PROPOSTA	
PÓLO MUNICIPAL DE APOIO PRESENCIAL	
PROponente:	UF:
Razão Social:	
CNPJ/ME:	
Endereço:	
Telefone:	Fax:
e-mail:	
DESCRIÇÃO DO PROJETO	
1	Denominação do pólo:
2	Endereço do pólo:
3	Descrição da infra-estrutura física e logística:
4	Descrição dos recursos humanos:
5	Demonstrativo de sustentabilidade financeira e orçamentária:
6	Listagem com cursos superiores pretendidos para o pólo proposto e quantitativos de vagas:
7	Outros recursos:
8	Outras informações relevantes:
9	Descrição do Projeto de Pólo - Características Técnicas: (informar as dimensões físicas e quantitativas das instalações, tais como biblioteca, laboratórios de informática, dos laboratórios específicos, conforme o caso)
EVENTUAIS ANEXOS:	

ANEXO II - MODELO DE PROPOSTA	
PROJETO DE CURSO SUPERIOR NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	
PROponente:	UF:
Razão Social:	
CNPJ/ME:	
Endereço:	
Telefone:	Fax:
e-mail:	
DESCRIÇÃO DO PROJETO	
1	Curso proposto:
2	Quantitativo de vagas:
3	Projeto pedagógico:
4	Cronograma de execução:

5	Descrição das necessidades para atendimento nos pólos:
6	Indicação do quantitativo de pólos e suas localizações:
7	Detalhamento do orçamento estimado:
8	Cronograma de desembolso:
9	Proposição de Contrapartida:
10	Outros recursos:
11	Outras informações relevantes:
EVENTUAIS ANEXOS:	

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

EXTRATO DO 5º TERMO ADITIVO AO CONVÊNIO Nº 160/2001

ESPÉCIE: Termo Aditivo nº 05/2005. PARTES: Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação e o Estado de Rondônia, por intermédio da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia. OBJETO: O presente termo aditivo tem por objeto alterar a Cláusula Terceira, referente à vigência, que passa a vigorar com a seguinte redação: A vigência desse convênio é de 58 (cinquenta e oito) meses, a contar da data de sua assinatura, sendo 56 (cinquenta e seis) meses para sua execução, conforme estabelecido no Plano de Trabalho e os últimos 2 (dois) meses para apresentação da prestação de contas final. PROCESSO Nº 23000.007960/2001-95. ASSINATURAS: FRANCISCO DAS CHAGAS FERNANDES pela Secretaria de Educação Básica e CÉSAR LICÓRIO, pela Secretaria de Estado da Educação de Rondônia.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE

EXTRATO DE CONVÊNIO Nº 40/2005

Nº Processo 23000.015195/2005-19. CNPJ Conveniente: 00394445/0019-22. Conveniente : MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CNPJ Conveniente: 04.593.380/0001-76. CONVENIENTE: Centro dos Trabalhadores da Amazônia - CTA. Objeto: Apoiar PARCIALMENTE O Projeto de Intercâmbio de Experiências de Educação e Cultura do Campo da Região Norte, de acordo com o Plano de Trabalho aprovado. Fundamento Legal: IN/STN 01/97. Vigência: 05/12/05 a 31/12/05. Valor Total: R\$ 23.810,00. Valor da Contrapartida: R\$ 2.200,00. Fonte: 0112000000 - 2005NE000150 - Data da Assinatura: 05/12/05.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

EXTRATOS DE CONVÊNIOS

ESPÉCIE: Convênio n.º 165/2005.
 CONVENIENTES: A União, representada pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior CONCEDENTE, CNPJ. n.º 00.394.445/0074-59 e a CONVENIENTE, Universidade Estadual de Londrina, CNPJ. n.º 78.640.489/0001-53. OBJETIVO: Apoio para implementação do projeto "Contribuição da Matemática na Educação de Jovens e Adultos" - PROEXT/2005-2006.
 CRÉDITO ORÇAMENTÁRIO: Projeto: 12.122.1067.4083.0001- Gerenciamento das Políticas do Ensino Superior - Nacional. ELEMENTO DE DESPESA: 3.3.30.18 - Auxílio Financeiro a Estudantes.
 NOTA DE CRÉDITO/EMPENHO: n.º 2005NE000247, de 17 de dezembro de 2005, no valor de R\$ 8.400,00 (oito mil e quatrocentos reais).
 VIGÊNCIA: O presente Convênio vigorará a partir da data de sua assinatura, até 31 de julho de 2006.
 DATA E ASSINATURA: Em 17 de dezembro de 2005 - Nelson Maculan Filho, Carteira de Identidade nº 001655352-1 - IFF-RJ, CPF n.º 245.720.987-00, pela Secretaria de Educação Superior, e a Lygia Lumina Pupatto, Carteira de Identidade n.º 2.162.453-5 - SSP/SP, CPF 834.806.418-49, pela Universidade Estadual de Londrina. Processo de Concessão n.º 23000.021610/2005-65.
 ESPÉCIE: Convênio n.º 194/2005.
 CONVENIENTES: A União, representada pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior CONCEDENTE, CNPJ. n.º 00.394.445/0074-59 e a CONVENIENTE, Universidade Estadual do Piauí, CNPJ. n.º 07.471.758/0001-57. OBJETIVO: Apoio financeiro destinado a implementação do Projeto "CASA-VERDE - Emancipação Cultural e Cidadania" - PROEXT/2005-2006.
 CRÉDITO ORÇAMENTÁRIO: Projeto: 12.122.1067.4083.0001- Gerenciamento das Políticas do Ensino Superior - Nacional. ELEMENTO DE DESPESA: 3.3.30.41 - 18 - Auxílio Financeiro a Estudantes.
 NOTA DE CRÉDITO/EMPENHO: n.º 2005NE000230, de 17 de dezembro de 2005, no valor de R\$ 5.000,00 (cinco mil reais).
 VIGÊNCIA: O presente Convênio vigorará a partir da data de sua assinatura, até 31 de agosto de 2006.

DATA E ASSINATURA: Em 17 de dezembro de 2005 - Nelson Maculan Filho, Carteira de Identidade nº 001655352-1 - IFF-RJ, CPF n.º 245.720.987-00, pela Secretaria de Educação Superior, e a Reitora Valéria Madeira Martins Ribeiro, Carteira de Identidade n.º 255.805 - SSP/PI, CPF n.º 287.762.163-49, pela Universidade Estadual do Piauí.
 Processo de Concessão n.º 23000.021983/2005-36.
 ESPÉCIE: Convênio n.º 210/2005.
 CONVENIENTES: A União, representada pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior CONCEDENTE, CNPJ. n.º 00.394.445/0074-59 e a CONVENIENTE, Universidade Estadual de Londrina, CNPJ. n.º 78.640.489/0001-53. OBJETIVO: Apoio para implementação do projeto "Consolidação da Incubadora Tecnológica de Empreendimentos Sociais Sustentados - INTES - UEL" - PROEXT/2005-2006.
 CRÉDITO ORÇAMENTÁRIO: Projeto: 12.122.1067.4083.0001- Gerenciamento das Políticas do Ensino Superior - Nacional. ELEMENTO DE DESPESA: 3.3.30.18 - Auxílio Financeiro a Estudantes - 3.3.30.30 - Material de Consumo - 3.3.30.36 - Outros Serv. Terc. - P. Física.
 NOTA DE CRÉDITO/EMPENHO: n.º 2005NE000254, de 17 de dezembro de 2005, no valor de R\$9.000,00 (nove mil reais).
 VIGÊNCIA: O presente Convênio vigorará a partir da data de sua assinatura, até 31 de julho de 2006.
 DATA E ASSINATURA: Em 17 de dezembro de 2005 - Nelson Maculan Filho, Carteira de Identidade nº 001655352-1 - IFF-RJ, CPF n.º 245.720.987-00, pela Secretaria de Educação Superior, e Lygia Lumina Pupatto, Carteira de Identidade n.º 2.162.453-5 - SSP/SP, CPF 834.806.418-49, pela Universidade Estadual de Londrina. Processo de Concessão n.º 23000.022011/2005-69.
 ESPÉCIE: Convênio n.º 213/2005.
 CONVENIENTES: A União, representada pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior CONCEDENTE, CNPJ. n.º 00.394.445/0074-59 e a CONVENIENTE, Universidade Estadual de Londrina, CNPJ. n.º 78.640.489/0001-53. OBJETIVO: Apoio para implementação do projeto "Escola e família de mãos dadas com o aluno: promovendo ações sócio-educativas no município de Primeiro de Maio, PR" - PROEXT/2005-2006.
 CRÉDITO ORÇAMENTÁRIO: Projeto: 12.122.1067.4083.0001- Gerenciamento das Políticas do Ensino Superior - Nacional. ELEMENTO DE DESPESA: 3.3.30.18 - Auxílio Financeiro a Estudantes, 3.3.30.30 - Material de Consumo, 3.3.30.36 - Outros Serv. Terc. - P. Física.
 NOTA DE CRÉDITO/EMPENHO: n.º 2005NE000257, de 17 de dezembro de 2005, no valor de R\$ 8.500,00 (oito mil e quinhentos reais).
 VIGÊNCIA: O presente Convênio vigorará a partir da data de sua assinatura, até 31 de julho de 2006.
 DATA E ASSINATURA: Em 17 de dezembro de 2005 - Nelson Maculan Filho, Carteira de Identidade nº 001655352-1 - IFF-RJ, CPF n.º 245.720.987-00, pela Secretaria de Educação Superior, e a Lygia Lumina Pupatto, Carteira de Identidade n.º 2.162.453-5 - SSP/SP, CPF 834.806.418-49, pela Universidade Estadual de Londrina. Processo de Concessão n.º 23000.022012/2005-11.
 ESPÉCIE: Convênio n.º 214/2005.
 CONVENIENTES: A União, representada pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior CONCEDENTE, CNPJ. n.º 00.394.445/0074-59 e a CONVENIENTE, Universidade Estadual de Feira de Santana, CNPJ. n.º 14.045.546/0001-73. OBJETIVO: Apoio para implementação da "Proposta de Intervenção : Universidade - Comunidade no resgate da cidadania de grupos populacionais vulneráveis (crianças, adolescentes e idosos) - Sub I Violências contra crianças e adolescentes em Feira de Santana, Bahia. - Sub Projeto II Grupos de convivência: uma estratégia para inserção do idoso no município de Feira de Santana" - PROEXT/2005-2006.
 CRÉDITO ORÇAMENTÁRIO: Projeto: 12.122.1067.4083.0001- Gerenciamento das Políticas do Ensino Superior - Nacional. ELEMENTO DE DESPESA: - 3.3.30.36 - Outros Serv. Terc. - P. Física.
 NOTA DE CRÉDITO/EMPENHO: n.º 2005NE000260, de 17 de dezembro de 2005, no valor de R\$ 6.200,00 (seis mil e duzentos reais).
 VIGÊNCIA: O presente Convênio vigorará a partir da data de sua assinatura, até 30 de junho de 2006.
 DATA E ASSINATURA: Em 17 de dezembro de 2005 - Nelson Maculan Filho, Carteira de Identidade nº 001655352-1 - IFF-RJ, CPF n.º 245.720.987-00, pela Secretaria de Educação Superior, e o Reitor José Onofre Gurjão Boa Vista da Cunha, Carteira de Identidade n.º 100679390-3, CPF n.º 005.464.615-49, pela Universidade Estadual de Feira de Santana.
 Processo de Concessão n.º 23000.022173/2005-05.
 ESPÉCIE: Convênio n.º 215/2005.
 CONVENIENTES: A União, representada pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior CONCEDENTE, CNPJ. n.º 00.394.445/0074-59 e a CONVENIENTE, Universidade Estadual de Feira de Santana, CNPJ. n.º 14.045.546/0001-73. OBJETIVO: Apoio para implementação do projeto "Projeto de Iniciação Esportiva Para os Portadores de Deficiência" - PROEXT/2005-2006.
 CRÉDITO ORÇAMENTÁRIO: Projeto: 12.122.1067.4083.0001- Gerenciamento das Políticas do Ensino Superior - Nacional. ELEMENTO DE DESPESA: 3.3.30.30 - Material de Consumo 3.3.30.36 - Outros Serv. Terc. - P. Física.
 NOTA DE CRÉDITO/EMPENHO: n.º 2005NE000259, de 17 de dezembro de 2005, no valor de R\$ 2.433,00 (dois mil, quatrocentos e trinta e três reais).

ANEXO B – Termo de Compromisso Professor Pesquisador

**ANEXO 3- FORMULÁRIO DE CADASTRAMENTO DE BOLSISTAS DA
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL**



Ficha de Cadastro / Termo de Compromisso do Bolsista (*) Campos Obrigatórios

1. Data do cadastramento *			
2. Nome da Instituição ao qual esta vinculado (SIGLA + NOME) *			
3. Tipo do Curso ao qual esta vinculado *		() Aperfeiçoamento () Bacharelado () Lato Sensu () Licenciatura () Extensão () Seqüencial () Tecnólogo () Mestrado () Doutorado	
4. Nome do Curso ao qual esta vinculado *			
5. Função no Programa- Tipo de Bolsa *		PROFESSOR PESQUISADOR	
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 *	
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 *			
22. Complemento do endereço			
23. Número	24. Bairro	25. CEP *	
26. Unidade Federativa *		27. Município *	
28. Código DDD *	29. Telefone de contato *	30. Telefone celular *	
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

- Desenvolver as atividades docentes na capacitação de coordenadores, professores e tutores mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no plano de capacitação;
- Participar das atividades de docência das disciplinas curriculares do curso;
- Participar de grupo de trabalho para o desenvolvimento de metodologia na modalidade a distância;
- Participar e/ou atuar nas atividades de capacitação desenvolvidas na Instituição de Ensino;
- Coordenar as atividades acadêmicas dos tutores atuantes em disciplinas ou conteúdos sob sua coordenação;
- Desenvolver o sistema de avaliação de alunos, mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no plano de curso;
- Apresentar ao coordenador de curso, ao final da disciplina ofertada, relatório do desempenho dos estudantes e do desenvolvimento da disciplina;
- Desenvolver, em colaboração com o coordenador de curso, a metodologia de avaliação do aluno;
- Desenvolver pesquisa de acompanhamento das atividades de ensino desenvolvidas nos cursos na modalidade a distância;
- Elaborar relatórios semestrais sobre as atividades de ensino no âmbito de suas atribuições, para encaminhamento à DED/CAPES/ MEC, ou quando solicitado.

Declaração

Declaro ter ciência dos direitos e das obrigações inerentes à qualidade de bolsista na função de PROFESSOR PESQUISADOR 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:

A opção 1 ou 2 deverá ser assinalada de acordo com os requisitos preenchidos.

1 - () PROFESSOR PESQUISADOR I

Que tenho 3 anos ou mais de experiência no magistério superior.

OU

2 - () PROFESSOR PESQUISADOR II

- () Que tenho ___ ano(s) de experiência no ensino _____ ; **e/ou**
- () Vínculo a programa de pós-graduação de mestrado ou doutorado ; **e/ou**
- () Formação pós-graduada de mestrado ou doutorado.

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

ANEXO C – Parecer Comitê de Ética PUCRS

PROJETO DE PESQUISA

Título: A atividade do professor e o ensino a distância: discurso, dialogismo e produção de sentidos

Área Temática:

Pesquisador: Maria da Glória Corrêa di Fanti

Versão: 1

Instituição: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC/RS

CAAE: 05191712.0.0000.5336

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Número do Parecer: 56904

Data da Relatoria: 13/07/2012

Apresentação do Projeto:

A pesquisa tem como objetivo analisar as atividades do docente na modalidade Ensino a Distância (EaD), de modo a contribuir para o conhecimento da complexidade deste trabalho. Visa verificar como ocorre, no ambiente virtual, a interlocução do professor com seus pares. A abordagem teórica está ancorada na perspectiva enunciativo-discursiva a partir das concepções teórico-metodológicas desenvolvidas pelo Círculo de Bakhtin. Nesse sentido, através da coleta e da análise dos dados, de natureza qualitativa, espera-se contribuir para que o docente redimensione a importância e a complexidade da sua prática profissional e para que a comunidade acadêmica reflita sobre impasses e perspectivas da contemporaneidade no que se refere ao ensino a distância nos Cursos de Licenciatura em Letras, como é o caso do Português e do Espanhol.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Analisar, via perspectiva dialógica da linguagem, particularidades da atividade do docente na modalidade EaD, de modo a contribuir para o conhecimento da complexidade do seu trabalho.

Objetivos Secundários: (i) Verificar, por meio de verbalizações dos professores de ensino a distância, como se dá, no ambiente virtual de aprendizagem, a interlocução do professor com seus alunos, coordenadores, equipe multidisciplinar e professor tutor. (ii) Analisar, sob o ponto de vista enunciativo-discursivo, para quem é direcionada a atividade do docente na modalidade EaD. (iii) Verificar como ocorre o embate entre as normas antecedentes e as renormalizações na realização da atividade docente na modalidade EaD. (iv) Analisar como o docente é representado discursivamente nos diferentes materiais analisados.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa não apresenta riscos aos sujeitos envolvidos.

Com relação aos benefícios, os pesquisadores esperam que os resultados da pesquisa possam contribuir para que o docente do ensino superior, na modalidade EaD, redimensione a importância da sua prática e que a comunidade acadêmica, extensivo aos interessados pela educação a distância no ensino superior, conheça um pouco mais dos impasses e perspectivas que emergem do EaD.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Considero que os aspectos científicos e metodológicos estão bem detalhados. A pesquisa, de base qualitativa, será desenvolvida junto ao Centro de Artes e Letras da UAB/UFSM/EaD (Universidade Aberta do Brasil/Universidade Federal de Santa Maria/Educação a Distância). Serão adotados dois instrumentos de coleta de dados: o questionário (15 questões abertas, enviado por e-mail) e a entrevista (registradas em áudio e transcritas), onde participarão 4 docentes, 2 do Curso de Letras Português e 2 do Curso de Letras Espanhol.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto apresenta as cartas necessárias a sua execução, bem como todos os documentos necessários para a sua aprovação.

Recomendações:

Recomendo a aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto atende todas as exigências quanto ao detalhamento de seus aspectos científicos e metodológicos, e cumpre os aspectos éticos necessários a sua aprovação.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto atende todas as exigências quanto ao detalhamento de seus aspectos científicos e metodológicos, e cumpre os aspectos éticos necessários a sua aprovação.

PORTO ALEGRE, 16 de Julho de 2012

Assinado por:
Rodolfo Herberto Schneider