

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

Giovana Cristina da Silva

**A REPRESENTAÇÃO DO TUTOR PRESENCIAL  
SOBRE SI: uma identidade holográfica**

Taubaté-SP  
2010

Giovana Cristina da Silva

**A REPRESENTAÇÃO DO TUTOR PRESENCIAL  
SOBRE SI: uma identidade holográfica**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de concentração: Língua Materna e Línguas Estrangeiras.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>.Dr<sup>ª</sup>.Elzira Yoko Uyeno.

TAUBATÉ –SP  
2010

GIOVANA CRISTINA DA SILVA

A REPRESENTAÇÃO DO TUTOR PRESENCIAL SOBRE SI: uma identidade  
holográfica

Data: 19/03/2010

Resultado: \_\_\_\_\_

**COMISSÃO EXAMINADORA**

Prof. Dra. Elzira Y. Uyeno

Universidade de Taubaté

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dra. Márcia A. A. Mascia

Universidade São Francisco

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dra. Mirian Puzzo

Universidade de Taubaté

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dra. Beatriz M. Eckert-Hoff

Centro Universitário Padre Anchieta

Assinatura: \_\_\_\_\_

Professor Doutora: Eliana Vianna Brito

Universidade de Taubaté

Assinatura: \_\_\_\_\_

## **DEDICATÓRIA**

**Aos meus queridos familiares e amigos.**

## **AGRADECIMENTOS**

À Prof. Elzira Yoko Uyeno pela orientação e dedicação.

À Prof. Márcia Mascia pelas colaborações e contribuições.

À Prof. Miriam Puzzo pelo interesse e disponibilidade.

À Luzia Alves, pela amizade, carinho e apoio em minha formação.

Às colegas do curso por compartilharem preocupações e sucessos.

À Prefeitura Municipal de São José dos campos, pelo a concessão parcial de bolsa de estudos.

## PROFISSÃO DE FÉ

Cinge-lhe ao corpo a ampla roupagem  
azul-celeste  
Torce, aprimora, alteia, lima  
A frase; e, enfim,  
No verso de outro engaste a rima.  
Como um rubim.  
Quero que a estrofe cristalina,  
Dourada ao jeito  
Do ourives, saia da oficina  
Sem um defeito:  
E que o lavor do verso, acaso,  
Por tão sutil,  
Possa o lavor lembrar de um vaso  
De Becerril.  
E horas sem conta passo, mudo,  
O olhar atento,  
A trabalhar, longe de tudo  
O pensamento.  
Porque o escrever - tanta perícia,  
Tanta requer,  
Que ofício tal... nem há notícia  
De outro qualquer.  
Assim procedo. Minha pena  
Segue esta norma,  
Por te servir, Deusa serena,  
Serena Forma!

Olavo Bilac

## RESUMO

A identidade e a formação dos professores tem sofrido diversas mudanças, especialmente na última década, com o crescente aumento de cursos utilizando o ensino e/ou a educação a distância (EAD). O objetivo principal da pesquisa a se relatar foi investigar o professor, enquanto sujeito discursivo na sociedade pós-moderna em situação de EAD e, dessa forma, chegar a seus processos de identificações e subjetividades. Os procedimentos metodológicos de pesquisa se constituíram da análise, das respostas coletadas, por um questionário de pesquisa respondido por profissionais, professores tutores que atuam em cursos de EAD e por meio de recortes discursivos, constituídos a partir do discurso de uma diretora de um consórcio de extensão educacional, em EAD e de outros pesquisadores que abordam como tema o tutor presencial. O aporte teórico, para efeito de análise, foi da Análise do Discurso de linha francesa e seus pressupostos teóricos sobre o sujeito, ideologia, e heterogeneidades, os quais revelaram como resultados, a manifestação da contradição e da heterogeneidade do discurso do professor tutor presencial, nas formações discursivas e ideológicas encontradas nos *corpora*. Destituído da imagem historicamente constituída de professor como aquele que detém o saber, o professor tutor presencial revelou-se sentir sem identidade. As conclusões levam também a identificar que representação o profissional professor tutor presencial faz de si, no que tange às suas representações no desempenho de sua função.

Palavras chaves: Professor, Tutor Presencial, EAD, Holografia, Educação.

## **ABSTRACT**

The identity and the teachers' formation has been suffering several changes, especially in the last decade, with the crescent increase of courses using the teaching the distance (EAD). The main objective of the research the if it tells it was to investigate the teacher, while I subject discursive in the post-modern society in situation of EAD and, in that way, to arrive to their processes of identifications and subjectivities. The methodological procedures of research, were constituted of the analysis of the answers collected by a research questionnaire answered by professionals, teachers tutors that act in courses of EAD and through discursive cuttings, constituted starting from a director's of a consortium of education extension speech, in EAD and of other researchers that approach as theme the tutor presencial. The theoretical contribution, for analysis effect, was of the Analysis of the Speech of French line and their theoretical presuppositions about the subject, ideology, and heterogeneities, which revealed as results, the manifestation of the contradiction and of the heterogeneity of the teacher's tutor presencial speech, in the discursive and ideological formations found in the corpus. Deprived of the image historically constituted of teacher as that that stops the knowledge, the teacher tutor presencial revealed to feel without identity. The conclusions also take to identify that representation the professional teacher tutor presencial does of itself, with respect to their representations in the acting of his function.

Key-words: Teachers, Tutors, E-learnig, Holograph, Education.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
 <b>PARTE 1 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b>	
<b>CAPÍTULO 1: Análise do discurso de linha francesa</b> .....	14
1.1. Análise do Discurso de Perspectiva francesa: elaboração reelaboração.....	14
1.2. Discurso e Sujeito.....	16
1.3. Imaginário Discursivo.....	20
1.4. Heterogeneidade Discursiva.....	21
 <b>CAPÍTULO 2: EAD e Virtualidade</b> .....	24
2.1. Histórico da EAD.....	24
2.1.1. EAD e inclusão de professores.....	28
2.2. Virtualidade e holografia.....	33
2.2.1. EAD na modalidade virtual no mundo e no Brasil.....	46
2.3. Outros integrantes da EAD atual e suas funções.....	52
2.3.1. Professor e professor de EAD.....	56
2.4. O professor na EAD.....	64
2.4.1. Tutor virtual e tutor presencial.....	66
2.4.2. Tutor Virtual (TV).....	69
2.4.3. Tutor Presencial (TP).....	70
 <b>PARTE II – ANÁLISE DO CORPUS</b>	
<b>CAPÍTULO 1: Condições de Produção do Discurso</b> .....	76
1.1. Condição ampla ou mediata .....	76
1.2. Condição restrita ou imediata.....	80
 <b>CAPÍTULO 2: Análise do <i>Corpus</i> de Pesquisa</b> .....	82

2.1.Tutores presenciais: as representações de si.....	82
2.1.1.Tutor presencial e o efeito de sentido da expressão mediador da aprendizagem.....	83
2.1.2. Tutor presencial e a alusão à autonomia.....	88
2.1.3. Visão positivista da EAD e a educação acessível e flexível.....	93
2.2. Outros discursos sobre a EAD e a representação de TP.....	100
2.2.1. A necessidade da presença física.....	100
2.2.2. Tutor presencial como máquina.....	109
<b>CONCLUSÕES</b> .....	<b>114</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>119</b>

## INTRODUÇÃO

Atuando há mais 15 anos, como docente, do Ensino Fundamental e Médio, na rede pública em São José dos Campos, tive a experiência de participar, como discente, de cursos de formação continuada e de pós-graduação (*lato sensu*, especialização), os quais disponibilizavam ambientes presenciais e virtuais. Após ingressar no meu primeiro curso de formação à distância, conhecida como Ensino a Distância (EAD)<sup>1</sup>, tive contato com a figura do professor tutor. Nessa primeira experiência e em outras que se seguiram, senti a necessidade de estudar a sua formação e entender como ele conseguia ser o facilitador no processo ensino e aprendizagem em cursos nos quais ele, muitas vezes, também era aluno e, em outros, para os quais, ele não havia se titulado ou sequer contemplado em sua própria formação inicial.

Muitas vezes, sua atuação parecia mais próxima ou muito distante dos alunos, o que se denotava de suas escolhas discursivas, ou seja; a comunicação entre os envolvidos melhorava ou piorava de acordo como eles se comunicavam no propósito de administrar e/ou realizar as atividades, os trabalhos, as avaliações dentro do ambiente virtual, utilizando as ferramentas disponíveis, como bate-papo, fóruns de discussão, textos interativos, recursos áudios-visuais entre outros. Dessa forma, a partir de minhas observações e reflexões, concluí que a linguagem era o recurso mediador mais importante no processo de ensino e aprendizagem.

A relevância de se pesquisar sobre o professor que atua como tutor presencial em cursos de EAD advém da expansão da oferta de cursos em nível de ensino superior, mediado por tecnologias de informação, como os atuais cursos de formação de professores que são administrados por secretarias municipais e estaduais, Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP) e os cursos de graduação e pós-graduação de universidades públicas e particulares; da criação da Universidade Aberta (UAB), do recente programa criado pelo Mec, nomeado de Plano Nacional de Formação de Professores da Rede Pública, além das chamadas universidades corporativas que se utilizam e possivelmente utilizarão ainda mais do ensino a distância. Graduar para a docência e capacitar por meio de ensino a

---

<sup>1</sup> Esta dissertação assume a abreviação da nomenclatura Ensino e/ou Educação a Distância como EAD. A série de discussões suscitadas pela nomenclatura tanto no que diz respeito ao uso do acento grave na letra A, como com relação à adoção das letras em caixa alta ou caixa baixa serão apresentadas no decorrer deste trabalho.

distância é um campo de atuação vastíssimo e que “neste momento, tudo indica que é uma realidade em ascensão”, tanto no Brasil como em todo o mundo (LITTO e FORMIGA, 2009, p.8).

Partindo do pressuposto de que a identidade e a formação dos professores têm sofrido diversas mudanças especialmente na última década e que tanto uma quanto a outra, se constituem no/do entrecruzamento de diversos discursos que as atravessam, este estudo focaliza o papel do tutor presencial de EAD.

A realidade da sociedade atual e futura aponta que a formação dos profissionais, sejam eles de quaisquer áreas do conhecimento, deverá ter múltiplas qualificações e, assim, a relação professor-aluno na sala de aula sofrerá mudanças mais profundas, a curto e a longo prazo, do que as que se presenciaram.

Moita Lopes (1996), dentre outros autores, afirma que uma das tarefas mais importantes em Linguística Aplicada no Brasil é divulgar a sua natureza como área de investigação e que a maior parte das pesquisas desenvolvidas nessa área enfoca questões relativas ao uso da linguagem em sala de aula, englobando, portanto, o ensino e a aprendizagem de língua e a formação do professor.

O enfoque desta pesquisa no professor que atua como tutor presencial adveio das discussões atuais sobre o papel do professor na sociedade contemporânea e sobre a necessidade de esse se qualificar para atuar não só na educação básica e no ensino superior, como também ampliar seu campo, para atuar também na educação corporativa, na educação a distância, e ainda, ser capaz de ensinar via Internet ou *E-learning*, além da forma futura de educação, por meio da televisão digital interativa.

Se todos os professores, em futuro próximo, deverão estar capacitados para exercerem suas atividades por meio de suportes de tecnologias de informação, entender como o tutor presencial exerce a sua função pedagógica por esse meio pareceu-me necessário e constituiu a motivação inicial para a escolha do tema.

Tendo apresentado o contexto no qual se insere o tema desta dissertação, a percepção, como aluna de um curso EAD, de que havia contradições no discurso do tutor presencial no sentido de ele tecer comentários positivos a respeito dessa forma de acesso à educação formal e, ao mesmo tempo, de criticá-la, constituiu o problema do qual se projetou esta pesquisa.

A hipótese para essa contradição é a de que, ao exercer a função de professor tutor presencial, se, por um lado, lhe é atribuído o lugar de professor e,

como tal, de sujeito detentor absoluto do saber; por outro, esse poder lhe é retirado, quando atua na função de tutor presencial nas universidades, uma vez que lhe cabe apenas sanar dúvidas relativas ao uso das ferramentas da plataforma, na qual se sustenta o curso EAD pelo qual responde, não lhe sendo permitida qualquer participação no que diz respeito ao conteúdo da disciplina.

Tendo apresentado a hipótese norteadora da pesquisa, os objetivos estabelecidos para esse trabalho são compreender os processos de subjetivação dos professores tutores presenciais, enquanto sujeitos discursivos, em situação de EAD, na sociedade contemporânea; e, assim, nas condições de produção do discurso, buscar entrever um dos elementos estruturais da educação no Brasil atualmente, no que diz respeito às inovações tecnológicas voltadas ao trabalho pedagógico. Especificamente, objetiva-se encontrar, na materialidade linguística dos discursos produzidos por tutores presenciais de EAD, indícios de esses se sentirem destituídos de autonomia e deslocados do lugar de detentor do saber.

Fundamenta esta pesquisa: a Análise do Discurso de perspectiva francesa e seus pressupostos teóricos sobre o sujeito, a ideologia, as representações e as heterogeneidades.

O primeiro *corpus* de pesquisa foi constituído a partir de respostas discursivas a um questionário de pesquisa, contendo onze questões, elaborado pela pesquisadora e aplicado, entre janeiro e fevereiro de 2009, a quatro professores que atuam como professores tutores presenciais e mediadores no processo de ensino e aprendizagem, em cursos de graduação cujos polos se localizam em uma cidade do interior do estado de São Paulo. O segundo *corpus* foi constituído por meio de recortes discursivos constituídos a partir do discurso de uma diretora de um consórcio de extensão educacional, em EAD e de outros pesquisadores que abordam como tema o tutor presencial.

Para efeito de nortear a leitura, apresentam-se, na parte I, no primeiro capítulo, os pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa e, no segundo capítulo, abordam-se os conceitos do EAD e da virtualidade; na parte II, no primeiro capítulo, apresentam-se as condições de produção do discurso e, no segundo capítulo, contemplam-se as análises de *corpus*.

## PARTE I – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

### Capítulo 1 - Análise do discurso de linha francesa (ADF)

Esse capítulo é relativo aos pressupostos teóricos que nortearão a interpretação do discurso sobre a EAD e o estabelecimento do *corpus* de pesquisa a ser analisado.

Para efeito de contextualização da teoria que fundamenta a análise, faz-se necessária uma revisão histórica do percurso da Análise do Discurso de perspectiva francesa.

A construção teórica da ADF, até então conhecida apenas como Análise do Discurso (AD), iniciada na década de 60, na França, é marcada por deslocamentos, ou seja, o projeto de elaboração desse campo disciplinar, por Pêcheux, caracterizou-se por revisões e mudanças em seus conceitos.

Basicamente se distinguem três fases, AD1, AD2 e AD3, que refletem revisões teóricas e mudanças na maneira de conceber a relação entre o sujeito e o seu discurso, por Pêcheux.

Essas fases não se definem com precisão cronológica, mas refletem a elaboração e reelaboração dos conceitos que constituem o aparato tecnológico e metodológico; esse percurso se revela, em especial, nos textos reunidos por Gadet & Hank (1997) sobre a obra de Pêcheux.

Para efeito apenas de organização do capítulo, em um primeiro momento, apresentam-se, sucintamente, as três fases da AD e, em seguida, os conceitos-chave demandados pela análise do *corpus* de pesquisa.

#### 1.1. Análise do Discurso de Perspectiva francesa: elaboração e reelaboração

A AD1 ou primeira fase da Análise do Discurso posteriormente conhecida como a de perspectiva francesa ficou marcada pela adoção de uma concepção de maquinaria discursiva. Em um primeiro momento, foi pensada, como meio para a execução de uma exploração metodológica, a noção de maquinaria discursiva, motivada por uma concepção de língua que seria autodeterminada e encerrada em si. Essa concepção resultou de uma posição estruturalista pós-saussuriana,

assumindo que os discursos produzidos em um dado momento, como por exemplo, no campo religioso ou político, eram considerados homogêneos e fechados em si.

O sujeito era tratado, nessa fase, como assujeitado, mas com a ilusão de ser fonte do discurso por Pêcheux que recusou a tese do inatismo e do sujeito intencional como fonte enunciativa de seu discurso, tese até então predominante. A língua natural seria uma base invariante sobre a qual se desdobravam os processos discursivos, vinculados às noções de sujeito e de língua.

Metodologicamente, buscou-se reunir um conjunto de traços discursivos empíricos “fazendo a hipótese de que a produção desses traços foi efetivamente dominada por uma e apenas uma máquina discursiva” (PÊCHEUX, 1997).

A partir desse conjunto de traços e por meio de procedimentos linguísticos e regulados, construir-se-ia a distribuição combinatória das variações desses traços, e, assim, o discurso era considerado como resultante de condições de produção do discurso (doravante CD) estáveis e homogêneos, sendo ele mesmo também homogêneo, ou seja, uma maquinaria discursiva fechada em si.

O trabalho de análise nessa proposta focalizava cada sequência linguística como pré-requisito para a análise do *corpus*. As sequências linguísticas eram consideradas neutras além disso, imputava-se uma neutralidade à sintaxe, “não se interrogava quem ou onde” proferia o discurso. (FERNANDES, 2007, p. 87).

Por fim, as maquinarias discursivas constituíam unidades justapostas, tendo-se um procedimento com começo e fim predeterminados.

A AD2 ou segunda fase da AD apresentava a noção de formação discursiva (doravante FD) “emprestada da obra de Michel Foucault”, que colocava em risco a maquinaria estrutural fechada, a partir da percepção por Pêcheux de que o dispositivo de formação discursiva estava em relação paradoxal com seu exterior; isso porque uma FD se constitui de outras formações discursivas, de elementos que vêm de seu exterior, a que Pêcheux denominou de pré-construído (FERNANDES, 2007, p. 88). Nesse momento de formulação teórica, apareceu também, nas suas reflexões, a noção de interdiscurso, designando o exterior de uma formação discursiva, mas a noção de sujeito discursivo permanecia como efeito de assujeitamento à FD com a qual ele se identificava.

Na AD3 ou terceira fase da AD, opera-se a desconstrução da noção de maquinaria fechada. Pêcheux, nesse momento, apresenta interrogações em torno do trabalho que realiza. “São direções referenciáveis em um trabalho de

interrogação-negação-desconstrução das noções postas em jogo na AD” (PÊCHEUX, 1997, p.315).

A noção de maquinaria discursiva estrutural, assim como a de homogeneidade determinada pela noção de condição de produção do discurso foram revistas, dando lugar ao reconhecimento da desestabilização das garantias sócio-históricas; como Fernandes (2007,p.89) oportunamente parafraseou Pêcheux, “reconhece-se a não neutralidade da sintaxe”.

A noção de enunciação passa a ser abordada, e as reflexões sobre a heterogeneidade enunciativa levam à discussão sobre o discurso-outro.

São colocadas, enfim, várias interrogações sobre o sujeito do discurso; sobre o espaço de memória; sobre a Análise do Discurso em si, enquanto procedimento de análise, e até mesmo sobre a possibilidade de redefinição de uma política de AD.

Todas essas indagações e todos esses conceitos acrescentados e reformulados abriram caminho para que a formulação teórica da AD tivesse continuidade após a morte de Pêcheux, em 1983.

Iniciada, na França, na década de 60; no Brasil, a AD começou a ter reconhecimento apenas na década de 80; e, em virtude de sua natureza marcadamente política, convidando-nos a olharmos o que estava por trás das palavras, propõe “o fim da ditadura militar” (FERNANDES, 2007, p.90).

No Brasil, a AD tomou caminhos diferentes dos percorridos na França, e esse fato faz parte dos debates atuais dos analistas do discurso do Brasil, “a ponto de Orlandi propor a nomenclatura Análise do Discurso Brasileira (ADB)” (GREGOLIN, 2004).

## **1.2. Discurso e Sujeito**

Em relação aos procedimentos, interessa, na análise, situar o discurso no campo das relações entre o linguístico e o ideológico, buscando as determinações sociais, políticas e culturais dos processos de produção dos sentidos, destramando as significações; interessa, enfim, desnaturalizá-las em sentidos que foram institucionalizados. Estudam-se, assim, os processos históricos que produzem o materialismo histórico da língua, processos esses constituídos pela formação da opinião pública, pela construção da memória social por meio de funcionamentos discursivos.



Fundamentalmente, trata-se de recortar o texto, buscando correlacionar “fragmentos de história-exterioridade”; não se trata de segmentar a língua, mas de retraçar, por meio da análise de linguagem, “a trajetória dos processos históricos e sociais que vão engendrando os sentidos” (INDURSKY E FERREIRA, 1999, p.110).

O sentido não é considerado conteúdo, porque, na AD, o conceito de discurso o define como um conjunto de enunciados que remetem a uma mesma formação discursiva (FD), que se define pela sua relação com a formação ideológica; ou seja, em um mesmo texto, podem aparecer formações discursivas diferentes, acarretando, com isso, variações de sentido.

A história não é constituída tão e somente do contexto, pois ela se organiza a partir das relações com o poder e está ligada não à cronologia, mas às práticas sociais. Para a AD, todo fato ou acontecimento histórico tem significado e, assim, precisa ser interpretado, e é pelo discurso que a história deixa de ser apenas evolução. “O sujeito não é a origem de si”, porque ele é o resultado da relação entre linguagem e história; ele não é totalmente livre nem determinado, é constituído com sua relação com os outros; não é fonte única de sentido, não é o elemento ou fonte em que se origina o discurso (ORLANDI, 1998, p.17).

O sujeito assumido pela AD é afetado por dois tipos de esquecimentos: o esquecimento número 1 e o esquecimento número 2.

Afetado pelo esquecimento 1, o sujeito tem a ilusão de que é ele o criador absoluto e fonte de sentidos de seu discurso, quando, na verdade, repete um já dito, um discurso sócio-histórico, portanto, ideológico. Afetado pelo esquecimento 2, o sujeito tem a ilusão de que o discurso reflete o conhecimento objetivo que tem da realidade. Orlandi (2007, p.35-36) esclarece: “o esquecimento é estruturante. Ele é parte da constituição dos sujeitos e dos sentidos. As ilusões não são “defeitos”, são uma necessidade para que a linguagem funcione nos sujeitos e na produção de sentidos.”

No artigo *O Próprio da Análise do Discurso*, de Orlandi (1998, p. 17-22), a autora apresenta conceitos chaves da AD de linha francesa, entre eles, as principais características dessa linha, a relação da língua com sua exterioridade, os efeitos de sentido, a língua como um objeto sócio-histórico, a tarefa do analista do discurso, a constituição do sujeito e suas posições, a ideologia como uma necessidade na produção de sentidos, o inconsciente, os esquecimentos.

Dessa forma, uma das características fundamentais para se entender e estudar a Análise do Discurso é a diferenciação da visão do estruturalismo linguístico, que tem a língua como objeto de estudo. Na AD, a análise da materialidade linguística é necessária, mas não é suficiente, uma vez que, para a AD, não se separa a forma de conteúdo, mas sim se procura compreender a língua não só como estrutura, mas, acima de tudo, como acontecimento, como o próprio Pêcheux, (2006, p. 16), antes de exemplificar com uma análise de um discurso político, ocorrido na França, em 10 de maio de 1981, propõe: “Para entrar na reflexão que empreendo, aqui, com vocês, sobre o discurso como estrutura e como acontecimento, imagino vários caminhos muito diferentes”.

O discurso, sob a perspectiva da AD, define-se como “efeito de sentido entre os locutores”, a partir da relação da língua com a exterioridade vista como constitutiva (ORLANDI, 2006, p.144).

Orlandi, no artigo chamado *Do Sujeito na História e no Simbólico* (1999), adentra-se com outros assuntos importantes na ADF, como a questão da subjetividade discursiva, do sujeito na AD e de seu assujeitamento: “Não há nem sentido nem sujeito se não houver assujeitamento à língua” (ORLANDI, 1999, p.18).

A relação do sujeito com a língua na produção de sentidos marca a subjetivação, o traço de relação da língua com a exterioridade. O sujeito, na AD, é visto por meio da posição sujeito em que ele pode se encontrar; ele é estruturalmente dividido, só se tem acesso à parte do que ele diz; discursivamente, é pensado como “posição sujeito” entre outras. Não é uma forma de subjetividade, mas um lugar que ocupa para ser sujeito do que diz. Sofre, assim, os efeitos de esquecimento na língua, efeitos esses que trabalham a ilusão de transparência da linguagem, ou seja, a ideologia.

A ideologia não é vista como um “defeito” dos que não têm consciência; ela é uma necessidade da relação dos sujeitos com os sentidos, do mundo com a linguagem. Pelo mecanismo ideológico, aquilo que é constitutivo aparece com *já-lá*, como *já-dito*.

A articulação das noções da discursividade, de subjetividade, da continuidade ciência/ideologia traz a compreensão mostrada pela reflexão sobre a maneira como a subjetividade leva ao equivoco, da impressão idealista da origem em si mesmo do sujeito. No desdobramento desse artigo, “Interpelação pela Ideologia e Individualização pelo Estado: a Forma de Contradição”, a autora discorre como a

ideologia funciona, por meio do equívoco, e que se estrutura sob o modo da contradição; apresenta também reflexões sobre esse equívoco e as contradições necessárias para o funcionamento do discurso. Para se compreender esse movimento, propõe que (ORLANDI, op. cit., p.24):

- 1- Em primeiro lugar, temos a interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia\_ a forma sujeito que resulta dessa interpelação pela ideologia, é uma forma-sujeito histórica, com sua materialidade, e a partir daí podemos observar um outro processo, por conseguinte.
- 2- Pensarmos a relação do sujeito com a linguagem enquanto parte de sua relação com o mundo, em termos sociais e políticos, em uma nova perspectiva, compreenderemos um segundo momento teórico: o estabelecimento das formas de individualização do sujeito em relação ao Estado.

Assim, é o Estado, com suas instituições e com as relações materializadas pela formação social que lhe corresponde, que individualiza a forma sujeito histórica, produzindo diferentes efeitos nos processos de identificação, de individualização do sujeito na produção dos sentidos.

Ainda sobre os contextos epistemológicos da Análise de Discurso, Pêcheux (1999) aborda o início das pesquisas em AD, as posições teóricas que contribuíram para o seu desenvolvimento, como, por exemplo, os trabalhos de Michel Foucault (2008, p. 35-44) com a construção teórica de conceitos como formação e posição discursiva da intertextualidade e, de maneira geral, do interdiscurso, as pesquisas sociológicas, as pesquisas em AD que se encontram diretamente confrontadas com os diferentes eixos do saber: sócio-linguísticos e as pesquisas em psicanálise, do materialismo histórico, estruturalismo entre outros.

Pêcheux (1999, p.140) conclui que a Análise do Discurso não pretende se instituir como uma especialista da interpretação, “mas somente construir procedimentos, expondo o olhar-leitor a níveis opacos à ação estratégica de um sujeito [...], mas de uma leitura em que o sujeito é, ao mesmo tempo, despossuído e responsável pelo sentido do que lê”.

A língua é o lugar de realização dos processos discursivos, é o lugar de produção de efeitos ideológicos, de processos de identificação. Deve-se saber,

porém, que o que é ético ou moral em uma determinada época pode mudar. Isso deve ser levado em consideração, pois, se, em uma época, nota-se um discurso, uma ideologia; em outras, pode-se pensar diferente. A análise do *corpus* não pode se separar dessa idéia.

Portanto, a Análise do Discurso em sua relação necessária com a língua, com o inconsciente e com a história parte dos processos de significação; a linguagem e história se constituem mutuamente, e os sentidos precisam ser pensados em sua historicidade e em um processo de inter-relação texto-leitor do qual resultam. Os sentidos de palavras, expressões, frases e textos devem ser analisados em função do jogo de imagens e da correlação de forças presentes numa dada formação social. Deve-se ter em mente que o lugar em que se enuncia constitui e limita o dizer. Orlandi (2007, p.21), a partir de Pêcheux (op.cit.), define discurso como efeito de sentido entre interlocutores e “não a transmissão de informação”. Para ela, “os sentidos são produzidos” no momento em que se dão os atos verbais, e estes se materializam com a relação do momento histórico e com o lugar social ocupado pelos interlocutores durante a interação verbal.

### **1.3 Imaginário Discursivo**

Todos os discursos se relacionam com outros discursos e, dessa forma, as condições de produção que constituem os discursos apontam para outros discursos, ou seja, um dizer irá se relacionar com outros imaginados. Os sentidos resultam dessas relações. O sujeito, por meio de mecanismos de antecipação, de experimentação, pode se colocar no lugar do outro no discurso, pressupondo, assim, relações das formações imaginárias a partir do lugar que ocupa. São essas “projeções” que permitem que os sujeitos passem “de situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para uma posição (discursiva)”. Dessas posições, resultam as imagens que significam a relação entre contexto sócio-histórico e a memória discursiva (ORLANDI, 2007, p.40).

O mecanismo imaginário que produz imagens da posição do sujeito locutor, de seu interlocutor e da imagem do objeto discursivo antevê as trocas entre os sujeitos, ao que Orlandi (2007), com base em Pêcheux (op. cit.) descreve como um *jogo imaginário*. O sujeito diz o que diz, antecipando o que seu interlocutor pensa sobre ele, sobre sua posição-sujeito nos discursos, assim como o que “se espera”

que ele diga do lugar que ocupa. Sobre esse jogo imaginário, entram também as formações imaginárias provindas da formação social ocupada.

Em suma, pelas relações de forças e de sentidos e pelo mecanismo de antecipação, agem os sujeitos.

O imaginário faz parte do funcionamento da linguagem, da constituição dos dizeres e das relações sociais que se inscrevem na história e, conseqüentemente, na sociedade, nas relações de poder e nas condições de produção. Sendo os sentidos constituídos em vista desses pressupostos, “não é o dizer em si mesmo que o sentido é de esquerda ou de direita, nem tampouco pelas intenções de quem diz” (ORLANDI, op.cit., p.42).

Os sujeitos de um mesmo grupo social compartilham de um imaginário social e discursivo. A esse respeito, Orlandi (op.cit., p. 42) explica:

É preciso referi-lo às suas condições de produção, estabelecer relações que ele mantém com sua memória e também remetê-lo a uma formação discursiva (...) Os sentidos não estão nas palavras elas mesmas. Estão aquém e além delas.

Portanto, as palavras, as expressões, mudam de sentido por aqueles que as empregam, o mesmo sujeito, em posições diferentes, as utiliza com efeitos de sentidos diferentes, de acordo com o lugar que ocupa no discurso, utiliza o “jogo imaginário” (UYENO, 1995). Assim numa relação escolar, dada a memória histórica, o professor constitui aquele que sabe e deve ensinar ao o aluno que é aquele que não sabe e deve ouvir o professor. Dada essa determinação, na relação escolar, o aluno fala aquilo que ele imagina que o professor espera que ele fale e vice-versa (UYENO, 1995).

#### **1.4 Heterogeneidade Discursiva**

Para analisar a estrutura e o acontecimento da língua, há a necessidade de se esclarecer os conceitos de heterogeneidade mostrada e de heterogeneidade constitutiva, por meio de uma abordagem do outro no discurso.

Na ADF, trata-se de tematizar o objeto discursivo, de ordem material, opaca, da possibilidade do equívoco como fato estruturante, da marca da historicidade escrita na língua; a língua e o sujeito sob a noção de mutáveis, heterogêneos e não

centrados, não completos, com marcas de incompletude e da alteridade. A noção do sujeito da falta, em que as palavras faltam e, ao faltarem, abrem brechas para produzir equívocos, explica os sentidos que deslizam, ficam à deriva.

Authier-Revuz (2004), apoiando-se nas teorias psicanalíticas de descentramento do sujeito e no conceito de dialogismo em Bakhtin, desenvolveu trabalhos em que a heterogeneidade ganhou grande destaque teórico. Desse autor, ela tomou o postulado da interação com o outro como lei constitutiva de todo e qualquer discurso. Bakhtin entende a heterogeneidade não só como alteridade, mas multiplicidade, conflito e inacabamento.

Brandão (1998, p.51) afirma que Bakhtin “postula uma concepção do ser humano em que o outro desempenha um papel fundamental: para ele, o ser humano é inconcebível fora das relações que o ligam com o outro”. Articulando esse conceito, com o inconsciente (o Outro da Psicanálise), Authier-Revuz pontua que, sempre, sob nossas palavras, “outras palavras” são ditas. Sobre esse aspecto, Brandão (op.cit., p.55) comenta:

A escuta analítica se situa no funcionamento latente, subjacente do significante, junto ao material lingüístico. No trabalho de escuta, o analista deve estar atento aos “diversos discursos que se dizem” no desenrolar de uma única cadeia verbal.

É na estrutura material da língua que a análise encontra nessas duas teorias uma abordagem da “heterogeneidade do sujeito mostrada e constitutiva”.

Por “heterogeneidade mostrada”, Authier-Revuz (2004) entende a presença do outro no discurso de um determinado locutor, ou seja, como alteridade que atravessa o fio de um determinado discurso, designando o outro no ato de enunciação, sendo esse outro claramente detectável na materialidade linguística por meio de aspas, itálico, referências, etc. No caso de a heterogeneidade mostrada não ser explicitamente detectável na materialidade da língua, há a heterogeneidade mostrada não marcada. Conforme Authier-Revuz (op.cit., p.18):

Esse modo de “jogo com o outro” no discurso opera no espaço do não-explicito, do “semidesvelado”, do “sugerido”, mais do que do mostrado e do dito” é desse jogo que tiram sua eficácia retórica muitos discurso irônicos, antífrases, discursos indiretos livres, colocando a presença do outro em evidência tanto mais que é sem o auxílio do “dito” que ela se manifesta: é desse jogo, “no limite”, que vem o prazer - os fracassos - da decodificação dessas formas.

A outra forma de heterogeneidade, a constitutiva, é apresentada pela autora como aquela em que, apesar de não estar em “um lugar linguisticamente descritível”, chega-se à presença do outro por meio de uma representação da relação entre a heterogeneidade mostrada e a heterogeneidade constitutiva linearmente por um “ponto-limite”. Segundo Authier-Revuz (op.cit., p. 21):

Esse ponto-limite pode ser visto como o resultado de uma deriva, ou de uma inclinação fatal ao longo da qual se diluiria a linguística, como um além do qual ela não poderia conhecer senão para dali se desolidarizar- no sentido literal.

As abordagens não linguísticas da fala e do discurso: a do dialogismo do círculo de Bakhtin e a da psicanálise por meio da leitura de Freud por Lacan podem ser articuladas, a partir das marcas explícitas da heterogeneidade mostrada, com a heterogeneidade constitutiva da linguagem, por meio de uma espécie de negociação entre as duas formas de heterogeneidade. A respeito dessa negociação, Brandão (1998, p. 56) considera:

Impossibilitado de fugir da heterogeneidade constitutiva de todo o discurso, o falante, ao explicitar a presença do outro através das marcas da heterogeneidade mostrada, expressa no fundo seu desejo de dominância.

Por fim, essas abordagens permitem analisar o sujeito, não como uma identidade homogênea, mas como o resultado de uma estrutura complexa, abordado em sua dualidade como sujeito e, levando em consideração o não-dito da linguística, uma vez que ele é atravessado pelo desejo e pela ilusão de ser uno.

## **Capítulo 2**

### **EAD e Virtualidade**

Este capítulo traçará um breve histórico do que se entende por educação a distância e sua relação com o conceito de virtualidade. Para isso, faz-se necessário delinear seu percurso, desde o século XIX, quando se fazia uso de correspondência (correio), até os dias atuais, quando se usam as chamadas novas tecnologias de informação e comunicação (Internet).

Os sub-capítulos fazem parte de um percurso a ser seguido (sugerido), a fim de que haja um melhor entendimento global da EAD.

Em relação à abreviação da terminologia de “EAD”, observou-se que ela é utilizada tanto para designar “o ensino a distância”, quanto para designar “a educação a distância”. Existem, porém, alguns termos que são recorrentes como: educação a distância, educação aberta, aprendizagem a distância, aprendizagem autônoma, aprendizagem autodirigida, aprendizagem aberta e a distância, ensino aberto a distância, *e-learning*, entre outros. Sobre a terminologia, pode-se esclarecer que “existe um vácuo a ser preenchido entre a EAD e sua terminologia apropriada” (FORMIGA, 2009, p.45). Ainda com relação às abreviaturas, também se encontram formas variadas de como se lhe referir como: EAD, Ead e EaD. Há ainda a polêmica com relação ao uso ou não do acento gráfico grave na letra A, polêmica aparentemente hoje superada pela não adoção do acento gráfico. Para efeito de uniformizar a escrita, optou-se por “a EAD”, por ser essa a forma mais empregada, nos documentos oficiais, nos estudos de pesquisadores da área atualmente e também porque, em consulta à Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), por meio de sua assessoria, desconhece-se algum documento formal que oriente nesse sentido.

#### **2.1. Histórico da EAD**

A Educação a Distância, ao contrário do que possa parecer, teve seus primeiros registros há dois séculos, como, por exemplo, o anúncio de aulas por correspondência de Caleb Philips, em março de 1827, no jornal *Gazette de Boston*,



nos Estados Unidos, e de Issac Pitman, em 1849, na Grã –Bretanha, oferecendo um curso de taquigrafia, conforme Nunes (2009, p.2).

Iniciou-se, assim, com estudos por correspondência, em várias partes do mundo. Em 1928, a BBC de Londres começou a promover cursos para a educação de adultos, utilizando o rádio, além de materiais impressos com tarefas e atividades que eram enviados pelo correio. Em meados da década de 70, surgiram as primeiras Universidades Abertas, essas utilizavam, além do material impresso, transmissões por televisão aberta, rádio e fitas de áudio e vídeo. Os primeiros modelos dessa modalidade de ensino se consolidaram na década de 70, surgindo simultaneamente em vários países: Inglaterra, Espanha, França, Venezuela, etc.

A Open University, na Inglaterra, “é considerada uma referência mundial”, já que mais de dois milhões de pessoas, até hoje, estudaram nessa instituição (NUNES, 2009, p.6).

No início, quando se implantou esse método de estudar, as aulas eram ministradas por correspondência, com lições semanais para os alunos matriculados; a tecnologia naquele momento era o material impresso. Posteriormente, houve a articulação do material impresso com o rádio, constituindo-se, assim, o audiovisual.

A partir da década de 50, começou a despontar um novo meio de comunicação: a televisão. A partir da década de 60, o uso da televisão foi se consolidando até a década de 80, por se tratar de um meio de comunicação que combinava a voz e a imagem.

Na década de 90, introduziu-se a telemática, mais precisamente, a informática associada à telecomunicação. Segundo Nunes (2009,p.70), a telemática atualmente “é articulada com novos conceitos de organização virtual, a rede”.

De acordo com Moran (2006), pode-se definir a EAD como:

Educação a distância é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente.(...).Na expressão "ensino a distância" a ênfase é dada ao papel do professor (como alguém que ensina a distância). Preferimos a palavra "educação" que é mais abrangente, embora nenhuma das expressões seja perfeitamente adequada.

Houve, desde o início dos cursos, quando esses se realizavam por meio de correspondência, até os dias de hoje, quando se usam as novas tecnologias de informação e comunicação, um longo percurso, não só no sentido de ter-se

desenvolvido tecnologicamente, mas, acima de tudo, conforme Nunes (2009, p.2), ter-se voltado para a chance de:

[...] se promover oportunidades educacionais para grandes contingentes populacionais, não tão somente de acordo com critérios quantitativos, mas principalmente, com base em noções de qualidade, flexibilidade, liberdade e crítica.

No Brasil, a educação a distância teve três fases, em um primeiro momento, foi nomeado de ensino por correspondência, via correio, baseada em textos e exercícios. Em 1900, já existiam cursos profissionalizantes ministrados, não por estabelecimentos de ensino, mas sim por professores particulares, principalmente, cursos de datilografia. Em 1923, foi fundada a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, de iniciativa privada, tendo como principal função possibilitar a educação popular. A rádio funcionou, de início, nas dependências de uma escola superior mantida pelo Estado. Em 1936, essa instituição foi doada para o Ministério da Educação e Saúde, ressaltando-se que, até então, inexistia um ministério específico para a educação, e esses assuntos eram tratados por órgãos que tinham outras funções principais.

Dessa forma, a correspondência e o rádio eram os meios de transmissão do saber e do conhecimento realizados a distância. A partir de 1937, o Serviço de Radiodifusão Educativa implantou vários programas educativos. Mais tarde, a censura deflagrada no Brasil, a partir de 1969, com a ditadura militar, “praticamente liquidou a rádio educativa brasileira” (ALVES,2009,p.10), sob a alegação de que a iniciativa privada poderia fazer a transmissão de programas considerados subversivos, o que preocupava os governantes da época. As ações realizadas pela censura causaram o que se pode chamar de desmonte da EAD via rádio, e esse fato é apontado como uma das causas de uma certa estagnação dessa modalidade de ensino, durante anos, no Brasil.

A despeito dessa estagnação, nessa época, surgiram projetos de educação, entre os quais, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), vinculado ao Governo Federal e de abrangência nacional, que foi amplamente difundido por meio do rádio, não só por meio de propagandas, mas principalmente pelas suas aulas transmitidas pelo rádio em rede nacional, diariamente, durante mais de vinte anos. Vale lembrar que esse movimento, criado pela lei número 5379, de 15 de dezembro de 1967, propunha, em seu artigo primeiro, que se constituíssem como “atividades prioritárias permanentes, no Ministério da Educação e Cultura, a alfabetização

funcional e, principalmente, a educação continuada de adolescentes e adultos.” Porém, esse movimento recebeu várias críticas no que dizia respeito a sua implantação. Segundo Coelho, (2006, p.03) a

proposta de educação do MOBREAL era baseado nos interesses vigentes da época (Regime Militar). Para alcançar seus objetivos, desenvolveu-se o discurso ideológico de que este seria o caminho mais tênue para a integração e participação [...].

O projeto criado pelo regime militar encerrou-se no início da década de 80, pois demandava muitos recursos para ser mantido.

Outros projetos de EAD surgiram, e, dentre eles, a primeira iniciativa privada de EAD por meio do rádio, que se iniciou com a criação do Instituto Monitor, em 1939. Seu criador, um imigrante húngaro chamado Nicolás Goldberger estabeleceu-se em São Paulo, e esse instituto funciona até os dias atuais. Outra instituição, o Instituto Universal Brasileiro, também é uma das principais fundadoras da EAD no Brasil, e, criada em 1941, permanece até hoje no “mercado educacional”. Ambas instituições oferecem cursos supletivos e profissionalizantes, válidos em todo o território nacional.

A segunda fase se fez com o uso do rádio, da televisão, entre as décadas de 60 e 70. A televisão para fins educativos foi regulamentada com o Código Brasileiro de Telecomunicações, em 1967, segundo Alves (2009, p.10), determinando “que deveria haver transmissão de programas educativos pelas emissoras de radiodifusão e pelas televisões educativas”. Esse autor acrescenta ainda que “alguns privilégios a grupos de poder foram concedidos para a concessão de televisões com fins específicos de educação”.

Em 1969, foi criado o Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais, que previa a utilização de rádio, televisão e outros meios aplicáveis e, logo em seguida, o Ministério das Comunicações baixou uma portaria, definindo que as emissoras comerciais deveriam ceder espaço para a transmissão de programas educativos, tempo e a gratuidade. No início de 1990, as emissoras ficaram desobrigadas de ceder esses horários diários para a transmissão de programas educacionais.

Transcorridos alguns anos, não ocorreram resultados concretos de canais abertos de televisão, podendo ser citados apenas alguns que se mantêm até hoje, como os telecursos, veiculados pela Rede Globo, da fundação Roberto Marinho; o

Canal Futura; a TV Cultura e algumas TVs universitárias. De iniciativa pública, cita-se a TV Escola.

A terceira fase iniciou-se entre as décadas de 80 e 90, com a telemática e a Internet; há entre a EAD e os meios de comunicação uma estreita relação, uma vez que são os meios de comunicação que a viabilizam. As novas tecnologias da comunicação e informação utilizadas no ensino e na aprendizagem possibilitaram tornar essa modalidade de ensino bastante atraente tanto para a iniciativa privada quanto para as iniciativas públicas, no intuito de proporcionar o aumento da escolarização dos indivíduos, em todos os níveis da aprendizagem, desde o ensino básico até a pós-graduação.

Conforme Alves (2009, p.10), “os computadores chegaram ao Brasil, no campo da educação, a partir de 1970”, por meio das universidades. O avanço da EAD no Brasil deve-se claramente ao advento da Internet, a partir de 1988, quando muitas universidades passaram a utilizá-la nas pesquisas e na transmissão de dados.

A exploração comercial da Internet foi iniciada em dezembro de 1994, por meio de um projeto piloto criado pela Embratel, inicialmente por linhas discadas. Nos anos seguintes, além da opção de rede discada, o usuário passou a contar com rede de banda larga, o que propiciou maior rapidez e também menos custo nas transmissões.

### **2.1.1. EAD e inclusão de professores**

É a esse contexto em que impera a comunicação mediada por tecnologias de informação que atualmente a educação a distância, no Brasil e no mundo, está se adaptando e passando por novas expectativas e perspectivas. Em decorrência de exigências de mudanças que pretendem incluídas e qualitativas, este sub-capítulo versará sobre a EAD e as novas tecnologias digitais na educação, sobre a inclusão dos professores na EAD e dos alunos nessa modalidade de ensino, com ênfase nos professores, delimitação do tema desta dissertação.

Na atualidade, muitos imaginam que Educação a Distância ou, simplesmente, EAD está ligada ao uso de computadores e da Internet, quando o correto é que ela surgiu há mais de dois séculos, com o uso de diferentes tecnologias utilizadas com o intuito de ensinar. Como apresentado no sub-capítulo anterior, desde o uso de

materiais impressos, do rádio, da televisão, até chegar ao uso dos computadores, houve um longo percurso.

O desenvolvimento da tecnologia, diminuindo os tamanhos e custos dos computadores e periféricos e aumentando a acessibilidade de redes de comunicação, como a Internet, proporcionou uma explosão nas tecnologias de comunicação, causando um novo e grande impulso no desenvolvimento da EAD mediada por computadores, utilizando, assim, as chamadas tecnologias digitais na educação.

Concomitantemente ao desenvolvimento das tecnologias de comunicação, também houve uma extraordinária explosão de novas visões do ensino e da aprendizagem, de novos paradigmas, de novas pedagogias e didáticas e, conseqüentemente, de teorias sobre o ato de ensinar e sobre a ação de aprender.

Sabe-se que, no decorrer dos anos, as habilidades e as competências de ensinar e de aprender têm sido modificadas e aperfeiçoadas e que, por conseguinte, tanto alunos quanto professores têm evoluído com vistas ao atendimento das necessidades de mudanças.

Em relação aos professores, parece que uns têm modificado por vontade própria, recorrendo a outras visões do ensino e a outras práticas, já outros parecem tentar se adequar por imperativos políticos e econômicos.

A educação como um todo sofre as influências não só da sociedade, mas também de políticas educacionais de cada governo que a atravessam ao longo dos anos.

A definição do que é EAD, no Brasil, encontra-se presente no Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o Art. 80 da Lei 9394/96 (LDB)<sup>2</sup> como segue:

Educação a Distância (EAD) é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, envolvendo estudantes e professores no desenvolvimento de atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

A educação a distância surgiu no Brasil como uma forma de suprir a demanda de vagas nas várias áreas do ensino superior, principalmente, na formação e no aperfeiçoamento de professores.

---

<sup>2</sup> LDB \_ Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

A democratização do acesso ao ensino público e particular, além da qualidade no ensino, são premissas que compõem esse cenário. Não raramente, em documentos oficiais e também em propagandas institucionais, encontram-se palavras como “acesso” e “qualidade”. Um exemplo de política pública que busca a ampliação desse acesso foi a criação da Universidade Aberta Brasileira, UAB, a qual pretende promover a abertura de um maior número de vagas no ensino superior.

Conforme o edital número um, de 16 de dezembro de 2005, para a chamada pública, para seleção de polos municipais de apoio presencial e de cursos superiores de instituições federais, na modalidade de educação a distância, para o sistema de Universidade Aberta do Brasil –UAB, extrai-se do objetivo, a seguinte passagem<sup>3</sup>:

- 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 [...].

Principalmente nos últimos anos, essas palavras têm sido palavras de ordem em vários setores da sociedade. Conforme preconiza os documentos oficiais, não basta que se ofereça o acesso, mas a qualidade deve estar acompanhada a esse acesso. Nesse aspecto, deve-se lembrar que o acesso, sob a ordem do discurso atual, deveria, coerentemente, ser extensivo a todos: o acesso à educação deveria ser permitido não só aos carentes, com menos recursos, mas também aos alunos chamados de especiais, que apresentam quaisquer ou várias necessidades especiais.

Essa contingência da inclusão de mais alunos no ensino superior não se dá apenas por vontade ou por exigências da sociedade contemporânea, mas, sobretudo, por imposição de políticas públicas educacionais, especificamente por meio de atos de lei.

Aos professores, são solicitados: assumir não somente os novos paradigmas educacionais, como também estar preparados para promoverem a inclusão educacional. Sobre esse aspecto, deve-se considerar a formação de professores

---

<sup>3</sup> Diário Oficial da União-Seção 3- nº 243. 20/12/2005. Pág. 30. *ISSN 1677-7069*

para esse desafio, e a EAD tem sua responsabilidade sob dois aspectos: a inclusão das tecnologias de informação na aprendizagem de alunos “normais” e especiais, cujo domínio, conseqüentemente, produzirá a inclusão de mais alunos no nível de ensino superior na modalidade a distância. Como se podem perceber, novas habilidades e competências estão sendo requeridas na profissão docente. Para que isso aconteça, as políticas públicas têm de suprir a demanda de programas de formação e capacitação docente e é para essa função que afirmam terem criado a UAB, como se pode notar em outra passagem desse edital que se transcreve: “[...] 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”.

Em outras palavras, no cenário nacional, as políticas públicas estão relacionadas a dois aspectos: a inclusão de mais alunos no ensino superior e a formação inicial e continuada de professores. Partindo dessa premissa, os professores precisam também estar preparados para o domínio da EAD, para essa modalidade de ensino, para eles próprios estarem inclusos, nesse cenário.

No momento em que esta dissertação se encontrava em curso, o governo do estado de São Paulo lançou o projeto da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp), que se inicia pela capacitação e formação de seus docentes efetivos.

Embora todas essas ações se entrelacem levando em consideração a ordem do discurso atual de permissão ao acesso e à qualidade no ensino, via EAD, parecem inexistir ações e projetos conjugados que abarquem essas exigências educacionais.

Várias instituições de ensino vêm requerendo que o profissional professor tenha já desenvolvido, em maior ou menor grau, habilidades e competências no manuseio e na utilização de ferramentas computacionais e em navegação de Internet. Não se exige, dentro das atribuições atuais, em diferentes cidades e estados brasileiros, que os futuros profissionais contratados, por instituição pública ou privada, tenham formação ou experiência para utilizarem as novas tecnologias educacionais. No último concurso de professor de educação básica do estado de São Paulo, o edital de convocação do concurso, quando se especificavam o perfil e a formação específica do profissional, apresentava uma passagem em que caracterizava o profissional da educação no sentido de que esse fosse capaz de

usar “os ambientes e materiais pedagógicos, os equipamentos e os recursos tecnológicos a serviço da aprendizagem”.

Em suma, a ordem do discurso atual resume-se em oferta, expansão, qualidade na educação e inclusão social, sendo assim, “o discurso que é um objeto sócio-histórico”, afirmado por Orlandi (2007), é analisado nesse estudo, como a proposta de que o político e o simbólico se confrontem.

Os sujeitos que perpassam por esse momento mostram-se ser construídos histórica e ideologicamente por meio dos discursos produzidos.

Por essa condição, esses sujeitos estão inseridos no contexto da inclusão, principalmente na inclusão social, não só de alunos, mas também, ao mesmo tempo, da inclusão de professores na modalidade do ensino a distância. O próprio termo inclusão é extremamente controverso, tendo sido essa controvérsia materializada em vários textos que relatam a situação atual da inclusão social; da inclusão de alunos com necessidades especiais, nas instituições de ensino regulares, de vários níveis de ensino; apesar dessa controvérsia, ainda não se encontram estudos específicos que possam expor ou relatar a inclusão e ou exclusão de docentes no ensino, por não se enquadrarem na EAD.

A despeito desse “desenquadramento” atribuído à classe de professores, é inegável que haja uma relação bastante próxima entre a inclusão de alunos especiais e a inclusão de professores na EAD, como bem o discute Rodrigues (2006), quando analisa o processo da inclusão, especificamente a dos alunos especiais, introduzindo, antes, a situação atual da sociedade: “as instituições sociais defrontam-se com novas questões de exclusão social em nível da cidadania, do trabalho, da educação, do território e da identidade” (RODRIGUES,op.cit., p.26).

Essa análise da inclusão por Rodrigues (2006), associada à qualificação exigida pelos editais de concursos públicos para provimento de professores na rede pública, permite a conclusão de que, na conjuntura atual, a profissão docente também sofre por um processo de inclusão/ exclusão: se o profissional professor não se certificar de que sua atuação caminha por novos rumos, se não se preparar para essa nova exigência, ele próprio poderá estar à deriva.

Também Ferre (2001, p.54), ao apresentar seu artigo sobre a inclusão, *Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta*, dialoga com essa ideia, quando relata sobre a formação docente para a inclusão:



Uma formação que pressupõe, além disso, que cada sujeito encontrará através dela o seu lugar na maquinaria social para a qual se prepara e em caso contrário\_ o mais habitual, por outra parte\_ será o próprio sujeito causador de sua desgraça, por sua falta de identidade profissional e aquele que deverá recorrer de novo aos *experts*\_ que têm uma identidade, para reencontrá-la ou buscar uma nova identidade, se não quiser passar a fazer parte dessa diversidade\_ sempre marginal, ainda que não minoritária, daqueles que não têm um lugar social.

Portanto, ao se vislumbrarem esses sujeitos a partir desses conceitos que perpassam a análise do *corpus* de pesquisa, tendo em vista a implantação e estruturação de uma nova atuação na profissão docente, torna-se imprescindível observar e desconstruir, na materialidade posta, esse processo que está em andamento, para compreender a problemática levantada por esta dissertação.

Seguindo esses dados, nota-se que o processo de inclusão de professores na EAD tem caminhado de forma rápida e pouco estudada, uma vez que, para a maioria dos professores, ela ainda não está presente. Na parte II da análise do *corpus* da pesquisa, no capítulo 1, das condições de produção do discurso, procurar-se-á relacionar a atuação do profissional que atua como tutor presencial e as mudanças não somente no perfil e no desempenho docente, como, também as mudanças na identidade e na formação e, conseqüentemente, na sua inclusão ou não, nessa modalidade de ensino.

## **2.2. Virtualidade e holografia**

Considerando se os sub-capítulos anteriores, neste ponto da dissertação, faz-se necessário discorrer sobre alguns conceitos que atravessam a EAD e a função de tutoria, quais sejam: o que é o virtual, a virtualidade, a virtualização e a holografia.

O conceito do que é o virtual é, muitas vezes, entendido e divulgado, em vários meios, como o que não é real, entendimento esse que é considerado errôneo para o filósofo francês Pierre Lévy (1996, p.12). O autor considera o virtual como um dos fenômenos atuais da sociedade que está intrinsecamente ligado ao potencial. Assim, o virtual seria a potência de algo da ordem do vir a acontecer, de vir a se materializar, no sentido de haver várias “potencialidades”. O filósofo não define o

que é o virtual, mas o analisa e o ilustra como um “processo de transformação de um modo de ser num outro”.

Para compreender, nesta dissertação, esse processo de transformação, é necessário conhecer a EAD atual: mediada por computadores que utiliza as tecnologias digitais da e na educação.

Assim, esse processo de transformação de “um modo de ser num outro”, pode ser entendido por meio da reflexão de como o virtual, a virtualidade e a virtualização afetam a posição sujeito dos envolvidos, especialmente a posição do professor que atua como tutor presencial, nos cursos de graduação a distância.

As transformações na sociedade estão presentes e ligadas às mudanças sócio-históricas e políticas e, sendo assim, compreender, na tessitura do texto, pelo trabalho da análise, essas mudanças requer alguns movimentos: de (des) construção em direção a uma nova construção da função do sujeito professor, historicamente construída e caracterizada, e o estudo da função do sujeito professor, atuando como tutor presencial e, desse modo, desvelar na EAD as relações entre discurso e sujeito.

Esses movimentos levam à identificação das relações virtualizadas, as quais “afetam não somente a informação e a comunicação, mas também os corpos, o funcionamento econômico” (LÉVY 1996, p.11). Sobre o aspecto econômico, Passarelli (2009) comenta que “a produção em rede não segue necessariamente as regras de mercado, gerando assim novos artefatos culturais [...]”, assim como pode não haver, necessariamente, o acompanhamento de monopólios, mas haver “riquezas inesperadas, incontroláveis, criando um movimento paradoxal ao do domínio da informação” (op.cit.,p.325).

Por conseguinte, hoje, entende-se que há um paralelo entre a EAD e a rede Internet, quando se pensa na ligação entre o conhecimento e as possibilidades da era da informação, da informática e do ensino. Consequentemente, nessa modalidade de ensino, a figura do professor na função de tutoria perpassada por esses conceitos ocasiona uma espécie de ruptura nas relações “tradicionais” estabelecidas entre os sujeitos envolvidos e suas bases sócio-historicamente pré-determinadas.

Assim, a virtualidade proporciona uma outra forma de organização, em que as ações e o desempenho das profissões acabam se modificando pelo processo de “desintermediação”, pela virtualização. O professor não é visto em meios virtuais

como principal fonte de conhecimentos e de detentor do poder; ou seja, o “produtor habitual”, o professor, não é mais o único responsável por produzir conhecimentos e conduzir os alunos, numa realidade social e educacional, “produzida” pela EAD e sendo transformada por meio do grupo, especificamente por meio da virtualidade em que está inserida.

Exemplificando essa transformação, segundo Lévy (1996), ocorre a “virtualização do corpo”, e, por meio da participação dos indivíduos em uma comunidade virtual de aprendizagem, esse corpo fará parte de “um corpo coletivo”. Dito de outra forma, ao se virtualizar o corpo, ele se multiplica e adquire novos espaços e novas funções; entretanto, para que isso de fato ocorra, esse corpo precisa permanecer nesse ambiente coletivo de construção, pois, fora dele, voltará a se constituir um ser único. A propósito desse contexto, Passarelli (2009, p. 326-327) aborda da seguinte forma:

Na sociedade globalizada em rede, permeada pela instantaneidade, pela desterritorialização e pela transitoriedade dos eventos, algum tipo de permanência precisa ser criada no bojo das comunidades virtuais, com usuários sendo fidelizados por meio de diferentes estratégias como, por exemplo, a de assumir diferentes *personas* [...].

Analisando-se o tutor presencial, sob esse ponto de vista, talvez não fosse imprescindível que ele fosse exatamente aquele que teria plenas condições de exercer a figura total de um professor “absoluto”, com competências e habilidades requeridas na profissão docente do e no magistério superior, mas ser parte de um “corpo coletivo”, de tal modo que ele se transponha, se transporte e se configure como um ser e também como um não ser.

Diante dessas possibilidades, Lévy (1996) aponta a virtualização como processo de heterogênese da identidade do indivíduo. A questão de uma noção de identidade vista a partir da heterogeneidade constitutiva do sujeito passa também por outra problemática, citado por Lévy (op. cit., p.25):

As coisas só têm limites claros no real. A virtualização, passagem da problemática, deslocamento do ser para a questão, é algo que necessariamente põe em causa a identidade clássica, pensamento apoiado em definições, determinações, exclusões e terceiros excluídos.

O autor argumenta que o processo de virtualização se constitui de um processo de “hominização”, defendendo que, para o desenvolvimento da espécie humana, foram necessários também o desenvolvimento das linguagens, a multiplicação das técnicas e a complexidade das instituições e ainda levar em consideração que “a mutação contemporânea pode ser entendida como uma retomada da autocriação da humanidade” (Lévy, op. cit., p. 71).

Por outro lado, Araújo e Marquesi (2009, p.360), quando se referem ao ensino e à aprendizagem em ambiente virtual e suas novas possibilidades, alertam que “precisamos ter em mente que essas novas e diferentes experiências de aprendizagem só poderão existir se forem orientadas e moderadas pelo professor”.

Com o objetivo de analisar essas novas modalidades de interação institucional escolar, Uyeno tem se preocupado em compreender se as relações escolares virtuais diferem das tradicionais e face a face e se as subjetivações de professores e alunos se alteram sob os suportes virtuais.

Analisando textos redigidos por alunos de Engenharia, no cumprimento de tarefas de leitura e escrita de ensaios, percebeu as preocupações dos alunos em proceder a anotações nos textos lidos, usando o dispositivo de “inserção de comentários”, disponível na versão do pacote Microsoft Office 2003 (MSOFFICE 2003) e subjetivar-se, configurando a função ethopoietica da leitura e da escrita, postulada por Foucault (UYENO, 2005a).

Analisando a relação acadêmica de orientação de dissertação entre orientado e orientando, via e-mail, Uyeno (2005b) concluiu que a interação entre cibersujeitos parece não impedir a intersubjetividade; a ciberorientação ou orientação virtual potencializa a intersubjetividade entre orientador e orientando de dissertação de mestrado em virtude da economia da escrita de si.

Ainda analisando a relação entre orientador e orientando, Uyeno (2007) concluiu que a orientação virtual ganha a dimensão da escrita de si, via correspondência, resgatada por Foucault da experiência de Sêneca em relação a seu discípulo Lucílio, situação em que a parrhesía ou a palavra precisa do mestre promovia o crescimento do aluno. Em outras palavras, a materialidade da orientação por e-mail pareceu produzir no orientando a reflexão sobre a verdade contida na escrita que o levou a se responsabilizar pela própria pesquisa.

A partir das considerações de Levy (1996), Araújo e Marquesi (2009), e adentrando em outros conceitos, faz-se interessante conjugá-los a outros, como os

do filósofo Gilles Deleuze, que, dentre seus estudos, traz algumas teorias importantes que contribuem para a educação e, mais especificamente, para essa dissertação, teorias como, por exemplo, as encontradas em *O Atual e o Virtual* (1996).

Embora não tenha tido a intenção explícita de abordar a educação e muito menos a educação a distância encontram-se, em Deleuze, questões importantes para reflexão na pós-modernidade. Essa reflexão encontra ancoragem nos estudos de Tadeu e Kohan (2005,p.1172-1173) quando articulam que:

No que Deleuze propôs, esse gesto tem a ver com traçar planos, colocar problemas e criar conceitos. É isso que um filósofo faz: da educação ou de qualquer outro assunto. É isso que Deleuze faz. É isso que queremos fazer. Por isso Deleuze nos parece inspirador para o campo da filosofia da educação. Não porque suas ideias nos pareçam justas, importantes ou verdadeiras, mas pela força inspiradora que elas têm para criar o que ainda não foi criado, para pensar o que ainda não foi pensado.

Também, com os estudos de outro autor, Gallo (2007,p.18), ao comentar sobre as obras de Deleuze, defende que “A filosofia de Deleuze é uma constante atenção ao mundo e ao tempo presente, a busca dos pequenos detalhes que são o que de fato importa”.

A partir dessas apresentações, volta-se efetivamente para as relações entre os conceitos de Deleuze e o criar o que não foi criado, pensar o que não foi pensado, atender ao mundo e ao presente, relacionando esses conceitos a EAD atual, mediada pelas novas tecnologias da comunicação e informação e, acima de tudo, na pós-modernidade. Dessa forma, pode-se desenvolver, entre essas ideias, uma contextualização da EAD, em um mundo globalizado e em uma política de neoliberalismo.

Deleuze (1996,p.49) afirma que a filosofia é uma teoria das multiplicidades e, sendo assim, implica os elementos atuais e os virtuais e, além disso, “não há objeto puramente atual. Todo atual rodeia-se de uma névoa de imagens virtuais”. Em outras palavras, o atual é rodeado de virtualidades, ou de potencialidades ou ainda de “imagens virtuais”. Fazem parte dessas imagens o inconsciente e a atualização: inconsciente já que o sujeito as tem de forma imaginária e de percepção da realidade (ou da atualidade) e de atualização, pois são essas imagens que poderão ser atuais, ou melhor, vir a ser constituir. O atual e o virtual constituem um

movimento constante que atravessa o indivíduo e que é de fato filosófico, não no sentido de que pode ou não permanecer apenas no mundo das ideias, mas que nasce no pensamento e poderá vir a ser concretizado, realizado.

Ao mesmo tempo, Deleuze (1996) também propõe que um está intrinsecamente ligado ao outro, o que evoca a teoria holográfica, quando indica que, por meio de uma ligação de interdependência, um está ligado ao outro, ou seja, o atual e o virtual. Na explicação de Deleuze (op.cit.,p.53), tem-se:

Consideramos até o momento o caso em que um atual rodeia-se de outras virtualidades cada vez mais extensas, cada vez mais longínquas e diversas: uma partícula cria efêmeros, uma percepção evoca lembranças. Mas o movimento inverso também se impõe: quando os círculos se estreitam, e o virtual aproxima-se do atual para dele distinguir-se cada vez menos. Atingese um circuito interior que reúne tão-somente o objeto atual e sua imagem virtual: uma partícula atual tem seu duplo virtual, que dela se afasta muito pouco; a percepção atual tem sua própria lembrança como uma espécie de duplo imediato, consecutivo ou mesmo simultâneo.

Essas ideias ou esses conceitos, de atual e de virtual, são as que parecem ser as que têm tido “força” para criar algo não criado e manterem-se em constante desenvolvimento, adaptações e readaptações, na realidade presente da EAD, tanto sobre o aspecto material e físico, quanto no ideário ou de conceitos.

Quando se compreende esse movimento, como esclarece Deleuze (1996,p.54), o “atual e o virtual coexistem, e entram num estreito circuito que nos reconduz constantemente de um a outro “, compreender-se também que o sujeito professor, ao assumir uma posição de tutor presencial na EAD, torna-se real ou “atual” perante a visão dos sujeitos alunos. Arrematando esses conceitos, tem-se de Deleuze (op.cit., p.55) que:

Os dois aspectos do tempo, a imagem atual do presente que passa e a imagem virtual do passado que se conserva, distinguem-se na atualização, tendo simultaneamente um limite inassinalável, mas intercambiam-se na cristalização até se tornarem indiscerníveis, cada um apropriando-se do papel do outro.

Em outras palavras, por meio da figura real de um sujeito, parece haver a conservação da imagem social e histórica de um professor (real) lembrando que, de fato, o sujeito que atua como tutor presencial apresenta uma formação didática e

pedagógica, mas não tem as qualificações específicas para atuar no ensino superior, conforme preconizam as determinações e regras da educação superior. A fim de melhor explorar e aclarar esses conceitos faz-se necessário ampliá-los ainda mais, por meio dos conceitos que abordam a holografia, que se seguem abaixo.

### **Tutor presencial enquanto holograma**

Holograma e holografia constituem termos que são tomados como sinônimos, fazem parte da rubrica da Física e, mais especificamente, do campo da Óptica e passaram para o senso comum que invariavelmente remetem-nos para os filmes de ficção científica. Nesses filmes, holograma ou holografia se refere a uma imagem tridimensionalmente projetada de uma pessoa que age e fala como se ela estivesse materialmente presente.

Derivada dos termos gregos *holos* que significa “todo, inteiro” e *graphos* que significa “sinal”, “escrita”, o termo holograma diz respeito a uma “fotografia que produz uma imagem tridimensional e que contém informação sobre a intensidade e a fase da radiação refletida, transmitida ou difratada pelo objeto fotografado”. Essa fotografia é obtida, geralmente, pela utilização da “radiação coerente de um *laser* cuja luz é dividida de maneira que parte dela ilumine o objeto, e parte incida diretamente sobre uma chapa fotográfica; a superposição dos dois feixes produz figuras de interferência; a imagem é reproduzida ao se iluminar a fotografia com a luz do *laser*” (HOUAISS, 2001).

A palavra holografia diz respeito, assim, a um método de registro "integral" com relevo e profundidade. Os hologramas apresentam uma característica única de cada parte deles e têm a informação do todo. Assim, um pequeno pedaço de um holograma terá informações de toda a imagem do mesmo holograma completo. Ela poderá ser vista na íntegra, mas a partir de um ângulo estreito.

Para efeito de oferecer uma informação mais pormenorizada do funcionamento da holografia, a fim de que se possa transferir esse conceito para as condições da EAD, demandadas pelo *corpus* de pesquisa, apresenta-se a sua descrição transposta do campo da física.

A holografia, inventada, em 1948, por Dennis Gabor (1900-1979), consiste em um processo de gravação e projeção de imagens, permitindo a reconstrução de uma cena em três dimensões. Esta cena, ao ser elaborada sob diferentes ângulos

de visão, proporciona a visão espacial dessa, como se o observador a estivesse vendo na realidade.

Em pesquisas de principalmente Yuri Denisyuk (1927-2006) e de Emmett Leith (1927-2005), pôde-se compreender melhor esses fenômenos e conseqüentemente como funcionavam as projeções holográficas.

Originalmente concebida por Gabor para melhorar as imagens dos microscópios eletrônicos, a holografia, inicialmente, transmitia essas imagens com pouca profundidade, eram pequenas e desfocadas.

Posteriormente, com o surgimento do *laser*, a holografia teve um renascimento de seus usos e de suas aplicações na sociedade atual, sendo um dos ramos mais importantes da física e da óptica moderna, usada em inúmeras aplicações científicas e tecnológicas. Segundo Beléndez (2009,p.1601-2), as imagens holográficas são:

Sem dúvidas a reconstrução de uma imagem em três dimensões dando a sensação de realidade perfeita é, sem dúvida, uma das realizações mais espetaculares e mais conhecidas da holografia, mas existem muitas outras aplicações em diferentes âmbitos.[...] os elementos ópticos holográficos, as memórias holográficas, o processo óptico da informação, os hologramas gerados por coordenadas, a holografia digital, a litografia holográfica dos hologramas de segurança são só uma pequena mostra das numerosas aplicações científicas e técnicas baseadas no método holográfico [...] <sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Texto original em espanhol, extraído do artigo *Holografía: ciencia, arte y tecnologías*. Augusto Beléndez. Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 31, n. 1, 1602 (2009).

“ Sin lugar a dudas la reconstrucción de una imagen en tres dimensiones dando la sensación perfecta de relieve es, sin duda, una de las realizaciones más espectaculares y más conocidas de la holografía, pero existen otras muchas aplicaciones en diferentes ámbitos. La interferometría holográfica, los elementos ópticos holográficos, las memorias holográficas, el procesado óptico de información, los hologramas generados por ordenador, la holografía digital, la litografía holográfica o los hologramas de seguridad son sólo una pequeña muestra de las numerosas aplicaciones científicas y técnicas basadas en el método holográfico. Además, la holografía no sólo se limita hoy en día al espectro visible, sino que pueden hacerse hologramas utilizando ondas de otras regiones del espectro electromagnético dando lugar a la holografía infrarroja, ultravioleta, de microondas o de rayos X. También se han desarrollado una holografía acústica, una holografía de electrones o una holografía de neutrones que permite, por ejemplo, obtener imágenes holográficas de átomos utilizando neutrones térmicos. Son numerosas las aplicaciones de la holografía en medicina dentro de la oftalmología, odontología, otología, ortopedia y endoscopia. Se han investigado las conexiones de la holografía y la teoría especial de la relatividad y existe un concepto denominado “universo holográfico” relacionado con los agujeros negros y la cosmología. Además de en la física, la holografía se ha aplicado con éxito a campos tan diversos como la arqueología, paleontología, geografía, música, geología, biología, química, medicina, arquitectura, ingeniería civil, industrial, aeronáutica, naval, de telecomunicación, agrónoma, etc. Todo esto es sólo una pequeña muestra de las posibilidades que ofrece la técnica holográfica.”



O processo holográfico pelas leis da física pode ser descrito da seguinte maneira<sup>5</sup>:

1- A gravação da imagem do objeto em um holograma, que nada mais é do que um filme de alta resolução capaz de registrar um padrão de interferência de ondas. São necessários dois feixes de luz Laser, ou seja, dois raios de luz coerentes e monocromáticos, provenientes da mesma fonte.

2- No estágio de gravação, uma parte da luz é utilizada para iluminar o objeto, enquanto outra parte é utilizada como feixe de referência.

3- O raio de referência e a luz refletida pelo objeto se interferem, e o resultado deste padrão de interferência é gravado no filme holográfico, formando o holograma.

4- No estágio de reconstrução, isto é, durante a visualização posterior, o holograma é iluminado apenas pelo raio de referência, produzindo réplicas das frentes de ondas refletidas pelo objeto original. São precisamente estas frentes de ondas reconstruídas que podem ser observadas visualmente e que transmitem a imagem do objeto.

Conseqüentemente, para se compreender os fenômenos físicos dos processos holográficos, também é necessário compreender alguns conceitos básicos da óptica. Dessa forma, a óptica é constituída pela óptica geométrica, pela óptica fisiológica (olho humano) e pela óptica física que é o estudo da natureza da luz.

A holografia pode ser considerada um “invento” recente na sociedade contemporânea, não se limitando ao aspecto visível, já que pode haver hologramas utilizando ondas de outras regiões “*que pueden hacerse hologramas utilizando ondas de otras regiones del espectro electromagnético dando lugar a la holografía infrarroja, ultravioleta, de microondas o de rayos X*” (BELÉNDEZ, 2009, p.1601).

Sua aplicação entende-se por várias áreas do conhecimento e das ciências, além da física e da óptica, como na medicina, na engenharia, nas artes, na telecomunicação, etc. Concernentes ao uso da holografia nas telecomunicações, existem estudos que apostam que a holografia substituirá as teleconferências e/ ou *webconferências*, em breve. Ressalta-se que, hoje, os hologramas podem ser produzidos não apenas de uma só cor, monocromática; como também coloridas,

---

<sup>5</sup> Disponível em: <http://www.ifi.unicamp.br/~accosta/holografia.html>. Páginas 1 a 12. Acessado em 23/01/2010.

além de haver tecnologias que podem armazená-las em chips, em notas, em plásticos, etc.

Sobre esse assunto, é pertinente citar as recentes notícias veiculadas pelos meios midiáticos de que a holografia tem sido apontada como: “a estrela da nova geração de tecnologias da comunicação<sup>6</sup>”, pela qual se cogita que será o futuro do aparelho de televisão e dos telefones, ao projetar imagens “reais”.

Nas grandes empresas, já há equipamentos que substituíram as tele e/ou as web conferências, são equipamentos que transmitem a chamada “telepresença”, baseada na holografia ou em hologramas. Utilizam-se para isso, telas de alta definição, com o chamado “áudio espacial” e com uma conexão de Internet rápida. Nas salas das empresas onde essa tecnologia é utilizada, os móveis, as cores das paredes, a iluminação e até as portas são padronizadas para darem um efeito de que os participantes (reais e virtuais), estão em um mesmo ambiente.

O investimento nesses equipamentos, sem dúvida, é bem alto, mas defende-se que, ainda assim, são baixos, perante os custos de viagens, estadias, e há até mesmo argumentos de que a utilização da telepresença, evita a emissão de gás carbônico na atmosfera. Defesas tecnológicas e ambientais à parte, deve-se lembrar do momento sócio-histórico atual e principalmente político, do neoliberalismo e da globalização, que se encaixam exatamente em alguns de seus propósitos ou critérios principais, como a: de redução de gastos, o aumento da oferta (tanto de produtos quanto de serviços) e de que conseqüentemente haverá o aumento dos lucros. É relevante lembrar que o prefixo “tele” foi e ainda é utilizado para designar a educação utilizando a televisão, o vídeo cassete e o dvd em programas televisivos, como o Telecurso 2000, que nomeava a aula de tele-aula e a educação por tele-educação.

Percorrendo todo esse caminho teórico e de contextualização do momento atual da sociedade, pode-se acrescentar ainda que a EAD atual obteve um renascimento com o surgimento da Internet, assim como a holografia com o uso do *laser*.

---

<sup>6</sup> \_Jornal O Globo. *Holografia é a estrela da nova geração de tecnologias da comunicação*. Reportagem veiculada na edição de 20/08/2009.

Morin (2003) e Bohm (1980) utilizam-se metaforicamente dos princípios holográficos e contribuem para os propósitos desta dissertação no que diz respeito à compreensão do tutor.

Morin (2003) aborda a reforma da Escola e introduz sua teoria sobre o pensamento complexo e “a necessidade de se reformar mentes para reformar as instituições”, para isso, aborda o conceito de holograma inspirado na descrição de que cada ponto contém a quase totalidade da informação do objeto que ele representa, ou seja, a Escola é para Morin (op. cit.,p.100)

[...] uma relação que não é tanto de reflexo, mas de holograma e de recorrência. Holograma: assim como um ponto único de um holograma contém em si a totalidade da figura representada, também a escola, em sua singularidade, contém em si a presença da sociedade como um todo. Recorrência: a sociedade produz a escola, que produz a sociedade.

O autor, ao mesmo tempo, aproxima a questão da reforma do ensino, como sendo possível somente por meio de “uma reforma do pensamento”, comenta também que “há resistências inacreditáveis a essa reforma, a um tempo, una e dupla. A imensa máquina da educação é rígida, inflexível, fechada, burocratizada. Muitos professores estão instalados em seus hábitos e autonomias disciplinares” (MORIN, 2003, p.99).

Ao abordar que a escola ou a educação é rígida e os professores estão apegados em suas respectivas disciplinas, observa-se que esse discurso encontra total ancoragem na modalidade de ensino EAD, que pretende ser mais flexível e “aberta” em vários aspectos.

As resistências às quais o autor se refere são as relacionadas a dois aspectos: a da manutenção de um modelo tradicional de educação e também a de um professor absoluto. Na ADF, a resistência abrange a análise dos discursos e da linguagem e especificamente encontra nos discursos produzidos a ambiguidade, o equivoco, os “deslizes” e as contradições como constitutivas que, além de serem estruturantes, demonstram as relações que o sujeito estabelece entre o momento sócio-histórico e a ideologia.

Dessa forma, Morin (op. cit) demonstra em seus conceitos (ou em sua formação discursiva) a ideia de que a instituição escola e o seu modelo atual estão em discordância com a ordem do discurso atual, de reformulação do pensamento ou

do que se pode entender como uma forma de argumentar que o ensino e seus profissionais estão “ultrapassados”, que a instituição escola e também os professores precisam se “modernizar” para estar (inclusos) em uma nova ordem, e, assim, defende uma outra ideologia, a qual enfrenta “resistências”.

Em outro estudo, intitulado *Da necessidade de um pensamento complexo*, Morin (2003,p.26) aborda que uma reforma da universidade em uma perspectiva do novo milênio, deveria ser:

[...]uma reforma muito mais profunda e ampla do que a de uma democratização do ensino universitário e da generalização da condição de estudante. Trata-se de uma reforma não programática, mas paradigmática, que diz respeito à nossa atitude em relação à organização do conhecimento que uma reforma da universidade e do pensamento.

Por sua vez, Bohm (1980) esclarece o conceito de holograma, resumidamente como sendo: “um instrumento que, por assim dizer, escreve o todo<sup>7</sup>”. Esse instrumento é explicado por meio do que o autor nomeia como holomovimento indefinível e imensurável, pois não é sólido, ele se dobra e se desdobra em uma obra multidimensional, “cuja dimensionalidade é com efeito infinita”; esse movimento, então, é a multidimensionalidade da realidade, e, assim , quando se utiliza um holograma, pode-se chegar a (op. cit,p.213):

Podemos então sugerir que quando o registro "holográfico" no cérebro é adequadamente ativado, a resposta é criar um padrão de energia nervosa que constitua uma experiência parcial semelhante àquela que em primeiro lugar produziu o "holograma". Mas também é diferente, visto que é menos detalhado, que memórias provenientes de muitos tempos diferentes podem fundir-se conjuntamente, e que memórias podem ser conectadas por associação e por pensamento lógico, dando uma certa ordem adicional a todo o padrão. Além disso, se ao mesmo tempo se está cuidando dos dados sensoriais, toda essa resposta de memória fundir-se-á, em geral, com a excitação nervosa que vem dos sentidos para dar origem a uma experiência global em que a memória, a lógica e a atividade sensorial combinam-se num todo não-analisável.

Em consonância com esses dois autores, a EAD atual, no Brasil, parece propor (ou caminhar) exatamente nessa direção, pois postula ser uma educação e/ou

---

<sup>7</sup> -aspas colocadas pelo autor.

ensino mais aberto, mais flexível, em quase todos os aspectos; inclusive em relação à função do professor que exerce ou exercerá a função de tutor presencial, a proposta parece estar entrelaçada ao conceito holográfico de que poderá “adquirir” uma certa multidimensionalidade de seu papel ou atuação na realidade, ou seja, o sujeito tutor presencial enquanto holograma parece transmitir a imagem ou imagens dos outros sujeitos e da instituição a que pertence.

Essa reforma “muito mais profunda e ampla”, à qual Morin (1999, p.26) se refere, traz a reflexão “que diz respeito à nossa atitude em relação à organização do conhecimento”, e que, conseqüentemente, na sua transmissão, acarretará mudanças, o que parece estar acontecendo na modalidade de ensino EAD.

Uma característica fundamental da EAD é a de que está abalizada na utilização das chamadas novas tecnologias da comunicação e de informação e em espaços principalmente virtuais de interação. Além disso, essa característica encontra ancoradouro nas (novas) didáticas e teorias pedagógicas ditas como imprescindíveis à educação do novo milênio.

Nessa perspectiva, a teoria da complexibilidade e da transdisciplinaridade de Morin é abordada por Santos (2008), como conceitos que explanam a realidade complexa da pós-modernidade “com o avanço do conhecimento e da globalidade” (op. cit,p.71). Dessa forma, parece ser a de uma nova pedagogia que intente desfragmentar o ensino, ligá-lo, reordená-lo ou contextualizá-lo. A partir disso, Santos (op. cit,p.73) salienta que:

Entre esses novos princípios, aquele que tem tido larga aceitação é o chamado holográfico que, ao fazer o movimento de volta à contextualização, reconhece que o todo não é somente a simples soma das partes (fatoração mecânica).

Essa autora explana que o conceito de teoria da complexibilidade e da transdisciplinaridade está ligado às práticas pedagógicas, concernentes a uma nova realidade mundial do que parece ser uma nova ideologia didático-pedagógica para a pós-modernidade, que promova um ensino contextualizado, não fragmentado e não dual, relacionando os conteúdos e conhecimentos, independentemente da disciplina, mas sim, a partir das relações que o aluno faz com o conhecimento. Esse conceito tem sido utilizado para a abordagem proposta (e utilizada?) pelos cursos na EAD,

juntamente com as novas ferramentas de comunicação e informação, com o intuito de promover a interação dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Em outras palavras, de acordo com Santos (2008,p.73), o princípio holográfico afirma que a parte está dentro do todo, mas também o todo está dentro da parte, ressaltando que:

com isso, o paradoxo do uno e do múltiplo, ou seja, da íntima relação e interdependência entre os dois termos que se polarizam na era moderna. Assim, o princípio holográfico remete à articulação dos pares binários: parte-todo, simples-complexo, local-global, unidade diversidade, particular-universal.

Nessa configuração, a EAD, na sociedade pós-moderna, parece buscar exatamente uma reorganização do ensino em vários pontos, assim como também parece buscar a construção de um novo sujeito professor, o tutor presencial, que atua e/ou estará atuando nesse novo contexto histórico e global.

### **2.2.1. EAD na modalidade virtual no mundo e no Brasil**

Há uma série de instituições, em várias partes do mundo e em todos os continentes, que têm utilizado a EAD. Os níveis de ensino, nessa modalidade, podem variar desde cursos sobre conhecimentos diversos até cursos de pós-graduação, dependendo do país, da região do mesmo país e do tipo de instituição.

Como foi exposto, no Capítulo 2, “EAD e Virtualidade”, especificamente, no sub-capítulo, 2.1. “Histórico da EAD”, a EAD atualmente no mundo e no Brasil está potencializada pelo uso das novas tecnologias de comunicação e informação. Sobre o assunto, Litto (2009), ao abordar o atual cenário internacional da EAD, pondera que “tentar identificar e organizar ‘tendências’ em qualquer área e atividade humana, para apresentação a outros, é um esforço ao mesmo tempo presunçoso e de um valor bastante limitado de tempo”, já que é muito difícil deter tantas informações na área e também porque são tendências atuais, “que não, necessariamente, continuarão por muito tempo” (op. cit, p.14).

Dessa forma, este sub-capítulo, abordará um campo que se encontra em crescente desenvolvimento e expansão e em um panorama contemporâneo, sem a pretensão de esgotá-lo, e sim de propiciar uma visão contextualizada, que aponta para a convergência de algumas ideias e de algumas práticas.

Essa convergência sinaliza que há certas considerações recorrentes na EAD e, assim, são assinaladas, neste trabalho, para melhor compreensão dos capítulos subsequentes e da análise de *corpus*, específica desta dissertação. Sendo assim, o enfoque central será na EAD voltada para a educação em nível superior.

Tendo exposto essas reflexões, a EAD, empregando as novas tecnologias de informação e comunicação, não apresenta afirmações ou conceitos muito rigorosos, pois, conforme Litto (2009, p.15) “trata-se de uma invenção pontual por parte dos indivíduos, sem respaldo de comparação ou consenso de uso”, sendo que o próprio nome tem variações na literatura e por parte das instituições que a utiliza.

A tendência de essa modalidade continuar em expansão é abordada por diversos autores e por diversos motivos. Entre eles, há um certo consenso em afirmar que a EAD é (ou pode ser) uma forma de suprir carências ou mesmo as deficiências, que a educação presencial não atende ou atende parcialmente, na formação dos indivíduos.

Para alguns autores, a EAD supre a necessidade de formação continuada de indivíduos que apresentam pouco tempo disponível ou dificuldade de locomoção geográfica. Citam, ainda, a dificuldade que encontram os indivíduos portadores de necessidades especiais, a dificuldade de acesso ao ensino superior presencial, entre outras. Em meio aos autores, há a menção de que a flexibilização e a flexibilidade são fatores que caracterizam a abertura de cursos a distância, citando Santos (2009, p.40) tem-se: “na admissão de estudantes e na oferta de oportunidades de aprendizagem variadas”.

É interessante mencionar também que a EAD está voltada a uma demanda de alunos de todas as idades, tendo uma maior incidência de matrícula, por alunos com a idade entre 25 e 40 anos, o que também permite incluir na discussão que existe, além disso, uma imagem que se permeia, com um certo enfoque ou mesmo um certo desejo de que esse aluno seja capaz de ter ou de desenvolver autonomia pessoal. Em outras palavras, há aluno que apresenta certas características voltadas a esse tipo de ensino (ou modalidade de ensino), no qual, ele mesmo seja uma espécie de regulador, de avaliador de seu empenho no desenvolvimento do curso e na sua aprendizagem, ou seja, tem a capacidade de autoavaliação. Essas características devem, inclusive, ser incentivadas e motivadas pela equipe que integra um curso de EAD.

Um dos atributos que a EAD diz possuir e que também é um dos mais disseminados entre os estudiosos pesquisados, é a capacidade da EAD de promover a aprendizagem por meio da interatividade e a visão da “metodologia centrada no aluno” (SANTOS, 2009, p.291). É abordada por outros autores, também, a “aprendizagem cooperativa” (CAMPOS, 2009, p.275) de modo a entender a educação como “um processo contínuo de desenvolvimento da pessoa e, ao mesmo tempo, de sua socialização” (COUTINHO, 2009, p. 311).

De forma geral, tanto no Brasil quanto em outras partes do mundo é declaração recorrente de que a EAD atende várias finalidades; desde o indivíduo que procura sua primeira graduação a aqueles que buscam aperfeiçoamento em uma área do conhecimento, seja por motivos profissionais ou pessoais.

Nessa configuração, constatam-se muitas instituições que utilizam a EAD e, dentre elas, há as não-governamentais e as universidades corporativas. A fim de delimitação, as apreciações, em diante, serão as que concernem às instituições consideradas oficiais ou oficializadas pelos governos.

Neste formato, há a apreciação e o devido aval da abertura de um curso a distância, os quais precisam ser emitidos por meio de autorização de um setor competente do país. Para isso, são considerados quesitos diversos em relação a: programas e a estrutura curricular do curso, metodologias e estratégias a serem desenvolvidas, estruturas físicas e de pessoal. Esses quesitos são avaliados por uma comissão e, depois de três a seis meses, geralmente, dependendo de cada país, esses cursos podem ser colocados ou ofertados, à disposição dos estudantes.

O apoio do setor público (governamental) é fundamental para que os cursos tenham certificação validada. Num panorama geral, percebe-se que há uma maior liberdade de funcionamento e abertura desses cursos, dependendo do país em que se encontram. Outra característica encontrada, é que o acesso a esse ensino ou curso varia conforme a instituição. Na Inglaterra, por exemplo, na instituição a *Open University*, não é requerido nenhum tipo de certificação anterior do candidato, se ele pleiteia uma vaga, em um curso de graduação. Essa universidade mantém o que se chama de sistema aberto de ensino. Santos (2009, p. 293), ao discorrer sobre esse sistema, explica que:

No sistema aberto de ensino, o processo de entrada e saída do aluno é afunilado. Isso porque, nesse sistema, pode ou não haver um



processo seletivo, mas em geral, a entrada do aluno é facilitada. Porém, a saída do aluno do sistema também depende de fatores como desempenho nas avaliações e em alguns casos, do pagamento das mensalidades.

O que permite entrever é que, se o candidato obtiver notas, dentro da média solicitada, em cada disciplina, ele terá condições de continuar no curso e se graduar; no entanto, essa universidade é paga. Essa mesma instituição mantém programas voltados a vários alunos que não residem no país, podendo ser desenvolvidos, alguns cursos, totalmente a distância, mas, dependendo do nível, os estudantes devem se submeter a provas presenciais, na instituição.

Sobre o aspecto legal, da abertura de cursos a distância, no Brasil, Gomes (2009,p.23), afirma que, no Brasil, o Estado “manteve uma mão de ferro” durante muito tempo no controle e na legitimidade da EAD” e nas oportunidades educacionais. Em outra passagem, esse autor analisa que, no Brasil, a EAD passa por dois conceitos ideológicos e contraditórios: por uma lado, o neoliberalismo, em que, as próprias leis de mercado regem a procura e oferta,” como se tudo fosse vendável” e, por outro lado, “o controle estatal minucioso” (op. cit.,p.26).

Observa-se ainda que, se, no Brasil, parece haver um maior controle quando autoriza ou não o funcionamento de um curso em EAD, além de legitimar esse curso ou universidade também lhe confere credibilidade.

No caso do sistema de universidade aberta, no Brasil, a UAB, que é um programa brasileiro, estruturado por meio de universidades públicas conveniadas, o processo seletivo se faz por meio de vestibular e exige qualificações prévias: para um curso de graduação, o aluno precisa ter o certificado de conclusão do ensino médio. O programa prevê também que os alunos, além de serem avaliados por meios virtuais, devem executar algumas atividades e submeter a avaliações presenciais obrigatórias, porém, todos os cursos são oferecidos gratuitamente.

Ainda, em relação ao Brasil, há universidades privadas que disponibilizam programas de formação continuada e de graduação a distância; apesar de serem cursos pagos, o acesso a eles, necessariamente, perpassa pelas mesmas características da UAB, ou seja, processo seletivo de vestibular e certificação de conclusão no ensino médio.

Dessa forma, a legislação brasileira, regulamentou a EAD, por meio da Lei n.º 9.394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 20 de dezembro de 1996, definindo a caracterização da educação a distância como:

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

Na lei, preveem-se os atos, as ações, os requisitos, as normas, as concessões entre outras normatizações para a abertura dos cursos. Não havia obrigatoriedade da presença de professores e de alunos: “É obrigatória a frequência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância”. Por não terem sido previstas todas as normas para o credenciamento, após a abertura dos cursos, houve a necessidade do decreto nº 2494, de 10 de fevereiro de 1998, que conferia, sobre a lei, maiores detalhes pertinentes a EAD.

Porém, após seis anos, novamente o Ministério da Educação (MEC) dispôs a portaria nº 4.361, de 29 de dezembro de 2004, que passou a normatizar os processos de credenciamento e credenciamento de instituições de educação do ensino superior, para a oferta de cursos superiores a distância. Houve, naquele momento da EAD brasileira, um grande aumento da oferta de cursos, o que também obrigou o Estado a manter e controlar esse crescimento de forma mais ordenada e criteriosa.

No mesmo ano, a portaria nº 4.059, de 10 de dezembro, tratava da oferta de 20 por cento de carga horária dos cursos superiores na modalidade semipresencial, conforme transcrito:

Art. 1º. As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial, com base no art. 81 da Lei n. 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria.

O credenciamento dos cursos, assim, passa a ter especificações mais exigentes, inclusive, adotando a modalidade semipresencial. Neste momento, há necessidade de inferir que não existem estudos que expliquem o porquê de o

modelo de EAD, no Brasil, introduzir a modalidade semipresencial de ensino, já que, por referência dos outros países, não há disposta essa medida ainda definida, por atos de lei.

Uma possível explicação para se adotar a semipresencialidade pode estar presente no grande número de evasão ocorrida na EAD entre os anos anteriores a esse decreto, pois, após alguns meses de estudo, muitos alunos abandonavam o curso. Uma outra possível explicação seria: haver, por parte dos alunos, referências sócio-históricas de contato humano no ensino e na aprendizagem, ou seja, um resgate às formas tradicionais e, conseqüentemente, da figura do professor.

Para os cursos semipresenciais, a lei prevê:

Parágrafo único. Para os fins desta Portaria, entende-se que a tutoria das disciplinas ofertadas na modalidade semipresencial implica na existência de docentes qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico do curso, com carga horária específica para os momentos presenciais e os momentos a distância.

Como se pode notar, a universidade que adota esse regime de funcionamento deve manter profissionais para a tutoria, como prevê o decreto: “existência de docentes qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico do curso”. Esses profissionais teriam condições de dar suporte presencial aos alunos nas disciplinas. Daí advém neste estudo, a importância em se estudar as funções, a formação e a representação dos professores que atuam na EAD como tutores, nos polos de apoio presenciais. Ressalta-se que tanto o modelo de universidade aberta quanto a maioria das universidades privadas do Brasil seguem essa modalidade.

Arrematando as considerações realizadas, existem três subdivisões na EAD, as quais, dependendo do país, há uma tendência sócio-cultural seguida: um modelo de EAD totalmente a distância, com raríssimos encontros presenciais, prevendo a realização de provas finais presenciais; um modelo híbrido ou semipresencial, em que, obrigatoriamente, há uma parte da carga horária presencial, e o modelo tradicional presencial, mas que, em algumas universidades, tem sido utilizada a EAD, por meio da disposição, de uma pequena parte, cerca de vinte por cento, do total da carga horária prevista pelo curso, com alguma ou algumas disciplinas realizadas por meio das novas tecnologias de comunicação e informação, virtualmente (via Internet).

Embora este sub-capítulo não tenha a pretensão de traçar todos os aspectos e nuances que se configuram no cenário atual da EAD, espera-se que ele contribua para o entendimento do sub-capítulo seguinte, no qual, serão abordadas as funções dos participantes de um curso em EAD.

### **2.3. Outros integrantes da EAD atual e suas funções**

A estruturação dos cursos de graduação e formação continuada na EAD atual, os quais fazem uso das novas tecnologias de informação e comunicação (Internet), em geral, é composta de um coordenador geral, de um coordenador pedagógico do curso, de professores das disciplinas, de tutores virtuais, de tutores presenciais, de um coordenador de polo presencial, de técnicos e de pessoal de secretaria, não se encontrando muitas diferenças quanto a esse quadro entre as universidades analisadas.

Para se instituir um curso a distância, há a necessidade de se ter a permissão de funcionamento do Ministério da Educação (MEC) e também ser avaliado pela Secretaria de Educação a Distância para que esse possa ser disponibilizado aos alunos. Segundo Moreira (2009, p.371), “conforme a complexidade do projeto, em especial, o escopo e a escala de atendimento, o número de profissionais envolvidos e a distribuição de papéis podem variar”. A respeito dessa afirmação, foi observado durante a pesquisa em relato que não raras vezes os coordenadores gerais, de curso e de disciplina são docentes que fazem parte do corpo efetivo das universidades, e os demais integrantes são contratados como bolsistas ou por tempo determinado.

Para efeito de limitação ao foco desta dissertação, caracterizam-se, de forma detalhada, os tutores virtuais e presenciais, no sub-capítulo 2.4.1., Professor e professor de EAD.

A seguir, passa-se a definição desses profissionais que foram baseadas nos Referenciais de EAD e nos trabalhos de alguns pesquisadores do assunto.

#### **Coordenador Geral**

O Coordenador Geral de um curso EAD é o responsável pela área administrativa, conforme Mil (2006) e os Referenciais do EAD. Esse coordenador visita a unidade de polo presencial antes de seu funcionamento, a fim de verificar sua estrutura e realiza inspeções esporádicas em algumas ocasiões, como, por exemplo, em uma reunião geral com todos os outros integrantes. Sua função assemelha-se com a de um diretor de uma escola, no que diz respeito à distribuição de tarefas, de verbas e de recursos físicos e humanos necessários para o funcionamento do polo. No estudo de Spanhol (2009, p.414), ele recebe a denominação de “supervisor de processos” e é designado para organizar e acompanhar todos os processos de desenvolvimento dos cursos.

### **Coordenador de Curso**

O coordenador de curso também pode ser denominado de coordenador pedagógico; é o responsável por programar a carga horária total e a de cada disciplina ofertada; ele faz a verificação e a fiscalização do funcionamento das aulas, prepara o calendário do curso e é o responsável, também, por todas as atividades a distância e presenciais e pelos professores do curso que coordena. Moreira (2009, p.373) o descreve como integrante de uma equipe pedagógica cujos integrantes assumem diferentes papéis no EAD; essa equipe é “composta por especialistas em EAD, tecnologia educacional, comunicação e multimídia”. Em outro estudo, sua denominação é supervisor pedagógico; Spanhol (2009, p.414) o caracteriza como aquele “que responde por todas as ações que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, elaboração de materiais didáticos, avaliação de aprendizagem e preparação de alunos e professores”.

### **Coordenador de uma disciplina específica**

Coordenador de uma disciplina específica é o responsável pela elaboração do conteúdo da disciplina pela qual responde e pela coordenação das atividades dos tutores ou monitores vinculados a essa disciplina. Em alguns cursos, observa-se que esses docentes oferecem aulas por videoconferências e que, por vezes, são chamados de professores ou conteudistas. Mill (2006, p.67), entretanto, discorda dessa nomeação. Supõe-se que isso ocorra em razão de, por vezes, esse

coordenador ministrar “aulas” por videoconferência, por exemplo. Moreira (2009, p. 373) descreve os coordenadores de disciplina como autores e “os autores são os profissionais que desenvolvem os conteúdos, selecionando e reunindo os materiais, organizando e propondo dinâmicas, estratégias e recursos pedagógicos a serem desenvolvidos”.

Nas universidades estudadas, mais especificamente nos endereços eletrônicos utilizados para se disponibilizarem as disciplinas para os alunos e também para os tutores, o coordenador de disciplina é denominado de professor e não de coordenador.

É oportuno que se lembre de que ele é o responsável por uma das disciplinas sobre variados aspectos, dos quais, citam-se: a seleção de conteúdos, meios ou tipos de avaliação e materiais pedagógicos utilizados no ensino e aprendizagem.

### **Coordenador de Polo**

O coordenador de polo da EAD é a denominação daquele que é responsável por coordenar os tutores presenciais nos locais que se convencionou chamar de polo, em seu sentido de “ponto, área, instalação ou em torno de que gravita, ou onde ocorre determinada atividade importante, ou se centra um interesse, um grupo de pessoas” (HOUAISS, 2001), a exemplo de um polo petroquímico.

Cabe-lhe, além de coordenar os tutores presenciais, fiscalizar, por vezes, o trabalho e o acompanhamento feito aos alunos, assim como tomar providências em questões de ordem material e de recursos físicos disponíveis e administrar horários de funcionamento. Também é o responsável direto por fiscalizar a realização de provas e de atividades presenciais.

O coordenador do polo deve manter estreita ligação com os outros coordenadores, por meio de reuniões, encontros e avaliações dos processos presenciais.

Esse coordenador, nas universidades analisadas, era contratado por regime de bolsa, no caso da UAB, ou contratado por tempo determinado ou, ainda, em regime CLT. Observou-se, também, que todos eram professores da rede estadual ou municipal de ensino, com experiência em docência no ensino fundamental e ou médio.

## **Técnicos**

São os técnicos os responsáveis pela manutenção de hardwares e de softwares utilizados nos cursos e nos polos presenciais, e geralmente esse serviço é executado por funcionários de uma de uma empresa conveniada ou contratada ou, ainda, por membros de algum departamento tecnológico da própria universidade. São profissionais de especializações variadas, ligados a diferentes áreas, como diagramadores, revisores, editores, *web-designers*, desenvolvedores de materiais multimídia e de plataformas de aprendizagem on-line, como o Moodle, AVA entre outras.

## **Secretaria**

Dependendo do número de cursos e de alunos que o curso EAD mantém, deverá contar com, pelo menos, um funcionário que irá trabalhar na secretaria do polo, a fim de realizar processos de matrícula, re-matrícula, emitir declarações, entregar materiais didáticos de todo tipo que o aluno venha a solicitar.

Cabe mencionar que, muitas vezes, a universidade mantém seu polo de EAD, dentro de alguma escola que já existe na região e, por vezes, esse funcionário pode ser “cedido”, “emprestado” por ela, para que realize esse trabalho. Em algumas universidades, foi constatado que esse trabalho era realizado pelo coordenador de polo ou, até mesmo, por um dos tutores presenciais que ali se encontravam, ou, ainda, como no caso do polo presencial da UAB-UFSCar, em São José dos Campos, esse funcionário era um estagiário de prefeitura municipal.

Em resumo, costuma-se nomear os envolvidos para se manter uma equipe multidisciplinar ou ainda com formação “acadêmica diversificada” (LONGO, 2009, p.219), ou ainda por meio de conceito de “polidocência” (MILL,2006,p 67) que se caracteriza por um tipo de “trabalhador coletivo”, ou seja, um grupo de trabalhadores destinados a um trabalho coletivo, no caso da EAD de um grupo de trabalhadores que desempenhariam o papel docente. Ainda, Mill (2006) relata que, na EAD, haveria o que ele explica como “nova divisão do trabalho pedagógico”. Essa ideia parece estar presente em Moreira (2009, p. 377) quando defende que:

A definição da composição e funcionamento da equipe deve, então, levar em consideração o perfil dos novos aprendizes e professores, as características do processo de ensino e aprendizagem mediatizado pelas mídias e tecnologias emergentes, as instituições, as políticas, a comunidade, a formação dos integrantes envolvidos e a adoção de métodos e técnicas de gestão.

De modo geral, as instituições promotoras dos cursos EAD propõem divisões diferentes dos papéis histórica e ideologicamente determinados na sociedade, sendo que os lugares dos sujeitos são deslocados e (des)construídos em um outro contexto educacional, tendo como pressuposto, assumir funções e posições sem um estrutura definida na atuação, já que a EAD atual não dispõe, ainda, do que se pode chamar de paradigma definido ou melhor, definitivo a ser seguido. Há também de se considerar que as funções atribuídas aos profissionais que atuam em cursos EAD não poderiam não se assemelhar às funções dos cursos tradicionais, primeiro, porque é esse o parâmetro e, segundo, porque não seria aceito se fosse absolutamente distinto do que já existe.

Passa-se para o próximo sub-capítulo em que se apresentam as descrições e as funções do professor e do professor de EAD.

### **2.3.1. Professor e professor na EAD**

No Brasil, a palavra professor se refere ao profissional que ministra aulas ou cursos em todos os níveis educacionais: fundamental, médio, superior, além do ensino profissionalizante e técnico. Ele também é denominado, em algumas instituições, como educador, e sua atuação abrange o ensino presencial e a distância. É uma das profissões mais antigas do mundo e também uma das que mais sofre mudanças com as políticas públicas educacionais atualmente.

Não há como entender essa profissão sem que se relacione o trabalho docente com as transformações sociais, políticas, econômicas e de teórico-educacionais, em outras palavras, sem que se proceda a uma análise que leve em consideração as transformações da sociedade, promovidas, também, por meio dos processos produtivos (trabalho), das relações sociais modificadas, ao longo dos anos, nas instituições (família, igreja, prisões, hospitais) e da inserção de novas tecnologias de comunicação e informação (Internet).



Analisar a profissão docente no contexto da sociedade atual é, por conseguinte, entender a ideologia dominante hegemônica no planeta: o neoliberalismo, que procura explicar a crise da sociedade e as formas de superá-la; procurar explicar e justificar uma crise brasileira ocasionada pelo processo de globalização, conforme Knuppel (2006, p.2) :

A dimensão político-ideológica deste estágio do capitalismo atual é garantida pelas idéias neoliberais. Originário da crise teórica, política e econômica do socialismo real e do capitalismo internacional, o neoliberalismo retoma princípios do capitalismo liberal do século XIX e reage veementemente contra o Estado do Bem Estar Social que se instalou no pós-guerra. Esta reestruturação global do capitalismo propõe o Estado mínimo, descomprometido com as políticas públicas econômicas e sociais e elege o mercado como regulador.

O neoliberalismo prega, assim, a reforma do país, em todos os seus aspectos e considera a gestão ineficiente, causando distorções na sociedade.

A educação, nessa reforma, é um dos grandes alvos; ela é questionada por seus “insucessos”, quando não inclui “todos” os alunos (todas as camadas sociais, com necessidades especiais, com falta de oferta de vagas) e é chamada em público para esclarecer, para contribuir e para superar a “crise”. Nesse cenário, surgem vários discursos em prol da “qualidade de ensino” e contra quem são ou seriam os “culpados”. Tem-se, as palavras do atual ministro da educação, Fernando Haddad, por meio de um artigo sobre a educação, no qual declara: “Por fim, o mais importante: a questão dos professores. Uma ala faz recair sobre os ombros do magistério toda responsabilidade pela baixa qualidade do ensino<sup>8</sup>”. Sobre o contexto, há a necessidade de adentrar em alguns conceitos sobre a globalização, sobre a educação e qualidade e, por fim, sobre o professor e a EAD.

### **A globalização (neoliberalismo)**

Após a crise mundial de 1929, no Brasil, iniciaram-se estratégias de superação como o bem-estar social e a social-democracia, mas essas não

---

<sup>8</sup> -Assessoria de Comunicação Social (ACS)- Artigo: Educação: duas visões  
Publicado originalmente no jornal Folha de S. Paulo em 29/03/2009. *Fernando Haddad*  
Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=426&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=426&Itemid=)  
(acessado em 25/09/2009).

conseguiram evitar a concentração de renda e a exclusão social. O modelo de desenvolvimento era denominado fordista ou neofordista. Em suma, esses modelos, conforme Frigotto (1996, p.64-65), determinavam:

1) uma determinada forma de organização do trabalho fundada em bases tecnológicas que se pautam por um refinamento do sistema de máquinas de caráter rígido, com divisão específica do trabalho, um determinado patamar de conhecimento e uma determinada composição da força-de-trabalho; 2) um determinado regime de acumulação, fundado numa estrutura de relações que buscou compatibilizar produção em grande escala e consumo de massa num determinado nível de lucro; 3) e, por fim, um determinado modo de regulação social que compreende a base ideológica-política de produção de valores, normas, instituições que atuam no plano do controle das relações sociais gerais, dos conflitos intercapitalista e nas relações capital-trabalho.

Segundo o autor, esse modelo sobrevive há cerca de 60 anos; mais precisamente, a partir de 1930, o fordismo teve um efetivo desenvolvimento e se caracterizou pela produtividade, pela produção em larga escala e pelo consumo em massa. Após a Segunda Guerra Mundial, tornou-se um modelo sócio-cultural de vida, reforçando a ideia do bem-estar social e dos regimes sócio-democratas que se tornam alternativas para substituir o capitalismo, o socialismo e o comunismo.

Em contrapartida, o sistema capitalista adotou medidas de planificação socialista, colocadas em prática, com o objetivo de recuperação e estabilidade. Com vistas a essas medidas, segundo Frigotto (1996, p.66),

o Estado de bem-estar social [vai] desenvolve[r]u políticas sociais que visa[r]am à estabilidade no emprego, políticas de rendas com ganhos de produtividade e de previdência social, incluindo seguro desemprego, bem como direito à educação, subsídio no transporte, etc.

Entretanto, os limites desse modelo de desenvolvimento apareceram e, assim, no final dos anos 60, foram visíveis: a progressiva saturação do mercado interno e de bens de consumo duráveis; a concorrência intercapitalista, e a crise fiscal e inflacionária que provocou a retração dos investimentos. Nesse quadro, ocorriam as crises do Estado de bem-estar social e dos próprios regimes sócio-democratas, e principiava a defesa da volta das "leis naturais do mercado", segundo

Frigotto (op.cit.,p.69), “mediante as políticas neoliberais, que postulam o Estado mínimo, fim da estabilidade no emprego e corte abrupto das despesas previdenciárias e dos gastos, em geral, com as políticas sociais”.

Dessa forma, a consequência dos efeitos dessa acomodação, neoconservadora, para enfrentar a crise, foi a definição do novo modelo de acumulação social, causando uma crescente exclusão social. Disseminou-se a idéia de que o Estado tinha elevados custos sociais e humanos, provocando o aumento da miséria, da fome, da violência, das doenças, do desemprego, do subemprego que afetaram e afetam, indiscriminadamente, os países.

O aprofundamento da crise econômica e a incapacidade do modelo de desenvolvimento de enfrentá-la permitiram o ressurgimento das ideias liberais, agora, denominadas de neoliberalismo. Aplicado em vários países, com o passar do tempo, o neoliberalismo tornou-se um fenômeno político de alcance mundial.

Assim, presencia-se, atualmente, um amplo processo de redefinição global no campo social, político, econômico e pessoal; estão em jogo uma reelaboração e redefinição das próprias formas de representação e significação social. Silva (1997, p. 4-5), a esse respeito, afirma:

A construção da política como manipulação do afeto e do sentimento; a transformação do espaço de discussão política em estratégias de convencimento publicitário; a celebração da suposta eficiência e produtividade da iniciativa privada em oposição à ineficiência e ao desperdício dos serviços públicos: a redefinição da cidadania pela qual o agente político se transforma em agente econômico e o cidadão em consumidor, são todos elementos centrais importantes do projeto neoliberal global.

No Brasil, o neoliberalismo defende a ideia de uma organização econômica e social baseada nas decisões do indivíduo racional e livre, da qualidade total, da modernização da escola, da adequação do ensino à competitividade do mercado internacional, das incorporações das técnicas e linguagens da informática e da comunicação, da abertura das universidades aos financiamentos empresariais, das pesquisas práticas utilitárias e de produtividade. Essas são as palavras de ordem do discurso neoliberal para a Educação. A classe política se beneficia dessas estratégias, uma vez que ela apresenta mudanças ideológicas em um nível político, social e educacional. Ela envolve todos as instituições e todos os sujeitos e, no caso deste estudo, a educação e os professores. Sobre esses princípios, exige-se uma

articulação permanente entre os vários setores da sociedade, como se pode observar em um documento oficial, Política Educacional da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, de 2004:

Secretarias de Estado para que realizem um trabalho conjunto visando ao alcance dos propósitos comuns. Mais do que isso, requer a participação de todas as entidades públicas e privadas, bem como de organizações da sociedade civil, compromissadas com o desenvolvimento e a formação da criança e do adolescente. Por essa razão, a SEE<sup>9</sup> já vem interagindo e estabelecendo diferentes parcerias e convênios com todas as instituições governamentais e não-governamentais que tenham assumido tal compromisso.

Por conseguinte, os problemas na educação passam a ser divididos, tornando-se responsabilidade de todos os que têm algum compromisso com a formação escolar. A partir desses “princípios”, há a busca da qualidade do ensino, que será exposta a seguir.

### **Educação e qualidade**

No início das mudanças ideológicas a que o sub-item anterior se referiu, a palavra qualidade era usada para medir o desempenho dos serviços públicos, acreditando-se que mais custos ou mais recursos, materiais ou humanos por usuário era o mesmo que maior qualidade.

Posteriormente, foi deslocada do setor de recursos para a eficiência do processo; assim, qualidade passou a ser a meta a se alcançar, utilizando o máximo resultado, com o mínimo custo, quando a palavra qualidade não deveria ser relacionada aos serviços públicos e, sim, à produção empresarial privada. De certa forma, essas ideias vieram unir-se às que os governos deveriam buscar: ampliação do acesso à educação. Esse acesso, porém, baseou-se nas relações de produção neoliberais de mercado e não em investimentos públicos, em capacitação de professores, em melhoria ou aumento dos recursos físicos. Sobre a capacitação de professores, nesse processo de melhoria na educação e inclusão, Sanfelice (2003), no artigo intitulado *Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC*, analisa

---

<sup>9</sup> - SEE: Secretaria Estadual de Educação de São Paulo

como os programas de governo e suas implicações políticas e teóricas na educação e analisa que (op. cit.,p.1398):

a formação de professores, no conjunto da nova ordem, torna-se uma estratégia da reforma educacional, a ser concretizada pela prática docente no cotidiano escolar. Visa-se um professor produtivo e sem a valorização consistente de sua formação, mas que sobrevaloriza a tecnologia educativa como apoio ao educador: uma porta de entrada do capital industrial.

Entretanto, é pela ADF que se compreendem esse discurso e seus efeitos de sentidos, a partir da definição de discurso como efeito de sentido entre interlocutores e “não a transmissão de informação”, uma vez que os “sentidos são produzidos no momento em que se dão os atos verbais”, e estes se materializam com a relação do momento histórico e com o lugar social ocupado pelos interlocutores durante a interação verbal (ORLANDI, 2007, p.21).

Atualmente, qualidade conceitua os resultados obtidos pelos escolares, independentemente da forma de medi-los, como: taxas de retenção, taxas de promoção, egressos dos cursos superiores, comparações internacionais do rendimento escolar. Em termos de políticas públicas que se utilizam desse tipo de verificação de “qualidade na educação”, está o inserido o governo do estado de São Paulo, quando institui a política de aumento de salários, por meio de bônus de “produtividade”, já que o professor receberá um bônus, desde que os alunos tenham tido bons resultados em avaliações de rendimento escolar, como o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), quanto melhores forem os resultados dos alunos em suas avaliações, maior será o valor do bônus. Além disso, há as avaliações nacionais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e a Prova Brasil.

Nesse sentido, torna-se claro que o professor se torna um assalariado, como outro qualquer, de uma empresa de características privadas (neoliberal) e não de uma instituição pública de ensino. Por outro lado, não é ousadia formular comparações como dizer que: a educação se torna uma espécie de “mercadoria”; e o aluno, conseqüentemente, um “cliente”.

Em outras palavras, entende-se que os sujeitos de um mesmo grupo social, nesse caso, os professores, compartilham de um imaginário social e discursivo. A esse respeito, Orlandi (2007, p. 42) explica:

É preciso referi-lo às suas condições de produção, estabelecer relações que ele mantém com sua memória e também remetê-lo a uma formação discursiva [...] Os sentidos não estão nas palavras elas mesmas. Estão aquém e além delas.

Portanto, como já se mencionou no capítulo relativo à Análise do Discurso de perspectiva francesa que fundamenta esta pesquisa, as palavras, as expressões, mudam de sentido por aqueles que as empregam: o mesmo sujeito, em posições diferentes, as utiliza com efeitos de sentidos diferentes, de acordo com o lugar em que ocupa no discurso, segundo um “jogo imaginário”.

Os professores e profissionais da e na educação pública empregam o discurso oficial quando anunciam as taxas de evasão, comparam os resultados entre cidades e países, enunciam a queda do nível (qualidade de ensino) e do aumento da indisciplina. Assim, de certa forma, acabam por legitimar o discurso da qualidade como “ideal” a ser seguido.

O discurso oficial responsabiliza muitas vezes a educação pelo desemprego e pela exclusão social e, assim, ao colocar ênfase na centralidade das reformas educacionais para continuar ou melhorar, está-se afirmando que, se o país não vai melhor, é por culpa de seu sistema educacional. Enguita (1997, p.103) assim aborda o assunto:

[...] na realidade, a educação carrega hoje um fardo muito pesado. Em uma época de escasso ou nenhum crescimento líquido e desemprego em massa, o discurso oficial responsabiliza a educação por ambas as coisas. Ao colocar ênfase na centralidade das reformas educacionais para continuar ou melhorar na competição internacional, está-se afirmando que se o país não vai melhor é por culpa de seu sistema educacional.

Assim, o discurso neoliberal aponta como solução uma melhor gestão e administração, bem como a reforma de métodos de ensino e conteúdos curriculares adequados traduzidos, na Política Educacional da Secretaria de Educação do

Estado de São Paulo, mencionada anteriormente, da qual se extrai a seguinte passagem:

Uma das grandes marcas desse empenho pode ser traduzida pela elaboração das Propostas Curriculares que reorientam o currículo escolar, fundamentalmente propondo: valorizar a ação do aluno, deslocando o papel do professor para se tornar o agente de mobilização da capacidade intelectual de quem aprende.

O grande empenho a que se refere a passagem é sobre a melhoria da qualidade na educação, e, para isso, pretende orientar a educação institucionalizada, de forma a reorganizar o currículo. Deixa evidente que se desloca “o papel do professor”, causando, por conseguinte, uma outra posição-sujeito. Coracini (1991, p.46), ao analisar o discurso político e o científico, o explica, de forma a se compreender melhor o que esse deslocamento do papel do professor causará:

[...] conclui-se que os dois discursos são altamente subjetivos na medida em que se apresentam como argumentativos e se servem de uma série de convenções partilhadas pela comunidade interpretativa, dentre as quais o conceito de objetividade e as formas lingüísticas de que se reveste. É graças à opacidade da linguagem, que permite a ilusão da aproximação efetiva do real, sem a interferência do sujeito e da ideologia, que esses discursos alcançam o objetivo que se propõem, qual seja: o de convencer o interlocutor da verdade (aparente) que enunciam.

A educação é um lugar de ideologia e, por isso, é um lugar de investimento, porque consiste numa das principais conquistas sociais e está envolvida na produção da memória histórica e dos sujeitos sociais. Ainda, sobre este aspecto, vários programas governamentais federais têm sido implantados na tentativa de justificar ações ideológicas de ampliação do acesso à educação como, por exemplo, o programa da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Embora seja inegável que se deve buscar a qualidade do ensino, ela deve ser feita com outros propósitos, como, por exemplo, por meio da melhoria do ensino, da escola pública e seu fortalecimento. Como a educação e os professores estão inseridos numa sociedade capitalista, neoliberal, tanto os meios de produção quanto a educação e os professores fazem parte de um mesmo sistema de controle do processo de produção e de autonomia.

Na sociedade pós-moderna os professores têm perdido certos “poderes”, de sua posição-sujeito socialmente conhecida, como, por exemplo: definir objetivos, selecionar e organizar os conteúdos que irá trabalhar com seus alunos, bem como avaliar os resultados. Ele apenas executa o que os outros pensaram; tanto nas escolas públicas quanto nas particulares, é vertiginosamente crescente o uso de materiais pedagógicos (livros, apostilas, sites educacionais) que focalizam essas ações, previamente realizadas “por outros”. Haja vista, os “cadernos” do professor e do aluno, com a nova proposta curricular do estado de São Paulo, a partir de 2008.

Em consonância com essas análises, os professores que atuam na educação presencial ou no ensino a distância não têm consciência de certos movimentos, principalmente, aqueles professores que atuam na EAD, na função de tutores presenciais. Isso será melhor explicado e explicitado no capítulo referente à análise específica do *corpus* deste estudo.

#### **2.4. O professor na EAD**

A atuação educativa dos professores e as atuais teorias educacionais têm proposto outros sentidos e outras concepções do papel do professor na educação presencial, principalmente, na EAD. Sobre isso, Formiga (2009, p.39) comenta que “trabalhar com a EAD requer profissionais e atores sensíveis e dispostos a inovação, porque atuam em um setor de transitoriedade, no qual, a certeza é a permanente mudança”, sendo assim, os predicativos desse profissional são geralmente ligados a características, como: inovador, dinâmico e moderno.

O aprender “fazendo”, nessa modalidade de ensino, é o que se parece vigente na atualidade, já que carece de paradigmas de como proceder, e isso leva os alunos a se centrarem na aprendizagem chamada de “cooperativa”, ou seja, o aluno aprende a aprender com todos os profissionais e também com os colegas na EAD. Conseqüentemente, não é o professor que irá transmitir-lhe prioritariamente os conhecimentos. Essa prática (poder) dilui-se entre os participantes, como os tutores, os coordenadores e por meio dos próprios alunos.

Os professores, sobretudo os chamados de “tradicionais”, tendem a “sentirem-se atordoados nesse cenário de permanentes mudanças” (FORMIGA, 2009,p.43) , e, dessa forma, a proposta pedagógica baseia-se nas relações interacionistas e no construtivismo e, assim, segundo Maia (2009, p.203), “o professor terá de mudar o



seu papel de expositor oral ou autor de conteúdos para o de orientador e facilitador da aprendizagem”.

O conceito de professor desloca-se para o de orientador e facilitador. A título de explanação, relembra-se os aspectos diversificados dos nomes que um professor pode assumir na EAD.

Respectivamente, a esse dado, cabe uma reflexão sobre as transformações relacionadas à prática dos professores e, principalmente, àquelas que partem das teorias pedagógicas que causaram a mudança de foco da educação, ditas como centradas no aluno, como, por exemplo: a do construtivismo, do professor reflexivo, do aprender a aprender (Perrenoud, 2002) e do interacionismo. Essas teorias atravessam a organização do trabalho escolar, caracterizada por um processo de ensino centrado no eixo da transmissão-assimilação, causando rupturas.

Entrecruzando essas reflexões e com o deslocamento de uma posição- sujeito professor para a de facilitador ou orientador, juntamente com a expansão do acesso à informação e ao aumento do número de vagas na educação, revelam que há uma nova “proposta” na atuação, na formação e no papel do professor, que outrora era estruturada, para uma outra em construção, nos discursos estudados; e essa nova “atuação”, como na função de tutoria dos sujeitos analisados, causa a necessidade de entender e de conhecê-la.

Alguns autores, entre eles Chaves<sup>10</sup>, defendem ser essa uma “proposta inovadora” para os professores, porém, em outras palavras, nessa perspectiva, isso seria o mesmo que promover a coletivização social da prática do professor, e a partir daí, haveria uma destituição gradativa de poder e da posição-sujeito professor.

Para resgatar o controle sobre o processo e o produto de seu trabalho, é imprescindível que professor (ou o futuro) tenha a compreensão dos problemas postos (propostos), a compreensão de que a organização do trabalho na escola revela a posição distinta nas/das relações sociais de produção (uns concebem e outros executam), constituindo-se num elemento determinante da prática social que irá desenvolver ou não.

O conceito de qualidade, as teorias pedagógicas e os princípios das políticas públicas, tomados como pressuposto das mudanças ocorridas, fazem com que o

---

<sup>10</sup> Novas formas de ensinar e aprender:” Educação orientada para competências” e currículo centrado em problemas. Eduardo O.C.Chaves.

papel ou a função do professor, na atualidade transcenda de uma posição para outra, lembrando que o poder das organizações educacionais são as próprias pessoas e não de apenas de imposições pós-modernas. O professor é o principal responsável pela organização ou reorganização dos sistemas de ensino.

Refletir sobre a atuação docente, nos seus papéis atuais e futuros, como um sujeito da história, em vez de objeto, foi a proposta desse capítulo. E considerando que o conteúdo de ensino é uma tarefa básica a se lecionar e também é uma das competências inerentes ao trabalho docente.

#### **2.4.1. Tutor virtual e tutor presencial**

Na EAD podem-se encontrar diversos vocábulos relativos ao nome da função que um professor pode exercer, como, por exemplo: tutor, mediador, formador, educador, orientador, monitor, entre outros.

Excluindo-se o professor que é efetivamente responsável pela disciplina, também chamado de professor conteudista, conforme Fichmann, (2009), Bentes (2009) e Mill (2007), há outros professores que participam do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Para esses, encontram-se ainda outras denominações e outros termos como: tutor virtual, tutor a distância, tutor *web*, tutor presencial, monitor, monitor-tutor, facilitador, professor de polo, professor presencial, professor-tutor, tutor local, orientador acadêmico, professor assistente entre outros que podem ser encontrados. Faz-se necessário lembrar que a EAD faz parte de um tema atual, que está em construção, e, sendo assim, durante o aprofundamento do tema, a cada pesquisa realizada e em espaços curtíssimos de tempo, são publicados novos trabalhos ou estudos. Dessa forma, em alguns deles, novas denominações ou novos termos podem ser (e são) “criados” a cada instante.

Sendo os termos mais recorrentes os de tutor e monitor, neste trabalho, preferiu-se a palavra tutor, por ser essa a mais empregada e aceita nas instituições de ensino a distância estudadas e por essa ser também a empregada nos Referências de Qualidade Para a Educação Superior a Distância (doravante Referências da EAD) .

Concernente a essa escolha, faz-se necessário relatar algumas das significações e terminologias dos vocábulos tutor e tutoria que podem ser encontradas nos dicionários.

Segundo o dicionário etimológico de Cunha (2007), a palavra tutor vem do latim: "latim tutorem, protetor, defensor. Indivíduo que por disposição testamentária ou por decisão judicial, está incumbido da tutoria ou tutela de menores e interditos". Ainda, sobre as significações do termo, no dicionário Houaiss (2001), consta : "tutor sm (lat tutore). 1 Dir Aquele que, por disposição testamentária ou por decisão do juiz, está encarregado de uma tutela ou tutoria. 2 O que protege, ampara ou dirige; defensor. T. dativo: o que exerce a tutela dativa. T. legítimo: o que exerce a tutela legítima. T. testamentário: o que exerce a tutela testamentária". E para a palavra tutoria: "tutoria sf (tutor+ia1). 1.Cargo ou autoridade de tutor. 2.Exercício de tutela; tutela. 3. Defesa, proteção".

A denominação ou conceitualização do tutor na EAD pode ser encontrada nos Referenciais de EAD, na apresentação desse documento, disponível no site da Secretaria de Educação a Distância do MEC:

Esses Referenciais de Qualidade circunscrevem-se no ordenamento legal vigente em complemento às determinações específicas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, do Decreto 5.622, de 20 de dezembro de 2005, do Decreto 5.773, de junho de 2006 e das Portarias Normativas 1 e 2, de 11 de janeiro de 2007.

Apesar de esse documento não ter força de lei, ele será um referencial norteador, para subsidiar atos legais do poder público, no que se refere aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação dos cursos a distância.

A contratação desse profissional se dá pelo sistema de bolsa, o que não lhe confere vínculo efetivo com a instituição. Sobre esse aspecto, a última versão dos Referenciais da EAD expressa, em seu texto, disposições e encaminhamentos em relação ao perfil e a formação dos profissionais, sobretudo de professores e de tutores, que atuam ou irão atuar na área.

A atualização do documento, cuja versão inicial data de 2003, foi elaborada por uma comissão de especialistas. Uma versão preliminar foi submetida à consulta pública durante o mês de agosto de 2007 e recebeu mais de 150 sugestões e críticas, das quais, a maioria foi incorporada.

Em relação aos profissionais que atuarão, os Referenciais da EAD informam sobre a necessidade de que o corpo docente esteja vinculado à própria instituição, com formação e experiência na área de ensino e em educação a distância. Também será necessário um corpo de tutores, com qualificação adequada à concepção do

curso e que ofereça suporte adequado, tanto na sede, quanto nos polos em que ocorrem as atividades presenciais de ensino.

Assim, Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação a Distância (SEED), disponibiliza os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (2007,p.22), dentre esses referenciais cita-se o seguinte trecho:

Em qualquer situação, ressalta-se que o domínio do conteúdo é imprescindível, tanto para o tutor presencial quanto para o tutor a distância e permanece como condição essencial para o exercício das funções. Esta condição fundamental deve estar aliada à necessidade de dinamismo, visão crítica e global, capacidade para estimular a busca de conhecimento e habilidade com as novas tecnologias de comunicação e informação.

Os Referenciais da EAD ressaltam a necessidade do domínio do conteúdo tanto para os tutores virtuais quanto para os tutores presenciais; contudo, esse requisito não foi encontrado nos tutores presenciais analisados nesta dissertação. Entre os tutores presenciais, a formação encontrada era a graduação no nível superior, para o magistério fundamental e médio. Eles também concluíram um curso de formação de tutoria presencial, com duração de três meses, de cento e vinte horas. Nesse curso, as matérias estudadas versavam sobre usos das mídias de comunicação e sobre os fundamentos da EAD e da função do tutor. Além disso, as instituições que os contrataram requereram algum tipo de experiência anterior no magistério.

Dentre os tutores virtuais, a maioria era graduada em alguma área do conhecimento, e muitos deles participavam de cursos de pós-graduação, mestrado, nas próprias universidades em que atuavam como tutores virtuais.

Dessa forma geral, os tutores pesquisados na EAD assumem a função de serem os responsáveis pelo acompanhamento e o direcionamento dos alunos durante o curso, conseqüentemente, o tutelado (aluno) assume o lugar daquele que é amparado, defendido e protegido.

Assim, o tutor, na função de tutoria dos alunos, em relação as suas atribuições, em geral, dependendo da instituição em que trabalha, pode assumir funções diferentes, destacam-se as três “capacidades” que os tutores devem ter, extraídas dos Referencias da EAD (p.22): “capacitação no domínio específico do conteúdo; capacitação em mídias de comunicação; e capacitação em fundamentos da EAD e no modelo de tutoria”.

Assim sendo, dentro do ensino a distância, preconiza-se a existência de dois tipos de tutores diferentes: o tutor virtual e o tutor presencial. Dependendo da universidade em que o tutor trabalha, encontram-se características e funções distintas. A fim de delimitação, nesta pesquisa, uma parte do *corpus* das análises é uma coletânea dos discursos do tutores presenciais (TP) e suas especificidades, contudo, também serão relatadas algumas das especificidades do tutor virtual.

Assim, relatam-se as características específicas encontradas do tutor presencial e do tutor virtual, nos itens subsequentes.

#### **2.4.1. Tutor Virtual (TV)**

O tutor virtual (doravante TV) tem conhecimento do conteúdo e do material didático para acompanhar, auxiliar e orientar o aluno virtualmente, pela Internet. Na literatura, em geral, considera-se o papel do TV como fundamental no processo educacional a distância. Ele irá indicar um percurso que deverá ser desenvolvido pelo aluno na disciplina a qual tutora. É proposto que ele desempenhe a função de facilitador e motivador do aluno, deixando claro que a comunicação e a autodisciplina são muito importantes nessa modalidade de ensino. Devem também estimular os alunos a acessarem o ambiente de sala de aula virtual diariamente para acompanhar o programa da disciplina, e faz parte de sua função esclarecer dúvidas referentes aos conteúdos.

Apesar de ser preconizado nos Referenciais da EAD que ambos os tutores devem ter domínio da disciplina, da matéria, nas universidades analisadas, não há a observância desse requisito. Nesse formato, encontra-se uma diferença primordial entre as duas categorias de tutorias: não é alçada do tutor presencial tratar dos temas pertinentes às disciplinas ministradas. Em outras palavras, o TV auxilia os alunos na aquisição do conhecimento a partir das ferramentas da EAD, e o TP os auxilia em como utilizá-las. De acordo com Mill, (2006,p.68) o tutor virtual é:

Tutores virtuais, responsáveis pelo acompanhamento pedagógico de um grupo de alunos e, ou, de um grupo de tutores presenciais, por meio de tecnologias virtuais. Este trabalhador é especialista na área de conhecimento da disciplina em que trabalha e está subordinado, em todos os sentidos, ao coordenador desta disciplina.

O tutor virtual na execução de sua função é o que tem domínio dos conteúdos, avalia e corrige atividades e provas dos alunos. Ele está envolvido com a participação, com os conteúdos e com sua transmissão, encontra-se diretamente ligado ao professor responsável pela disciplina e com os coordenadores do curso. Sempre por ferramentas de comunicação e informação, ou seja, via Internet e on-line.

Sobre essas funções, Bentes (2009,p.166) o define como: “o professor tutor é o agente motivador/orientador que irá acompanhar e avaliar o aprendizado do aluno durante todo o processo”; e Longo (2009, p.219) como: “os professores-tutores desempenham, primordialmente, o papel de facilitadores, mediadores a distância e na utilização das ferramentas tecnológicas”.

O trabalho do TV concentra-se no conteúdo das disciplinas do curso, a responsabilidade do ensino-aprendizagem foca-se exatamente no conteúdo, sobre ele e por ele.

Em um curso do programa de capacitação profissional, realizado pelo portal educacional das Américas (OEA), que formam tutores virtuais, tem-se como objetivo geral do curso:

Formar potenciais tutores, com a finalidade de desenvolverem suas habilidades e destrezas pedagógicas em um ambiente de ensino e aprendizagem virtual “carente de sincronia”, de modo que alcancem orientar e facilitar atividades e oportunidades de aprendizagem, como guiar, apoiar e avaliar os avanços acadêmicos dos participantes em cada modalidade.

A capacidade de comunicação é bastante requisitada a esse tutor, já que ele dispõe apenas do ambiente virtual, precisando, assim, ser um excelente "comunicador". Em relação à linguagem, Dotta e Giordam, (2007,p.14) consideram que “o desenvolvimento da capacidade comunicativa do educador para interações verbais a distância é crucial para promover a aprendizagem”.

Em suma, a linguagem é extremamente importante em todos os processos de educação e de ensino e aprendizagem, mas há uma conotação ainda maior na EAD, já que se realizam prioritariamente nos ambientes virtuais.

#### **2.4.2. Tutor Presencial (TP)**

Os profissionais que são contratados como tutores presenciais (doravante TP), nas instituições de ensino superior pesquisadas, que ofertam cursos de graduação a distância, têm se requerido que esses tenham concluído, pelo menos, um curso de graduação, na área da educação e que tenham algum tipo de experiência em docência. A maioria absoluta trabalha ou trabalhou com alunos em sala de aula tradicional e presencial, com classes de alunos do ensino fundamental e médio.

Os TP são submetidos a um curso de capacitação, antes de assumirem ou durante o exercício de sua função. Essa formação ou capacitação tem duração média de três meses e é administrada por professores da instituição, valendo-se de alguns encontros presenciais, e os demais encontros são oferecidos *on-line*, via Internet, utilizando um programa de ensino a distância.

Os programas mais utilizados entre essas instituições são: *Webct*, *TelEduc AVA* e *Moodle*. Entre os temas que a capacitação abrange, encontram-se tópicos referentes ao uso das ferramentas e do programa utilizados, assim como tópicos de função pedagógica. Segundo Mill (2006, p.68):

Tutores presenciais ou locais são responsáveis pelo acompanhamento de um grupo de alunos do curso (em todas as disciplinas). Não é, necessariamente, especialista em nenhuma área de conhecimento (disciplina) do curso e sua função é pouco mais que assessorar os alunos no contato com o tutor virtual e com a instituição. Por vezes, são denominados de monitores.

Em resumo, no exercício da função, comumente, são encontrados, nesses cursos, estas atribuições que são pronunciadas como de “caráter pedagógico”: ajudar cada aluno a planejar sua aprendizagem e o seu envolvimento no curso; incentivar cada aluno a acompanhar e realizar todo o trabalho solicitado; organizar, conduzir e acolher grupos de estudos; incentivar a criação e a manutenção de comunidades de interesse *on-line* entre os estudantes; estabelecer um diálogo amigável a fim de facilitar que os alunos esclareçam seus pensamentos e enfrentem suas contradições e inconsistências; incentivar a leitura de livros acadêmicos e de literatura em geral e, sobretudo, manter postura acolhedora.

Ainda, há estas atribuições, as denominadas de caráter organizativo: estabelecer com cada aluno uma agenda de tempos e realizações; acompanhar as atividades propostas nas disciplinas/módulos/blocos; informar aos professores e tutores a distância todas as questões pedagógicas referentes a cada aluno como, por exemplo, ausências, afastamentos, dificuldades, alternativas; realizar relatórios mensais sobre a turma sob sua responsabilidade e registrar casos particulares de dificuldades pedagógicas e encaminhá-las ao tutor a distância e ao professor.

Os Referenciais da EAD ressaltam a necessidade do domínio do conteúdo tanto para os tutores virtuais (a distância) quanto para os tutores presenciais; contudo, esse requisito não foi encontrado nos tutores presenciais analisados, entre eles, a formação e a capacitação limitaram-se aos usos das mídias de comunicação, aos fundamentos da EAD e à função de tutoria demandada.

Outra similaridade encontrada foi a de priorizar, entre esses profissionais, a capacidade de interação e comunicação entre os diferentes membros das equipes responsáveis pelo processo educacional a distância.

Pode-se acrescentar que se prioriza a capacidade de se aprender a trabalhar em equipe, pois a inserção do profissional tutor presencial na EAD é vivenciada e incorporada na prática, ou seja, os envolvidos no processo praticam a formação coletiva no exercício da função.

No exercício da função, a principal atividade dos tutores presenciais é a de orientação, por estarem em contato “direto”, no sentido presencial, com os alunos nos polos presenciais. Os TP fazem o acompanhamento das atividades técnicas: auxiliam os alunos no uso das ferramentas do ambiente virtual, fornecem instruções básicas de informática; sugerem a organização de um cronograma para sistematizar estudos, auxiliam na organização dos eventos presenciais, apóiam o processo de aplicação das provas presenciais e são a ligação entre os alunos e os tutores virtuais das disciplinas estudadas.

Em cursos de capacitação, recomenda-se que o TP deve ser “sensível” e perceber as dificuldades dos alunos, ter disposição e disponibilidade para contribuir no processo de ensino e aprendizagem. Para isso, deverá interagir com os alunos, em outras palavras, ser bastante “amigável”. Entretanto, seu trabalho deve ser o de ajudar o aluno a: usar o computador, usar a sala de aula virtual e suas ferramentas, organizar o tempo, estar atento aos prazos de entrega das atividades de cada disciplina, participar das atividades de interação, não se isolar e tirar dúvidas junto



ao tutor virtual, comparecer ao polo nas atividades presenciais e utilizar a biblioteca, os laboratórios, entre outros recursos físicos que o polo disponibiliza.

Entre as questões do questionário de pesquisa, do qual foi retirado uma parte do *corpus* deste estudo, havia uma que questionava qual era a “função” do entrevistado, na EAD; a maior parte dos tutores presenciais respondeu que era TP, mas completava a resposta com “mas me considero um mediador da aprendizagem”.

É adequado concluir que o trabalho do TP está mais para um técnico que auxilia no uso do computador, do que um professor atuando pedagogicamente em conteúdos, porém esse não se “desvencilha” da posição de professor, no exercício da função de tutoria, mesmo após ser orientado de suas atribuições. Cabe ainda lembrar que não é responsabilidade do tutor presencial sanar as dúvidas referentes aos conteúdos das disciplinas.

Portanto, o TP está intrinsecamente ligado ao termo tutor e aos significados de proteger e amparar, ouvindo os alunos e interagindo, criando “laços” de amizade; dirigir, ajudando os a utilizar o computador e ferramentas *on-line* e, por último, defender, já que irá se comunicar com o tutor virtual e com o professor responsável para auxiliar o aluno na disciplina, para, por exemplo, dar mais chances por meio de novas provas ou de novos testes.

Não há um papel ou função muito definida na literatura da EAD sobre a necessidade de se haver e preconizar a figura do TP nos polos de apoio presencial. Porém, os Referencias de EAD recomendam que haja esse profissional, no modelo do projeto pedagógico da Secretaria de Educação a Distância. A justificativa de sua presença na EAD brasileira atual, geralmente, está associada aos aspectos ideológicos e sociais: de haver o contato humano, nas relações e nos processos de ensino e aprendizagem, o que denota que as relações tidas como tradicionais, são muito valorizadas pelos alunos.

Relacionados a esse fato, há estudos de que o TP evitaria ou ajudaria “a diminuir a evasão de alunos”, como os de Mello, Bragança e Moutinho (2009). Esses estudos abordam experiências de um curso de graduação, no modelo semipresencial em EAD e relatam que, “apesar de todo esse sistema de apoio, os alunos ainda utilizam muito pouco a maior parte dele”. Esse apoio se refere ao professor da disciplina, ao tutor virtual e aos coordenadores. Em seguida, os autores comentam que os alunos acabam “apostando muito mais na tutoria

presencial, que é o que mais se assemelha às aulas em salas tradicionais, a que a maioria está habituada”(MELLO;BRAGANÇA,MOUTINHO,op.cit.,p.5). Em outro trecho do mesmo estudo, declaram que o índice de evasão é elevado e há a falta de motivação. Para tentar solucionar ou diminuir a evasão e aumentar a motivação, e, por ser “notório que a maioria dos alunos foi educada no sistema presencial, com o professor sempre presente”, o curso em questão recorreu a ideia de realizar atividades presenciais periodicamente, além das avaliações presenciais, previstas pelo curso (MELLO; BRAGANÇA; MOUTINHO, 2009, p.5).

A constatação de que há um alto número de evasão e que ocorre a falta de motivação também está presente nos estudos de Santos e Neto (2009). Nesse estudo, além de constatarem os problemas de gestão de tempo, relacionados ao estudo, à família e ao trabalho, os autores investigaram e identificaram outros fatores, como: “necessidade de maior contato com o professor-tutor e ter professores diariamente no polo” (op. cit,p.23). Ainda, nesse estudo, os autores declararam que perceberam que os alunos valorizavam e esperavam uma maior presença do professor ou tutor no polo presencial.

Independentemente da posição de cada um, Moreira (2009,p.373) propõe visões gerais do tutor, tendo em mente que as instituições apresentam o que se pode titular de liberdade, para modificarem as funções dos tutores, “as funções da tutoria podem diferir, segundo as definições dos papéis atribuídas pelas instituições, bem como a concepção pedagógica do curso”. Sobre isso, há relatos de que, em alguns polos presenciais das universidades, os TP corrigem as provas de alunos.

Em consonância a essa ocorrência, é necessário mencionar que varia muito o modo de funcionamento das universidades, assim como se deve levar em consideração o conceito de universidade aberta, que se iniciou no Brasil, com a criação da UAB, e o grande número de cursos a distância que se tem propagado. Propõe-se refletir que a “abertura” vai muito além da ampliação e do acesso de vagas no ensino superior, ela engloba a abertura de maior liberdade de organização e de estrutura, tanto de recursos físicos como de recursos humanos para o funcionamento desses cursos. Nesse sentido, cita-se Santos (2009, p.291):

Em essência, o sistema aberto abrange mais do que simplesmente o aprender. É um sistema que também enfoca como ensinar e traz consigo uma vasta gama de metodologias e técnicas de ensino.

As modificações ou transformações estão sendo sentidas por meio de novas caracterizações na profissão do professor, em vários campos, em vários níveis de ensino, desde as funções e atribuições, até a figura do sujeito- professor histórica e ideologicamente pré-determinada.

Outro fator importante a ser considerado é que, inequivocamente, quando se trata de um curso em EAD, pressupõe-se logicamente a distância nas e das relações entre os sujeitos, contudo as contradições encontradas remetem, de forma geral, a todos os envolvidos, inclusive aos próprios pesquisadores, as instituições e até a legislação da EAD.

A pretensão desse sub-capítulo foi a de analisar o TP na EAD, de forma ampla e geral, e encontram-se estudos com ângulos diferentes, dependendo geralmente de qual lugar social que se fala, ou da posição-sujeito a favor, ou da posição-sujeito contra essa modalidade de ensino. Uns abordam o tutor como professor, outros rechaçam essa possibilidade, e, ainda, outros têm uma atitude discursiva conciliatória.

## **ARTE II – ANÁLISE DO CORPUS**

### **Capítulo 1- Condições de Produção do Discurso**

No cenário nacional e internacional, a EAD mediada por computadores, está em amplo desenvolvimento. Cursos de diversas modalidades e níveis de ensino crescem em grande escala a cada ano, em diversas universidades públicas, particulares e em universidades cooperativas.

Inseridos nesse novo contexto, professores e vários outros profissionais de áreas distintas do conhecimento têm atuado, e, assim, as condições de produção amplas e restritas serão explicitadas nesse processo, nos sub-capítulos seguintes, alertando-se que há aspectos relativos à condição ampla do discurso analisado no capítulo teórico que diz respeito à virtualidade e ao funcionamento da EAD. Essa dificuldade na separação canônica da dissertação se explica pelo pressuposto da ADF, de que “não se trata de segmentar a língua, mas de retraçar, por meio da análise de linguagem, a trajetória dos processos históricos e sociais que engendram os sentidos” (INDURSKY; FERREIRA, 1999, p.110).

#### **1.1. Condição ampla ou mediata**

É oportuno, alertando-se que não se pretende nesta parte da dissertação uma análise, o procedimento da leitura desses discursos à luz da Análise do Discurso de linha francesa (ADF), cujos pressupostos assumem que a ideologia é inconsciente, construída na sociedade por meio da história, tendo em mente o sujeito como revestido de um caráter ideológico; Pêcheux (1973) ainda concebe a noção da forma-sujeito ou sujeito histórico, afirmando que a formação discursiva comporta uma forma-sujeito historicamente determinada, que regula e organiza o dizer de diferentes posições-sujeito que nela convivem.

Assim, para que a educação a distância no Brasil e no mundo se desenvolva, deve estar em conformidade com a lei, e, por conseguinte com uma ordem do discurso. Foucault (1971) explica que a formação discursiva (FD) determina o dizer e, desta forma, a FD encontrada, é vista como uma ordem do discurso jurídico e educacional, ou seja, a discursos específicos da lei, produzem uma ideologia.

No Brasil há uma instituição específica, a Secretaria de Educação Superior a Distância (Seed) que, por meio do decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005, dispõe sobre as leis de diretrizes e bases da EAD. A Seed em conjunto com o Ministério da Educação (MEC) e as leis de diretrizes e bases da educação (LDB) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, regulamentam todas as ações e processos que envolvem a EAD, tanto os projetos administrados por órgãos públicos quanto os da iniciativa privada.

O referido decreto, assim, regulamenta não só o funcionamento do aspecto que legisla, mas também os discursos dos sujeitos envolvidos nas instituições de ensino à distância, evidenciando o funcionamento da ideologia. O que se pode notar é que, a partir desse decreto, regulamentando essa modalidade de ensino, todos os outros discursos sobre a EAD far-se-ão a partir desse documento.

Em consequência, os sujeitos que perpassam por esse momento mostram-se serem construídos historicamente e ideologicamente por meio dos discursos produzidos e, dessa forma, as condições de produção do discurso são analisadas por meio da linguística, dos esquecimentos e da interrogação da transparência da linguagem. Os discursos dos envolvidos e as relações de sentidos se fazem, tão e somente se pensados dimensionados no tempo e no espaço das práticas do homem na EAD (quando, onde, como, com quem se fala) na sociedade atual.

Os sujeitos, pensados desta forma, estão descentrados e, por conseguinte, em relação à língua, não têm autonomia. Logo, na ADF, a língua, não é autônoma, nunca é neutra, não se diz o que se diz apenas para dar sentidos exatos, mas se diz mais, com outras intenções, na maioria das vezes inconscientemente, o sujeito não sabe, mas sofre os efeitos do assujeitamento, ele tem a ilusão de que é senhor do seu dizer, mas não o é.

Articulando todos esses conceitos, chega-se ao poder, ou melhor, nesse, estudo, às posições de poder e de poder-saber. Foucault (2007) explica o poder como: “O poder não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social e, como tal, constituída historicamente”. Cabe lembrar que os sujeitos analisados estão em construção social com a “nova” profissão ou atuação como tutores presenciais na EAD. Assim sendo, concebe-se o sujeito professor como heterogêneo e em constantes transformações.

Dessa forma, a chamada terceira fase da EAD no Brasil, a partir de 1995, surge com o uso intensivo das novas tecnologias da comunicação e da informação.

A separação física entre professores e alunos existentes na EAD anterior passa a contar com a presença virtual, de possibilidades de ampliação da capacidade de se comunicar em tempo real, sincronizado, na mesma hora e no mesmo instante.

O advento da Internet, como “acontecimento histórico”, contribuiu para que houvesse uma “transformação” na estrutura e nos conceitos da EAD. O ensino a distância passa a ser visto como um ensino “mais próximo” dos alunos em vários sentidos: em relação à possibilidade de comunicação e interação rápida, em relação a baixos custos e da maior oferta e disponibilidade de vagas para uma demanda brasileira, além de instaurar uma aura de modernidade. Costa e Faria (2008, p.2) expõe sobre o assunto:

Há ainda outros aspectos da EAD que merecem destaque. O primeiro é que essa estratégia ou atividade de ensino coaduna com políticas que vem sendo implementadas no Brasil e no mundo que visam a universalização da educação. E um segundo aspecto é que a expansão e a popularização do aumento do computador vem contribuindo para seu uso como ferramenta didático-pedagógica e isso, por conseguinte, contribui para que a EAD atenda, cada vez mais, a um número maior de pessoas.

A oferta de vagas cresceu imensamente, assim como o número de alunos ingressantes e concluintes dessa modalidade de ensino nos últimos anos, como podem comprovar os resultados divulgados do censo da educação superior de 2007, efetuado pelo Ministério da Educação e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP):

De acordo com os dados do Censo, 97 instituições ofereceram, em 2007, cursos de graduação a distância. São 19 IES<sup>11</sup> a mais em relação às registradas no ano de 2006. É possível observar (tabela 27) que o número de cursos de graduação a distância aumentou de maneira significativa nos últimos anos. Comparado ao ano de 2006, foram criados 59 novos cursos a distância, representando um aumento de 16,9% no período. O número de vagas oferecidas em 2007 chegou a quase o dobro das oferecidas em 2006, com um aumento de 89,4%, ou seja, uma oferta de 727.520 vagas a mais. O crescimento no número de vagas da educação a distância deu prosseguimento a um aumento que se observa desde 2003. Nesse período registrou-se uma variação de 6.314% no número de vagas ofertadas. Contudo, até o momento do censo 2007, o número de inscritos e o número de ingressos não acompanhou o mesmo ritmo de crescimento. Enquanto

---

<sup>11</sup> IES- Instituições de Ensino Superior.

em 2006 foram registrados 0,53 candidatos para cada vaga, no ano posterior, essa relação foi de 0,35.

Na apresentação do “balanço Seed<sup>12</sup>”, notícia divulgada pelo repórter Ionice Lorenzoni, no endereço eletrônico da secretaria, o Secretário Ronaldo Mota, declara que “A prioridade do MEC [...] é atender à demanda de quase um milhão de professores em exercício no ensino básico que não têm a formação necessária”. Porém, em outro trecho da entrevista, defende a questão da demanda por cursos de graduação, com a participação financeira de empresas estatais:

De acordo com Ronaldo Mota, em 2006, será possível juntar a demanda por cursos de graduação com a capacidade de oferta e, simultaneamente, a capacidade financeira do MEC e o financiamento das estatais. “Nós queremos que as grandes estatais – Banco do Brasil, Caixa Econômica Federal, Infraero, Petrobrás, Correios, Eletronorte, BNDES – cooperem diretamente com os municípios na criação de polos e que as Ifes possam colocar sua capacidade de ofertar cursos”.

Correlacionando os fragmentos da história-externalidade, essa declaração parece evidenciar que as políticas públicas de educação têm uma preocupação além da demanda, mas, sobretudo a preocupação com o financiamento, com o “patrocínio” da expansão da oferta de vagas.

Amplia, assim, as intenções para a formação não só de professores, mas também de outros profissionais que, porventura, poderão ser necessários para empresas estatais citadas.

A ideologia do processo de ampliação de vagas e acesso ao ensino superior também está presente na criação do projeto da Universidade Aberta, (UAB), em cuja apresentação encontra-se o seguinte discurso:

Tendo como base o aprimoramento da educação a distância, o Sistema UAB visa expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior. Para isso, o sistema busca fortes parcerias entre as esferas federais, estaduais e municipais do governo.

---

<sup>12</sup> - Reportagem: Universidade Aberta Expande educação a distância por todo o país. Balanço Seed. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5250&catid=210](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5250&catid=210). Acessado em 2/10/2009.

Ainda no arrolamento do discurso do secretário, há um outro pronunciamento: “Para formar um bom professor em educação a distância é preciso ter laboratórios de física, química, biologia, matemática e a participação de um tutor presencial” na mesma entrevista, ele cita o tutor presencial, abordado no Parte I, Capítulo 2, sub-capítulo 2.4.3. O enfoque central dessa análise recai sobre o sujeito professor que atua no ensino a distância, como tutor presencial, em cursos de graduação.

Esse sujeito, nas condições mediatas do discurso, demonstra não ter a formação profissional desenvolvida, pois ao mesmo tempo em que a EAD tem se multiplicado, requerendo cada vez mais um número maior de profissionais para ocupar esse espaço, existem poucos profissionais preparados para essa demanda. No entanto, a constituição desse sujeito, que atua ou atuará na EAD, perpassa não só pelas políticas públicas atuais, como também e (principalmente) por um novo campo de atuação docente, sendo construído sócio-historicamente. Esse aspecto é considerado nos pressupostos teóricos vindo ao encontro de Orlandi, (1994, p.54-55):

É no discurso que se pode apreender a relação entre linguagem e ideologia, tendo a noção de sujeito como mediadora: não há discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia. O efeito ideológico elementar é o que institui o sujeito (sempre já-lá).

Com efeito, o discurso é um objeto particular. O trabalho com o discurso leva a uma forma de conhecimento específico com um objeto que não é simplesmente o resultado da relação de um objeto de uma disciplina, com outro, de outra disciplina.

A AD, nessa perspectiva, não é apenas aplicação da Lingüística sobre o objeto das Ciências Sociais e nem o inverso, ou seja, aplicação das Ciências Sociais sobre o objeto da Lingüística. Longe disso, a consideração do discurso leva a uma outra prática analítica seja sobre a linguagem, seja sobre a sociedade, seja sobre o sujeito.

Nos discursos desse sujeito analisa-se a língua e sujeito com noção de mutáveis, heterogêneos e não centrados, não completos, com marcas de incompletude e da alteridade.

Assim, assume-se a noção do sujeito da falta, cujas palavras faltam e ao faltar abrem brechas para produzir equívocos, os sentidos que deslizam e ficam à deriva.

## **1.2. Condição restrita ou imediata**



O primeiro *corpus* da pesquisa foi retirado de três universidades, uma pública, filiada ao projeto da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e de duas universidades particulares. O segundo *corpus* foi composto de recortes discursivos do discurso de uma diretora de um consórcio de extensão educacional, em EAD e de outros pesquisadores que abordam como tema o tutor presencial.

Criada em 2005, com o propósito de capacitar professores (em exercício da função) para a educação básica, a UAB não é uma universidade “propriamente dita”, segundo Alves (2009), mas sim um consórcio de universidades públicas de ensino superior. Tem como meta atender à formação de professores para a educação básica. Porém, não é também exatamente “aberta”, os candidatos à formação básica atendidos são prioritariamente aqueles que já atuam em salas de aula e são matriculados nos cursos, através das secretarias de educação estadual ou municipal, dependendo da cidade ou estado a que pertencem.

Para os outros cursos de graduação, os candidatos precisam passar por um vestibular para neles se ingressarem. Ao mesmo tempo, a UAB pronuncia-se diferentemente sobre essa questão:

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) tem como prioridade a formação de professores para a Educação Básica. Para atingir este objetivo central a UAB realiza ampla articulação entre instituições públicas de ensino superior, estados e municípios brasileiros, para promover, através da metodologia da educação a distância, acesso ao ensino superior para camadas da população que estão excluídas do processo educacional.<sup>13</sup>

Explicitadas as condições amplas restritas, passa-se às análises de *corpus*, no capítulo 2.

---

<sup>13</sup> - Apresentação do projeto UAB\_  
<[Http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=111&Itemid=27](http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=111&Itemid=27)>

## **Capítulo 2**

### **Análise do *corpus* de pesquisa**

Este capítulo se destina à apresentação da análise dos *corpora* de pesquisa. Trata-se de um *corpus* complexo composto de dois *corpora*: o primeiro *corpus* foi constituído de recortes discursivos (doravante RD)<sup>14</sup> dos dados coletados por meio de questionário escrito por professores que ocupam o lugar institucional de tutor presencial em cursos de ensino a distância (EAD); o segundo *corpus* foi constituído de recortes discursivos do discurso de uma diretora de um consórcio de extensão educacional em EAD e de outros pesquisadores que abordam como tema o tutor presencial.

Como anunciado na introdução desta dissertação, o problema de onde partiu a pesquisa e resultou nesta dissertação foi a percepção ainda assistemática da presença de contradições no discurso de professores tutores presenciais. As contradições, assumidas por este estudo como inerentes a todo discurso e não como deslizes da fala, foram contempladas para esta seção de análise, sob a expectativa de remeterem às representações que fazem de si como professor enquanto tutor presencial.

Dessa forma, a partir das contradições como efeito de sentidos que se desdobram em outros, buscaram-se encontrar as regularidades discursivas que remetessem a essas representações.

#### **2.1. Tutores presenciais: as representações de si**

Os tutores presenciais (doravante TP), analisados neste sub-capítulo de análise atuam em universidades públicas e particulares, mais precisamente, nos polos de ensino presenciais que os alunos devem frequentar em dias de provas e em dias destinados a atividades presenciais como: palestras, seminários, apresentações, reuniões, etc.

---

<sup>14</sup> Legenda

RD: recortes discursivos

TP: tutor presencial

DI: discurso institucional

DP: discurso acadêmico

Aos TP de universidades particulares são destinadas algumas atribuições que lhes conferem semelhanças com professores de salas de aulas presenciais; é oportuno lembrar que alguns sistemas de EAD os nomeiam de professores presenciais. Entre essas atribuições, está a de correção de provas presenciais que não são elaboradas por eles, mas sim pelo professor responsável pela disciplina. Não podem interferir em conteúdos das disciplinas e apenas, em alguns casos, podem tentar explicar conteúdos para os alunos ou serem intermediários, para sanar dúvidas entre o professor e o tutor virtual da universidade.

O tutor virtual é o profissional contratado pela universidade que oferta o curso EAD, para manter contato semanal com os alunos, nos *chats* e fóruns da disciplina, além de ser o responsável direto por acompanhar e avaliar os alunos no desenvolvimento das atividades do curso, assim como a avaliação final e atribuição de notas. No sub-capítulo 2.4.1. Tutor virtual e tutor presencial há a caracterização detalhada das funções do tutor virtual. A título de facilitação da leitura, é oportuno lembrar que o tutor virtual, em algumas universidades particulares, pode também ser nomeado de tutor-*web* ou tutor a distância, sob a justificativa de que ele mantém contato exclusivamente por meio virtual, ou seja, a distância, com os alunos.

Regressando aos TP, cabe explicitar que são os contratados pelas instituições para acompanhar os alunos presencialmente e que, embora tenham formação pedagógica em alguma área do conhecimento, não necessariamente na área do curso EAD pelo qual responde, não têm a titulação requerida para atuar no nível de ensino superior, como o mestrado acadêmico.

Explicitadas as atribuições que cabem, em linhas gerais, aos TP, procede-se à análise de uma parcela do *corpus* de pesquisa organizada pelas regularidades.

### **2.1.1. Tutor presencial e o efeito de sentido da expressão mediador da aprendizagem**

O RD1, transcrito a seguir, foi retirado da resposta de TP1 no que diz respeito às suas atribuições com relação a sua função e ao curso de EAD do qual participa.

RD1

TP1- *Tutor monitor, mas me considero uma mediadora da aprendizagem.*

O RD1 acima se refere, mais especificamente, à pergunta “qual a sua função na EAD?”, à qual TP1 respondeu que era a de tutor monitor e acrescentou: *mas me considero uma mediadora da aprendizagem*.

Ao responder à questão que lhe foi colocada por meio de uma construção sintática de período composto por coordenação mediada por uma conjunção de valor adversativo, TP1 traz duas vozes: por meio da primeira oração, traz uma voz derivada da ocupação do lugar institucional de tutor que lhe é atribuída; por meio da oração coordenada sindética adversativa iniciada pela conjunção “mas”, traz uma outra voz cujo conteúdo desvia da direção argumentativa até então conduzida: mais precisamente, *mas me considero uma mediadora da aprendizagem* desvia-se de [sou] *Tutor monitor*. Não há como negar que esse desvio é motivado por reservas que TP1 tem em relação às funções que cabe ao tutor monitor, reservas essas que poderiam ser suas ou que ele julga que outras pessoas tenham sobre essa função.

É oportuno se observar que, na instituição privada para a qual TP1 presta serviços, o tutor presencial recebe a nomeação de tutor monitor. Considere-se o caráter paradoxal da associação das funções das quais se criou a nomenclatura relativa à função do tutor monitor. Tutor, termo originariamente jurídico atribuído ao “indivíduo que exerce uma tutela”, cuja derivação, por extensão de sentido, passou a significar “aquele que ampara, protege, defende; guardião”, e, ainda por extensão, “quem ou o que supervisiona, dirige, governa”. Resgatando-se os sentidos atribuídos ao termo “monitor”, quando atribuídos a pessoas encontram-se: “1. Aquele que dá conselhos, lições, que admoesta. 2. Aluno que auxilia o professor no ensino de uma matéria, em geral na aplicação de exercícios, na elucidação de dúvidas, etc., fora das aulas regulares; decurião” (FERREIRA,2000). Hoje, no espaço escolar, a expressão monitor de alunos nomeia o funcionário responsável pelo controle dos alunos fora da sala de aula. Se como tutor, ser-lhe-iam atribuídas funções de autonomia e de poder decisórios, como monitor, essas funções não lhe caberiam.

O desvio da direção argumentativa promovida por TP1 deve-se, certamente, a esse sentido que alija o professor de uma posição-sujeito de professor, histórica, social e ideologicamente construído.

A frase assertiva *mas me considero uma mediadora da aprendizagem* que se segue ao desvio argumentativo de exerce a função de tutor-monitor promovido pela conjunção coordenativa adversativa *mas*, revela-se constituir uma tentativa de definir e, por conseguinte, compreender a função que exerce e, embora enuncie

imaginando-se dono das palavras, determinado pelo esquecimento número um, repete um discurso que lhe pré-existe; repete o discurso dos documentos que descrevem as funções dos participantes dos cursos de EAD: a expressão *mediadora da aprendizagem*, função que TP1 se atribui, está presente nos referenciais de EAD, citados nas condições de produção do discurso. Não se pode deixar de perceber que essa expressão, em alguma medida, aproxima-se da função de professor, da qual é alijada e evoca também os discursos pedagógicos que pretendem o deslocamento do foco no professor para o foco no processo de ensino e aprendizagem que permeiam as pedagogias menos diretivas.

O discurso de TP1, assim, embora não tenha apresentado a contradição no seu sentido predominante de afirmar e depois negar o que afirmou, apresenta um desvio no discurso que se aproxima da contradição, equivalendo a: [sou] *Tutor monitor*, *mas não sou tutor monitor*.

Se o RD1 apresenta uma construção sintática que produz uma elocução que se aproxima de uma contradição no que diz respeito à representação que TP1 faz de sua função de tutor presencial, essa representação de si que o sujeito analisado faz de si torna-se ainda mais contraditório, quando responde a outra pergunta que lhe foi dirigida, a saber, “Quais são suas principais dificuldades no exercício da função?”, à qual TP1 responde:

RD2

TP1: *As dificuldades são mais o acesso em postar as atividades, mas sempre acabo enviando nem que seja pelo malote. Acredito que a dificuldade seja do sistema e não do monitor.*

O RD2, recortado do discurso de TP1 em resposta a uma outra pergunta do questionário, associado ao do RD1 analisado, alimenta a contradição que havia sido observada. Se, em resposta no RD1, *não se considerava tutor monitor, mas mediador de aprendizagem*, no RD2 em análise não faz menção a dificuldades no cumprimento do que considerava seu papel - mediador de aprendizagem -, atribuindo a dificuldade no exercício de suas atividades à plataforma, ao sistema utilizado para o ensino e aprendizagem da universidade (modlle<sup>15</sup>). Mais

---

<sup>15</sup> Moodle: Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment - Moodle é um software livre, de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual. A expressão designa ainda o Learning Management System (Sistema de gestão da aprendizagem) em trabalho colaborativo baseado nesse programa.

precisamente, atribui-se à função de monitor, excluindo-se da função de tutor e também da de professor que reivindicara no RD1, diminuindo, por conseguinte, sua atuação, reduzindo-se a um mero técnico, mero monitor.

Resgatando-se a autoatribuição de mediadora da aprendizagem, enunciada no RD1, pode-se concluir que o efeito de sentido de mediadora da aprendizagem é o de constituir o daquele que meramente se coloca entre o sistema operacional e o aluno e, como tal, mais intermediadora. Não se trata do sentido pedagógico de um professor não diretivo, não autoritário e não dono absoluto do saber, mas orientador da aprendizagem do aluno com vista ao desenvolvimento de sua autonomia. Também autonomia, por conseguinte, tem outro efeito de sentido: a autonomia que um aluno pode desenvolver diante de um mediador de aprendizagem que apenas promove a ponte entre o sistema operacional e o aluno só pode ter o sentido de mera habilidade operacional.

Continuando a análise, o RD3, transcrito a seguir, refere-se à resposta de outro tutor presencial, o TP2, sobre a seguinte questão: “Você se sente professor quando atua em sua função?”.

RD3

TP2- *Sim, pois apesar de habilidades diferentes, eu desempenho a função de professora tanto no presencial quanto a distância.*

TP2 demonstra sua posição-sujeito tutor entrelaçada com a posição-sujeito professor, quando responde *“eu desempenho a função de professora tanto no presencial quanto a distância”*.

No RD3, TP2, ao responder à questão, revela, sem certamente perceber, uma contradição: ao argumentar – por meio de uma construção subordinativa adverbial causal iniciada pela conjunção “pois” – a resposta afirmativa à pergunta de que se sente professora, não percebe que admite concessivamente (por meio da locução conjuntiva de valor concessivo “apesar de”) que exerce *habilidades diferentes* das de professora. É minimamente estranho se afirmar que se sente professora, exercendo uma atividade cujas habilidades (funções) são diferentes das de professor.

Essa contradição ainda se desdobra na sequência da resposta, quando TP2 afirma: [apesar de a função de TP requerer *habilidades diferentes* da de professora]

*eu desempenho a função de professora tanto no presencial quanto a distância.* Esse enunciado produz o sentido de que ocupa tanto o lugar de tutor presencial como o de tutor a distância, cumprindo as *habilidades* (diferentes que são as funções) que lhes são inerentes, mas julga exercer a função de professora. Em seu discurso, o sentido da palavra “função” (con)funde-se com o sentido da palavra “lugar”.

Certamente afetada pela ilusão intradiscursiva, imaginando que profere um discurso coerente e com um sentido único e inteligível da forma que pretende, produz um enunciado contraditório. Eis o efeito ideológico: TP2, na verdade, repete a indistinção de papéis e funções do tutor presencial e a distância presente nos documentos oficiais relativos ao EAD.

O que se pode perceber é que a “satisfação” de TP2 como tutora presencial, parece se dever ao fato de, à diferença de TP1, não se sentir alijada das funções de professora. Diz-se satisfeita como TP, porque ainda não distingue as funções de professora e de tutora presencial ou tutora virtual; ela (con)funde as funções de professora e as de tutora presencial e a de tutora virtual.

Essa (con)fusão se explica pelo fato de TP2 ter sido inicialmente contratada como professora e ter sido deslocada, posteriormente, para exercer a função de tutor presencial, ainda se manter, discursivamente, na posição de professora. Essa afirmação de TP2 remete, também, à sistemática adotada por alguns programas promotores dos cursos EAD de permitirem o exercício de uma atribuição, ainda que meramente alusiva, de professor, como o de corrigir as tarefas realizadas pelos alunos. Essa atividade é meramente alusiva a professor, uma vez que, das atividades que cabem ao exercício da função de professor, é a que menos se relaciona com a especialidade pela qual é legitimado. Instrumento tradicionalmente destinado à aferição da aprendizagem, a atividade de corrigir tarefas ganha um caráter meramente técnico, em contexto de EAD: uma vez que esse tutor monitor que corrige as tarefas não pôde escolher o conteúdo da disciplina, não a ministrou e nem tampouco elaborou a tarefa, sua atividade se esvazia do caráter pedagógico.

TP2 revela ter-se “esquecido” dessa particularidade e enuncia não se sentir alijada do exercício de sua função de professora e julga ocupar esse lugar.

Analisa-se, desta vez, no discurso de outro tutor, o TP3, quando lhe fora perguntado, se ele se sentia professor no exercício da função de tutor presencial. Sua resposta à pergunta parece demonstrar que ele tem clareza sobre a função que lhe cabe, pelo que se pode observar no próximo RD4 transcrito a seguir:

RD4

*TP3-Tutora presencial, atuando como mediadora entre o aluno e o tutor virtual e professor da disciplina. Também tem como função orientar os alunos na utilização adequada do ambiente virtual de aprendizagem, de tal forma que naveguem com autonomia pelas disciplinas.*

TP3 parece ter clareza das atribuições que lhe cabem, nesse curso, quando confirma ser a “mediadora” entre o tutor virtual e o professor responsável pela disciplina, repetindo as descrições prescritas pelos referenciais. Repete-se no RD4 o mesmo efeito de sentido produzido pelo discurso de TP2: certamente, TP3 usa o termo *mediadora* na expressão *mediadora entre o aluno e o tutor virtual e o professor da disciplina*, julgando produzir o seu sentido pedagógico de ensino não centrado no professor, mas no aluno que conduziria a própria aprendizagem e ganharia autonomia, tendo no professor o orientador da aprendizagem. Entretanto, analisando-se o enunciado que se lhe segue *Também tem como função orientar os alunos na utilização adequada do ambiente virtual de aprendizagem, de tal forma que naveguem com autonomia pelas disciplinas*, nota-se que os efeitos de sentido dos termos *mediadora* em remissão à sua função e *autonomia* em remissão aos alunos são: intermediadora, meio de estabelecimento de relação entre aluno e tutor virtual ou professor responsável pela disciplina, e habilidade para operar o sistema, respectivamente.

Resgatando-se a clareza com relação ao papel e à função que cabem ao tutor presencial com que TP3 inicia o RD4, entretanto, desaparece, quando responde a outra questão do questionário que se refere às dificuldades no exercício da função.

É oportuno que se mencione que, para efeito de melhor compreensão dos efeitos de sentido produzidos sobre as funções do professor em sua condição de tutor presencial, a alusão a sua autonomia na EAD. Assim, a perda da clareza com que descrevera a função do tutor presencial por TP3 será objeto de análise no item a seguir.

### **2.1.2. Tutor presencial e a alusão à autonomia**

Resgate-se sinteticamente o RD4 de TP3. TP3 revelou conhecer as tarefas que lhe cabiam no cumprimento da função de tutora presencial, nesses cursos,



quando lhe fora perguntado se sentia professora no exercício da função de tutor presencial, ao que respondeu caber-lhe o papel de mediar a relação entre o aluno e o tutor virtual e o professor responsável pela disciplina.

Entretanto, diante de outra questão do questionário, mais precisamente diante da pergunta que lhe fora feita, qual seja, “quais suas principais dificuldades no exercício da função?”, TP3, revela uma contradição e, a partir dessa contradição, desdobra em outra regularidade discursiva encontrada nos discursos de TP que é a alusão à autonomia que se apresenta a seguir.

RD5

TP3- *Não ter autonomia nas decisões e não poder interferir nos conteúdos.*

Pressupondo-se que ser ou se considerar tutor (ou mesmo monitor) da aprendizagem requer a transmissão de conhecimentos e de conteúdos, também se requer autonomia de se fazê-lo. Assim, autonomia de escolher conteúdos, de planejá-los; de desenvolver atividades, trabalhos, provas, e também de liberdade para disponibilizá-los quando supuser ser necessário, seria a condição para o exercício de tutoria, também condição considerada inerente à função de um professor.

Entretanto, o que o RD5 revela é inexistência dessa autonomia: ela menciona como principal problema enfrentado na execução de sua função de tutora presencial a falta de autonomia, em suas próprias palavras, *Não ter autonomia nas decisões e não poder interferir nos conteúdos.*

A análise do discurso de TP3 encontra-se diante de outro paradoxo: o tutor presencial de EAD deve desenvolver a autonomia de seus alunos, mas a ele próprio a autonomia é negada.

O que se revela à primeira vista (e como o senso comum a toma) como contradição trata-se, na verdade, de um enunciado que se faz sob a forma de um intradiscurso (isto é, ela julga ter controle sobre o seu dizer, mas contradições lhe escapam). Essa contradição é determinada pelo interdiscurso, por um dizer advindo da posição-sujeito de professora e, como tal, sente-se alijada das funções de um professor. Essas funções mencionadas por TP3, quais sejam, de ter *autonomia nas decisões e poder interferir nos conteúdos* são da ordem da memória discursiva do que seja professor, isto é, de atividades que foram determinadas como as que

cabem ao professor e determinações da ordem da história, isto é, das quais se perdeu a origem.

As contradições no discurso de TP3, assim, derivam das posições-sujeito de onde fala: enquanto participante de um curso EAD como tutor, elogia-o chegando a considerá-lo superior em termos de conteúdo aos cursos presenciais (como se poderá constatar no RD8 e RD10): determinado pelo imaginário discursivo, no sentido de antecipar o que imagina que esperam de um professor que não se quer ultrapassado, elogia essa modalidade de ensino; enquanto professor lamenta a impossibilidade de deter poder decisório quanto às interferências nas atividades e nos conteúdos do curso.

A contradição com relação à autonomia revelou-se regular no discurso dos TP, aparecendo também no discurso de TP4, no RD6, transcrito a seguir, na medida em que, ao responder à questão “você se sente professor quando atua em sua função?” TP4, traz um discurso que demonstra não estar “confortável” com sua função.

RD6

TP4- *Não. Porque a função restringe a entrega de materiais e suporte técnico, presença na sala de computadores.*

O TP4, ao responder a questão que lhe foi colocada sobre sua atividade na EAD, declara-se não se sentir professor na atuação como tutor presencial. Não se limitando à negação, TP4 emite a justificativa para a sua resposta fazendo uso de uma conjunção subordinativa adverbial causal *porque* e do verbo, em seu tempo presente e em seu modo indicativo, *restringe*. O verbo restringir [certamente usado em sua variante pronominal restringir-se] utilizado no presente do indicativo, cujo efeito aspectual é o de apresentar a ação ou o processo como real atribuindo-lhe a condição de um fato certo, para caracterizar a função do tutor, produz o sentido de redutor, limitante.

Esse sentido, entretanto, produz uma contradição quando TP4 enumera as funções atribuídas a TP. Ao acrescentar a essa menção à restrição “*entrega de materiais, suporte técnico e presença na sala de computadores*”, TP4 revela ter julgado que tenha enumerado características redutoras da totalidade das atribuídas a um professor, o que significa, com efeito, reduzir-lhe o poder de detentor do saber sócio-historicamente atribuído. A leitura dessa enumeração leva ao sentido de

tarefas mecânicas: distribuir material, oferecer instruções de ordem técnica. Sendo limitado a cumprir funções dessa natureza, não é de se estranhar que algumas instituições promotoras da EAD nomeiem o tutor presencial de monitor presencial e, como tal, aquele que administra a distância.

Sobre o segundo elemento enumerado, contudo, é relevante trazer à análise do RD6 as considerações feitas por alguns estudos acerca de um novo tipo de profissional da educação, que trabalhará com EAD, chamado de “tecnólogo educacional”. Esse novo educador deve ter o domínio dos aspectos técnicos e pedagógicos de currículos e de metodologias (a propósito desse “novo educador”, discorreu-se no Capítulo 2, EAD e virtualidade, sub-capítulo 2.3.2. professor e professor de EAD). Percebe-se, nessa menção, que o TP4, sem certamente ter percebido, denota um certo conhecimento, mesmo que empírico, do que possa constituir sua função como tutor presencial. Trata-se, na verdade, de uma habilidade, de uma competência que se acresce às que o professor deve ter e que dele já tem sido exigidas.

Além dessas funções, TP4 enumera como uma que, a seu ver, resta ao professor: a inusitada expressão “*presença na sala de computadores*” que não constitui propriamente uma função. Essa expressão, se tomada dentro do imaginário do que seja sala de aula convencional, certamente produz um estranhamento, mas, em contexto de EAD, constitui uma “função” que restou da totalidade de funções que cabem ao professor. Trata-se de um discurso sobre a virtualidade e a potencialidade dos espaços que, por assim dizer, revelam-se não se desvincularem da necessidade da “presença” física do professor na função de tutor presencial e dos alunos na EAD.

Essa impossibilidade de desvinculação se torna mais perceptível, na materialidade do RD7, relativo à pergunta “quais são as qualidades mais importantes para desempenhar sua função?”, da qual se obteve como resposta:

RD7

TP4- *A presença física para atender os alunos no ambiente.*

Quando responde que a qualidade mais importante para o seu desempenho na função de tutor presencial é a “*presença física*”, TP4 elege, sob esquecimento, justamente a principal característica dos cursos convencionais e não dos a distância. Perceba-se como, certamente sem que se dê conta, esquecendo-se que está respondendo ao questionário como tutor presencial, TP4 responde que a presença

física para atender aos alunos é a maior qualidade de um tutor presencial, quando, rigorosamente, não pode “atender” aos alunos como professor. A expressão *atender os alunos no ambiente*, na verdade encerra uma ambiguidade, podendo significar: 1) atender denotativamente no ambiente virtual, sob o ponto de vista de auxiliar os alunos a operarem na plataforma que permite o acesso ao conteúdo da disciplina, e 2) atender aos alunos, no sentido de lhes oferecer presença física, atendendo à demanda de afeto, acolhimento, que invariavelmente os alunos solicitam e, como demonstrado na parte teórica desta dissertação, ratifica o que algumas pesquisas demonstraram. Nesse sentido, não se pode deixar de pensar que TP, antecipando o que os alunos demandam dele, responde que o centro da EAD é o tutor presencial.

Com efeito, por serem ministrados com a maior parte da carga horária “a distância”, utilizando principalmente os recursos das novas tecnologias de informação e comunicação, saber operar as “máquinas de conteúdo” passa a ser uma habilidade determinante para o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, respondendo, determinado pelo imaginário discursivo, produz mais uma contradição: a função de tutor presencial é oferecer suporte técnico o que o alija da função de professor, reduzindo-a a suporte técnico, mas sua presença é importante para um curso em que ele é mero coadjuvante.

Além da contradição relativa a considerarem-se tutores presenciais e simultaneamente não se considerarem-nos que se apresentou ao primeiro item de análise, revelou-se à análise deste item outra contradição no sentido de que, embora afirmassem a redução de suas funções a meras presenças na sala de computadores, também afirmaram que a função mais importante para um TP é a sua presença física. Impedidos pelo funcionamento da EAD de exercerem as funções inerentes ao do professor, os TP pareceram defender sua presença física como central em uma modalidade de ensino cuja característica principal, no mundo todo, é a ausência da presença física de todos os componentes da interação.

Nomeiam-se como mediadores da aprendizagem, o que se pressupõe ser necessário ter autonomia, mas não a tem. Paradoxalmente uma das atribuições seria a de auxiliarem os alunos a aumentarem a deles, para obterem um melhor desenvolvimento da aprendizagem na EAD. Quando se remetem a si na EAD, os discursos dos TP parecem requerer a posição de mediadores da aprendizagem (no mínimo) e requerem (ou se ressentem da falta de) a autonomia.

Neste ponto das análises dos RD faz-se necessário lembrar o conceito holográfico e sua relação com o mal estar entre atuar como TP e ser um professor.

Desta forma, o primeiro traço holográfico que se depreende dos discursos é que a presença física é a função mais importante, ou seja, a imagem. Esse traço parece estar ligado ao fato de que atuando em uma posição-sujeito, diferente da sua (a de professor), e sem ter autonomia, pode-se dizer que o tutor presencial e a sua representação, o torna um sujeito holográfico.

Considerando esse primeiro traço holográfico e encerradas as análises relativas a contradições que se apresentaram com relação a seus papéis e funções dos professores enquanto tutores presenciais, analisam-se as contradições relativas aos discursos dos TP sobre a EAD.

### **2.1.3. Visão positivista da EAD e a educação acessível e flexível**

Chamou a atenção no discurso sobre a EAD produzido a partir das respostas aos questionários à menção constante a um discurso positivista da e na pós-modernidade.

Apresentam-se palavras que parecem estar ligados aos efeitos de sentidos relativos a “inovador e tecnológico”, efeitos de sentidos esses que são amplamente difundidos na e pela EAD.

Esse discurso de positivismo da e na pós-modernidade foi analisado no discurso de TP3, quando faz referência a EAD no RD abaixo:

RD8

TP3- *É um projeto de vanguarda, onde a democracia do ensino gratuito e de qualidade se torna, acessível para todos.*

O substantivo “*vanguarda*” utilizado por TP3 revela os possíveis significados atribuídos por TP3 à EAD, significados esses enumerados em Cunha (1991) como: *dianteira, à frente; atitude pioneira e renovadora e de ruptura com o tradicional; grupo de indivíduos que exerce papel de precursor em determinado movimento cultural, artístico, científico.*

No caso desta análise, como o movimento se dá no âmbito da educação, revela os créditos depositados por TP3 na EAD ao qual denomina projeto. Expõe, mais uma vez, sob o efeito do esquecimento número um, sob uma ilusão

interdiscursiva, no seu dizer, o discurso institucional encontrado tanto nos Referenciais de EAD, no projeto UAB quanto no discurso da instituição de ensino à qual se vincula. Considere-se, também que TP3 fala do lugar de um professor que exerce a atividade de TP e, como tal, a positividade que atribui ao EAD tem como determinante o imaginário discursivo, pelo qual responde o que imagina que a pesquisadora espera que responda. A frase *a democracia do ensino gratuito e de qualidade se torna, acessível para todos* soa como caixa de ressonância de discursos políticos relativos à inclusão da propalada educação para todos. A predicação da EAD como *projeto de vanguarda*, portanto, como inovação sem precedentes, também se realiza como um discurso da memória que denota o esquecimento de que a televisão com os tele cursos já promoviam a inclusão. Não deixa de se atribuir à nova tecnologia de informação (aliás, já não mais tão nova, se considerarmos que a rede internacional W.W.W. foi inaugurada no Natal de 1990) a possibilidade de resolver os problemas em Educação.

Outro TP também faz referência à flexibilidade e à acessibilidade no RD9, relativo a questão que lhe foi proposta: “Para você, o que é um curso EAD?”.

RD9

*TP4-Penso que os cursos Eads tornaram-se um meio mais flexível de estudo. A aprendizagem depende muito do aluno.*

Respondendo à questão que lhe foi posta, TP4 diz pensar que os cursos em EAD tornaram-se *um meio mais flexível de estudo*; ao enunciar que os cursos são mais flexíveis, leva à pressuposição de que considera os cursos “tradicionais”, ou seja, presenciais menos flexíveis, menos “maleáveis” para o estudo. Revela, assim, aprovar esse “meio”, cabendo os dois sentidos de meio: 1) enquanto suporte de tecnologia de informação; 2) enquanto forma para se estudar e aceitá-lo como legítimo, uma vez que a palavra “estudo” também remete ao sentido de ato de aprender.

Por conseguinte, considera que a aprendizagem “*depende muito do aluno*”, o que traz à análise o fato de que, na EAD, descentra-se a figura do professor e foca-se na “aprendizagem” pelo aluno. Com efeito, predominam nos documentos a menção a teorias interacionistas e construtivista, segundo as quais o aluno é que irá, por meio da interação, entre todos os envolvidos no processo de ensino e

aprendizagem construir seu conhecimento. O TP4 parece enunciar afetado pelo esquecimento 1, segundo o qual acredita ser criador e fonte de sentidos de seu discurso, ao enunciar “depende muito do aluno”, quando, na verdade, repete os conceitos que circulam nos documentos do EAD: refletiria (como ele supõe) o seu conhecimento objetivo da realidade, mas que inconscientemente traz o discurso institucional. Nesse discurso, parece “aceitar” os conceitos da EAD, não os questionando.

Analise-se o RD10 de TP3 relativo à avaliação do EAD:

RD10

TP3- *Muito positiva, pois pude conhecer de perto o ensino a distância e sua qualidade, que de fato funciona e ao meu ver tem mais conteúdo que um mesmo curso presencial.*

Como se pode observar, em resposta à pergunta do questionário sobre que avaliação fazia de sua experiência nos cursos EAD, TP3 responde como “*muito positiva*”.

Sua resposta afirmativa aponta para um discurso que aceita a educação à distância, acolhe-a, avaliando-a como uma forma inovadora (positiva) de ensino, segundo a qual os que estão nela incluídos vêm-se vivenciando a era da informação. Manifesta-se contente, satisfeito, parecendo acreditar no potencial inclusivo das EAD.

Ao manifestar-se favoravelmente à EAD, TP3 revela enunciar do lugar daquele que participa de um curso de EAD, e, como tal, determinado pelo imaginário discursivo, enuncia antecipando o que imagina que o pesquisador (no caso da presente pesquisa a pesquisadora e autora desta dissertação) dela espera: de um contratado de uma certa instituição só se pode esperar uma resposta positiva acerca dela. Considerem-se, ainda, em seu discurso, os traços interdiscursivos da positividade das tecnologias de informação e informação e a aura de modernidade de que se cercam. E, mais precisamente, em seu discurso, o discurso pedagógico que se apossou do discurso das tecnologias de informação, sob o argumento de que contribui para a eficácia do processo de ensino e aprendizagem; desse discurso tecno-pedagógico decorre sua derivação de que o professor que as domina seja visto como moderno.

Entretanto TP3 não se detém a esse dizer determinado pelo imaginário discursivo, quando acrescenta a sua avaliação sobre o EAD o argumento que

sustenta sua avaliação positiva por meio da conjunção de valor causal “pois”: “*pois pude conhecer de perto o EAD*”. Dessa construção sintática decorreria “a causa para a minha avaliação positiva da EAD é tê-lo efetivamente/realmente conhecido” Há, sob essa argumentação, o pressuposto de que as avaliações sobre a EAD se fazem sem se conhecê-lo “*de perto*”, expressão que parece significar “*sem conhecê-lo de fato*”, *in loco*. A conjunção “e” que se segue a essa argumentação, para introduzir outra argumentação “*sua qualidade*”, revela sustentar a anterior de que conheceu o sistema de perto, funcionando mais como oração consecutiva da anterior. Assim, a argumentação de TP3 se realizaria pela avaliação positiva da EAD que se faz pelo argumento de ter conhecido de perto o que a levou à constatação consequente de sua qualidade.

Não há, contudo, como deixar de perceber que a preocupação de TP3 em argumentar a avaliação positiva de sua experiência em EAD se faz para efeito de contra-argumentar as avaliações negativas que se fazem sobre esse novo componente do cenário educacional.

A possibilidade dessa contra-argumentação à avaliação negativa desse cenário se reforça pelo dizer que se lhe segue *ao meu ver tem mais conteúdo que um mesmo curso presencial*. Como se pode observar, acautelar-se afirmando constituir uma avaliação “a seu ver”, ao afirmar que o EAD tem mais conteúdo que o mesmo curso em sua forma tradicional presencial traz a crítica de que ocorra a redução do conteúdo a ser aprendido.

Nessa passagem, percebe-se que o sujeito é perpassado pela ideologia dos novos modelos na atualidade, em que o professor, no seu papel e função sócio-historicamente construído, está sendo alvo de novos paradigmas, no que diz respeito à sua atividade como docente, dos quais, entre outros aspectos, requer do professor o domínio de formas “inovadoras” de ensinar e aprender. Essa exigência, na verdade, já é de domínio do senso comum que atribui à chamada inovação o uso de tecnologias de informação.

Considere-se, ainda, a crescente demanda de vagas nas universidades, o que faz com que os cursos à distância se proliferem ainda mais, e, por conseguinte, cresça também a demanda por novos profissionais que irão trabalhar nessa nova modalidade de ensino.

Ainda em consonância com o discurso atual, sabe-se que há uma crescente valorização dos profissionais que, na contemporaneidade, têm ou adquirem certas



habilidades e competências em sua atuação no magistério, entre as quais a de se utilizarem novas tecnologias, novas ferramentas de ensino e de aprendizagem, além de informática.

Na passagem *pois pude conhecer de perto o ensino a distância e sua qualidade*, percebe-se que TP3 enuncia de seu lugar social de professor, de sua posição imaginária, sobre o ensino à distância. As suas crenças e falta de confiança, próprias desse lugar deslocam-se, uma vez que estava conhecendo a EAD “de perto”. Em outras palavras, TP3 revela, por meio de seu dizer, que detinha outra opinião sobre a EAD, mas enuncia que mudou de opinião; explica/justifica que, quando entrou em contato com a EAD e a conheceu “*de perto*”, presenciando-a, pôde certificar-se de sua eficácia com a própria vivência e experiência, dando-lhe o aval e, por conseguinte, mencionando a sua “*qualidade*”.

O que se percebe desse enunciado de TP3 é que ele enuncia sob a ilusão de que as palavras são suas, quando, na verdade, repete o discurso dos regimentos e das normas do EAD, segundo o qual uma das grandes preocupações atuais das instituições em relação a EAD tem sido a de manter, nos cursos a distância, a qualidade do ensino. Essa incumbência faz parte dos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior Distância (Referenciais de Ead), produzido pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação a Distância. A preocupação central dessa secretaria é tanto a de garantir a qualidade quanto a de coibir a precarização, verificando, para tanto, a oferta indiscriminada, sem garantias de condições básicas para o desenvolvimento dos cursos.

TP3 repete, ainda, o discurso das instituições de ensino superior que utilizam a EAD que afirmam ter por objetivo explícito cumprir essas exigências, sendo extremamente comum pronunciarem-se ressaltando a “qualidade” dos cursos, dos profissionais, dos conteúdos, da estrutura e dos materiais.

O discurso de TP3 traz, também, o discurso da formação de tutores. É oportuno que se informe, ainda que explicitado nas condições de produção do discurso, que existem cursos de formação de tutores, em algumas universidades e instituições nacionais e internacionais, como por exemplo: a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e o Portal Educacional das Américas (OEA). Em todas elas, há a referência constante da palavra qualidade.

TP3 mencionou nas respostas ao questionário ter sido capacitado por meio de um curso de formação de tutores, de cento e vinte horas, ministrado pela universidade que o contratara. A universidade em questão faz parte do consórcio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), sendo que os cursos ministrados por ela são mantidos por esse programa. Sendo assim, a formação recebida por TP3 é permeada pela mesma ideologia constante nos Referenciais de EAD.

As passagens do RD10, aqui analisadas, mostram que o TP3 repete o discurso dos Referenciais, do Mec e da instituição promotora do curso de EAD à qual está ligada sob contrato, ressaltando a qualidade do curso. Ao se referir aos cursos por meio da expressão “*ao meu ver*”, TP3 revela, mais uma vez, enunciar sob a ilusão de que é ele quem enuncia o discurso e, por conseguinte, mencionando *tem mais conteúdo que um mesmo curso presencial*, quando ainda se trata dos discursos institucional e regulador. Não se pode deixar de perceber que “*ao meu ver*” possa também conter uma precaução a um discurso disseminado que questiona a quantidade e a qualidade do conteúdo dessa modalidade de ensino.

É também possível que esse enunciado de TP3 leve em consideração o conhecimento de que muitos alunos têm dificuldade de manter as atividades do curso, como tarefas, trabalhos e avaliações postadas das várias disciplinas. Esclarecendo melhor, sabe-se que, em um curso presencial (tradicional), os alunos têm, geralmente, uma média, de quatro disciplinas por semana e cada uma delas tem seus conteúdos e atividades. Certamente, o discurso de TP3 considera seu conhecimento de que os alunos do ensino a distância têm o mesmo número de disciplinas semanais e, conseqüentemente, as respectivas atividades para serem realizadas. Considere-se, ainda, que em qualquer tipo de sala de aula, tanto presencial, quanto a distância, há reclamações dos alunos, por causa do acúmulo de atividades, que possam ocorrer.

A diferença, a que certamente TP3 alude, é que, na EAD, todas as aulas podem ser “abertas”, isto é, acessadas ao mesmo tempo, o que produz a impressão de excesso, de mais conteúdo, quando a quantidade de conteúdo pode, no máximo, ser considerada similar ao dos cursos presenciais. Há, certamente, mais referências em relação a outros conteúdos que podem ser estudados, uma vez que, na maioria das vezes, essas referências podem ser encontradas na Internet. Nesse sentido, não se trata de maior quantidade, mas de maior acessibilidade, no sentido de que, se esses alunos já estão conectados a ela, em virtude do próprio suporte, os

chamados "*links*" podem ser acessados prontamente, por meio de um mero clique, ampliando os conhecimentos dos alunos. Não se pode deixar de considerar, ainda, que, embora a acessibilidade seja maior, os alunos podem ter dificuldades com os conteúdos básicos ou pressupostos que nem sempre os *links* garantem.

Em síntese, o que pode ocorrer é que, nesse ambiente virtual de ensino, há mais referências a conteúdos a serem consultados (tradicionalmente referidos como pesquisados), uma vez que essa modalidade de ensino dispõe do recurso do *link* que lhe é próprio e produz a impressão de volume maior dos cursos tradicionais. Na prática, em ambas as modalidades de ensino, a pesquisa na Internet é um procedimento que lhes é comum. O risco da modalidade virtual é que se consultam os *links* sugeridos, como se constituíssem vozes de comando, dada a imediatez e a facilidade, quando o aluno pode não estar entendendo o conteúdo básico. Daí, talvez, a impressão de constituir um conteúdo mais amplo e mais difícil.

Portanto, percebe-se o efeito de sentido da expressão *mais conteúdo* em cursos de EAD: *mais conteúdo*, em se tratando de disciplinas de cursos virtuais, significa *mais links*.

As análises dos discursos dos TP demonstraram que são sujeitos heterogêneos, afetados pelo esquecimentos e deslocados de sua posição social, pré-determinada de professor, ao atuarem na função de tutores presenciais.

Entre as contradições e as regularidades encontradas, parece haver um outro efeito contraditório. Quando abordam a eles próprios na EAD, se autoneameiam "mediadores da aprendizagem", e ao mesmo tempo fazem a alusão à "falta de autonomia", além da questão da "importância da presença física".

Por outro lado, nos discursos que abordam a EAD, demonstraram uma "visão positivista, de acessibilidade e de flexibilidades", o que significa um desdobramento das contradições. Essa relação complexa entre os discursos e as representações de si, e a visão positivista revelam que os TP possuem traços holográficos.

O segundo traço holográfico parece estar bem presente ao que se pode chamar de ser "uma ponte". Isto é, os TP estabelecem "pontes" entre o sistema operacional e o aluno, entre o tutor virtual e o professor, e também entre a própria universidade "virtual", que está a distância, com o espaço presencial (e real) dos polos presenciais.

Essas pontes podem ser compreendidas por meio da teoria e dos princípios holográficos, já mencionados na parte I, capítulo 2. O TP pode ser considerado *uma*

*parte do todo*, sendo o todo a própria EAD, porém essa relação de interdependência, se faz por meio de uma imagem produzida “holograficamente”, por meio inclusive dos discursos que transmitem uma visão positivista de acessibilidade e flexibilidade a todos na EAD. Tendo sua função reduzida, de professor passa a ser TP, o que o torna um sujeito holográfico.

Esse aspecto holográfico será também analisado nos próximos RD, referentes aos outros discursos sobre a EAD e a representação de TP nas análises das regularidades seguintes.

## **2.2. Outros discursos sobre a EAD e a representação de TP**

Neste sub-capítulo de análise, buscou-se analisar o discurso de outros sujeitos envolvidos com a EAD, focalizando o papel e a função dos tutores presenciais, tema desta dissertação, com o objetivo de entrecruzá-los com o discurso dos tutores presenciais do sub-capítulo anterior.

O *corpus* deste sub-capítulo de análise foi constituído a partir do discurso de uma diretora de um consórcio de extensão educacional, portanto, de um discurso institucional (doravante DI) que mantém cursos a distância e de discursos de outros pesquisadores, portanto, discursos acadêmicos (doravante DA) que abordam o assunto. Os RD foram organizados por meio das regularidades encontradas.

### **2.2.1. A necessidade da presença física**

O RD11 transcrito a seguir se refere a um artigo de pesquisa realizado por três mestres da universidade Estácio de Sá, no Rio de Janeiro. Este enunciado refere-se a uma pesquisa de campo, mais precisamente se refere a dados obtidos a partir de duas perguntas que foram dirigidas a seus sujeitos de pesquisa: “1.Quem é mais importante: o tutor a distância ou o tutor presencial?” e “2.Com quem você tem interagido mais: tutor a distância ou tutor presencial?” As questões realizadas foram analisadas por meio de gráficos e de justificativas relevantes à questão. Das respostas a essas questões, a pesquisa depreendeu a síntese quantitativa, transcrita como RD11 transcrito a seguir, para efeito de análise discursiva:

*DA- Os alunos buscam criar laços afetivos com o tutor presencial, sentem a necessidade da presença deste personagem e inclusive atribuem a ele, melhores possibilidades de aprendizagem.*

Ao concluir que os alunos buscam criar laços afetivos com o tutor presencial, a pesquisa revela que se mantém, nos cursos EAD, uma forma discursiva amplamente difundida no imaginário social da representação ideológica de ser um “bom” professor, demonstrando que a figura tradicional do professor “carrancudo”, aquele que detém o poder absoluto sobre tudo (conteúdos) e todos (alunos), tem se modificado para dar lugar à daquele que se aproxima de seus alunos, que com eles conversa, que, de certa forma, “encaminha” de forma amigável e “afetiva” o processo de ensino e aprendizagem. Essa é considerada, na visão de muitos pesquisadores, como uma abordagem além de comunicativa e interativa, de respeito e de apoio aos alunos, respeitando suas formas próprias de pensar, agir e de se relacionar com o mundo.

Nota-se que nessa constatação da pesquisa desses mestres empreendedores da pesquisa, embora a posição-sujeito professor se demonstre deslocada de uma posição-sujeito do saber, antes, historicamente construída, em outras palavras, do professor tradicional, os alunos pesquisados “esquecem-se” de que o tutor presencial não é o professor.

O resultado da pesquisa de que os alunos *sentem a necessidade da presença deste personagem e inclusive atribuem a ele, melhores possibilidades de aprendizagem* revela uma contradição por parte dos alunos, quando proferem que precisam, que necessitam da presença deste personagem, uma vez que remetem justamente ao modo tradicional de um professor de sala da aula, com a presença física. Consideram o TP como “*um personagem*”, o que leva a se cogitar, se essa não seria, também, uma forma simbólica da representação de um professor, isto é, aquele que os alunos podem “ver”, ouvir e com ele “interagir”. Por outro lado, o efeito de sentidos da palavra personagem evidencia ainda, que os pesquisadores, entendem o TP como “*personagem*”, ou aquele que faz o papel de outrem, mas que não é necessariamente um professor “legítimo”, o que equivaleria a dizer que o TP não é legitimado na posição-sujeito professor pela instituição que atua. De fato, pela descrição da função do TP, de acordo com os referenciais de EAD e dos documentos das instituições promotoras dos cursos dessa modalidade, não há a

obrigatoriedade de que o TP de uma dada disciplina seja graduado na área que lhe corresponde.

Em outro RD da mesma pesquisa tem-se:

RD12

*DA- Os alunos ainda estão “amarrados” às características das aulas presenciais. Ainda não foi possível criar uma dinâmica própria para a sala de aula virtual(...).*

O RD12 mostra uma marca dos pesquisadores, em relação aos alunos: ao colocarem entre aspas a palavra “amarrados”, os autores do estudo revelam que os resultados da pesquisa demonstram que os alunos se mantêm atados a, fixados em um tipo de modalidade de ensino “tradicional” e revelam que essa característica dos alunos constitui um dos obstáculos para que o EAD se configure efetivamente como um curso inteiramente virtual, o que se percebe quando explicam que “ Ainda não foi possível criar uma dinâmica própria para a sala de aula virtual”.

Há nesse trecho um discurso acadêmico que confirma a falta, ainda, de representação simbólica e imaginária do ensino a distância. Presencia-se, ainda, um equívoco ao enunciarem que “Ainda não foi possível criar uma dinâmica própria para a sala de aula virtual”: o advérbio “ainda” leva à pressuposição de que acreditam que seja possível ou que esperam e desejam que venha a existir uma dinâmica que lhes seja própria, uma vez que todos os cursos a distância possuem, em maior ou menor grau, o que se pode denominar de “dinâmica própria”, por meio de “salas de aulas virtuais”.

Os cursos a distância mantêm endereços eletrônicos, salas de aulas com: bate-papo, fóruns, conteúdos, plantão de dúvidas on-line, troca de e-mails, entre outros recursos. O que caracteriza definitivamente este tipo de sala de aula virtual é exatamente a virtualidade das aulas. É, inclusive, na sala de aula virtual que os tutores virtuais, que detêm conhecimento específico das disciplinas, permanecem em disponibilidade para tirar dúvidas específicas das matérias das disciplinas.

Por fim, os próprios pesquisadores demonstram que, para eles mesmos, a virtualidade não tem “uma dinâmica própria” dos cursos EAD. A contradição do discurso, mais uma vez revela a heterogeneidade constitutiva e mostrada, com vozes entrecortadas, com a ilusão de um discurso uno, de um sentido só, pelo interdiscurso empregado.

Para concluir, esta sessão de análise, passa-se ao o próximo RD a ser analisado, no qual há algumas das considerações finais dos pesquisadores em seu artigo.

RD13

*DA- A falta de compreensão por parte do aluno das funções do tutor acaba por distanciá-los, incorrendo no risco de fazer desta proposta de ensino mais um modelo tradicional de ensino e recepção de conteúdos. Pode vir a acarretar a evasão dos alunos dos momentos de tutoria, o que não queremos de forma alguma. Acreditamos na relevância do papel do tutor, sabemos que as trocas afetivas, tão necessárias aos alunos, como eles sinalizaram na pesquisa, terão resposta nos momentos com o tutor e com os colegas de turma, não haverá isolamento. O aluno precisa saber que não está só, a EaD propicia estudo individualizado e autônomo mas não solitário.*

Quando os pesquisadores avaliam que a *falta de compreensão por parte do aluno das funções do tutor acaba por distanciá-los* acabam por transmitir uma ideia de que só os alunos não têm compreensão dessa modalidade de ensino. Resgatando-se, entretanto, o conteúdo do RD12, analisado anteriormente, nota-se que eles próprios revelaram dificuldades de definir qual era a dinâmica do EAD e quais eram as suas características particulares. Esperam que os alunos tenham compreensão de uma modalidade de ensino que, com os usos das novas tecnologias, tem se apropriado do que tem se proposto a se constituir “virtual” e dada essa característica “nova”, não apresenta, para os sujeitos, uma identidade precisa. Não há, por outro lado, como não se referir às características do ensino presencial cuja representação se encontra sedimentada no imaginário social.

Faz-se oportuna se não necessária a interrupção da análise do discurso acadêmico no que diz respeito à imprecisão/indefinição da função do tutor presencial para se apresentarem os documentos que lhe fazem referência, já contendo essa imprecisão/indefinição.

No que se refere ao papel do professor enquanto tutor presencial, foco desta dissertação, nos documentos institucionais, embora sua função seja tida como fundamental para o sucesso e para a permanência dos alunos nos cursos, suas funções não são objetivamente (pre)descritas. Dentre os vários textos oficiais e não oficiais que versam sobre a figura do professor tutor presencial, destacam-se algumas passagens, uma delas, extraídas dos Referenciais de Qualidade da EAD,

expedidos pela Secretaria de Educação a Distância (Seed), do Ministério de Educação e Cultura (MEC), referindo-se ao sistema de tutoria:

Um sistema de tutoria necessário ao estabelecimento de uma educação a distância de qualidade deve prever a atuação de profissionais que ofereçam tutoria a distância e tutoria presencial.

Como se pode perceber, nos Referenciais de Qualidade da EAD, coloca-se a necessidade da existência do tutor a distância e do tutor presencial. Embora enquanto referencial, o sistema de tutoria não esteja prescrito no documento, os caracteres suplementares da tutoria a distância e a tutoria presencial se (d)enuncia: a construção sintática sob a forma de uma expressão adjetiva restritiva atribuída ao “sistema de tutoria”, a saber, “necessário ao estabelecimento de uma educação a distância de qualidade”, e não explicativa que, como tal, deveria vir entre vírgulas ou sob a forma de uma expressão predicativa nominal e, como tal, antecedida por um verbo de ligação, produz o sentido suplementar. Mais detalhadamente, segundo o documento oficial, o sistema de tutoria não é prerrogativa de todo curso EAD, o que se configuraria sob uma construção adjetiva explicativa (*um sistema de tutoria, necessário ao estabelecimento de uma educação a distância de qualidade*); também não é prescritivamente previsto, o que se configuraria sob uma construção predicativa nominal (*um sistema de tutoria é necessário ao estabelecimento de uma educação a distância de qualidade*); trata-se, ainda, não de o “sistema de tutoria”, mas de “um sistema de tutoria”, cujo determinante carrega a ambiguidade de um, enquanto numeral e de um enquanto artigo indeterminado, significando qualquer.

Na sequência, a predicação, isto é, aquilo que se fala desse “sistema de tutoria” é construída por meio de uma locução verbal modalizada: “deve prever”.

Dando prosseguimento à leitura do segmento do documento do MEC concernente aos papéis do tutor virtual e do tutor presencial, a referência ao docente é apagada: “deve prever profissionais que ofereçam tutoria a distância e tutoria presencial”. Não havendo referência anterior ao docente, as tutorias virtual e a presencial ficariam a cargo de qualquer profissional.

No artigo de Rosseti e Alves (2008, p.8), intitulado “O tutor em foco: diferenças entre o virtual e o presencial”, foram utilizados como material de pesquisa dados referentes ao trabalho realizado, pela da Universidade Federal de São Carlos



(UFSCar), no projeto da UAB. Esse artigo não só faz referência à “figura docente dos tutores virtual e presencial” nos cursos EAD da UAB, como confere um viés argumentativo em favor de suas funções:

Quando se tem por objetivo potencializar a qualidade dos cursos de graduação a distância, a incursão da figura docente dos tutores virtual e presencial no processo educacional em EaD é fundamental para se obter resultados mais efetivos deste processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, uma leitura mais acurada do artigo “O tutor em foco: diferenças entre o virtual e o presencial” leva à percepção de uma contradição: quando afirma que, se se pretende “potencializar a qualidade” desses cursos, “a incursão da figura docente dos tutores virtual e presencial no processo educacional é fundamental”. Ao mesmo tempo em que atribui o caráter dispensável da “figura docente” do tutor virtual e do tutor presencial, sob a expressão de efeito condicional e hipotética “quando se tem o objetivo de potencializar a qualidade”, atribui-lhes o caráter fundamental para se obter resultados mais efetivos deste processo de ensino-aprendizagem. Esse caráter fundamental, entretanto, é atenuado, uma vez que se destina a obter resultados “mais efetivos”.

A síntese que se retira dessa passagem do artigo é que: 1) a função do professor tutor virtual e a do presencial não apresentam distinções; 2) o curso EAD se efetivaria sem a participação deles; 3) os tutores virtual e presencial têm a função de melhorar o processo educacional sob a modalidade a distância.

A atenção ao material linguístico permite a percepção de “escolhas” de itens lexicais que materializam o caráter suplementar das funções dos tutores em EAD: para além das expressões condicionais/ hipotéticas “quando se objetiva”, “para se obter”, as palavras “incursão” e “figura docente” remetem à invasão e à representação.

O termo incursão deriva do latim *incursio,ónis* e significa “colisão, encontro, embate, choque, correria, invasão” e adquire, na área da ciência, o sentido figurado de “estudo, pesquisa, trabalho em área de conhecimento ou prática diferente daquela a que se é habitualmente dedicado” (HOUAISS, 2001). O termo ‘figura’ é derivado do latim *figúra,ae* e significa “forma, figura, concepção, imagem, representação”, e seus sentidos decorrentes são: “1) forma exterior, o contorno externo de um corpo; configuração; 2) conjunto dos traços gráficos que reproduzem

alguém ou algo (real ou imaginário); a representação gráfica, não necessariamente proporcional ou fiel, de alguém ou de alguma coisa; 3) qualquer representação visual (esculpida, pintada, gravada etc.) de uma forma inspirada na realidade ou na imaginação; 4) imagem que geralmente acompanha um texto (mais us. no pl.); ilustração, estampa; 5) imagem sem nitidez, forma apenas vislumbrada, entrevista; vulto; 6) representação simbólica de algo; imagem que remete a alguma coisa; símbolo, emblema, alegoria; 7) personagem ou personalidade de importância”.

Tomando-se esses sentidos, nas referências às funções do tutor, na passagem desse artigo em análise, o papel do tutor virtual e também do tutor presencial é o de uma representação que invade uma área que não lhe pertence, mas se lhe atribui o papel “fundamental para se obter resultados mais efetivos deste processo de aprendizagem” (ROSSETI; ALVES, 2008, p.8).

Em outro documento, “Manual do Tutor Presencial”, da Faculdade Educacional da Lapa (FAEL), no qual são abordadas as normas do curso EAD, se dispõe da seguinte descrição do papel do tutor presencial:

No sistema de EAD, o tutor presencial tem um papel relevante, pois, é por meio dele que se garante a inter-relação personalizada e contínua do estudante no sistema e se realiza a articulação necessária entre os elementos do processo e à consecução dos objetivos.

Como se pode perceber, ao mesmo tempo em que a despersonalização e a autonomia do aluno em EAD são pressupostas, o documento atribui a garantia à “inter-relação personalizada e contínua do estudante no sistema” e “à articulação necessária entre os elementos do processo e à consecução dos objetivos”, ao professor tutor presencial.

Nesta dissertação o conceito de virtual é explorado na parte I, capítulo 2, sub-capítulo 2.2. Virtualidade e holografia. A título de melhor entendimento das análises aqui realizadas, é oportuno lembrar que o virtual tem como principal característica ser “potencial”, e não se opõe ao real.

Continuando a análise do RD13, o segmento *incorrendo no risco de fazer desta proposta de ensino mais um modelo tradicional de ensino e recepção de conteúdos* traz a preocupação em explicitar o caráter “inovador” da EAD. Cabe mencionar que uma dos principais “bandeiras” da EAD é ser nova, renovadora, inédita (melhor?) do que o ensino na modalidade presencial. Essa preocupação traz

também o que nas condições de produção do discurso, mais precisamente no subitem Professor e professor de EAD, se mencionou e diz respeito ao fato de que as políticas públicas de educação têm difundido essa modalidade de ensino como democrática, inclusiva, como verdade, enfim, ao que chamamos de uma ordem do discurso vigente. A conclusão desse sub-capítulo teórico de que existe uma ideologia da instituição e do Estado ressoa no discurso dos pesquisadores.

Ao enunciarem *Acreditamos na relevância do papel do tutor*, o vocábulo “acreditamos” mais parece uma retórica, quase religiosa, uma vez que não se tem claro qual é o “papel” do tutor que, neste estudo tem se revelado, não está definido. Considere-se, ainda, que a “amarração”, a fixação do aluno de EAD no tutor presencial, tomada como obstáculo para a consolidação de um curso efetivamente virtual como revelaram desejar, por extensão, responsabiliza o tutor por esse insucesso.

Dessa forma, é possível se afirmar que acreditam, mas não sabem exatamente no que, em quem, ou até em qual é a verdadeira importância do tutor presencial. Revelam passar por esquecimentos, do já-dito, tanto do discurso institucional, quanto das respostas dos próprios alunos que investigaram das quais formularam o artigo.

Finalizando a análise do RD13 quando proferem que o *aluno precisa saber que não está só, a EAD, por propiciar estudo individualizado e autônomo mas não solitário* retomam o discurso “afetivo” que proferiram no RD12, em relação ao aluno. Novamente, a idéia de que a EAD propicia “bons estudos”, mas que os alunos necessitam de “companhia”, de um TP se reitera.

A análise do discurso de alunos de EAD sobre a importância do tutor presencial e do discurso de pesquisadores que coletaram esse discurso revela que os primeiros demandam a presença do tutor presencial, porque o seu único referencial de ensino é o que se consolida diante não só do professor real, material, mas da interlocução real; os segundos, sob contradições, não conseguem estabelecer a função do tutor presencial no EAD, mas se rendem à evidência de que os alunos dele necessitam. Os dados levantados por essa pesquisa de que os alunos reivindicam os encontros presenciais com TP de forma tão significativa que levaram os pesquisadores a se renderem a essa evidência corroboram uma pesquisa de âmbito internacional cujo resultado indicou que se trata de uma característica do aluno da EAD brasileira.

A necessidade da presença física e a representação que é atribuída ao TP é igualmente percebida na análise do próximo RD, da entrevista concedida pela diretora de um consórcio de extensão, transcrito a seguir:

RD14

*DI- [O tutor é a peça mais importante do EAD] Afinal, ele representa o professor da disciplina naquele polo distante.*

Neste RD, DI reitera o que, nas análises do sub-capítulo anterior, havia sido constatado: “Afinal, ele representa o professor da disciplina naquele polo distante”.

DI inicia a proposição por meio do advérbio “afinal” cujo sentido coloquial é “no final das contas”, que perdeu o seu sentido inicial de “no fim” se revestiu do sentido de “ser óbvio”. Por essa via, deve-se entender que o tutor presencial dever estar em contato com o virtual e ter consciência de sua importância é uma obviedade para quem representa o professor, o que é paradoxal: como alguém a quem só é permitido responder por dificuldades técnicas pode *representar o professor da disciplina naquele polo distante?* Não se pode deixar de evocar aqui o caráter holográfico do TP: ele constituiria um pedaço da disciplina do qual se teria a visão do professor responsável pela disciplina, do tutor virtual, da disciplina toda, enfim. Nada mais holográfico.

Conclui-se da análise desse item que os alunos não só reivindicam, como chegam a considerar o TP como determinante da aprendizagem e que os pesquisadores e mesmo a diretora de uma instituição promotora de cursos EAD reconhecem a presença física do TP como indispensável na modalidade EAD. Reconhecer a necessidade do TP como determinante para o sucesso de um curso na modalidade EAD, sem que ele possa ter existência própria significa tê-lo como holografia: mera projeção tridimensional que promoveria a ilusão da presença física de um professor.

Ocorre, entretanto, outra contradição: entre haver a necessidade da presença física do TP e de esse TP não ser “um ser”, uma vez que o DI o compara, metaforicamente, a uma máquina. Mais precisamente, o DI, certamente rendendo-se à demanda dos alunos, reconhece a necessidade da presença física dos TP, metaforiza-o, entretanto, como mera máquina. A contradição que é oportuno que e relembre constituiu uma regularidade discursiva presente nos discursos de TP e que

deflagrou esta dissertação. O que a análise dos discursos não mais dos TP, mas sobre TP, está demonstrando é que a contradição é constitutiva de todo o discurso da EAD com relação à TP. Essa metáfora será objeto de análise no próximo item de análise.

### 2.2.2. Tutor presencial como máquina

Apresenta-se o RD15 retirado do discurso da diretora de um consórcio de extensão educacional, DI, em que ela faz alusão ao tutor presencial:

RD15

DI- *O tutor é a peça mais importante de um curso a distância, pois ele é quem faz a distância se encurtar.*

Esse discurso foi retirado de uma entrevista, concedida a uma jornalista por uma diretora da Extensão do Consórcio Cederj/Fundação Cecierj e veiculada em um endereço eletrônico. A pergunta que lhe fora dirigida foi: “quais as dificuldades?”. A jornalista e também a entrevistadora se referia a quais seriam as dificuldades de um curso a distância, tendo como resposta o RD15 acima.

Por esse RD, DI enuncia que o tutor presencial é aquele que representa a universidade e o curso no qual atua como tutor.

Como se pode perceber, DI coloca como maior dificuldade o tutor presencial e o qualifica como *a peça mais importante* no curso EAD e, para argumentar essa importância enuncia uma construção sintática causal para essa qualificação: *pois ele é quem faz a distância se encurtar*. Não se pode deixar de perceber nesse RD um grande paradoxo: como um curso na modalidade EAD, lembremo-nos, na modalidade ensino a distância argumenta que deva existir um profissional cujo papel é diminuir a distância? Isso não significaria o reconhecimento pela própria instituição promotora do curso EAD de que há resistência dos alunos a essa modalidade de ensino? Constitui, também, um enunciado contraditório, se se considerar a mínima possibilidade de participação do TP.

Analise-se esse RD construído em forma de trocadilho, de efeito chistoso e ambíguo, enunciado por DI. Inicie-se pela metáfora “peça”, ao se referir a tutor presencial: embora essa referência seja frequente a pessoas de importância em determinados grupos, dado o contexto que envolve tecnologia de informação, “peça”

também significa um componente tecnológico. A construção causal, por sua vez, também é ambígua no sentido de significar simultaneamente: 1) literalmente encurtar a distância no sentido de o tutor presencial, enquanto representante da instituição promotora do EAD, aproximar-se fisicamente dos alunos e 2) no seu sentido metafórico de tornar a EAD menos fria, pouco amistosa, significados negativos frequentemente a ela atribuídos.

Cabendo-lhe, de acordo com as funções que lhe são atribuídas, auxiliar apenas na utilização das ferramentas do suporte, esse auxílio aproximaria o aluno da instituição promotora do EAD apenas sob a hipótese de tornar a interface com a plataforma menos hostil e, para esse efeito, o tutor não passaria de mera peça dessa plataforma. Sua importância colocada no superlativo (peça mais importante do EAD) só pode ser entendida como reconhecimento de que o EAD ainda precisa de um professor em “carne e osso”, real.

O efeito de sentido dessa oração parece estar vinculada à representação imaginária dos alunos, do que representa o curso, ou melhor, de “quem” representa o curso, assim, o que seria virtual (o curso a distância), torna-se mais “real ou mais perto”, na palavras de DI “a distância diminui”.

Compreendem-se melhor alguns dos significados “ocultos” dos textos ou discursos por meio da perspectiva da teoria derridiana da desconstrução. “Desfazendo” o texto ou discurso, a partir do modo como foi organizado, para posteriormente, por meio das análises dos RDs, esses significados e outros significados apareçam. São reveladas as significações que não foram expressas claramente, mas que estavam contidas em um mesmo dizer.

Derrida se caracteriza pelo rompimento com a noção dicotômica de forma e conteúdo, de polaridades presentes no pensamento ocidental que, muitas vezes, faz da dicotomia suas verdades “verdadeiras”. Desconstruir essas verdades, ou polaridades, não tendo apenas os opostos, como por exemplo: o certo e o errado, o bom e o mau, torna possível desvelar outras “verdades” ou outras visões de um mesmo assunto, objeto ou situação.

A partir dessa perspectiva, desconstruir um texto, também é construir novas interpretações, ou se obter novos significados e sentidos por meio da dialética.

Na sequência das análises, no próximo RD, quando a jornalista faz outra pergunta a DI “E quais [são] as dificuldades dos tutores?”, dessa pergunta, obteve-se a resposta que está no RD16 a ser analisado abaixo:

RD16

*DI- Para isso [não se ressentir da falta de autonomia do TP em relação a disciplina que tutora], o tutor deve estar em contato constante com o professor responsável pela disciplina, ter sido bem capacitado para atuar na disciplina e ter a consciência da sua importância nessa engrenagem.*

No RD16 acima, a resposta de DI expõe o que esta dissertação levantou pelas análises dos discursos de TP no que se refere sua menção à falta de autonomia dos TP em relação à disciplina que tutora, quando responde “para isso o tutor deve estar em contato constante com o professor responsável pela disciplina”. Dessa afirmação se depreende que o tutor presencial não é o “responsável” por ela. Em seguida, cabe-lhe “ter sido bem capacitado”, isto é, treinado para atuar em uma disciplina, cujo conteúdo pode não ser o de sua formação, cuja aula não foi por ele preparada, devendo, ainda, “ter consciência da sua importância nessa engrenagem”.

Para melhor entendimento desta análise, lembremo-nos de que os tutores presenciais que responderam à pesquisa, os TP, quase que em sua totalidade, não têm conhecimentos específicos sobre a disciplina: ele geralmente tem um curso de capacitação de como e o que ele pode fazer para o aluno, mas que não interfira diretamente nos conteúdos, pois não tem formação acadêmica para tal. Daí *dever ficar em contato com o professor da disciplina* fazer sentido, o que também leva a pressupor que essa característica dos TP encontrada por esta dissertação se estende para os TP de outras instituições.

Voltando à análise da palavra “*engrenagem*”, originalmente ela faz referência à parte de uma máquina, de algo não vivo, mecânico e conseqüentemente sem autonomia de ação ou de pensamento. A palavra *engrenagem* também evoca um discurso capitalista, neoliberal, que o coloca em uma posição-sujeito “coisa”, “objeto” ou ainda de um maquinário. Ao mesmo tempo, DI prescreve que esse tutor presencial inserido em uma engrenagem deva ter consciência desse fato. Percebe-se, ainda, uma relação metafórica entre este RD e o RD 14 anterior. “Conectando” os traços comuns entre as duas as palavras *peça* e *engrenagem*, e levando-se em consideração que a metáfora se dá por meio da relação ou intersecção de sentidos e ou de efeitos de sentidos no contexto, percebe-se que os traços de significados

das duas ideias comparadas entram em intersecção; isso equivale a dizer que isto é aquilo, em outras palavras, equivale a se afirmar que o tutor presencial é “ máquina”.

Desnaturalizar o recorte discursivo acima por meio da ADF é relacioná-lo ao seu momento histórico e ideológico, percebendo sua formação discursiva e, então, ler o não-dito, mas já-lá, presente, atuante e inevitavelmente estruturador e estruturante de uma condição sujeito que só tem acesso a parte do que diz. O que se percebe é que DI, inconscientemente, traz à tona a ideologia que escapa, por meio das palavras e do discurso, produzindo um interdiscurso e um intradiscurso.

Entrecruzando-se essa análise com o as análises dos discursos de TP, percebe-se que eles mesmos não sabem efetivamente quem são, eles têm que ser os representantes, os que atuam na “presença”, como se fosse o professor, mas, não o são exatamente. Esse fato os coloca como um não-ser ou um ser não-ser, no momento em que atua, constituindo assim um terceiro traço holográfico. Tudo isso nos leva de volta às análises anteriores, corroborando com a hipótese central da pesquisa de que as contradições em seus discursos decorrem das funções que lhes são atribuídas.

A análise do *corpus* constituído de discursos de pesquisadores e de responsáveis por cursos EAD permite-nos algumas conclusões que explicam e corroboram com os resultados das análises dos discursos de TP, objeto desta pesquisa que resultou nesta dissertação.

Os resultados da análise dos discursos dos alunos de EAD demonstram que eles demandam não só a existência do tutor presencial como a interação “ao vivo” com ele. Os pesquisadores revelaram se renderem a essa evidência, entretanto atribuem a essa evidência o insucesso de um curso inteiramente virtual.

Os resultados da análise do discurso da diretora de um dos cursos EAD revelam que se atribuem o papel de diminuir a distância entre a instituição promotora do curso EAD e os alunos representando o professor.

Se ele deve estar presente, mas é como se estivesse ausente como professor, se ele representa o professor, mas não é um professor, eis que se configura seu caráter de holografia: o tutor presencial se constitui como mera projeção tridimensional do professor; sua presença permite a visualização da disciplina toda, do sistema de ensino sob a modalidade EAD toda.

Correlacionando os três traços holográficos tem-se no primeiro que a presença física é a função mais importante, ou seja, a imagem; o segundo traço



holográfico parece estar presente ao que se pode chamar de ser “uma ponte” e por fim um terceiro traço holográfico é constituído quando o coloca como um não-ser ou um ser não-ser, representa o professor, mas não o é.

Resgatem-se os conceitos da física de como uma holografia é produzida e relacionem-se esses conceitos com a representação que se faz de TP: a holografia constitui “gravação da imagem do objeto em um holograma, que nada mais é do que um filme de alta solução capaz de registrar um padrão de interferência de ondas”, e o professor tutor é um ser tomado como “objeto” complexo, capaz de adquirir “um padrão de interferência de ondas”, ou seja, capaz de assimilar a ideologia dos discursos (inconscientemente), ao mesmo tempo em que é tomado por “dois feixes de luz”, o que representariam nessa análise, a universidade e o professor responsável”e, em seguida, “o estágio de gravação”, corresponderia aos discursos que produzem um ordem do discurso sócio-histórico ideológico. Em seguida, “o raio de interferência e a luz refletida pelo objeto se interferem”, se relacionam e o resultado desta interferência, “é gravado no filme holográfico, formando um holograma”, em outras palavras o “objeto”, o filme, o “ser”, o tutor presencial torna-se o esperado: um holograma.

Reconstruí-lo, produzir réplicas, “pelas mesmas ondas refletidas pelo original”, e que são essas “ondas reconstruídas que podem ser observadas visualmente e que transmitem a imagem do objeto”, ou seja ao se visualizar o tutor presencial, se visualiza a universidade e o professor.

Por fim, concluído este capítulo de análise de *corpus*, passa-se as conclusões desta dissertação.

## Conclusões

Esta dissertação abordou o discurso da Educação a Distância (EAD) e sobre ela, o discurso de professores que atuam no ensino a distância, focalizando especificamente os professores que atuam como tutores presenciais, em polos de EAD.

O percurso traçado empenhou-se em analisar os discursos dos sujeitos, por meio da ADF, procurando compreender as relações sócio-históricas e as ideologias que permeiam a sociedade pós-moderna atual. Para isso, foi necessário percorrer um caminho que se iniciou por apresentar um brevíssimo histórico da educação ou do ensino a distância (EAD), no Brasil e no mundo, desde suas origens históricas até os dias atuais. A partir dessa apresentação, buscou-se analisar os conceitos que permeiam essa modalidade de ensino, como o conceito de virtual e o de tecnologias de informação e do conhecimento. Dispondo desses conceitos analisou-se o discurso do professor que atua como tutor presencial na modalidade EAD.

Ao relacionar todos os conceitos que perpassam a sociedade contemporânea, pôde-se depreender da materialidade linguística dos discursos dos sujeitos analisados as representações que o professor que atua como tutor presencial faz de si mesmo.

Resgatam-se os pontos de onde partiu a pesquisa que resultou nesta dissertação. O problema do qual se constituiu esta pesquisa foi a percepção assistemática da contradição nos discursos de professores que atuam na EAD como tutores presenciais, no sentido de que teciam comentários positivos, a respeito, dessa forma de acesso à educação formal e, ao mesmo tempo, a criticavam.

Partiu-se do pressuposto de que a identidade e a formação dos professores têm sofrido diversas mudanças, especialmente na última década e que, tanto uma quanto a outra, se constituem no/do entrecruzamento de diversos discursos que as atravessam e que na EAD, os sujeitos passam por (trans)formações que deslocam as referências sócio-históricas, do professor detentor do saber para um tutor ou mediador da aprendizagem. Pêcheux (2006) propõe ao analista que leve em conta a noção de formação discursiva de Foucault, assim como as condições de produção e, por conseguinte, a discursividade.

A hipótese para essa contradição foi a de que o professor, ao exercer a função de tutor presencial, se, por um lado, lhe é atribuído o lugar de professor e,

como tal, de sujeito detentor absoluto do saber; por outro, esse poder lhe é retirado, quando atua na função de tutor presencial em universidades públicas, uma vez que lhe cabe apenas sanar dúvidas relativas ao uso das ferramentas da plataforma, na qual se sustenta o curso EAD pelo qual responde, não lhe sendo permitida qualquer participação no que diz respeito ao conteúdo da disciplina.

As análises revelaram uma regularidade discursiva que se caracterizou pela ocorrência da contradição e de seus desdobramentos, o que ratificou a percepção que eu tivera informalmente e como aluna de EAD.

A análise do primeiro *corpus* da pesquisa leva à conclusão de que as representações que os tutores presenciais da EAD fazem de si, por meio das contradições dos discursos analisados, caracteriza-se pelas perdas de suas posições sujeitos, revelando não saberem qual é o seu lugar social, sentindo-se deslocados, corroborando o que Lévy (1996) explica nos conceitos do virtual e da virtualidade que instauram uma outra forma de organização, em que as ações e o desempenho das profissões acabam se modificando pelo processo de “desintermediação”, pela virtualização. Esse deslocamento revelou que houve na função de tutoria presencial a diminuição do poder e da posição-sujeito professor social, histórica e ideologicamente construída. Nos desdobramentos das análises, confirma-se que, alijados de sua função de professor, revelam que uma das dificuldades no exercício da função é a de não terem autonomia, daí enunciarem a contradição de se dizerem TP e se dizerem simultaneamente não o serem. Essa contradição se faz pelo efeito de sentido de mediador de aprendizagem que é o de mero intermediador da relação entre o aluno e o professor da disciplina e o tutor virtual.

Os discursos institucionais e acadêmicos, por sua vez, ratificam essa contradição ao atribuírem importância aos TP para o sucesso do curso sob a modalidade EAD, atribuem-lhe o papel de máquina, engrenagem ou peça e, como tal, função apenas instrumental. As passagens analisadas revelaram que se, por um lado, tem a função do tutor presencial ressaltada para “potencializar a educação” ou, ainda, que “é por meio dele que [...] e se realiza a articulação necessária entre os elementos do processo e à consecução dos objetivos”, por outro lado, apesar dos papéis e das funções de outros agentes da EAD, não há uma definição do papel e da função de professor tutor, o que se denunciou nas contradições, nos discursos dos envolvidos no processo, quais sejam os discursos institucionais, isto, é daqueles

que ofertam os cursos EAD e nos discursos acadêmicos, isto é, daqueles que analisaram esses cursos. As contradições encontradas, nos discursos dos professores que atuam como tutores presenciais, assim, comprovaram-se nada mais do que manifestações de contradições que lhe são inerentes. Revelam, assim, o processo de subjetivação dos TP que, por sua vez, revelam as heterogeneidades, as quais se resgatam por meio dos discursos, heterogeneidades essas compostas da representação do professor antes determinada, para a de tutor presencial que é ambígua pela manutenção e pela destituição dessa representação. Daí, algumas vezes aprovarem a modalidade de EAD e, por outras vezes, a reprovarem, quando se referem a eles mesmos na EAD.

A pretendida implantação ou estruturação de uma “nova atuação na profissão docente” pela EAD revelou-se nos sujeitos que se encontram atuando como tutores presenciais: nessa modalidade, perdem o lugar social de professor, com suas atribuições e funções, uma vez que lhe são retiradas no exercício das atividades que lhe são determinadas não podendo interferir em conteúdos e nas atividades da disciplina que tutora. Essa perda do lugar sócio-histórica e ideologicamente determinado de professor pelo funcionamento da EAD, entretanto, revela-se não se consolidar de forma tão simples em razão de uma peculiaridade dos alunos de EAD no Brasil que se revelam muito marcados pela representação que fazem da relação pedagógica entre professor e aluno, não só aprovando a função do TP como reivindicando a participação como professor da disciplina.

Essa atribuição de importância do tutor presencial, no sentido de que restitui a função de professor, pelos alunos consultados por outra pesquisa, cujos resultados foram analisados nesta dissertação, parece se dever a esse TP se configurar como uma holografia, ou seja, o tutor presencial poderia ser a figura “materializada” de todos os envolvidos na EAD, mas que não estão presentes materialmente: os professores da disciplina, os tutores virtuais e a instituição universitária. Em outras palavras, a representação imaginária dos sujeitos alunos no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem precisa ser provida de uma figura “real” que represente o que não está presente, ou seja, o professor responsável pela disciplina, o tutor virtual e a própria instituição universitária na qual os alunos estão matriculados. Em síntese, atendendo aos princípios do que seja um curso na modalidade EAD, confere ao TP – que não faria parte dessa modalidade por pertencer mais à modalidade presencial tradicional – uma participação, em alguma

medida, meramente figurativa; marcado por uma memória discursiva do que seja professor, os alunos da EAD parecem atribuir ao TP o papel de se configurar como uma parcela que congrega a EAD toda; daí o TP configura-se como holografia.

As contradições encontradas remetem-se ao fato de que as novas tecnologias educacionais e pedagógicas na EAD são aplicadas não exclusivamente em relação ao aluno e ao ensino (ou aprendizagem), mas, sobretudo, o tutor presencial que se configura como parte do todo, em razão de o todo estar contido nele, embora ele sozinho não transmita a “realidade”, especificamente não transmita conteúdos, mas a “ideia” de um todo, sendo ele uma espécie de corpo volátil, uma holografia.

Embora pretenda constituir uma nova forma de educação, percebeu-se que a EAD não se revela tão diferente dos modelos chamados tradicionais de educação. E em virtude disso passagens como “os *alunos ainda estão amarrados as características de aulas presenciais*” ou de que o tutor presencial *representa o professor da disciplina*” demonstram que a necessidade de se preconizar o tutor advém da representação imaginária dos alunos. Demonstra também que a figura ou imagem do professor é imprescindível no processo de ensino e aprendizagem, mesmo que ele não seja o detentor do saber, o que conseqüentemente se pode conceber como um o paradoxo inerente à própria EAD que almeja a uma posição de educação do futuro e tecnológica, mas que não consegue se “desvencilhar” das características do ensino presencial.

Na verdade, embora pretenda distinguir-se da modalidade presencial, a EAD e aborde questões de reforma paradigmática, proponha novos caminhos como a que diz respeito à autonomia na aprendizagem, para instiui-la e até mesmo para existir, utiliza-se do mesmo método de educação tradicional, como a presença de um professor real, avaliações obrigatórias presenciais, estrutura de polos que a representem. Em outras palavras, a universidade virtual, a distância precisa também ser presencial e essa constatação está presente tanto nos documentos que abordam a EAD quanto nos recortes discursivos das análises do *corpus* desta pesquisa.

Corroborando com essas análises, o segundo *corpus* ratificou a posição-sujeito professor deslocada sócio-historicamente, assim como demonstrou que o sujeito tutor se faz necessário na representação imaginária dos alunos e conseqüentemente, sua presença se torna “importante”, porém a presença é meramente uma imagem simbólica.

Os objetivos estabelecidos por esta dissertação de compreender os processos de subjetivação foram alcançados, a partir da análise da materialidade linguística, as quais revelaram que, de fato, os sujeitos perdem sua autonomia e “poder” e conseqüentemente essa perda, causa um deslocamento na atuação e na profissão docente. O que talvez não saibam e esta dissertação concluiu é que seu papel não é apenas figurativo como prevê a descrição de seu papel.

Os tutores presenciais podem, de certa (ou de alguma) forma significar uma resistência cultural e sócio-histórica dos alunos, que requer a necessidade de um professor presente em sala de aula, seja ele em um curso convencional presencial ou a distância.

A educação como um todo deve pensar e repensar sobre suas práticas e seus processos que visam o desenvolvimento da capacidade intelectual das pessoas em todos os níveis, e a EAD tem motivado, certamente, algumas reflexões e questionamentos sobre o que é o ensino, qual é a função do professor, quais processos de ensino e aprendizagem podem favorecer o desenvolvimento dos sujeitos na contemporaneidade.

Espera-se que esta dissertação, no cenário nacional e da pós-modernidade, contribua com as discussões sobre a EAD e a formação de professores, assim como possa ser um auxílio para futuros debates sobre o tema, por meio da Linguística e da Análise do Discurso de linha francesa.

## REFERÊNCIAS

ALVES, J.R.M. A história da EAD no Brasil. In: .LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.). *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

ALLIEZ, Eric. *Deleuze filosofia Virtual*. Trad. Heloisa B.S.Rocha. São Paulo: 34. 1996.

ARAÚJO, C.F DE; MARQUESI, S.C. Atividades em ambientes virtuais de aprendizagem: parâmetros de qualidade. In: .LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.). *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

AUTHIER-REVUZ, J. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

\_\_\_\_\_. Heterogeneidades enunciativas. In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, nº 19, p. 25-27. Campinas: Unicamp, 1990.

\_\_\_\_\_. *Palavras incertas – As não coincidências do dizer*. Campinas: Unicamp, 1998.

BENTES, R. de F. A avaliação do tutor. In: .LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.). *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

BOHM, David. *A Totalidade e a Ordem Implicada*. Trad. Mauro de Campos Silva. São Paulo: Cultrix. 1980.

BRANDÃO, H. N. *Introdução à Análise do Discurso*. 7ª ed. Campinas: Unicamp, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo 2007*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2007/Resumo>> tecnico.2007.pdf- (acesso em 02/10/2009).

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto. *Referências da Educação Superior a Distância*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/referenciaisead.pdf>> (Acesso em 26/05/2009).

BRASIL. Ministério da Educação. Regulamentação do ART. 80 DA LDB (Lei n.º 9.394/96). *Decreto N.º 2.494, DE 10 DE FEVEREIRO DE 1998*. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/dec\\_2494.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/dec_2494.pdf)> (acesso em 26/09/2009).

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei 2494*. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/dec\\_2494.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/dec_2494.pdf). (acesso em 22/09/2009).

BULCÃO,R. Aprendizagem por m-learning. In: .LITTO,F. M.;FORMIGA,M. (Orgs.). *Educação a Distância: o estado da arte*.São Paulo:Pearson Education do Brasil,2009.

CAMPOS,G.H.B.de. EAD: mediação e aprendizagem durante a vida toda.In: .LITTO,F. M.;FORMIGA,M. (Orgs.). *Educação a Distância: o estado da arte*.São Paulo:Pearson Education do Brasil,2009.

CAVALLARI, J.S. *O discurso avaliador do sujeito-professor na constituição da identidade do sujeito-aluno*. Tese de Doutorado em LA – UNICAMP/IEL, 2005.

CHAVES,O.C.*Novas formas de ensinar e aprender*. Educação orientada para competências e currículo centrado em problemas. Disponível em:< <http://www.paideia.com.br/textos/Texto-Novas%20Formas%20de%20Ensinar%20e%20Aprender.htm>.>(acesso em 22/09/2009).

COELHO, L. R. (Re)configurando e Analisando o MOBREAL em Patos de Minas/MG. (1970- 1980). In: *IV CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO*, 2006, GOIANIA/GO. *IV CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO*, 2006.

CORACINI, M. J. (Org.). *Identidade e Discurso*. Campinas: Unicamp; Chapecó: Argos, 2003.

\_\_\_\_\_.(Org.) (1995) *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura: Língua Materna e Língua Estrangeira*. 2ª ed. Campinas: Pontes, 2002.

\_\_\_\_\_.*Um Fazer Persuasivo: O Discurso Subjetivo da Ciência*.Campinas: PONTES e EDUC,1991.

COSTA,K. da S. ; FARIA,G.G. *EAD – Sua Origem Histórica,Evolução e Atualidade Brasileira Face o Paradigma da Educação Presencial*-Maio 2008. Disponível em:< <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/552008104927AM.pdf>> (acesso em 27/05/2009).

COUTINHO,L.Aprendizagem on-line por meio de estruturas de cursos.In: .LITTO,F. M.;FORMIGA,M. (Orgs.). *Educação a Distância: o estado da arte*.São Paulo:Pearson Education do Brasil,2009.

CUNHA, A.G. *Dicionário Etimológico da língua Portuguesa*. 3ª ed. Lexikon, 1992.

DELEUZE,Gilles.O Atual e o Virtual. In: ALLIEZ,Eric. *Deleuze filosofia Virtual*.Trad. Heloisa B.S.Rocha.São Paulo:34.1996.

DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. São Paulo, Perspectiva, 1973.



DOTTA, S. C. ; GIORDAN, M. Tutoria em Educação a Distância: um Processo Dialógico. In: *Virtual Educa Brasil 2007*, São José dos Campos. Anais do Virtual Educa 2007. Brasil. São José dos Campos : Aveb / Univap, 2007.

ENGUITA, M.F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: Visões Críticas*. 5. ed. Petrópolis, 1997, p.93-110.

FERNANDES, C. A. *ANÁLISE DO DISCURSO: reflexões introdutórias*. 2.ed. SP: Claraluz, 2007.

FERRE, N.P.L. Políticas Públicas e Poéticas da diferença. In: *Habitantes de Babel: Políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. *Miniaurélio*. 4. ed. rev. ampliada. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2000.

FICHMANN, S. A educação formal básica/fundamental e a EAD. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.). *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

FORMIGA, M. A terminologia da EAD. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.). *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

FOUCAULT, M. *A Arqueologia do Saber*. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

\_\_\_\_\_. *A Microfísica do Poder*. 23 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

\_\_\_\_\_. *A verdade e as formas jurídicas*. PUC. Rio de Janeiro: Nau [1999].

\_\_\_\_\_. *Vigiar e Punir*. Nascimento da Prisão. Trad. Raquel Ramallete. 35. ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2008.

FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V. e BARCELOS, A. M.F. (orgs.) *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. São Paulo: ALAB e Campinas: Pontes, 2005.

GOMES, C.A. da C.A. legislação que trata da EAD. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.). *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

FRIGOTTO, G. A Formação e Profissionalização do Educador - Novos Desafios. In: da Silva, T.T. & Gentili, P. (Org.). *ESCOLA S.A. - QUEM GANHA E QUEM PERDE NO MERCADO EDUCACIONAL DO NEOLIBERALISMO*. BRASÍLIA: CNTE, 1996, p. 75-105.

GALLO, Sílvio. *Deleuze e a Educação*. Santa Catarina. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-3302005000400001&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-3302005000400001&script=sci_arttext)>. (Acesso em: 11/01/2010).

GREGOLIN, M. do R. V. *Foucault e Pêcheux na Análise do Discurso: Diálogos & Duetos*. São Carlos: Claraluz, 2004.

HALL, Stuart. *Identidade cultural na pós-modernidade*. 11<sup>a</sup>.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HADDAD, Fernando. *Educação em duas visões*. Acessória de Comunicação Social. Originalmente publicado no Jornal Folha de S. Paulo em 29/03/2009.

Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=426&Itemid=>](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=426&Itemid=>) (acesso em: 25/09/2009).

HOUAISS, Instituto Antônio (orgs.) *Dicionário da Língua Portuguesa*. 2.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INDURSKY, F.; FERREIRA, M.C.L. (orgs.). *Os Múltiplos territórios da Análise do Discurso*. 1. ed. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999. Coleção Ensaios, vol. 12.

KNUPPEL, M. A. C. Neoliberalismo e docência no ensino Superior: Implicações para as atividades de extensão. In: *IV Congresso Brasileiro da História da Educação*, 2006, Goiânia. *A Educação e Seus Sujeitos na História*. Goiânia: Vieira e UCG, 2006. v. 1. p. 1-12.

LARROSA, Jorge.; Skliar, Carlos (orgs.). *Habitantes de Babel: Políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LÉVY, Pierre. *O que é o virtual*. 1.ed. 9. reimpressão. São Paulo: 34, 1996.

LITTO, M.F. O atual cenário internacional da EAD. In: .LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.). *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LONGO, C.R.J. A EAD na pós-graduação. In: .LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.). *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MAIA, C. Educação pelo trabalho-work based learning. In: .LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.). *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MELLO, M.H.C.S.; BRAGANÇA, R.C.M.; MOUTINHO, I. Experiências com modelo semi presencial de EAD em Curso de Matemática de Instituição Pública de Ensino Superior. In: *VI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância (EsuD)*. São Luís. Nov. 2009. Disponível em: <[http://www.uff.br/decisao/esud\\_mello\\_2009.pdf](http://www.uff.br/decisao/esud_mello_2009.pdf)>. Acesso em: 26/01/2010.

MILL, Daniel. *Educação a distância e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na idade Mídia*. Belo Horizonte: FAE/UFMG. 2006. 322p. Tese (Doutorado em educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

MOITA L. L. P. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996. Cap. 1: Afinal, o que é Linguística Aplicada? e Capítulo 5: Tendências atuais da pesquisa na área de ensino/aprendizagem de línguas no Brasil.

MORAN, J.M. *O que é educação a distância*. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>>. (acesso em 15/09/2009).

MOREIRA, M. da G. A composição e o funcionamento da equipe de produção. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.). *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MORIN, Edgar. *A CABEÇA BEM-FEITA: Repensar a reforma: Reformar o Pensamento*. Trad. Eloá Jacobina. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_, Edgar. Da necessidade de um pensamento complexo. In: *Para navegar no século XXI – Tecnologias do Imaginário e Cibercultura*. Trad. Juremir M. da Silva. 3ª ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2003.

MOTA, Ronaldo. *Universidade aberta expande por todo o país*. Balanço Seed. Secretário da Secretaria de Educação Superior a Distância. Entrevista concedida a Ionice Lorenzoni. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5250&catid=210](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5250&catid=210)>. (acesso em: 2/10/2009).

NISKIER, A. Os aspectos culturais e a EAD. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.). *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

NUNES, I.B. A história da EAD no mundo. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.). *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

OEA. Organização dos Estados Americanos. Disponível em: <<https://www.oas.org/fms/Announcement.aspx?id=186&Type=2&Lang=Por>>. (Acesso em: 27/05/2009.)

ORLANDI, Eni. P. A análise do discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. In: *Michel Pêcheux e a Análise do discurso: uma relação de nunca acabar*. São Carlos: Claraluz, 2005.

\_\_\_\_\_. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas, S.P.: Pontes, 2006.

\_\_\_\_\_. *Análise do Discurso*. Princípios e Procedimentos. Campinas, SP: pontes, 2007.

\_\_\_\_\_. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6. ed. Campinas: Unicamp, 2007.

\_\_\_\_\_. Discurso, imaginário social e conhecimento. In: *Em Aberto*, n.61, ano 14. Brasília: INEP, jan./mar. 1994, 53-59.

\_\_\_\_\_. Do sujeito na História e no Simbólico. In: *Escritos.Campinas: Labeurb/Unicamp*, n. 4, 1999.

\_\_\_\_\_.(Org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. Tradução: Bethania Mariani [et al]. Campinas: Ed. Unicamp, 1994.

\_\_\_\_\_. *O próprio da análise do discurso*. Escritos, Campinas, v. 3, p. 17-22, 1998.

PASSARELLI,B.Aprendizagem on-line por meio de comunidades virtuais de aprendizagem.In: .LITTO,F. M.;FORMIGA,M. (Orgs.). *Educação a Distância: o estado da arte*.São Paulo:Pearson Education do Brasil,2009.

\_\_\_\_\_.*O que é Lingüística*. Brasiliense. São Paulo, 2007.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD-69) Tradução: Eni P. Orlandi).In:GADET, F.; HAK, T.(Orgs.)*Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Unicamp, 1997, p. 61-151 e p. 311-319.

\_\_\_\_\_.*Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 2ª. ed.Campinas: Unicamp,1995.

\_\_\_\_\_.*O Discurso*. Estrutura ou Acontecimento.Trad. Eni P. Orland.4ª.ed. Campinas:SP: Pontes,2006.

\_\_\_\_\_.Contextos epistemológicos da Análise de Discurso. Trad. Eni Orlandi. In: *Escritos*, Campinas: Labeurb/Unicamp, n. 2.1999.

PERRENOUD, P.*A Prática Reflexiva no Ofício de Professor*. Profissionalização e razão pedagógicas.Artmed.Porto Alegre,2002.

RODRIGUES,D. (orgs.). *Inclusão e educação*. Doze Olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo : Summus,2006.

ROSSETTI, G.; ALVES, M. L. N. . O tutor em foco: diferenças entre o virtual e o presencial. In: *Esud - Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância e Senaed - Seminário Nacional ABED de Educação a Distância*, 2008, Gramado - RS. 6 Senaed - Seminário Nacional ABED de Educação a Distância e V Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, 2008.

SANFELICE, J.L.*Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC*. Educ. Soc., Campinas,v. 24,n. 85, Dec.2003.

SANTOS, Akiko. *Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido*. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, Apr. 2008 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782008000100007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100007&lng=en&nrm=iso)>.( acesso em: 20 Jan. 2010).

SANTOS, Andréia Inamorato dos. *O conceito de abertura em EAD*. In: .LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.). *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

SANTOS, E.M.; NETO, J.D.O. *Evasão na Educação a Distância: Propondo Estratégias de Prevenção*. Rev. Paideia@, São Paulo, v.2 n.12. Dez. 2009. Disponível em: <[http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&p=view&path\[\]=101](http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&p=view&path[]=101)> (Acesso em 30/01/2009).

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. *Bibliografia*. Disponível em: <[http://drhu.edunet.sp.gov.br/eventos/arquivos/Bibliografia\\_Conc%20PEB%20II\\_06.doc](http://drhu.edunet.sp.gov.br/eventos/arquivos/Bibliografia_Conc%20PEB%20II_06.doc)> (acesso em 24/07/2009).

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. *Políticas Públicas*. Comunicados. Disponível em: <<http://cenp.edunet.sp.gov.br/Comunicados/PoliticaSEE.pdf>> (acesso em 22/08/2009)

SÃO PAULO. FACULDADE EDUCACIONAL DA LAPA (FAEL). *Manual do Tutor*. Disponível em: <[http://www.fael.edu.br/novosite/pdf/manual\\_tutor.pdf](http://www.fael.edu.br/novosite/pdf/manual_tutor.pdf)> (acesso em 16/06/2009).

SILVA, Reinaldo.P. e. *O Neoliberalismo e a Reforma Constitucional*. Resenha Eleitoral. Nova Série, v.4n.1-jan-jun.1997. Disponível em: <<http://www.tre-sc.gov.br/site/fileadmin/arquivos/biblioteca/doutrinas/reinaldo.htm>>. (Acesso em 22/08/2009).

SPANHOL, F.J. Aspectos do gerenciamento de projetos em EAD. In: .LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.). *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

TADEU, Tomaz; KOHAN, Walter. *DOSSIÊ: "ENTRE DELEUZE E A EDUCAÇÃO"*. Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 93, Dec. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302005000400002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000400002&lng=en&nrm=iso)>. (Acesso em: 11 Jan. 2010).

UYENO, Elzira Y. *A Dogmatização da Teoria: A contradição como negação da falta no discurso do professor de Línguas*. Campinas: UNICAMP. 2002. (Dissertação de Mestrado).

\_\_\_\_\_. Escrita virtual e subjetividade: uma teleologia ascética. In: *Anais do IV congresso Internacional da Associação Brasileira de Lingüística - Abralín*, Disponível em: <<http://www.abralin.org/abralin.2005a>> (935-946).

\_\_\_\_\_. A morte do autor e a hermenêutica de si: a aporia fundante da escrita orientada sob suporte virtual. In. *Anais do II Seminário de Estudos em Análise do Discurso*, UFRGS, 2005b.

\_\_\_\_\_.Hermenêutica de si mesmo: escrita acadêmica, parrhesía e subjetividade.  
In. SILVA, UYENO, ABUD (orgs.) *Cognição, Afetividade e Linguagem*, Taubaté:  
Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007 (76-94)