

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**O TRABALHO DOCENTE EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM UMA
INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: um olhar referenciado na
abordagem ergológica**

ILMA BICALHO SOUSA DANIEL

Belo Horizonte

2016

ILMA BICALHO SOUSA DANIEL

O TRABALHO DOCENTE EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: um olhar referenciado na abordagem ergológica

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Política, Trabalho e Formação Humana

Orientadora: Profa. Dra. Antônia Vitória Soares Aranha

Belo Horizonte

2016

184t D Daniel, Ilma Bicalho Sousa.
T O trabalho docente em educação a distância em uma instituição pública de
educação superior : um olhar referenciado na abordagem ergológica / Ilma Bicalho Sousa
Daniel. - Belo Horizonte, 2016.
149 f., enc., il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.
Orientadora: Antônia Vitória Soares Aranha.
Bibliografia: f. 141-149.

1. Educação -- Teses. 2. Ensino à distância -- Teses. 3. Professores
universitários -- Ambiente de trabalho -- Teses. 4. Ensino superior -- Teses.
I. Título. II. Aranha, Antônia Vitória Soares. III. Universidade Federal de
Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.35

ILMA BICALHO SOUSA DANIEL

**O TRABALHO DOCENTE EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM UMA
INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: um olhar referenciado na
abordagem ergológica**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Antônia Vitória Soares Aranha

Orientadora

Profa. Dra. Daisy Moreira Cunha – FAE-UFMG

Titular

Prof. Dr. José Eustáquio de Brito – FAE-UEMG

Titular

Profa. Dra. Maria de Fátima Almeida Martins – FAE-UFMG

Suplente

Prof. Dr. João César de Freitas Fonseca – PUC-Minas/unidade São Gabriel

Suplente

Belo Horizonte, 03 de fevereiro de 2016

Aos meus pais, Maria Amélia e Manoel, *in memoriam*,

Presenças vivas na minha memória.

A Laura, a Mauro e a Pedro, pela cumplicidade, compreensão e

Por nossa família maravilhosa!

AGRADECIMENTOS

Ainda que sob o risco de não conseguir expressar adequadamente os meus agradecimentos, ou de não contemplar todos que foram importantes para a efetivação deste estudo, não posso deixar de registrar, aqui, a minha gratidão pelas inúmeras colaborações que recebi. Assim, antes de relacionar alguns nomes, antecipo o meu pedido de desculpas, com agradecimentos, àqueles que deixei de mencionar, mas que estiveram comigo nesta caminhada.

A Deus, que sempre me acompanha e que me ajudou a superar as variabilidades que se colocaram ao longo deste percurso.

A minha família, pelo apoio e carinho.

A minha orientadora, Professora Antônia Vitória Soares Aranha, pela acolhida e confiança, que possibilitaram descobertas teóricas tão interessantes, bem como pela orientação tranquila e segura durante toda a jornada.

A todos os docentes que, gentilmente, receberam-me e se empenharam em me ajudar, compartilhando as suas experiências de trabalho, tornando viável este estudo. Aprendi muito com vocês!

Aos membros da banca examinadora pela leitura do trabalho e pela oportunidade do diálogo.

Aos colegas da Diretoria Acadêmica da Pró-Reitoria de Graduação, Alexandre, Ana Carolina, Arnaldo, Ricardo, Vagner e William, pela convivência fraterna tão importante no dia a dia do trabalho.

A Carlos Wellington, pela amizade, parceria profissional e solidariedade demonstrada, sempre disponível a colaborar com sugestões, com incentivos e com a leitura atenta das minhas produções.

A Adalgimar, colega da Pró-Reitoria de Graduação, pela ajuda e pela atenção sempre demonstrada.

A Priscila, colega da UFMG, pelo carinho e pela colaboração.

A Samir pela amizade e pelo auxílio com o abstract.

À Pró-Reitoria de Graduação, nas pessoas do Prof. Ricardo Hiroshi Caldeira Takahashi, Pró-Reitor de Graduação, e do Prof. Walmir Matos Caminhas, Pró-Reitor Adjunto de Graduação, pelo apoio e pela liberação parcial dos meus encargos profissionais, viabilizando a minha participação no Programa de Pós-Graduação.

À amiga Grazielle, pelas conversas tão proveitosas no cafezinho.

À Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD), pelo atendimento às demandas apresentadas.

A Luiz Eduardo e a Norma, colegas de trabalho da Pró-Reitoria de Planejamento, pelo pronto atendimento às informações solicitadas.

À Coordenação do curso de Pedagogia a Distância, por autorizar a realização do estudo junto ao curso, bem como aos demais membros da equipe, particularmente, a Balbina, Edna, Marília, Zulmira e Thaís pelo auxílio nas informações solicitadas, bem como pela gentileza e disponibilidade com que possibilitaram essa realização.

Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos *constatando* apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a *inserção*, que implica *decisão*, *escolha*, *intervenção* na realidade.

Paulo Freire, 1996

RESUMO

Tendo por referência os pressupostos apresentados pela abordagem ergológica, este estudo tem como objetivo investigar a atividade de trabalho dos professores universitários, desenvolvida na modalidade a distância, no âmbito de curso de graduação ofertado por meio da parceria entre a Universidade Federal de Minas Gerais e o Sistema Universidade Aberta do Brasil e nas graduações presenciais desta mesma instituição. Indicadores educacionais têm registrado significativa expansão da educação a distância no contexto do ensino de graduação. Esse crescimento impõe mudanças à organização dos processos de trabalho, fato que apresenta elementos importantes para as atividades desenvolvidas pelos docentes. Assim, considerou-se relevante aproximar das situações reais de trabalho, com vistas a buscar compreender o trabalho a partir da ótica daqueles que são responsáveis por sua realização, dada a relevância do papel desses profissionais nesse processo. Entende-se que a realidade comporta múltiplas dimensões e que cada trabalhador tanto vivencia, quanto promove a gestão das situações de trabalho de uma maneira particular. Nesse sentido, procurou-se conhecer aspectos relacionados aos usos de si, bem como as variabilidades que se interpõem no cotidiano de trabalho. Buscou-se desvelar valores que têm fundamentado as escolhas/posicionamentos adotados, bem como conhecer o repertório mobilizado pelo trabalhador na sua atividade, o qual compreende saberes constituídos, mas também saberes investidos, que são produzidos em função da realização da atividade de trabalho. Procurou-se também por meio do auxílio do Dispositivo Dinâmico de Três Polos acompanhar aspectos relativos à dinâmica de renormalização da docência, tendo em vista as questões que envolvem a organização e gerenciamento do trabalho coletivo na educação a distância. Para o delineamento da pesquisa, foram realizados estudos de caso com abordagem qualitativa. A entrevista semiestruturada foi usada para coletar dados junto aos docentes, assim como foram efetivadas observações. Foram analisados, também, Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação a distância, Resoluções que versam sobre a utilização de disciplinas na modalidade a distância para os cursos presenciais de graduação, dados disponíveis em mídias eletrônicas acerca da regulamentação da carreira do Magistério Superior Federal. Foram examinados, ainda, documentos normativos da instituição, que regulamentam o ensino de graduação e informam sobre a distribuição de encargos didáticos e progressão na carreira docente.

Palavras-chaves: educação a distância, ergologia, usos de si, saberes, valores, renormalização, Dispositivo Dinâmico de Três Polos.

ABSTRACT

Based on the assumptions made by ergological approach, this study aims to investigate the work of university professors developed in the distance mode regarding the graduate course offered through a partnership between the Universidade Federal de Minas Gerais and the Sistema Universidade Aberta do Brasil and the undergraduate courses of this same institution. Educational indicators have recorded significant expansion of distance education in the undergraduate teaching context. This growth imposes changes to the organization of work processes, a fact that has important elements for the activities developed by professors. Thus, it was considered relevant the approach to the real work situations in order to try to understand the work from the perspective of those who are responsible for their accomplishment given the important role of these professionals in this process. It is understood that reality involves multiple dimensions and that each worker experiences and promotes the management of working situations in a particular way. In this sense, it was sought to understand the aspects related to the uses of itself, as well as the variability that stand in the daily work. This research aimed to unveil values that have justified the adopted choices/positions as well as to know the repertoire mobilized by the worker, in the work activity, which comprises established knowledge but also invested knowledge, which are produced due to the completion of the work activity. Through the Three-Pole Dynamic Device, it was aimed to monitor the aspects of the dynamic renormalization of teaching regarding the issues surrounding the organization and management of collective work in distance education. For the delineation of the survey it was conducted case studies with a qualitative approach. The semi-structured interview was used to collect data from the professors, as well as observations were effected. It was analyzed pedagogical projects of distance undergraduate courses, resolutions that deal with the use of online disciplines to the regular undergraduate classroom courses and data available on electronic media about the career regulation of the Federal College Teaching. Normative documents of the institution that regulate undergraduate education and report on the distribution of educational costs and progression in the teaching career have also been examined.

Keywords: distance education, ergology, uses of onself, knowledge, values, renormalization, Dynamic Three Poles System.

ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

CAED – Centro de Educação a Distância

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CGEAD - Colegiado Especial de Educação a Distância

CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

CNPq – Conselho Nacional de Pesquisa

DED- Diretoria de Educação a Distância

DTI – Diretoria de Tecnologia da Informação

EAD – Educação a Distância

IBGE- Instituto Brasileiro de Geostatística

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LCC – Laboratório de Computação Científica

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

MOODLE - Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

SESu - Secretaria de Educação Superior

SiGA - Sistema de Gestão Acadêmica

UAB – Sistema Universidade Aberta do Brasil

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Número total de docentes da UFMG, por classe e regime de trabalho.....81

TABELA 2 – Número de cursos de graduação presencial e total geral de alunos.....83

TABELA 3 – Número de cursos de graduação a distância e total geral de alunos.....83

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO 1 - Distribuição de matrículas na graduação a distância, em termos absolutos....17

QUADRO 1 - Quadro síntese do perfil dos professores participantes do estudo.....78

QUADRO 2 - Total de vagas, por disciplinas *on-line*, e a relação dos cursos de graduação atendidos..... 87

QUADRO 3 – Quadro síntese da dinâmica de integralização curricular do curso de Pedagogia EAD92

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
1.2 Procedimentos metodológicos	20
1.3 Estrutura do trabalho.....	27
2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE A ATIVIDADE DE TRABALHO	28
2.1 Ergologia: passando em revista algumas categorias.....	28
2.1.2 Atividade, normas antecedentes/trabalho prescrito, trabalho real	29
2.1.3 Atividade, usos de si, <i>corpo-si</i>	33
2.1.4 Atividade, saberes, Dispositivo Dinâmico de Três Polos (DD3P), valores.....	35
2.1.5 Atividade e o agir em competência	38
3 TRABALHO DOCENTE.....	42
3.1 Docência: delimitando algumas características	42
3.2. Docência universitária	49
4 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E O TRABALHO DOCENTE.....	56
4.1 Da conceituação, algumas requisições e saberes	56
4.2 Educação a distância e a ergologia	63
4.3 Valores, mercado e educação a distância.....	65
4.3.1 Educação a distância: ensino superior, docência e valores mercantis	68
4.3.2 Educação a distância: entre riscos e valores sem dimensão	74
5 OS PROFESSORES, A ORGANIZAÇÃO PRESCRITA PARA O TRABALHO DOCENTE E O CONTEXTO.....	77
5.1 Os professores participantes do estudo.....	77
5.2 Aspectos organizacionais do trabalho docente na Universidade	79
5.2.1 A composição/organização do quadro docente	79
5.2.2 As prescrições normativas para as atividades de trabalho do docente	81
5.3 Características do contexto de trabalho	82

5.3.1 A Universidade, a parceria UFMG/UAB e as disciplinas <i>on-line</i> usadas na graduação presencial.....	82
5.3.2 Os Departamentos Acadêmicos/estruturas equivalentes na relação com os cursos de graduação	90
5.3.3 O curso de Pedagogia UAB/UFMG	91
6 OS PROFESSORES E A SUA ATIVIDADE DE TRABALHO	101
6.1 Os usos de si e a consideração do outro no trabalho	101
6.2 As variabilidades do cotidiano.....	105
6.3 O meio e as (re)normalizações.....	112
6.4 Formação para a docência e os saberes constituídos	116
6.5 Formação na docência, saberes investidos e competências	123
6.6 Valores e atividade de trabalho.....	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS	141

1 INTRODUÇÃO

A educação escolar na condição de fenômeno social passou por significativas alterações ao longo do tempo, seja em função das exigências definidas pelos grupos sociais, seja pela produção de conhecimentos técnico-científicos que possibilitaram a (re)definição de suas finalidades e papéis. Não obstante as diferenças efetivadas no transcurso da história, a educação, que se dá no interior das instituições de ensino, foi se consolidando como necessária ao desenvolvimento da sociedade, sendo, na contemporaneidade, elevada à condição de um direito social.

Para esse processo, dentre os atores que têm contribuído de forma importante, estão os professores, que vêm colaborando “com seus saberes, seus valores, suas experiências” (SEVERINO e PIMENTA, 2010, p.12). Por meio dessa contribuição, esses sujeitos materializam os seus feitos, deixando impressas suas histórias, as quais revelam subjetividades que expressam opções por um modo de se inserir e intervir no processo social. Dessa forma, esse ofício guarda relações com os modos de pensar dos atores que são responsáveis por sua efetivação, mas também dialoga com as demandas que emergem do meio, situação que proporciona a transformação desse fazer, bem como do ambiente social e dos sujeitos trabalhadores.

No caso da sociedade brasileira, face às desigualdades econômicas e sociais, uma das demandas que vêm apresentando-se ao trabalhador e trabalhadora docente, refere-se à exigência de desenvolver suas atividades de forma a concorrer para a ampliação de alternativas voltadas à escolarização da população brasileira, particularmente, o ensino universitário público. De acordo com as informações apresentadas pela Secretaria de Educação Superior (SESu), o último censo do IBGE, realizado no ano de 2010, indicou que apenas 11% da população brasileira concluiu o curso de graduação.

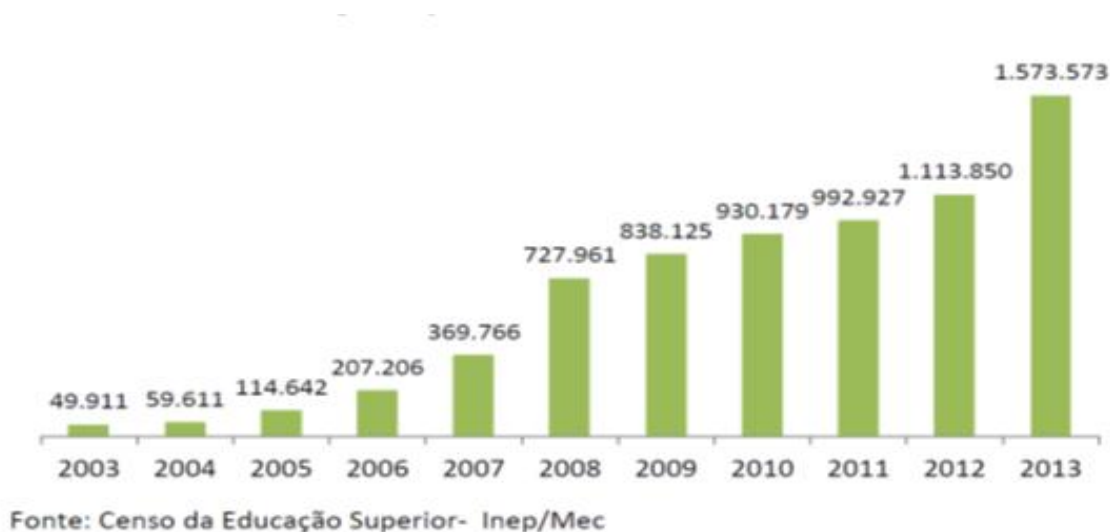
Para a revisão desse quadro, dentre as medidas que têm requisitado a participação dos docentes consta a educação a distância (EAD), que passa a ter o uso regulamentado, a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases (Lei Federal 9394), de 24 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Nessa época ocorre também o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação que traz novas possibilidades para a EAD, visto que, nessa modalidade de ensino, esses artefatos assumem papel relevante na efetivação das interações necessárias à condução do processo educativo.

Com efeito, a educação a distância vem apresentando expressivo crescimento no país no contexto do ensino superior. Dados produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e

Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) registram, no período de 2003 a 2013, o seguinte panorama de matrículas em cursos de graduação ofertados nessa modalidade de ensino:

GRÁFICO 1

Distribuição de matrículas na graduação a distância, em termos absolutos



Na graduação, dentre os programas implementados pelo Ministério da Educação (MEC), que tem concorrido para a referida elevação da taxa de matrículas, está o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), criado em 2005, pelo governo federal, que é voltado particularmente à qualificação de professores no nível de 3^o grau. De acordo com reportagem realizada pela UOL¹, com o Prof. João Carlos Teatini, então Diretor de Educação a Distância da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), havia, em 2012, 206.853 estudantes matriculados em cursos ofertados no âmbito do Sistema UAB. Dessas vagas, 104.707 eram ocupadas por licenciandos e 21.155 por alunos de bacharelado.

Nesse contexto, a Universidade Federal de Minas Gerais, em parceria com a UAB, realiza a oferta das licenciaturas em Ciências Biológicas, Matemática, Pedagogia e Química e o bacharelado em Geografia. Nos seus últimos processos seletivos para ingresso nesses cursos, foram disponibilizadas, em 2012, 1.150 vagas distribuídas entre os cursos de Matemática (200), Ciências Biológicas (250), Química (250) e Pedagogia (450) e, em 2014, 286 vagas divididas entre os cursos de Matemática (145) e Geografia (141).

¹ Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/04/24/mec-promete-triplicar-matriculas-em-ead-ate-2014-e-alcancar-600-mil-alunos.htm> - data da reportagem 24-04-2012.

Além da oferta de cursos de graduação a distância, a inserção da EAD na educação superior tem ocorrido por meio da utilização de atividades a distância no currículo dos cursos presenciais². Nesse particular, a UFMG adota organização curricular que permite esse uso, oferecendo, na atualidade, cerca de 9.000 vagas em atividades dessa natureza³.

Assim, o envolvimento dos professores do 3º grau da UFMG, com a modalidade a distância, pode envolver tanto o acompanhamento da totalidade do processo de ensino-aprendizagem, no caso das disciplinas ofertadas para os cursos presenciais de graduação, quanto a atuação em fases predefinidas, acompanhando o modelo da Universidade Aberta do Brasil, o qual prevê a possibilidade de fracionamento das funções dos professores.

Importa realçar que o desenvolvimento de projetos na modalidade a distância pode resultar em significativas alterações nos processos de trabalho realizados no âmbito educativo, situação que impõe desafios para a docência. De acordo com Lapa e Pretto (2010), mudanças são experimentadas pelos professores, desde a preparação do curso até a sua execução em função de questões, tais como: separação espacial entre docentes e alunos, elaboração do material didático, uso das tecnologias digitais, consolidação do professor coletivo, centralidade na aprendizagem e no aluno autônomo.

Por sua vez, Almeida (2010) assinala que as novas formas de aprender, assim como as estratégias didáticas empregadas, no contexto da educação a distância, rompem com o modelo de trabalho herdado da sociedade industrial no qual há precisão do local e do tempo para realização das atividades, situação que impõe problematizar as regras atualmente vigentes nos contratos de trabalho.

Esse quadro de mudanças que se configura constitui um convite ao aprofundamento às reflexões acerca do fazer docente na modalidade a distância, pois o trabalho, conforme explica Marx (2013), não resulta de simples execução ou repetição de gestos, é uma atividade indissociável da concepção dos sujeitos. Por conseguinte, as mudanças afetam de forma importante os indivíduos que, por sua vez, são determinantes na efetivação do trabalho.

Com efeito, há um processo em que é necessário considerar interposições que são também de ordem subjetiva, o que remete à pertinência de se valer do auxílio da ergologia. Ao defender que o foco de análise seja dirigido às situações reais de trabalho, essa abordagem concorre para o conhecimento do repertório mobilizado, em atividade, pelo trabalhador, que compreende patrimônio individual e coletivo que envolve processo de renormalização, bem

2 Esse uso encontra-se regulamentado pela Portaria 4.059, de 10 de dezembro de 2004, que faculta a oferta, na modalidade a distância, de até 20% da carga horária dos cursos presenciais.

3 Fonte: Sistema de Gestão Acadêmica (SiGA) - relatórios emitidos em set. 2015/2

como circulação de valores e produção de saberes. Assim, a ergologia evidencia que não há uma vida fora e outra dentro do trabalho. Logo, o espaço de trabalho não possibilita apenas a manifestação de subjetividades, mas constitui experiência que possibilita a formação de subjetividades (CUNHA, 2005a).

Particularmente em relação à educação a distância, Almeida (2010), ao analisar a influência do aspecto subjetivo dos professores que ensinam nessa modalidade de ensino, sublinha a influência dessa dimensão nas atividades cotidianas, afirmando que:

As concepções, as crenças e os valores do professor tanto podem fortalecer os métodos instrucionais baseados na distribuição de materiais didáticos digitalizados, no reforço da lógica disciplinar e nas avaliações somativas acompanhadas de *feedback* automatizados, como podem criar condições para que os alunos explorem as potencialidades das TDIC para estabelecer múltiplas conexões curriculares e construir o currículo em rede, por meio da representação do conhecimento, da autoria com o uso de distintas linguagens e do desenvolvimento de produções em colaboração com pessoas situadas em diferentes contextos (ALMEIDA, 2010, p. 70).

Portanto, o trabalho efetivado na modalidade a distância guarda vínculos com as elaborações próprias de cada sujeito, as quais não podem ser pensadas de forma independente do ambiente onde as situações de trabalho são levadas a efeito.

No que se refere ao contexto de trabalho na UFMG, ao desempenhar funções acadêmico-administrativas na instituição, venho observando a dinâmica de integração da modalidade a distância, às atividades da instituição, no âmbito da graduação.

Em termos das disciplinas organizadas na modalidade a distância, comumente designadas, na UFMG, por disciplinas *on-line*, e que são utilizadas para a integralização de créditos dos cursos presenciais de graduação, a sua oferta ocorre de maneira descentralizada, tendo em vista que essa atribuição fica sob a responsabilidade dos diversos departamentos acadêmicos que compõem a estrutura organizacional da instituição. Assim, não há um setor oficialmente estabelecido para gerenciar a oferta dessas atividades, sendo as iniciativas institucionais de assessoramento ao trabalho com essa modalidade de ensino tratadas por diversos setores, a saber: Centro de Educação a Distância (CAED), Laboratório de Computação Científica (LCC) e Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino.

Por sua vez, os cursos de graduação a distância cuja oferta ocorre em parceria com a Universidade Aberta do Brasil, estão sediados nas Unidades Acadêmicas e contam, para a sua condução, com o apoio do referido Centro de Educação a Distância, criado em 2003, e que, em 2010, passou a integrar a então criada Diretoria de Educação a Distância.

Em colaboração com o trabalho desenvolvido pelo CAED, assim como de outros setores que integram a Diretoria de EAD, os mencionados cursos podem se valer, ainda, do apoio dos colegiados dos cursos presenciais e do Colegiado Especial de Educação a Distância. Além disso, a UFMG criou a função de Supervisão de Curso EAD, exercida por docentes que assumem a responsabilidade de acompanhar mais diretamente a execução das atividades dos cursos a distância. Essa estrutura Colegiada, de forma articulada com os supervisores de curso, é responsável por tratar questões concernentes aos alunos – matrículas, desligamentos – bem como por cuidar para que seja efetivada a proposta pedagógica definida para o curso.

Quanto ao ensino, os docentes da UFMG atuam na EAD, exercendo atribuições relativas à coordenação de disciplinas acadêmicas e ou das atividades realizadas pelos tutores, bem como elaboram material didático e ministram aulas.

Nessa perspectiva, a educação a distância vem provocando alterações no desenho institucional da UFMG, ao mesmo tempo em que reclama a participação docente em diversas funções: pedagógicas, técnicas e administrativas. Diante desse cenário, é que com este estudo propõe-se colocar em evidência questões referentes ao trabalho dos professores da Universidade Federal de Minas Gerais com essa modalidade de ensino, dirigindo o foco para as situações concretas de trabalho, sob o reconhecimento da relevância material e social do trabalho, bem como pelo entendimento de que “é no ato mesmo de trabalho, em função das microescolhas feitas pelo homem produtor, feitas com base em saberes e valores que são seus, que estão sendo geridos os valores econômico-financeiros das organizações públicas ou privadas” (CUNHA, 2005b, p. 9).

1.2 Procedimentos metodológicos

Este estudo se insere no campo das pesquisas qualitativas, as quais visam compreender a realidade dos fenômenos sociais a partir das significações atribuídas pelos sujeitos. Assim, compartilha-se com Minayo (2010, p. 21) a percepção de que “o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida com seus semelhantes”.

Para Neves (1996, p. 1), as investigações qualitativas, embora possam se diferenciar quanto ao método e instrumentos utilizados, apresentam características que podem ser assim agrupadas: “(1) o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; (2) o caráter descritivo; (3) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador; (4) enfoque indutivo”.

Na concepção de Groulx (2008, p.97), uma das potencialidades desse tipo de pesquisa é proporcionar uma visão mais holística do universo social, uma vez que procura romper com categorizações rígidas, reconhecendo a pluralidade de construções de sentidos. Por conseguinte, favorece o “reenquadramento socioantropológico, a fim de ter em conta o contexto sociocultural de cada situação-problema e de compreender a especificidade e a complexidade dos processos em jogo”.

Nesse sentido, com esta pesquisa busca-se ir ao encontro de investigações que não se prendem ao uso de variáveis manipuláveis, posto que se volta à compreensão dos diversos elementos constitutivos das situações, procurando compreender as vivências próprias dos sujeitos e também como os eventos são alterados e afetam a vida pessoal e as relações estabelecidas com os outros. Para tanto, adota-se, para análise dos dados, procedimento interpretativo que, por não circunscrever a mera descrição das informações, mobiliza referencial teórico.

Dessa forma, para o desenvolvimento das reflexões e análises, busca-se apoio, particularmente, nos aportes teóricos da ergologia, que conferem dimensão central ao trabalhador, na atividade de trabalho.

Importa registrar que a abordagem ergológica vem subsidiando a análise de investigações que têm procurado fazer incursão na docência, colocando em evidência, dentre outros: a circulação de valores, saberes, competências, bem como os usos de si (ALVES, 2009, DIAS, 2009; RIBAS, 2006). Com isso, essa abordagem tem auxiliado na compreensão do que seja viver nesse trabalho, indicando que sempre há uma distância entre aquilo que foi pensado e o que foi de fato concretizado pelos profissionais, visto que, frente às variabilidades, a escolha sobre como se darão os usos de si cada um fará de forma singular.

Na docência, as variabilidades que, em qualquer meio, tendem a ser de significativa amplitude, podem adquirir caráter ainda mais complexo, por esse trabalho ser desenvolvido com base em relações humanas. Assim, há um trabalho que exige arbitragens, as quais atestam que “o ser humano em atividade não é nem livre de qualquer constrangimento, nem determinado como um robô: ele efetua incessantemente arbitragens que lhe permitem ao mesmo tempo obedecer a um procedimento e transgredi-lo, tendendo a fazer à sua maneira, no aqui e agora” (DURRIVE e SCHWARTZ, 2007, p.24).

Diante do exposto, este estudo, sem desconsiderar a importância das análises que informam sobre o impacto dos condicionantes externos na vida do trabalhador, alertando, no caso do uso da educação a distância, sobre a sua inscrição no conjunto de estratégias do capital para tornar a educação uma mercadoria, procura contribuir com informações

apresentadas por aqueles que vivenciam essa dinâmica em situações reais de trabalho. Há, portanto, o entendimento de que a micro-história produzida pelos atores sociais constitui elemento que também integra os processos e que pode concorrer de forma importante para o conhecimento da vida social. Com efeito, as ações podem comportar variáveis diversas, sendo os atores sociais os principais responsáveis por promover a gestão, conferir sentidos, à medida que desenvolvem concretamente as atividades.

Quanto ao método utilizado para delinear a pesquisa, foram realizados estudos de caso que se caracterizam por favorecer a exploração intensiva de uma unidade social (indivíduo, classe, escola etc.), levando-se em consideração o contexto em que está inserida, a formação dos sujeitos pesquisados etc. Para Yin *apud* Alves-Mazzoti (2006, p.43), o estudo de caso pode ser definido como “uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em seu contexto natural, em situações em que as fronteiras entre o contexto e o fenômeno não são claramente evidentes, utilizando múltiplas fontes de evidência”.

No que concerne ao foco, o estudo de caso pode contemplar apenas uma unidade ou indivíduo, mas também pode ser empregado para analisar múltiplos casos, contemplando vários indivíduos ou organizações (VENTURA, 2007).

Nesse sentido, a escolha, aqui realizada, se orienta pelo entendimento de que essa metodologia vai ao encontro dos objetivos propostos neste trabalho, no que tange à efetivação de investigação que procura lançar luz sobre a atividade de trabalho que coloca em evidência interações estabelecidas entre o sujeito e o seu contexto social.

Afinal, a análise do trabalho do professor, ora proposta, impõe considerar, de um lado, a estrutura organizacional na qual está inserida esse trabalhador, uma vez que o contexto pode, de certa forma, criar molduras para as suas ações, à medida que indica e, ou impõe dinâmicas de trabalho a serem adotadas, determina regras a serem observadas no exercício da atividade, recursos financeiros e de infraestrutura que devem ser utilizados, sinalizando, dessa forma, o percurso a ser seguido para a concretização do trabalho. De outro lado, exige o entendimento de que, no trabalho, há indivíduos que se colocam de forma inteira, levando para a sua atividade seu patrimônio histórico, o que redundará, dentre outros, na mobilização e construção de saberes, bem como circulação de valores.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados, foi realizada pesquisa documental que viabilizou a análise de registros disponíveis na UFMG, abordando a educação a distância, tais como Projetos Pedagógicos dos cursos, Resoluções e Portarias. Além disso, foram realizadas consultas à legislação educacional, que dispõe sobre a regulamentação do trabalho dos profissionais pesquisados, bem como a normas que abordam o funcionamento da

Universidade. Assim, foram examinadas Resoluções e Portarias que fixam regras para a distribuição de encargos didáticos e progressão na carreira, Normas Acadêmicas para o Ensino de Graduação, Estatuto e Regimento da UFMG. Ademais, consultou-se a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012 (que dispõe sobre o plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal), assim como foram avaliados relatórios obtidos junto à Pró-Reitoria de Graduação, que relacionam a quantidade/ocupação de vagas ofertadas nas disciplinas *on-line*.

A entrevista semiestruturada, gravada em áudio, foi realizada entre fevereiro e maio de 2015, com duração de aproximadamente 1h, e utilizada para coletar dados junto a seis docentes. Assinala Minayo (2010) que a entrevista pode ser caracterizada como uma conversa que envolve dois ou mais interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, com o propósito de construir informações, tendo em vista um objeto de pesquisa. Ainda, conforme essa autora, as entrevistas semiestruturadas podem ser organizadas com perguntas abertas e fechadas. A opção foi utilizar somente questões abertas.

Em relação ao perfil dos docentes participantes do estudo, esses profissionais, para efeito de caracterização, foram assim organizados: i) dois docentes que ministram, para os cursos presenciais de graduação, atividades acadêmicas na modalidade a distância; ii) dois docentes que atuam em curso de graduação, ofertado na modalidade a distância, em parceria com a UAB; iii) dois docentes que atuam em curso de graduação, ofertado em parceria com a UAB, ministram disciplinas a distância para cursos presenciais e também já exerceram ou exercem funções de coordenação/gestão relacionadas à modalidade a distância.

O critério geral para investigar os docentes foi estabelecido em função do propósito de acompanhar as situações vivenciadas nas atividades de trabalho, tendo por referência a condição em que o trabalhador docente se insere na modalidade a distância. Dito de outra maneira, embora dados da pesquisa conduzida por Araújo (2011) indiquem que o desejo em trabalhar e conhecer a EAD constitui motivação comum entre aqueles professores que atuam na educação a distância ofertada pela UFMG, é válido considerar que há diferenças na forma de inserção nessa modalidade de ensino, e que essa situação pode constituir elemento importante, quando se tem como objetivo o entendimento do trabalho. Com efeito, de um lado, está a UAB, que é um projeto criado pelo governo federal e, de outro, uma medida – uso de atividades a distância – que constitui iniciativa articulada e conduzida pela UFMG.

Assim, a seleção dos professores considerou a possibilidade de que aqueles que optam por atuar nos cursos UAB, em princípio, decidem por aderir a um conjunto de regras definidoras do exercício da docência, presentes nas determinações desse Programa. Com isso, a opção feita pelo trabalhador implica, de certa forma, uma escolha que traz consigo uma

condição de assujeitamento, uma vez que o trabalho ocorre sob a regulação de normas que podem ser diversas daquelas vigentes na instituição com a qual o professor mantém o seu vínculo profissional e que podem, inclusive, concorrer para definir práticas de trabalho que vão de encontro aos valores defendidos no âmbito da instituição.

Por outro lado, os professores que escolhem trabalhar com a modalidade EAD, de forma combinada com a educação presencial, podem sinalizar o interesse em renovar situação docente instituída. Em outras palavras, o ato em si de optar por organizar a disciplina sob a sua responsabilidade, utilizando modalidade de ensino diversa daquela que tradicionalmente faz uso, pode ser visto como recriação que visa reorientar os caminhos da docência. Assim, o elemento que desencadeia a escolha pela modalidade a distância pode ser compreendido como interesse em transgredir rotinas pedagógicas ou até mesmo administrativas já estabelecidas, relacionadas a questões tais como: recursos didáticos, organização de turmas, horário reservado às aulas.

Ainda em relação aos parâmetros que orientaram a seleção dos participantes do estudo, no caso dos docentes que trabalham com disciplinas *on-line*, buscou-se a colaboração daqueles que trabalham com disciplinas obrigatórias, sob o entendimento de que a regularidade de oferta dessas atividades acadêmicas poderia favorecer a constituição dos saberes investidos na atividade. Essa mesma orientação dos saberes foi utilizada para os professores que atuam em curso a distância UAB/UFMG. Dessa forma, a escolha recaiu sobre os professores que pertencem à equipe do curso de Pedagogia a Distância, tendo em vista que se trata da graduação mais antiga da instituição ofertada na modalidade EAD⁴. Ademais, esse curso apresenta uma proposta diferenciada de trabalho, pois, além de os professores atuarem a distância e na produção de material didático, comparecem, regularmente, uma vez por mês, nos polos de apoio presencial para ministrar aulas presenciais, bem como permanecem com a mesma turma durante o tempo previsto para a formação do grupo que é de quatro anos.

Tratando-se dos professores que possuem experiência de coordenação, a escolha resultou de questões que emergiram do empírico, ou seja, ao conversar com um docente responsável por ministrar disciplina *on-line*, constatou-se que, em função da sua vivência de gestor, o seu relato era influenciado por essa experiência. Nesse sentido, tornou-se interessante conversar com outro profissional que apresentasse também o mesmo perfil, embora a pesquisa não tenha como foco abordar questões concernentes ao trabalho de coordenadores/gestores de EAD.

⁴ Essa consideração leva em conta o vínculo do curso de Pedagogia com o curso Normal Superior, ofertado por duas edições no âmbito do Sistema Veredas.

A observação também foi utilizada como instrumento de coleta de dados pois, diferentemente do que ocorre com o conjunto de professores pesquisados, relacionados nos itens i (disciplinas *on-line*) e iii (docência EAD e coordenação), a organização do trabalho do grupo indicado no item ii (curso de Pedagogia) prevê a realização de reuniões mensais. Assim, de forma complementar às entrevistas, procedeu-se à observação desses encontros. Essa atividade foi iniciada antes da realização das entrevistas, uma vez que se objetivou considerar questões suscitadas nesses espaços, quando da ausculta aos trabalhadores. Todavia, considerando a sua relevância para o conhecimento dos elementos que se apresentam no cotidiano da docência, foi empreendida até a conclusão da análise dos dados que aconteceu no segundo semestre de 2015.

A adoção dessa estratégia teve como orientação o pressuposto da ergologia, segundo o qual a aproximação das situações reais de trabalho constitui procedimento fundamental para o conhecimento do trabalho. A relevância desse procedimento é reconhecida também por Minayo (2010, p.70), ao destacar que essa técnica “permite ao pesquisador ficar mais livre de julgamentos, uma vez que não o torna, necessariamente, prisioneiro de um instrumento rígido de coleta de dados ou de hipóteses testadas antes e não durante o processo de pesquisa”.

Pode-se enfatizar que a especificidade da educação a distância (em privilegiar o uso das tecnologias de informação e comunicação na condução dos processos de trabalho) trouxe limites importantes para promover a inserção no campo de estudo nos moldes preconizados pela ergologia. Essa abordagem, ao recuperar a concepção de comunidade científica ampliada⁵ da ergonomia⁶, postula como fundamental a imersão prolongada do pesquisador no local de pesquisa, junto aos pesquisados, com vistas a captar detalhes das situações de trabalho. Entretanto, considerando a flexibilização (de tempos e espaços) preconizada pela EAD, essa orientação demandou renormalizações.

Nesse sentido, buscou-se orientação na pesquisa realizada por Brito (2008) que, ao se deparar com dificuldades para adentrar os espaços de trabalho da empresa estudada, precisou

⁵ “O conceito de Comunidade Científica Ampliada foi cunhado para expressar o encontro entre profissionais do conceito e portadores da experiência do trabalho no contexto das lutas operárias em prol do direito à saúde nos ambientes de trabalho. Emerge num momento em que se constata que os saberes médicos revelam-se insuficientes para responder satisfatoriamente às demandas no campo da saúde coletiva que emanavam dos locais de trabalho” (BRITO e ARANHA, 2011, p. 87-88).

⁶ Ergonomia - A palavra Ergonomia deriva do grego Ergon [trabalho] e nomos [normas, regras, leis]. A Associação Internacional de Ergonomia define a “Ergonomia (ou Fatores Humanos) como uma disciplina científica relacionada ao entendimento das interações entre os seres humanos e outros elementos ou sistemas, e à aplicação de teorias, princípios, dados e métodos a projetos a fim de otimizar o bem-estar humano e o desempenho global do sistema”(PORTAL ERGONOMIA NO TRABALHO, 2015, s. p.).

renormalizar os procedimentos de pesquisa e recorrer tanto aos registros materiais, quanto a fala dos trabalhadores, transformando a entrevista num momento de testemunho das mudanças dos processos de trabalho.

Para minimizar a dificuldade de observação retromencionada, a pesquisadora valeu-se, ainda, do fato de atuar, conforme já mencionado, na área de gestão acadêmica da mesma instituição dos participantes do estudo, o que favoreceu o levantamento de informações que pudessem subsidiar a condução das entrevistas, embora esse expediente tenha requerido vigilância metodológica ainda maior, de forma a evitar que indícios fossem transformados em verdades.

No que se refere ao exame das entrevistas, os registros transcritos, pela própria pesquisadora, foram analisados usando a técnica de análise de conteúdo, na modalidade temática. Assim, conferiu-se importante dimensão ao tema que, de acordo com Bardin *apud* Minayo (2010, p.86) pode ser caracterizado como “unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”. Nesse sentido, na definição dos temas, levou-se em conta o referencial teórico em diálogo com os objetivos do trabalho, bem como questões suscitadas por ocasião do trabalho de campo.

Em relação aos procedimentos metodológicos para levar a efeito a análise de conteúdo, foram considerados os processos relacionados à descrição, à categorização, à inferência e à interpretação, obtidos através da adoção de dinâmica que, segundo Minayo (2010), pode compreender as seguintes etapas:

- a) decompor o material a ser analisado em partes (o que é parte vai depender da unidade de registro e da unidade de contexto que escolhemos);
- b) distribuir as partes em categorias;
- c) fazer uma descrição dos resultados da categorização (expondo os achados encontrados na análise);
- d) fazer inferência dos resultados (lançando-se mão de premissas aceitas pelos pesquisadores);
- e) interpretar os resultados obtidos com auxílio da fundamentação teórica adotada. (MINAYO, 2010, p. 88)

Nesta pesquisa, delineada por meio de estudos de caso, propôs-se, então, investigar o trabalho docente com a educação a distância, no âmbito de curso ofertado por meio da parceria entre a UFMG e o Sistema Universidade Aberta do Brasil e nos cursos presenciais de graduação desta mesma instituição, à luz da atividade de trabalho, analisando os usos si, a circulação de valores e saberes.

Mais especificamente, a proposta de estudo teve como objetivo identificar: a) o perfil dos professores da UFMG que exercem a função de professor-pesquisador, nos cursos UAB, e que ministram disciplinas a distância para os cursos presenciais de graduação; b) verificar os processos de usos de si e as variabilidades do meio; c) desvelar dinâmicas de renormalização e de circulação de valores; c) identificar as formas de capacitação adotadas (institucionais ou não) e a produção de saberes relacionada à preparação para e no trabalho; d) examinar a articulação entre a adoção da modalidade EAD com a pesquisa, no âmbito da UFMG, dirigida ao ensino.

1.3 Estrutura do trabalho

Tendo em vista os objetivos geral e específicos, acima identificados, o trabalho foi organizado da seguinte forma:

Na primeira seção, apresenta-se a introdução do trabalho, procurando informar sobre a proposta da pesquisa, assim como os procedimentos metodológicos utilizados.

Na segunda seção, é realizada a exposição com os fundamentos teóricos utilizados para balizar as análises conduzidas no âmbito deste estudo.

Na terceira seção, efetiva-se breve discussão acerca do trabalho docente, bem como são feitas considerações acerca da docência universitária.

Na quarta seção, a análise volta-se para a educação a distância, privilegiando algumas questões que devem ser consideradas pelo professor quando da efetivação do trabalho nessa modalidade de ensino. Além disso, elabora-se a reflexão com o intuito de estabelecer relação entre os valores típicos das sociedades ocidentais contemporâneas e aqueles utilizados para nortear o uso da modalidade a distância.

Na quinta seção, são apresentados os professores participantes do estudo, bem como se realiza a contextualização da instituição pesquisada.

Na sexta seção, são efetivadas análises das informações coletadas.

Por fim, encerra-se o trabalho apresentando as considerações finais, oportunidade em que é utilizado o Dispositivo Dinâmico de Três Polos (DD3P) para discutir pontos atinentes ao trabalho coletivo colocado em prática na modalidade a distância.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS SOBRE A ATIVIDADE DE TRABALHO

Nesta seção, com o objetivo de possibilitar a compreensão das escolhas teóricas utilizadas para fundamentar as problematizações e as análises desenvolvidas ao longo do presente estudo, são realizados breves apontamentos acerca da ergologia, apresentando-se, nessa oportunidade, algumas categorias propostas por essa abordagem.

2.1 Ergologia: passando em revista algumas categorias

Ainda que já tenha sido abordado em trabalhos acadêmicos e, portanto, já seja de relativo conhecimento o contexto de surgimento da abordagem ergológica, vale retomar essas informações, mesmo que de forma breve, para melhor contextualizar e conferir maior clareza ao significado do olhar, sobre as atividades de trabalho, defendido por essa abordagem.

De acordo com apontamentos de Schwartz (2006), a origem da perspectiva ergológica guarda vínculos com as mudanças nos planos econômico e social, ocorridas na Europa na década de 80, do século XX. Nesse período, entra em declínio o padrão produtivo taylorista-fordista cuja estruturação se dava sob base de organização do trabalho em que vigorava o fracionamento das atividades. As tarefas segmentadas eram distribuídas entre os trabalhadores, na tentativa de empreender o controle do trabalho, de forma externa ao sujeito responsável por sua efetivação. Havia o pressuposto de que era possível estruturar processos nos quais o planejamento e a execução estivessem dissociados. Esse procedimento visava, por um lado, elevar ao máximo a produtividade e, por outro, neutralizar o conhecimento, por parte do trabalhador, das diversas fases que compunham a sua atividade de trabalho. Era, portanto, estratégia na qual se vislumbrava alcançar ritmos e encadeamento de ações, capazes de potencializar o uso da força física em detrimento da dimensão intelectual.

No período de 1980, além da redução do tamanho das empresas ocorre, também, a introdução de novas tecnologias nos setores de trabalho. Com isso, novas dinâmicas se instauram, exigindo, para melhor avaliação da amplitude dos acontecimentos, de acordo com Schwartz (2006), a aproximação do trabalho de uma forma diferente daquela convencionalmente praticada pela academia. Assim, coloca-se em prática a iniciativa com o propósito de acompanhar o trabalho de perto, por meio da aproximação entre acadêmicos, que se ocupavam em teorizar o trabalho, e os trabalhadores, os quais detinham a experiência da prática do trabalho. Explica Schwartz (2006, p.458) que esse exercício foi iniciado “por um estágio que se chama, na França, ‘formação contínua’, com trabalhadores da própria região de Provence-Côte d’Azur, uma microscópica experiência de trabalhar com eles sobre seu próprio

trabalho”. Em relação às referências teóricas inicialmente utilizadas, o referido autor esclarece que:

As referências, de início, foram muitas e, sem dúvida, entre elas contamos com os aportes fundamentais da ergonomia de língua francesa, na herança de Alain Wisner, do Conservatoire National des Arts ET Métiers (CNAM) [Conservatório Nacional de Artes e Ofícios]. Jacques Duraffourg foi o ergonomista que fez a ponte com o laboratório de Wisner no CNAM, em Paris. Duas grandes referências: por um lado, o aporte dessa ergonomia e o de Odonne (mais conhecido no Brasil do que na França) nos deram referenciais essenciais; e por outro, e cada vez mais, referências filosóficas da filosofia de vida, conforme George Canguilhem (SCHWARTZ, 2006, p.458).

A ergologia, expressão que passou a ser utilizada em 1995, ou 1997, de acordo com Cunha (2005b, p.1) “não é uma nova disciplina científica, mas uma disciplina do pensar, que nos obriga a abordar os conceitos, valendo-nos de uma ausculta clínica do trabalho humano”.

Com efeito, a abordagem ergológica visa interrogar o trabalho de uma maneira diferente: por meio da atividade humana. Da mesma forma como pressupõe a ergonomia da atividade, a ergologia considera que a atividade se localiza na distância, sempre existente, entre o que foi prescrito para a realização do trabalho e o que foi concretamente efetivado. Explicam Bendassolli e Soboll (2011, p.12) que, para a ergologia, “a atividade é a matriz da história humana e deve ser estudada no fluxo das situações concretas. Concebe a atividade como orientada por um universo instável de valores e normas, constantemente reformulados e transgredidos diante de diferentes variabilidades”. Ainda de acordo com esses autores:

A ergologia parte do princípio de que a atividade, ao exigir um debate perpétuo de experiências e conceitos, é responsável por uma aprendizagem permanente das normas e valores, projetando o ser vivente a um constante processo de conhecimento-transformação da sua atividade (BENDASSOLLI E SOBOLL, 2011, p.12).

Para o empreendimento do mencionado estudo da atividade, a ergologia contribui, dentre outros, com categorias específicas. Serão apresentadas, adiante, algumas que foram selecionadas, considerando-se o seu uso no exercício de reflexão, proposto no âmbito deste estudo.

2.1.2 Atividade, normas antecedentes/trabalho prescrito, trabalho real

Para a ergologia, na atividade de trabalho há sempre um debate de normas. “Trata-se, para aquele que faz algo, de um debate entre as normas antecedentes e uma tendência/obrigação da pessoa a renormalizar” (DURRIVE e SCHWARTZ, 2008, p.24).

As normas antecedentes constituem produções elaboradas pelos indivíduos ao longo da sua história, pois, seja no plano individual ou coletivo, o homem, por ocasião do desempenho das suas ações, vai construindo um patrimônio que tem na sua composição, dentre outros, regras e procedimentos que passam a orientar os seus atos. Além dessa característica de anterioridade, destacam Durrive e Schwartz (2008) que as normas antecedentes definem-se em relação ao agir humano pelo anonimato, pois elas não levam em consideração a singularidade das pessoas que estarão encarregadas de agir e que se instalarão no posto de trabalho.

Cunha (2005b, p.11) analisa que essas normas podem relacionar-se a diferentes níveis de codificação: “misto heterogêneo de saber geral; misto de elementos transformados em patrimônio e normalizados com base na experiência de entidades coletivas; regras de funcionamento antes oriundas das estratégias de governo do trabalho que integra relações de poder e objetivos econômico-gerenciais”. Explica a autora que:

Tais normas podem também incluir conteúdos variados em função das situações, dos tipos de atividade e dos níveis hierárquicos ou funcionais. Podem estar inscritas em vários tipos de sistema formalizado, quais sejam: de linguagens (estrangeiras, matemáticas, de programas, de informática, CNM, etc.); de técnicas; químicos; regulamentos jurídicos; regras de controle e gestão; do conhecimento dos produtos financeiros propostos à clientela. Estão ainda relacionadas a manuais e a instruções técnicas, regras gestonárias, organizacionais, prescrições e diretrizes, procedimentos, etc. (CUNHA, 2005b, p.11)

A título de melhor entendimento, mostra-se oportuno esclarecer a relação entre o conceito de normas antecedentes e a definição de trabalho prescrito desenvolvida pela ergonomia.

Esclarecem Telles e Alvarez (2004) que, no contexto da ergonomia, o termo trabalho prescrito faz referência às prescrições que se encontram definidas em ordens emitidas por superiores hierárquicos (oral e escrita), normas técnicas e de segurança, procedimentos, regulamentos, objetivos estabelecidos, considerando qualidade e prazos e produtividade, bem como as condições definidas para realização do trabalho. Essas determinações, por sua vez, são nomeadas, na ergologia, por meio da nomenclatura normas antecedentes.

Assim, explicam as autoras que “tanto o conceito de trabalho prescrito quanto a expressão normas antecedentes remetem ao que é dado, exigido, apresentado ao trabalhador, antes do trabalho ser realizado” (TELLES e ALVAREZ, 2004, p.72). Todavia, indicam que, não obstante seja da mesma natureza, a noção de normas antecedentes é mais abrangente, por contemplar três aspectos: as “restrições de execução heterodeterminadas”, a dimensão histórica das construções e os valores envolvidos nessas produções – “valores que não se

referem apenas a uma dimensão monetária e sim elementos do bem comum, que são redimensionados nas organizações, nos ambientes de trabalho e na sua relação com o meio externo” (TELLES e ALVAREZ, 2004, p.73).

Com efeito, ao atuar sobre o meio físico e social, o homem estabelece processos, fixa parâmetros, que passam a compor uma base. Esta, por sua vez, ao ser compartilhada pela sociedade, sendo utilizada nas situações de trabalho, é reelaborada pelos sujeitos, individualmente e ou coletivamente. Dessa forma, as normas, além de numerosas, assumem caráter diversificado, sendo possível que seu uso ocorra de forma compartilhada por uma comunidade mais ampla, assim como por grupos sociais menores, bem como de maneira singular pelos sujeitos.

Procurando acompanhar o raciocínio, acima aludido, à luz de situações reais de trabalho, pode-se relacionar legislação trabalhista, regras de prevenção à saúde que constituem normas que se aplicam a um conjunto amplo de ofícios, contemplando diversos trabalhadores. Da mesma forma, pode-se reconhecer que as categorias profissionais tendem a definir regras como forma de melhor traduzir os interesses/reivindicações do grupo. Este é o caso, por exemplo, dos engenheiros, dos advogados, dos médicos que definem códigos de ética, assim como normas que dizem respeito ao salário-base, jornada de trabalho, tipo de relação a ser mantida com o destinatário do serviço, dentre outros.

Por sua vez, os indivíduos, de posse desse instrumental, irão fazer suas sínteses particulares. Assim, cada profissional irá situar as regras, que se encontram definidas, no contexto que vivenciam mais diretamente, promovendo ajustes, bem como reorientações em consonância com as suas percepções individuais e as exigências do meio.

Dessa forma, as referidas normas contemplam, a um só tempo, questões de natureza mais ampla, abarcando coletivos de trabalho, assim como dimensões mais específicas. Considerando essa característica abrangente dessas produções, ao acessá-las, é possível conhecer diversos espectros do trabalho, a saber: econômico, da gestão, da renda, do salário e da norma jurídica (SCHWARTZ, 2006).

Assim, nas situações reais de trabalho sempre há normas que, além de fazer referência ao que foi preservado e deixado à posteridade, revelam também renormalizações, promovidas por ocasião da atuação dos sujeitos, uma vez que, na atividade de trabalho, diferentemente das interferências dos indivíduos ocorrerem de forma episódica, efetivam-se de maneira contínua e recorrente. Afinal, há de se ter em vista que o trabalho é *locus* das contingências, pois o meio nunca se repete, sendo as demandas renovadas constantemente. Ante essa situação, os

indivíduos precisam arbitrar, fazer escolhas, promover a gestão de diversas variáveis (CUNHA, 2005a).

Reforçando que o ato de trabalho ocorre em um contexto suscetível a múltiplas variabilidades, embora possa ser atribuída significativa relevância às normas já fixadas, a atividade se realiza com certa independência desses códigos e, nessa medida, pode ser considerada elemento capaz de impulsionar a mudança, a criação, e, com isso, a (re) invenção dos sujeitos implicados no processo.

Seguindo essa vertente, a atividade, por um lado, carrega consigo aquilo que se encontra consolidado, uma vez que as regularidades existem. Todavia, por outro lado, é portadora da imprevisibilidade, exigindo a contextualização dos procedimentos, e, por extensão, o exercício de revisão, do repensar, que conduz às renormalizações. Nas palavras de Schwartz (2006, p.43):

[...] toda atividade é sempre de um lado aplicação de um protocolo e, de outro, um encontro de encontros a gerir, podemos dizer que toda atividade é um debate, uma dramática no sentido em que acontece algo, entre normas antecedentes, tudo que está do lado da experimentação e do protocolo-, e tudo que é encontro dos encontros e que é preciso normalizar.

Ao analisar a relação que se estabelece entre as determinações e as renormalizações, Cunha (2005a, p.10) explica que:

Em todas as formas da vida social, existiria a dimensão dessas normas antecedentes, que permitem compreender e antecipar as atividades a serem desenvolvidas, mas sempre estaria presente também a dimensão da atividade que recoloca permanentemente em questão tais normas, seja re-normalisa, seja re-centra, em torno de outros tipos de valor e de saber a construir e a reconhecer. O trabalho é o trabalho do valor e do saber coletivo e individual.

Dessa forma, a atividade de trabalho não comporta a padronização, pois cada trabalhador irá colocar em exercício as suas próprias regras construídas por processo no qual ocorre combinação entre o legado humano e as projeções realizadas pelo ator social, em função dos seus valores, bem como dos seus conhecimentos obtidos ao longo da sua vida. De acordo com Duraffourg (2007, pp.68-69):

Para trabalhar, é necessário que haja um prescrito, um conjunto – de objetivos, de procedimentos, de regras – relativo aos resultados esperados e à maneira de obtê-los. Quem prescreve? Em termos mais gerais, é a sociedade quem prescreve. Neste sentido, a finalidade do trabalho é exterior ao homem tomado enquanto indivíduo isolado: a atividade de trabalho é, de imediato, social. Ela permite a cada um se produzir como ser social, mas este processo não resulta de uma simples aplicação do prescrito. A situação real é sempre diferente daquilo que foi antecipado pelo prescrito. Estas diferenças, entre o que te é demandado e o que se passa na realidade, devem ser geridas. E estas distâncias são irredutíveis: irredutíveis!

Nessa perspectiva, nas atividades de trabalho, os feitos não retratam, exclusivamente, o que se encontra nas normas antecedentes. Portanto, “o trabalho real, na verdade, é o resultado das renormatizações, não da estrita aplicação e execução das normas. Ou melhor, é a “execução” das normas através das renormatizações” (SCHWARTZ, 2006, p.462).

Com efeito, o real e o prescrito não se confundem, sendo a gestão dessa defasagem efetivada na atividade que se encontra no centro, funcionando como ponto de encontro onde ocorrem interações entre as normas antecedentes e a história pessoal de cada indivíduo. Portanto, dada a sua característica de imprevisibilidade, a natureza da atividade pode ser definida como enigmática. Nela serão instaurados debates relativos aos usos de si e as dramáticas que lhe são constituintes. Da mesma forma, envolverá a presença do *corpo-si* e a circulação de valores, saberes e competências, como explica Yves Schwartz, conforme detalhamento a seguir.

2.1.3 Atividade, usos de si, *corpo-si*

A atividade de trabalho, conforme assevera Trinquet (2010, p.96), “é o que se passa na mente e no corpo da pessoa no trabalho, em diálogo com ela mesma, com o seu meio e com os “outros”. É uma experiência, portanto, que convoca o indivíduo “no seu todo”, exigindo permanente diálogo entre o que se deve fazer e o que se deseja fazer. Dessa forma, na atividade não há pura execução, mas um apelo ao uso de si, sendo que esse uso, de acordo com Schwartz (2007), ocorre sob dupla perspectiva: por si e pelos outros.

O uso de si pelo outro remete ao fato de que as atividades são, em parte, heterodeterminadas. Assim, faz referência às determinações advindas do meio social que estão relacionadas a normas, a prescrições e a valores constituídos historicamente (SCHWARTZ, 2000). Por sua vez, o uso de si por si remete às renormalizações, às escolhas, às (re) criações empreendidas, na atividade, por cada um, tendo em vista as variabilidades do meio, bem como os seus valores, os seus saberes, as suas experiências. Indica, portanto, a maneira singular como cada um se escolhe, isto é, decide fazer uso de si mesmo. Assim, “trabalhar coloca em tensão o uso de si requerido pelos outros e o uso de si consentido e comprometido por si mesmo” (DURRIVE e SCHWARTZ, 2008, p.27).

De acordo com Schwartz (2013, p.337), não é possível trabalhar sem enfrentar as seguintes questões: “qual será o meu uso de si a fazer? Em que grau eu aceito as várias normas antecedentes, prescrições, isto é, o uso de si que os outros queriam que eu fizesse, o uso de si pelos outros? Em que grau não as aceito, “renormatizo” essas normas?”

Assim, o uso de si implica escolhas, arbitragens que remetem sempre ao indivíduo. Para a ergologia, o uso de si comporta uma dramática, definida por Schwartz (1998, s.p.) como uma

situação em que o indivíduo tem de fazer escolhas, ou seja, arbitrar entre valores diferentes, e, às vezes, contraditórios. Uma *dramatique* é, portanto, o lugar de uma verdadeira micro-história, essencialmente inaparente, na qual cada um se vê na obrigação de se escolher, ao escolher orientar sua atividade de tal ou tal modo. Afirmar que a atividade de trabalho não é senão uma *dramatique* do uso de si significa ir de encontro à ideia de que o trabalho é, para a maioria dos trabalhadores, uma atividade simples de "execução", que não envolve realmente sua pessoa.

As dramáticas, nessa medida, remetem a debates em que se fazem presentes consensos e dissensos, valores pessoais e coletivos, e que são inerentes aos usos de si. Essas dramáticas evidenciam, portanto, que a atividade de trabalho é um espaço onde ocorrem negociações permanentes que exigem a mobilização plena do trabalhador e que o uso de si ocorre tendo em vista debates que cada um realiza consigo mesmo. Nesse sentido, indicam que o uso de si representa a possibilidade de romper com o anonimato do meio, pois, à medida que o trabalhador não adere de forma compulsória às situações, isto é, reage, mobiliza regras, faz escolhas, as suas marcas pessoais passam a compor o meio.

Com efeito, os referidos debates permitem dialogar regras “instauradas na atividade”, tendo em vista a história pessoal de cada um, e aquelas apresentadas pelo ambiente social, tornando viáveis as renormalizações parciais, as quais possibilitam a transformação de meios e processos de trabalho. Essa dinâmica requer a utilização de todas as dimensões do ser humano: biológica, mente, alma, o que remete ao fato de que não é possível delimitar, definir claramente esse “alguém que trabalha”. Assim, tendo em vista esta impossibilidade, considera, a ergologia, mais apropriado utilizar o termo *corpo-si* para nomear “este centro de arbitragens que governa a atividade” (DURRIVE e SCHWARTZ, 2008, p.24).

Dessa forma, os mencionados debates mobilizam tudo que está incorporado ao *corpo-si*. Na ergologia, o *corpo-si* é caracterizado como ente heterogêneo em que o biológico está interligado ao social e, conseqüentemente, ao cultural, bem como ao psíquico. Explica Schwartz (2007) que a recusa em fazer uso do termo corpo relaciona-se à indevida oposição que pode ser instaurada, como fez a filosofia clássica, entre corpo e alma. Ademais, informa que prefere não fazer uso da terminologia subjetividade, esclarecendo que:

Onde se fala de subjetividade, eu proporia a noção de “corpo si”. Reconheço que existem muitos nomes esquisitos nisso tudo, mas é preciso ver que todo conceito veicula com ele uma história, apostas, valores, que a gente carrega sem se dar conta. E, por vezes, quando queremos tomar um pouco de distância, é necessário produzir termos nem sempre claros ou transparentes, mas que ao menos tenham a vantagem

de não veicular com eles certo número de possíveis mal-entendidos ou de evidências que criam obstáculos (SCHWARTZ, 2007, pp.198-199).

Cabe ainda destacar que, para a ergologia, a preservação da saúde nas situações de trabalho está relacionada ao alcance de equilíbrio entre o uso de si demandado pelo outro e aquele consentido pelo sujeito. Com efeito, uma vez que os seres humanos, no exercício das suas atividades, não conseguem contornar, por meio da atribuição de significações próprias, as demandas a que são apresentados, instaura-se distância entre requisições do meio e os usos de si por si mesmo, o que redundará em descompasso na gestão dos usos de si. Essa configuração, na qual as (re)normalizações produzidas pelo sujeito não conseguem se articular de forma equilibrada às normas colocadas pelo meio, propicia a abertura de caminhos para o sofrimento no trabalho.

2.1.4 Atividade, saberes, Dispositivo Dinâmico de Três Polos (DD3P), valores

A atividade de trabalho, conforme já referido, é lugar de efervescência, à medida que constitui espaço de retrabalho das normas. Com efeito, embora as prescrições sejam observadas, na atividade de trabalho essas produções serão objeto de renormalizações.

Nessa perspectiva, o pressuposto de que a atividade é o espaço dos usos de si, da microgestão, do (re)fazer, remete à dinâmica de produção de saberes. De acordo com Schwartz (2003, p.23), toda atividade de trabalho “encontra saberes acumulados nos instrumentos, nas técnicas, nos dispositivos coletivos, toda atividade de trabalho está saturada de normas de vida, de formas de exploração da natureza e dos homens uns pelos outros”. Contudo, não obstante a relevância desse patrimônio no que tange a informar sobre as maneiras de fazer, seja em função das variabilidades do meio, seja devido as instabilidades, escolhas, valores dos trabalhadores, essas produções não conseguirão abarcar a totalidade das demandas que precisam ser geridas na atividade. Nesse sentido, sempre, na atividade, haverá a possibilidade de ressignificação desse legado, com a consequente criação de outros saberes.

Para a ergologia, os saberes podem emergir diretamente da atuação dos sujeitos, em função das suas escolhas, das suas renormalizações, das suas experiências. Nesse caso, esses saberes são denominados práticos, investidos, aderentes à ação.

Há também os saberes que pertencem ao plano do histórico, que foram estocados pela coletividade, constituindo um patrimônio comum, que é socializado pelos grupos sociais. Estes são nomeados como disciplinares, acadêmicos, instituídos, desaderentes. Sua elaboração

ocorre em momento anterior às situações de trabalho e, nessa medida, podem ser convocados no exercício da atividade de trabalho, como forma de promover a antecipação dos eventos.

Dessa forma, quando se deseja conhecer as situações de trabalho, é preciso ter em vista que há os saberes conceituais, desaderentes, mas que, na atividade, são realizados debates de normas que ocasionam as renormalizações com a conseqüente produção de novos saberes. Assim, com o intuito de melhor conhecer a atividade de trabalho, a ergologia propõe o Dispositivo Dinâmico de Três Polos (DD3P). Explica Schwartz (2013, p.336) que:

Se quisermos conhecer a atividade humana que se apresenta frente a nós, nas empresas, em qualquer situação onde existe atividade, não podemos vacilar quanto ao resultado. Temos que nos dar um dispositivo para fazer o trabalho em comum. De um lado as pessoas que aprenderam conceitos, teorias que são pertinentes em qualquer situação, porque em qualquer situação teremos as normas antecedentes, os procedimentos técnicos, jurídicos, que se aprendem, e há pessoas, como na universidade, que são peritos sobre conceitos. Mas, já que sabemos que nenhuma situação de trabalho pode ser abordada unicamente com esse patrimônio conceitual, porque esse patrimônio conceitual não pode antecipar as renormalizações, temos que trabalhar em comum entre os que detêm mais ou menos conceitos e os que são centros de renormalizações. São os dois polos. E porque um terceiro polo? Porque se não compartilhamos esse ideal antropológico da atividade humana, não precisamos de um dispositivo como esse.

Nesse sentido, o referido dispositivo, de acordo com os pressupostos ergológicos, possui a seguinte conformação: o primeiro polo “refere-se a todos os conceitos, competências e conhecimentos disciplinares acadêmicos e/ou profissionais. Saberes que são necessários, mas exteriores e anteriores à situação de trabalho estudada” (TRINQUET, 2010, p.104). O segundo polo diz respeito “à experiência prática e, permanentemente, recriadora de saberes através dos debates de normas que, no instante em que são conhecidos, jamais podem ser apreciados e controlados pelos saberes constituídos” (TRINQUET, 2010, p.104). O terceiro polo é o das exigências éticas e epistemológicas que possibilita reconhecer o outro, na sua singularidade, como o seu semelhante e compreender que os diversos tipos de saber, separadamente, não conseguem explicar a realidade, sendo, dessa forma, preciso dialogar esses saberes. Esse polo, portanto, é necessário para “fazer trabalhar os dois primeiros de modo cooperativo [*humildade e rigor na referência ao saber*], de maneira a produzir um saber inédito a propósito da atividade humana” (DURRIVE E SCHWARTZ, 2008, p.25).

Nas palavras de Schwartz (2007), o dispositivo dinâmico de três polos pode ser assim caracterizado:

O dispositivo de três polos é o lugar do encontro, o lugar de trabalho em comum em que se ativa uma espécie de espiral permanente de retrabalho dos saberes, que produz retrabalho junto às disciplinas, umas em relação às outras,

portanto que transforma eventualmente um certo número de hipóteses, de conceitos entre as disciplinas (SCHWARTZ, 2007, p.269).

Essa dinâmica de (re) processamento, de interfecundação dos saberes remete também à questão dos valores. Afinal, o agir humano está lastreado em valores. Assim, na atividade, há circulação, bem como ressignificação dos valores.

Com efeito, os indivíduos não agem, exclusivamente, a partir de determinantes sociais, pois interferem e transformam o seu meio, valendo-se, para tanto, das suas convicções pessoais. Todavia, é preciso ter em conta que essa autonomia do indivíduo não representa independência em relação ao seu ambiente e que a atividade ocorre em um mundo atravessado por valores. Dessa forma, se existem os valores que remetem ao indivíduo, há, da mesma forma, valores que dizem respeito ao contexto macro. Há, portanto, um jogo de valores envolvido na dramática do uso de si.

Quando se trata de trabalho, é preciso situá-lo no tempo e no espaço. Nessa perspectiva, considerando a inserção das sociedades contemporâneas no mundo capitalista, abordar o trabalho na atualidade implica considerar que há aspectos mercantis em vigor. Entretanto, se os elementos relacionados ao mercado se fazem presentes, é também verdadeiro o entendimento de que os homens não são conduzidos exclusivamente por valores de natureza econômica. Isso suscita considerar a vigência de interesses que têm como propósito criar condições favoráveis de existência, proporcionando o bem comum à coletividade. Esse caráter ambivalente, constitui marca das sociedades mercantis e de direito vigentes na contemporaneidade (SCHWARTZ, 2007).

Tendo em vista esse contexto, os valores se colocam em movimento, estabelecendo relação de intercâmbio, que o esquema tripolar, proposto pela ergologia, auxilia a compreensão. Na configuração prevista pela ergologia, há o Polo I – que faz alusão à gestão dos atores sociais, utilizado, portanto, para situar as pessoas no processo; o Polo II- refere-se ao mercado, que visa gerar lucro e o enriquecimento, e o Polo III – é o polo do político, que se relaciona à defesa das questões que preconizam o bem-estar da coletividade.

Nessa representação, o polo do mercado tenta colocar regras com o propósito de avançar e intensificar o lucro. Para tanto, faz uso de um tempo que pode ser qualificado como de natureza volátil, visto que tenta operar mudanças de forma rápida e recorrente, para atingir os objetivos mercantis. O polo político, ao preconizar o bem comum, intervém no polo do mercado e, com isso, trabalha numa dimensão em que as temporalidades são mais duradouras, uma vez que busca definir regras que sejam mais estáveis e que possam evitar excessos advindos de mudanças ocorridas ao sabor das conjunturas. Na relação que se estabelece entre

esses polos, pode haver tensionamento, uma vez que operam com lógicas diferentes, mas também é possível reconhecer pontos comuns, já que ambos produzem normas antecedentes.

O polo I - da gestão efetivada pelos sujeitos - será aquele que coloca as contradições que determina a maior ou menor interferência do Polo III (político) no Polo II (mercado).

Com efeito, esse esquema auxilia a compreensão sobre a relação entre as dimensões micro e macro da sociedade. Considerando a exposição retromencionada, as situações de trabalho serão atravessadas tanto pelos valores mercantis, também denominados valores dimensionados, que guardam expressa conexão com o valores do mercado, quanto por valores não quantificáveis, nomeados também como valores não dimensionados e que fazem alusão ao bem-estar da coletividade. A gestão desses valores, conforme já realçado, fica sob a responsabilidade da atividade na qual os sujeitos se encontram implicados.

2.1.5 Atividade e o agir em competência

A concepção de que a atividade de trabalho constitui momento singular, histórico, imprevisível, de eterna (re) criação, exige, de acordo com a ergologia, a problematização daquilo que se entende por competências. Dito de outra maneira, a noção ampliada da atividade de trabalho que incorpora a percepção de que nas tarefas dialogam demandas de ordem pessoal e também aquelas requeridas pelo meio, pela coletividade com e para a qual se efetiva o trabalho, indica que os protocolos não são reproduzidos de forma literal no exercício da atividade de trabalho. Nesse sentido, ante essas premissas, preconiza a ergologia que necessário se faz problematizar visões que indicam a possibilidade de precisar as formas de agir, estabelecendo, com exatidão, correlações entre demandas dos postos de trabalho e as aptidões necessárias para a execução dessas requisições, com vistas a alcançar a eficácia.

Dessa forma, problematiza a ergologia: se a atividade de trabalho impõe sempre ajuste, negociação entre os objetivos heterodeterminados e aqueles fixados pelos sujeitos, o que seria competência? Como se forma a competência? Afirma Schwartz (2007, p.207) que:

[...] com a noção de competência, nos damos conta de que uma definição *daquilo que uma pessoa coloca em ação*⁷ no trabalho não pode mais se relacionar ou se restringir ao posto de trabalho, com uma enunciação frequentemente muito sucinta daquilo que há para fazer naquele posto - uma herança do tempo do taylorismo. A noção de “competências” nos sugere abrir amplamente a investigação acerca do que é requerido no trabalho, para compreender o que faz uma pessoa.

Desse modo, a competência extrapola a dimensão da tarefa, visto que a medida adotada para a execução da atividade não deriva de uma única matriz de conhecimentos e, ou

⁷ Destaque no original

encerra alternativas, uma vez que representa uma escolha dentre várias outras possíveis. Dessa feita, uma das questões a ser considerada é que a competência requer contextualização, isto é, não pode ser abstraída das situações de trabalho.

Sendo assim, de um lado, há de se ter presente a legitimidade em examinar as competências, tendo em vista as indicações de que nas atividades há engajamento por parte dos atores, que proporciona eficácia das atividades. Por outro lado, é imprescindível ater-se à fluidez que caracteriza o seu conceito, uma vez que, de acordo com Schwartz (2007), a noção de competência compreende a presença de três elementos, os quais guardam complexidade no processo de articulação, categorizados como: a) Registro Um – que compreende a ordem dos protocolos, aquilo que já se encontra bem consolidado; b) Registro Dois – que se relaciona às variabilidades; e c) Registro Três – que remete à dimensão dos valores, os quais, em situações de trabalho, se articulam aos Registros 1 e 2.

Nessa perspectiva, as competências, conforme assevera Cunha (2005a), reportando-se a Schwartz, resultam da reunião de ingredientes heterogêneos, os quais guardam relação com múltiplas aprendizagens adquiridas pelos indivíduos durante a sua trajetória de vida. Dessa forma, em virtude de ser sua composição diversificada, as competências não podem ser objeto de mensuração, dimensionamento. A sua problematização faz emergir diversos saberes e, nesse processo, é possível avançar na compreensão da “interpenetração do saber técnico, social e dos valores que perpassam, para melhor assimilá-las como expressão de um sujeito sociocultural e sócio-histórico em ação” (CUNHA, 2005a, p.10).

Ainda em relação à característica plural das competências, Schwartz (2007, pp.209-210), destaca que há possibilidade de que seis ingredientes se façam presentes, a saber: o primeiro diz respeito à capacidade em apreender saberes que já se encontram sistematizados. Faz referência, portanto, aos protocolos, “os saberes científicos, técnicos, de ordem econômica, gestonária, jurídica, linguística, toda uma série de códigos, de saberes, de linguagens que enquadram uma situação”. É, portanto, ingrediente que exige certo afastamento do sujeito do seu ponto de vista, já que remete a características gerais que, ao serem evocadas, neutralizam o conhecimento experiencial.

O segundo ingrediente remonta à capacidade de incorporação, por parte dos sujeitos, da dimensão histórica presente nas situações de trabalho, o que implica saber reconhecer e lidar com as singularidades dos contextos. Está relacionado, portanto, à experiência, à vida prática, à formação adquirida na lida diária que permite conhecer e também instituir dinâmicas e rotinas, a partir das formas (re)elaboradas individualmente e, ou por microcoletivos com os quais se trabalha. Trata-se de competência em que se mobilizam os

saberes aderentes à ação, resultantes, portanto, de formação ocorrida no trabalho cotidiano e que exige, nessa medida, tempo para sua constituição.

O terceiro ingrediente advém da aptidão em convocar, nas situações de trabalho, conhecimentos que já se encontram consolidados, promovendo sua confrontação às situações dadas, com resultados positivos que se expressam pela “facilidade em tomar decisões oportunas ao confrontar a regra e os casos particulares” (CUNHA, 2005a, p.13). Em outras palavras, esse terceiro ingrediente se materializa pela demonstração de potencial em reconhecer tanto aquilo que já se encontra estabelecido, recorrente, quanto o que se mostra inédito, e, de posse dessa constatação, promover o ajustamento da ação, estabelecendo relação dialética entre os ingredientes um e dois.

O quarto ingrediente das competências é o componente relacionado aos valores pessoais que remetem à capacidade de o sujeito atribuir significado ao próprio trabalho, o que repercute na relação estabelecida com a tarefa, seja pela tentativa de encontrar soluções para os problemas, seja pelo interesse em buscar a qualificação do trabalho por meio da procura de conhecimentos. Assim, “remete ao estado de uma relação entre a pessoa e o meio, no qual lhe é demandado agir” (SCHWARTZ, 2007, p.215).

O quinto ingrediente remete ao uso de si por si mesmo, isto é, à disposição e iniciativa que emergem dos atores sociais e que viabilizam o seu engajamento, com a conseqüente mobilização para atuar frente às situações as quais se defrontam. Assim, esse ingrediente potencializa o desenvolvimento dos anteriores, promovendo “a ativação ou a duplicação do potencial da pessoa, com suas incidências sobre cada ingrediente” (SCHWARTZ, 2007, p.219).

O sexto e último ingrediente informa sobre a capacidade de, em situações de trabalho, perceber e aceitar o outro na sua alteridade, ou seja, demonstrar sensibilidade em relação às diferenças de perfis, compreendendo que os saberes não são distribuídos de forma equânime, mas que essa situação não impossibilita a participação dos diferentes membros do grupo, ou seja, em uma equipe, todos podem contribuir de alguma forma. Assim, os domínios do conhecimento podem variar conforme a trajetória profissional, o tempo de serviço, a história pessoal e ou a formação acadêmica. Essa variabilidade pode ser capitaneada de maneira que possa concorrer de forma positiva para o desenvolvimento das atividades. Para tanto, é necessário que os ingredientes sejam bem articulados, valorizados e colocados em sinergia. Nas palavras de Schwartz (2007, p.221):

Trata-se de capacidade de, como em uma culinária, saber usar os ingredientes, ou seja, de ligar entre si pessoas que têm perfis diferentes e fazê-las trabalhar juntas, de

tal maneira que cada um reconheça em que seu perfil é diferente do outro, sem criar hierarquias artificiais, baseadas, por exemplo, em um só ingrediente, como é frequente.

Por conseguinte, esse ingrediente se apresenta na competência como a capacidade de “gerir e criar sinergias entre individualidades e coletivos de trabalho”. Tendo em vista o contexto escolar, Cunha (2005^a, p.14) esclarece que:

Como em todas as situações de trabalho, também no trabalho escolar existe cooperação. Essas sinergias são mais ou menos favorecidas pela organização do tempo escolar, se produzem em interações informais ou intencionais vivenciadas pelos docentes nos corredores, na cantina, na sala dos professores. Mas, é claro, são produzidas por interações destes profissionais em espaços não escolares que partilham. Essa sinergia de coletivos de trabalho é tecida em pequenas negociações cotidianas para realizar um projeto em comum.

Nesses termos, os pressupostos apresentados pela ergologia podem contribuir de forma importante na elucidação de aspectos referentes ao trabalho dos docentes. Tendo em vista esse reconhecimento, e para que se tenha uma dimensão mais nítida sobre os diálogos que podem ser estabelecidos, soa oportuno colocar em evidência elementos que caracterizam esse trabalho. Nesse sentido, busca-se detalhar a efetivação desse exercício na seção apresentada a seguir.

3 TRABALHO DOCENTE

Nessa seção são apresentadas algumas reflexões que permitem o melhor entendimento da docência, tendo em vista que a pesquisa tem por cerne o trabalho do professor universitário. Para tanto, serão mobilizados autores que, embora possam fazer uso nas suas investigações de teorias que guardam diferenças em relação ao que defende a ergologia, quanto ao modo de abordar o trabalho, colocam em evidência variáveis que necessitam ser consideradas na atividade profissional do professor, fato que se mostra importante quando se tem como proposta desenvolver análise voltada à atuação do trabalhador e trabalhadora docente.

Cabe registrar que as discussões acerca do trabalho docente foram recuperadas, dentre outros, de estudos que, ao procurar definir esse trabalho, têm por referência o contexto da educação básica o que evidenciou a necessidade de cautela quando da operacionalização desse conceito para analisar questões concernentes aos professores universitários. Essa decisão foi motivada pelo fato de a produção teórica ser mais abundante em relação ao referido nível de ensino e, ainda, por se reconhecer que, embora as diferenças existam, é factível identificar traços comuns ao trabalho docente, independentemente do grau de educação. Dessa feita, propõe-se, inicialmente, promover a caracterização desse trabalho, buscando recuperar aspectos que podem ser apontados como recorrentes a essa atividade, mesmo que, quando da sua incidência, possa haver diferenças em termos de nível e, ou espectro, conforme o grau de ensino e ou modalidade educacional. Em seguida, o olhar da pesquisadora se dirige para os elementos relacionadas à docência universitária, tendo em vista a proposta de investigação que orienta o presente estudo.

3.1 Docência: delimitando algumas características

O sentido etimológico da palavra docência, de acordo com Veiga (2006, p.85), “tem suas raízes no latim, *docere*, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender”. Destaca essa autora que, “no sentido formal, docência é o trabalho dos professores”.

A qualificação da docência como um trabalho, de início, remete às proposições marxistas, no que tange ao fato dessa atividade proporcionar mudanças no entorno social, assim como nos atores responsáveis pela sua concretização. Da mesma forma, permite a inferência de que, sendo uma das formas de trabalho vigentes no sistema capitalista, será impactada pelas transformações próprias desse sistema, as quais produzem reflexos na vida profissional daqueles que se ocupam dessa atividade.

Em relação ao movimento de estruturação do trabalho do docente, Nóvoa (1999), ao oferecer visão sócio-histórica acerca dessa temática, contemplando a situação dos professores portugueses nos séculos XIX e XX, assinala que o Estado, ao assumir o ensino como tarefa, foi o principal agente na profissionalização da docência, uma vez que elevou o professor à condição de funcionário público.

No que tange ao caso brasileiro, relativo à educação básica, estudo conduzido por Vicentini e Lugli (2009), o qual privilegia, particularmente, a situação paulista, evidencia, dentre outros, o papel estatal no tocante à expansão da rede escolar e o desdobramento desse processo tanto no que se refere à formação docente, quanto no que tange às lutas promovidas por esses profissionais em busca de melhores condições de trabalho e maior reconhecimento social.

Por sua vez, em relação à educação superior, ainda que na atualidade haja predominância da sua oferta pelas instituições particulares, Cunha (2000, p.156) entende que o Estado também desempenhou relevante papel no processo de criação desse nível educacional. De acordo com esse autor, no ano de 1808, “o ensino superior tornou-se todo estatal até a Proclamação da República, em 1889. Durante o período imperial, a iniciativa de criação dos estabelecimentos de ensino era estatal, assim como sua manutenção material”.

Nessa perspectiva, a ação estatal tem produzido importantes efeitos sobre o trabalho docente. Com efeito, o Estado pode ser nomeado como importante empregador dos professores, assim como os empresários que atuam nesse setor. Dessa forma, considerando a relação empregatícia, tradicionalmente mantida pelos docentes com o Estado, e também com os estabelecimentos particulares de ensino, a qual evidencia uma condição de trabalho assalariado, cabe a inserção dos profissionais docentes na categoria de classe trabalhadora, nos termos definidos por Antunes (2009). Este autor, procurando a um só tempo dialogar com o pensamento marxista sobre a definição de classe e destacar a reestruturação capitalista que vem tornando o mundo do trabalho mais complexo e diversificado, propõe uma “noção ampliada da classe trabalhadora” também por ele denominada “classe-que-vive-do-trabalho”. Antunes (2009) explica que essa classe tem na sua composição [...]

[...] a totalidade daqueles que vendem sua força de trabalho, tendo como núcleo central os trabalhadores produtivos (no sentido dado por Marx, especialmente no Capítulo VI, Inédito). Ela não se restringe, portanto, ao trabalho manual direto, mas incorpora a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo assalariado (ANTUNES, 2009, p.102).

Em relação a essa condição de trabalhadores, Tardif e Lessard (2009), tendo por base levantamento da Unesco, datado de 1998, o qual registrava o quantitativo de 60 milhões de professores em atividade no mundo, nos diversos graus de ensino, asseveram que os docentes ocupam, na contemporaneidade, papel central na organização socioeconômica do trabalho em diversos países. Os referidos autores chamam atenção, ainda, para o fato de que a educação tem ocupado lugar importante na carga orçamentária dos estados nacionais. No Brasil, há de se registrar que o Plano Nacional de Educação (PNE - 2011/2020) prevê, dentre as suas metas, que sejam aplicados, no “mínimo, 10% do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro em educação. Essa meta será alcançada de forma progressiva: 7% do PIB deverão ser aplicados até o quinto ano de vigência da lei; e 10% até 2020, final do período de 10 anos. Atualmente, o Brasil investe 5,3% do PIB no setor” (PORTAL BRASIL, 2014).

Essa relevância econômica da educação e, por extensão, da função dos professores (mesmo que não seja acompanhada do devido reconhecimento profissional), não ocorre de maneira dissociada dos planos político e cultural. Tardif e Lessard (2009, p.23) explicam essa relação, assim informando:

[...] o ensino no contexto escolar representa há quase três séculos o modo dominante de socialização e de formação nas sociedades modernas. A partir dos séculos XVI e XVII, juntamente com a emergência de novas formas de poder do estado, com a industrialização e a urbanização, o ensino em ambiente escolar se impõe pouco a pouco como uma nova prática social institucionalizada que irá substituir progressivamente as outras formas de socialização e de educação (tradicional, familiares, locais, comunitárias, informais, etc.).

As indicações dos autores, além de evidenciarem a dinâmica de consolidação do trabalho docente, remetem ao fato de que os diferentes contextos políticos, econômicos e culturais, que estão em permanente transformação, renovam as suas demandas em relação à educação. Ao analisar o contexto latino-americano, Fanfani (2005, pp.19-20) corrobora essa visão, assinalando:

La expansion de las coberturas educativas en todo los niveles y la aparición de nuevas e variadas ofertas de desarrollo de conocimiento en las personas, junto con los cambios profundos, en la economía, en la trabajo, la distribución de la riqueza, las articulaciones clásicas entre Estado y sociedad, los patrones culturales y las políticas contemporáneas, ponen en crisis los modos establecidos de hacer las cosas en la educación [...].

Ante essas exigências, para que novas práticas educativas sejam instituídas, é factível supor que as estruturas das instituições de ensino serão alteradas, tanto no que se refere às suas dimensões físicas, quanto em relação à criação de novas funções, dado o entendimento de que, além dos professores, outros especialistas (psicólogos, assistentes sociais,

fonoaudiólogos etc.) passam a ser considerados importantes para levar a efeito o processo educativo. Essa tese de redesenho institucional pode ser acompanhada, quando se tem presente formulações que visam conceituar o trabalho docente, como, por exemplo, a proposição de Oliveira (2010, s.p.), que define essa categoria nos seguintes termos:

A categoria trabalho docente abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades, quanto as atividades laborais realizadas. Compreende, portanto, as atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe. Pode-se, assim, considerar sujeitos docentes os professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, dentre outros. O trabalho docente não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação. De forma genérica, é possível definir o trabalho docente como todo ato de realização no processo educativo.

Assim, a definição, acima expressa, remete a um trabalho que, na atualidade, compreende a participação de diversos atores, constituindo-se, portanto, em atividade que se efetiva pelo/no coletivo. Contudo, destaca a referida autora que os professores ainda aparecem como primeira referência, pois esses sujeitos são vistos como responsáveis por encarnar “de maneira mais expressiva o ato educativo. São considerados os principais responsáveis pelo processo educativo nas políticas educacionais, tendo de responsabilizarem-se pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema educacional” (OLIVEIRA, 2010, s.p.).

À luz dessas premissas que sinalizam tanto mudanças nas relações de trabalho (dada a participação de outros profissionais no ambiente educativo), quanto alterações no conjunto de atribuições que ficam a cargo das instituições de ensino, é possível inferir que o professor desempenha o seu trabalho em um universo no qual as variabilidades são intrínsecas ao cotidiano. Com efeito, é preciso que o professor considere a estrutura organizacional que se mostra diversificada, uma vez que a prática educativa exige a observação dos fins propostos para educação que são de natureza plural, pois inclui desde a formação básica até a superior. Associadas a esses elementos, estão, ainda, as influências que se relacionam à dependência administrativa das instituições, qual seja, pública ou privada, que irá determinar linhas de ação, bem como a adoção de dinâmicas de trabalho e uso de recursos materiais para se atingir os objetivos estabelecidos.

Nesse ambiente, a atenção do professor precisa estar voltada a questões de infraestrutura física, face à necessidade de se valer dos artefatos técnicos e recursos materiais para viabilizar as atividades educacionais. Mostram-se, igualmente relevantes, a observância dos aspectos humanos, os quais remetem à relação estabelecida com os pares, demais

colaboradores, comunidade externa à instituição escolar e com aqueles que, ao mesmo tempo, são destinatários do trabalho educativo, mas igualmente responsáveis pela sua existência e transformação: os alunos.

Tardif e Lessard (2009), ao analisarem a docência, argumentam que, diferentemente do trabalho industrial que implica ação sobre matéria inerte que será transformada e pode ser decomposta e mensurada, o trabalho do professor se efetiva por meio do estabelecimento de relações com seres humanos, situação que torna necessária certa aquiescência do objeto-sujeito do trabalho. Defendem esses autores que a docência pode ser caracterizada como trabalho interativo em que há predominância de relações humanas, visto que se trata de atividade realizada por seres humanos com seres humanos, afirmando que:

[...] o trabalho docente repousa quotidianamente sobre inúmeras e variadas interações com os alunos, mas também com os outros atores escolares, começando pelos colegas. Essas interações possuem um duplo aspecto: são reguladas por regras estabelecidas, padronizadas, rotineiras, mas exigem, ao mesmo tempo, uma capacidade de adaptação contínua dos professores, que precisam agir de maneira simultaneamente, rotineira e improvisada (TARDIF e LESSARD, 2009, p.191).

Do exposto, é possível deduzir que a contextualização se coloca como uma condição para o exercício do professor, uma vez que precisa desenvolver ações de forma a tratar questões concretas voltadas para ambientes e sujeitos que são singulares. Com isso, é possível deduzir que o agir nesse trabalho constitui um ato situado, o que evidencia, além da sua face social, o fato de que trabalhar “é fazer uma experiência de si mesmo e de seu tempo” (CUNHA, 2005a, p.1).

Ainda reforçando a tese da multiplicidade, Tardif e Lessard (2009) destacam que o trabalho do professor se caracteriza por ser de natureza heterogênea, visto que congrega objetivos diversos, os quais norteiam ações que visam, desde tratar assuntos de ordem mais subjetiva, relacionados à motivação dos alunos, até atividades mais objetivas, vinculadas à explicação de conteúdos e aplicação de avaliações. No processo de condução desse trabalho, fazem-se presentes elementos igualmente diversificados e até mesmo contraditórios: autonomia e controle; contingência e determinação.

Essa característica contraditória remete ao fato de que se os professores se valem dos seus juízos para decidir questões do seu trabalho, também precisam prestar contas sobre suas decisões e considerar os interesses de outros setores envolvidos no ensino (CONTRERAS, 2012). Assim, para atuar, os professores se referenciam também nas regras que são estabelecidas, seja por meio de registros escritos, seja por acordos tácitos. Dessa forma, é possível abordar um trabalho também definido a partir de códigos que, segundo Sacristán

(1999), encontram-se materializados em objetivos educacionais e nos procedimentos definidos para atingi-los. Explica o autor que,

A função dos professores define-se pelas necessidades sociais a que o sistema educativo deve dar resposta, as quais se encontram justificadas e mediatizadas pela linguagem técnica pedagógica. O conceito de educação e de qualidade na educação tem aceções diferentes segundo os vários grupos sociais e os valores dominantes nas distintas áreas do sistema educativo (SACRISTÁN, 1999, p.67).

Ainda, para melhor situar e conhecer, as dimensões das prescrições que norteiam o trabalho docente torna-se procedente apresentar a análise de Tardif e Lessard: (2009, p.25):

[...] Como analisam Darling-Hammond & Sclan (1996) e Hargreaves (1994), a evolução do ensino é principalmente caracterizada, sobretudo no Canadá, nos Estados Unidos, no Brasil e na Grã-Bretanha, pela introdução de controles burocráticos na gestão do trabalho docente. Os responsáveis escolares adotam uma atitude prescritiva quanto às tarefas e aos conteúdos escolares; introduzem medidas de eficiência e um controle cerrado do tempo (mensuração das tarefas por minutos, etc.). O currículo torna-se pesado; ele é separado em partes muitas vezes sem relação entre si, engendrando o parcelamento do trabalho.

Nessa perspectiva, é um trabalho no qual é possível reconhecer os protocolos que guardam relação com os grupos sociais, que são diversos e diferem entre si, tendo em vista a sua localização no tempo e no espaço. É, portanto, atividade dinâmica que carrega as marcas dos saberes acumulados por gerações.

Assim, a docência dialoga com a realidade social mais ampla, sendo impactada, dessa forma, por normas que traduzem relações de poder e mudanças que se encontram referenciadas nas questões mais gerais do mundo do trabalho. Por outro viés, constitui trabalho que não pode ser dissociado do seu executor dada a sua condição imaterial⁸, mesmo que possa ter uma face produtiva quando desenvolvida nas instituições particulares de educação, como assinala Silva Junior (2011)⁹.

⁸ De acordo com Silva Júnior (2011, p. 107), “a produção imaterial, mesmo quando se dedica apenas à troca, isto é, produz mercadorias, pode ser de duas espécies: resulta em mercadorias, valores de uso que possuem uma forma autônoma distinta dos produtores e consumidores, ou seja, podem existir e circular no intervalo entre a produção e o consumo como mercadorias vendáveis, tais como livros, quadros, em suma, todos os produtos artísticos que distinguem do desempenho do artista executante. A produção inseparável do ato de produzir, como sucede com todos os artistas executantes, oradores, atores, professores, padres etc.”.

⁹ Silva Júnior (2011, p. 107) promove discussão destacando que, diferentemente do que ocorria à época de Marx, a relação entre trabalho material/trabalho produtivo; trabalho imaterial/trabalho improdutivo não mantém, na contemporaneidade, correspondência tão direta, dado que a ciência, a tecnologia e as inovações tecnológicas “tornam-se imprescindíveis no momento atual para o aumento da riqueza.” No caso do trabalho docente, esse autor assevera que “os professores, para o empresário do estabelecimento, podem ser meros assalariados. Embora eles não sejam trabalhadores produtivos em relação aos alunos, assumem essa qualidade perante o empresário”.

Assim, tratando-se do ensino, que envolve a relação com outro ator-aluno, ainda que as expectativas do docente não encontrem acolhida do discente, de forma a instaurar coincidência de vontades, não se pode conceber a ausência da participação desse sujeito que trabalha.

O referido envolvimento do sujeito ocorre por meio da mobilização do seu corpo que realiza, mas também concebe esse trabalho, o que remete à intencionalidades e aos valores. De acordo com Almeida (2012, p.14) “o trabalho docente está impregnado de intencionalidade, pois visa a formação humana por meio de conteúdos e habilidades de pensamento e ação, implicando escolhas, valores, compromissos éticos”.

Em relação ao objetivo de formação a que se propõe a docência, conforme assinala Freire (1996), não existe docência sem discência. Assim, a aproximação do olhar em direção aos aspectos circunscritos ao trabalho do professor mais diretamente ligados ao ensino, mostra que, na definição de objetivos e recursos a serem empregados nesse ofício, o perfil dos alunos ocupa papel relevante. Esses sujeitos produzirão impactos na escolha dos métodos e do material didático, bem como influenciarão as decisões dos profissionais docentes, no que se refere à definição de dinâmicas adotadas em sala de aula (presencial ou virtual), trabalhos individuais ou coletivos, exposição oral ou debates.

Os alunos são também levados em consideração, quando das escolhas relativas aos recursos pedagógicos usados para efetivar avaliações e auferir resultados educacionais: provas, seminários etc. Todas essas atividades, tendo em vista a premissa de que ensinar é agir de forma intencional, ao contrário de representar ato que se caracteriza pela impessoalidade, serão impregnadas pelos valores projetados pelos docentes, a partir da sua formação para o trabalho e no trabalho que é fomentado pelo intercâmbio realizado com as produções que se encontram disseminadas no seu ambiente de atuação.

Ainda tendo presente a questão dos valores, tendo em vista que o homem é um ser histórico, que guarda estreita conexão com o seu tempo, cabe a afirmação de que, no trabalho docente, nas sociedades capitalistas, intercalam-se os valores relacionados ao bem comum, assim como aqueles de natureza mais mercadológica. Dito de outra maneira, os professores, na qualidade de profissionais, ao desempenharem suas funções, aspiram à obtenção de recursos materiais, seja para assegurarem a sua sobrevivência, seja para fazerem frente às demandas advindas dos desejos fabricados pelo mercado. Dessa forma, existe um trabalho que pode manter estreitos vínculos com interesses financeiros, ou seja, atividade que visa auferir provimentos monetários. No entanto, essa orientação, não significa que esses trabalhadores não tenham presente o bem comum, visto que, ao concorrer para efetivação da

escolarização, um dos desdobramentos possíveis refere-se ao desenvolvimento social, com o consequente beneficiamento da coletividade.

Dessa feita, é um trabalho que carrega as marcas do seu tempo, promovendo conexões entre os processos macroestruturais e as determinações advindas do local onde desenvolvem cotidianamente suas ações. Nesses ambientes, conforme já aludido, as referências são múltiplas, colocando o profissional docente frente à necessidade de gerir contingências de diversas ordens.

3.2. Docência universitária

A docência, nomeada como universitária, constitui trabalho desenvolvido por professores de 3^o grau, o qual, de acordo com Cunha (2010, s.p.), é formado pelas atividades [...]

[...] do magistério nos espaços da educação superior, incluindo as universidades, mas, de modo genérico, as demais modalidades desse nível de ensino. Insere-se na condição ampla da profissão de professor, assumindo as representações e ações próprias da função de ensinar. Amplia, porém, o espectro de responsabilidades profissionais, incluindo as características peculiares do espaço onde se instala que prevê também as ações de pesquisa e extensão.

Além das funções, acima elencadas, relativas ao ensino, pesquisa e extensão, tratando-se dos docentes que atuam nas Universidades, Veiga (2006), com base em Zabalza (2004), adiciona as atribuições de orientação de trabalhos acadêmicos relacionados a monografias, a dissertações e a teses. Além disso, relaciona as seguintes responsabilidades:

[...] o que alguns chamaram de business (busca de financiamento, negociação de projetos e convênios com empresas e instituições, assessorias, participação como especialistas em diversas instâncias científicas, etc.). E as relações institucionais (que são entendidas de diferentes maneiras: da representação da própria universidade nas inúmeras áreas em que é exigida até a criação e a manutenção de uma ampla rede de relações com outras universidades, empresas e instituições buscando reforçar o caráter teórico e prático da formação e, em alguns casos, seu caráter internacional) (ZABALZA *apud* VEIGA, 2006, p.86).

Veiga (2006) recupera também as funções que estão previstas para os professores na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), que estão assim definidas:

[...] participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

As atribuições, acima apresentadas, apontam a flexibilidade como um traço definidor desse trabalho, o que denota, por extensão, a sua complexidade. O caráter diverso desse trabalho guarda relações com o modelo de organização previsto para as instituições de educação superior. A supracitada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional dispõe que as Instituições de Ensino Superior (IES) tenham naturezas diversas: Universidade, Centro Universitário, Faculdades Integradas, estabelecimentos isolados. Essa diferenciação das instituições de ensino pode ocorrer também quanto à dependência administrativa que pode ser pública (federalis, estaduais e municipais) ou privada.

Essas diferentes arquiteturas concebidas para a educação superior e que se encontram consignadas em legislação, possibilitam que essas instituições possam desenvolver suas atividades conforme o que poderia ser nomeado como vocação acadêmica, fato que, segundo Gomes e Oliveira (2012, p.31), resulta numa organização a qual compreende [...]

[...] uma diversidade de universidades e instituições não-universidades, tornando esse nível de ensino bastante heterogêneo. Essas últimas, em geral, são instituições que não têm por objetivo central a produção sistemática e institucionalizada de conhecimento por meio da pesquisa básica ou tecnológica, e, não desfrutam, na proporção que o faz a universidade, da autonomia acadêmica ou didático-científica. Normalmente são instituições voltadas para o ensino, buscando formar profissionais para o mercado de trabalho, em sentido *stricto*.

Diante desse quadro caracterizado pela heterogeneidade, cabe a indagação: há alguma atividade que confere unidade ao trabalho desenvolvido pelos professores do 3º grau? Com efeito, o exercício desses professores será afetado pelo escopo de atuação da instituição onde as suas funções são desempenhadas, o que tornam viáveis exigências de natureza mais generalista quanto tarefas mais especializadas.

Contudo, ainda que a referida abertura represente a possibilidade de estruturação da carreira docente de múltiplas maneiras (consultor, pesquisador, gestor etc.), o ensino pode ser considerado como o denominador comum do trabalho efetivado pelos docentes. Conforme destacam Pimenta e Anastasiou (2010), tradicionalmente, o cargo de docência constitui a via pela qual o professor ingressa na educação superior, mesmo que a formação para esse nível de ensino não desfrute de primazia, sendo que “nos seus momentos de aprofundamento no mestrado e doutorado, são poucas as oportunidades que tem para se aperfeiçoar nesse aspecto” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010, p.107).

Em relação à dimensão formativa que indica certo descompasso entre ensino e preparação específica, Masetto (1998) explica que, no Brasil, os cursos superiores foram estruturados sob o entendimento de que a formação proporcionada deveria capacitar os indivíduos para atuar em uma área ou especialidade. Assim, a dinâmica formativa

correspondia a um processo de transmissão no qual conhecimentos e experiências eram passados de um professor que sabe para um aluno que não conhece. A forma de auferir esse conhecimento era por meio da aplicação de uma prova que definia a aptidão ou a inaptidão do estudante para obter o diploma.

No que tange ao perfil do professor, Masetto (1998, p.11) explica que, inicialmente, eram profissionais formados nas universidades europeias. Todavia, face à ampliação dos cursos superiores, a escolha passou a recair sobre “profissionais renomados, com sucesso em suas atividades profissionais” que eram convidados a ensinar seus alunos a serem tão bons profissionais como eles. Ainda, conforme Masetto (1998), nos anos de 1970, quando já se encontravam em funcionamento várias universidades e já havia um investimento dirigido à pesquisa, a contratação dos professores permaneceu, tendo por referência a sua titulação de bacharel e a excelência no desenvolvimento da sua profissão.

Esse panorama evidencia o espaço secundário reservado à atividade de ensinar, posto que a formação específica, a qual envolve a mobilização e produção de conhecimentos especializados, não vem sendo considerada dimensão relevante para a efetivação desse trabalho. Importante mencionar que esse entendimento, em última análise, pode levar à percepção de que o ato de ensinar constitui transposição mecânica do conhecimento, desconsiderando, portanto, a produção de saberes envolvida nesse fazer.

A perda de *status* social do professor da educação básica vem ocorrendo historicamente, e constitui elemento importante para o agravamento dessa posição reservada ao ensino. Esse condicionante corrobora, no caso das Universidades, onde a realização da pesquisa é obrigatória, para instaurar certa dicotomia entre professor e pesquisador. Enquanto a imagem do professor está associada àqueles que *só ensinam*, tarefa qualificada como típica dos profissionais que atuam nos ensinos fundamental e médio, e que não desfrutam de prestígio social, a figura do pesquisador representa a elite intelectual, uma vez que são vistos como os responsáveis por produzir conhecimento.

Nesse sentido, ao invés de o ensino conferir unidade ao trabalho acadêmico, contribuindo para a aproximação dos responsáveis por sua realização, pode funcionar como mecanismo desagregador que aprofunda hierarquias. Além da possível configuração de um cenário propenso a tensionamentos, há o risco de comprometimento da preservação do princípio de a Universidade assegurar a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Em relação a essa questão, Almeida (2012) observa que, embora os concursos para docentes universitários sejam para professor, muitas vezes, essa não é a motivação principal daqueles que decidem atuar nessas instituições de ensino, o que leva muitos profissionais a

tentarem a liberação dessa atividade, buscando desempenhar funções que sejam mais atrativas e desfrutem de maior prestígio.

Há de se cogitar, ainda, que as políticas de avaliação dirigidas à educação superior vêm consolidando ainda mais esse processo de secundarização do trabalho de ensinar, uma vez que a qualidade institucional, assim como o trabalho dos docentes, tende a ser examinada em termos de resultados que são medidos por meio de dados quantitativos. Com isso, o foco, por exemplo, ao analisar o ensino, pode não ser o tipo de formação proporcionada, mas a quantidade de concluintes em um determinado tempo.

Da mesma forma, a avaliação da pesquisa passa, fundamentalmente, pelo número de trabalhos publicados, tornando, inclusive, o papel desses indicadores determinantes na estruturação da carreira do magistério superior¹⁰.

Nesse sentido, a docência universitária passa a ser caracterizada, particularmente, pela performatividade que Ball (1995) definiu como sendo [...]

[...] uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção (BALL, 1995, pp. 543-544).

Lemos (2011, p. 109) sintetiza bem as repercussões do conflito presente entre ensino e pesquisa, destacando:

Um maior status tem sido atribuído à pesquisa pela instituição universitária, transformando-a num componente básico da identidade e do reconhecimento do docente universitário. O que tem sido avaliado nos concursos de ingresso e promoção são os méritos das pesquisas, que os professores tendem a priorizar, por causa dos efeitos econômicos e de status no campo acadêmico, uma vez que o destino prioritário dos investimentos para a formação do pessoal é orientado principalmente para a pesquisa. Isso faz com que, contraditoriamente, a docência transforme-se em uma atividade marginal dos docentes.

Essa realidade vivenciada pelo professor universitário, além de exemplificar a exploração que constitui marca do trabalho desenvolvido no âmbito do sistema capitalista, tendo em vista a distância identificada entre o que se efetiva e o que é de fato valorizado, seja por meio de recompensas materiais e ou simbólica, coloca-nos, também, frente aos impasses

¹⁰ Para acompanhar discussão sobre a questão da avaliação x qualidade na educação superior, ver DIAS SOBRINHO, José. La acreditación de la educación superior en América Latina y Caribe. In: GLOBAL UNIVERSITY NETWORK. La educación superior en el mundo. 2007: acreditación para la garantía de la calidad? Que está en juego? Barcelona: GUNI; Mundi-Prensa, 2007, p. 282-294. Sobre debate acerca da exigência de produtividade e as suas repercussões sobre o trabalho do professor universitário, ver MANCEBO, Denise. Trabalho docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer. *Psicologia: Reflexão e Crítica [on line]*. 2007, v. 20, n. 1, pp. 74-80.

que podem surgir no mundo do trabalho entre a qualificação reconhecida, qualificação requerida e qualificação adquirida.

De acordo com Cunha (2005b, p. 3), a qualificação reconhecida é aquela indicada em organogramas, e fruto da negociação entre capital/trabalho, por meio da qual se busca estabelecer correlações entre o posto de trabalho e a remuneração salarial. Por sua vez, a qualificação adquirida remete “à força de trabalho e suas qualidades, mas essa qualificação resultaria de um processo social mais complexo do que trajetórias e experiências de formação escolar”. A qualificação requerida, por seu turno, contempla tanto as demandas relativas aos postos de trabalho e ou empregos, quanto “requisições induzidas pela organização e em relação com suas mudanças, mas também ao trabalho vivo na experiência que ele faz dessas requisições”.

No contexto universitário, de acordo com o que foi aludido, a qualificação reconhecida (títulos obtidos na pós-graduação *lato* e ou *stricto sensu*) não guarda correspondência direta com a qualificação requerida, face às diferentes atribuições que devem ser desenvolvidas por esses profissionais. Assim, é procedente defender que a qualificação exigida para o trabalho real do docente do magistério superior pode ser entendida “como a capacidade de produção de tipos de saber em perpétuo movimento produzido por uma alquimia singular, na qual a situação de trabalho funciona como um ingrediente e um amálgama” (APST *apud* CUNHA, 2005b, p. 3).

Dessa feita, embora não se possa negar (e não é esse o intuito!) a tese de que a formação especializada é relevante para o desempenho das funções docentes, não se pode desconsiderar o outro lado, qual seja, que esse fazer é interatuado. Aranha (1997, p.2) já explicava que essa característica é própria do mundo do trabalho, afirmando que, no cotidiano do trabalho, ante as incertezas técnicas e organizacionais, “o conteúdo do trabalho, a tarefa, a utilização da ferramenta, a administração do tempo, entre outros fatores” serão alterados pelos trabalhadores. Isso é feito por meio da articulação dos conhecimentos teóricos e práticos, com as experiências acumuladas até mesmo fora do ambiente de trabalho.

Frente a esses pressupostos, é possível, por exemplo, que o docente, na condição de gestor, ao estruturar as condições necessárias ao ensino e à pesquisa se valha das suas análises promovidas a partir de necessidades identificadas por ocasião da sua atuação em sala de aula e em decorrência do seu exercício de pesquisador. Da mesma forma, ao ensinar, visto que não apenas executa o currículo, mas o reelabora a partir dos seus valores, as descobertas realizadas nas suas pesquisas podem constituir importante fonte de conhecimento. As suas

atividades de pesquisa também podem receber a contribuição dos debates realizados por ocasião das atividades de ensino.

Nesse contexto, a qualificação, conforme indica Aranha (1997, pp.17-18) é um “processo histórico-social” cuja efetivação ocorre por “vias formais e informais”, à medida que os trabalhadores procuram efetivar a gestão dos vazios de normas. Essa argumentação instiga as seguintes questões: Quais os tipos de vazios precisam ser geridos pelos professores universitários na modalidade a distância? Qual o significado atribuído pelo professor a esses conhecimentos produzidos por ocasião dessa gestão?

Com efeito, abordar o trabalho docente, mais especificamente o universitário, a partir do trabalho real, pode colocar em evidência os processos vivenciados pelos sujeitos, em função da microgestão dos diversos elementos que integram a docência. Assim, além de representar reconhecimento do professor como sujeito do seu fazer, compreende esforço que visa colocar em relevo a pluralidade de aspectos e exigências próprias da atividade de trabalho. Com isso, é possível oferecer contribuição que possa favorecer a eliminação de “visões normativas e moralizantes da docência, que se interessam, antes de tudo, pelo que os professores deveriam *ou não fazer*, deixando de lado o que eles realmente *são e fazem*” (TARDIF e LESSARD, 2009, p. 36).

Nesse sentido, com o auxílio da ergologia, o ato de ensinar pode ser visualizado como trabalho vivo, que envolve engajamento dos sujeitos. O acompanhamento das situações reais de trabalho pode concorrer, portanto, para o conhecimento dos usos de si promovidos pelos sujeitos, uma vez que o professor precisa arbitrar, assim como interagir conhecimentos adquiridos, em virtude da sua qualificação acadêmica e experiência profissional.

Cumprir destacar que a dimensão humana da atividade docente implica considerar a sua característica de processualidade. Dessa forma, constitui ato dinâmico, ao qual não pode ser atribuído caráter de terminalidade, pois se (re)faz no tempo. Nessa perspectiva, reiterando o que já foi dito, esse trabalho é influenciado pelas transformações do meio social, que, por sua vez, se relacionam à dimensão física do ambiente, mas também compreendem a subjetividade daqueles que são responsáveis por dar forma à matéria, construindo o meio social nas suas extensões políticas, econômicas e culturais. Dentre as formas que essa subjetividade pode se manifestar, está a maneira como os indivíduos se posicionam frente às situações, tentando construir alternativas, soluções que, ao final, representam tomadas de decisão que serão materializadas em ações.

Nesse sentido, mostra-se procedente o desenvolvimento de análise contextualizada, que possibilite descortinar elementos envolvidos nas atividades, os quais compreendem:

“tempo de trabalho, o número de alunos, a matéria a ser dada e sua natureza, os recursos disponíveis, os condicionantes presentes, as relações com os pares e com os professores especialistas, os saberes dos agentes, o controle da administração escolar, etc” (TARDIF, 2014, p. 115).

No bojo dos condicionantes do trabalho do professor, isto é, dos códigos que referenciam o trabalho docente, podem ser situadas as diversas modalidades de educação implementadas pelas instituições de ensino, dentre as quais pode ser relacionada a modalidade a distância. Afinal, o conceito de modalidade de ensino remete a uma certa maneira de organizar a educação, que, por sua vez, irá produzir impactos nos processos adotados para o exercício do trabalho. Dessa forma, na próxima seção, são feitas algumas considerações que realçam aspectos acerca da organização da referida modalidade de ensino.

4 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E O TRABALHO DOCENTE

Neste capítulo, em continuidade às reflexões acerca da docência, retoma-se aspectos mais diretamente vinculados à educação a distância, como forma de situar melhor as questões que podem ser interpostas na atividade do professor, quando da sua atuação nessa modalidade de ensino. Nesse exercício, face ao interesse em estabelecer diálogo com a ergologia, busca-se apoio nessa abordagem para refletir sobre alguns pontos considerados relevantes para a temática ora em apreço.

4.1 Da conceituação, algumas requisições e saberes

Utilizada em experiências educativas brasileiras, particularmente, para promover cursos de capacitação e formação supletiva, desde o início do século XX, a educação a distância passou a ser também empregada no âmbito da educação superior, na década de 1990. Nesse período, ocorreu a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que autorizou o seu uso em diferentes níveis de ensino: supletivo, educação superior e em educação continuada.

Belloni (2008), ao oferecer visão panorâmica acerca de diversas definições elaboradas para a educação a distância, postulou que, via de regra,

O parâmetro comum a todas elas [definições] é a distância em termos de espaço. A separação entre professores e alunos no tempo não é explicitada, justamente porque esta separação é considerada a partir do parâmetro da contiguidade da sala de aula que inclui a simultaneidade. [...] a separação no tempo –comunicação diferida – talvez seja mais importante no processo de ensino e aprendizagem a distância do que a não contiguidade espacial (BELLONI, 2008, p. 27).

Essa observação da autora é válida para o conceito oficialmente adotado no Brasil. No Decreto 5622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o artigo 80 da supracitada LDB/96 e fixa regras para a educação a distância no país, o conceito oficial está consignado nos seguintes termos:

Art. 1º - Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

Nesse sentido, além de identificar a preservação da separação espacial como importante elemento da educação a distância, a regulamentação efetivada pelos trinta e sete artigos que compõem o referido Decreto ratifica a inscrição dessa modalidade de ensino no campo da educação formal, efetivada no âmbito das instituições de ensino. Com isso, ritos,

tradicionalmente presentes no trabalho docente, serão preservados, quais sejam, a existência de conteúdos curriculares a serem ministrados, bem como a participação de professores e alunos como condição essencial para viabilizar o processo educacional. Sendo assim, faz-se necessária a estruturação de condições físicas e de pessoal, por parte dos estabelecimentos educacionais, para que seja dado suporte ao fazer educativo nessa modalidade de ensino.

Nesse processo de organização institucional, além dos sujeitos e dos instrumentos de trabalho, as regras emanadas dos órgãos responsáveis por acompanhar a educação no país precisam ser observadas quando se tem presente a educação a distância.

O acompanhamento promovido pelas autoridades públicas a essa modalidade de ensino, assim como sucede com a educação presencial, observa parâmetros estabelecidos na legislação educacional. No Brasil, esse acompanhamento tem sido adotado em relação ao setor educacional, particularmente, a partir dos anos 90, do século XX, tendo em vista a reforma do estado promovida nesse período. Essa reforma culminou, dentre outros, na implantação da administração pública gerencial que, segundo Ball (2005), segue princípios defendidos pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE – no que tange a reservar aos órgãos de gerenciamento central o papel de definidor de estruturas gerais, em vez de efetivar o microgerenciamento.

Mesmo sem a pretensão de promover exegese sobre os mecanismos normativos, vale destacar que a educação superior na modalidade a distância, nível graduação, observa, além do Decreto retromencionado, o Decreto nº 5.773, que “dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino” (BRASIL, 2006). Da mesma forma, são considerados o Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, que institui o Sistema Universidade Aberta do Brasil; a Portaria Normativa nº 2, de 10 de janeiro de 2007, que trata de questões concernentes à regulação e avaliação em EAD. Além disso, é preciso ter presente os dispositivos da Portaria nº 4.059, que regulamenta o uso de carga horária a distância nos cursos presenciais de graduação; as orientações registradas nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior e as determinações da Portaria nº 40 que “institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação” (BRASIL, 2007b). Soma-se, ainda, o Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, que informa sobre os polos de apoio presencial.

Não obstante seja possível reconhecer traços que denotam a continuidade de elementos tradicionalmente constituintes do processo educativo, isso não implica que a

estrutura do trabalho docente se mantenha inalterada, pois, além da inviabilidade de se padronizar as formas de realização do trabalho e de se adotar uma fórmula única para a educação, a modalidade a distância apresenta características que lhe conferem singularidade.

Com efeito, a assimetria de tempos e espaços que particularizam a educação a distância, e, ainda, a necessidade de se fazer uso de tecnologias de informação e comunicação de forma recorrente, são aspectos que alteram processos já consolidados na docência. Além disso, há de se considerar que essas modificações ocorrem no âmbito do sistema capitalista que, tradicionalmente, procura desenvolver estratégias para transformar os processos de trabalho de forma a atender mais satisfatoriamente os propósitos mercantis.

Em relação às grandezas espaço e tempo, ao eliminar a exigência de compartilhamento do mesmo ambiente (sala de aula) de maneira síncrona, pelos docentes e alunos, a educação a distância acaba por romper com a dependência de momentos coletivos para efetivação do ato educativo, o que de certa forma leva à institucionalização do espaço e do tempo escolar como dimensões, fundamentalmente, individuais. Com efeito, embora os conteúdos continuem a ser determinados pelos docentes, bem como haja sugestão de carga horária de estudo a ser seguida, a gestão desse processo fica sob a responsabilidade do aluno. Portanto, o estudante pode selecionar, a partir de parâmetros estabelecidos pelo professor, o horário mais adequado para os seus estudos, sendo, da mesma forma, o espaço físico, de sua livre escolha.

Contudo, mesmo sendo preconizada certa liberdade no dimensionamento do tempo, a gestão dessa variável se coloca de forma importante para o docente, uma vez que não há dispensa no que se refere ao cumprimento de prazos. Essa modalidade de ensino precisa se ater a calendários acadêmicos que podem estar, inclusive, alinhados à modalidade presencial, o que pressupõe pouca ou nenhuma flexibilidade no atendimento das datas a serem observadas. Com isso, o profissional precisa saber lidar com a redefinição de temporalidades, promovendo ajustes na distribuição da sua carga horária de trabalho. Um exemplo dessa mudança refere-se ao encontro entre professores e alunos que pode ser organizado em dias que, tradicionalmente, não são utilizados para atividades dessa natureza, tais como os finais de semana e feriados. Da mesma forma, o atendimento às demandas dos discentes que, face ao apoio da tecnologia, pode ser encaminhado de forma mais recorrente, exige organização para que as solicitações não se acumulem ou ocorram em horários que deveriam ser reservados, por exemplo, ao descanso.

Conforme registra o supracitado Decreto 5.622, a condução do processo educacional na modalidade a distância encontra suporte nas tecnologias de informação e comunicação, particularmente, na atualidade, as digitais. Portanto, manter acesso a esse aparato técnico

constitui exigência para viabilizar o ato educativo. O material de estudo, as interações entre alunos/professores/tutores, os serviços administrativos passam a ser realizados com a intermediação desses recursos.

Em relação a esses meios de trabalho utilizados pelo professor na EAD, Moore e Kearsley (2008) asseveram que o emprego desses recursos para mediar as práticas educativas é recente, exigindo que os seus conhecimentos sejam adquiridos durante o exercício profissional. Nas palavras dos autores:

Os instrutores precisam descobrir sozinhos as limitações e o potencial da tecnologia e as melhores técnicas para comunicação por meio dessa tecnologia. Se você estiver ensinando pela televisão, tem que aprender como aparecer perante uma câmera; em frente a um microfone de rádio ou audioconferência, a controlar (mas variar) seu ritmo e tom de voz; por correspondência ou *on-line*, interpretar o que o aluno escreve e ser capaz de responder por escrito de um modo instrutivo-sem estender em excesso o tempo dedicado a cada aluno! (MOORE e KEARSLEY, 2008, p. 147-148).

Em consonância com essa percepção, Belloni (2008) assinala que o domínio de técnicas que permitem trabalhar com os artefatos técnicos não constitui tarefa fácil. Argumenta, ainda, que se mostra complexa a atividade de integrar os materiais pedagógicos nas diversas mídias, visto que é preciso saber selecionar e produzir materiais, assim como adotar estratégias compatíveis com as escolhas realizadas. A autora, citando Blandin (1990), destaca a necessidade de saber mediatizar e elenca algumas competências que se fazem necessárias:

- Analisar uma mensagem com relação a seus objetivos e ao público visado;
 - “formatar” (*mettre en forme*) uma mensagem tendo um objetivo dado, com relação a um público dado, com o auxílio de técnicas de codificação próprias ao meio escolhido;
 - Utilizar as técnicas de codificação próprias ao meios com fins de comunicação segundo as “regras da arte”;
 - Descrever os processos de realização colocados em prática nas técnicas de codificação escolhidas;
 - Dominar suficientemente o vocabulário técnico para dialogar com os técnicos de realização;
 - Realizar um documento esquemático apresentando, com vocabulário técnico apropriado, suas ideias sobre a formação (*mise en forme*).
- (BELLONI apud BLANDIN, 2008, p. 88)

No que refere a essa dinâmica que resulta na produção de materiais para a educação a distância, Mattar (2011) chama atenção para o fato de que o trabalho no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), amplia a possibilidade de apropriação da produção intelectual do professor, uma vez que, para esses ambientes, são elaborados conteúdos, atividades e estratégias para efetivar a prática educativa que, muitas vezes, não estão adequadamente

tratados nos contratos de trabalho e, dessa forma, não ocasionam os devidos pagamentos ao professor.

Por sua vez, Barreto (2004) faz referência aos riscos apresentados pela incorporação das tecnologias de informação e comunicação, nas instituições de ensino, o que é recorrente na EAD. A autora pondera que a adesão ao uso desses artefatos, desvinculada de uma reflexão crítica, pode conduzir a situações de precarização do trabalho docente, à medida que o tempo, destinado à realização de atribuições tais como leitura e acompanhamento dos fóruns, listas de discussão, respostas de e-mail, pode ser desconsiderado.

Na educação a distância, além dos instrumentos de trabalho, mudam-se também os processos de acompanhamento do professor em relação aos discentes. Moore e Kearsley (2008) destacam essa alteração, indicando que uma diferença importante entre a EAD e a modalidade presencial, que produz reflexos na atividade docente, relaciona-se ao *feedback* dos alunos. Segundo esses autores, uma característica da EAD, que é a separação física e temporal, dificulta aos professores identificarem a recepção dos alunos, quanto ao conteúdo ministrado, e também no que tange à eficácia das estratégias didáticas utilizadas para efetivar o processo de ensino-aprendizagem.

Em vista das alterações na operacionalização dos procedimentos educativos, a educação a distância requer ainda a adoção de planejamento para as ações, com certo rigor no seu cumprimento. Embora se faça o uso desse procedimento também na modalidade presencial, na educação a distância, a sua utilização tende a demandar vigilância maior. Demandas relativas à disponibilidade de recursos financeiros, elaboração de calendário acadêmico, equipe profissional, estratégias de acompanhamento do curso, precisam ser providenciadas com antecedência, de forma a assegurar o bom andamento dos projetos e a preservação da qualidade.

As alterações consideradas triviais ao longo da oferta de curso e ou disciplina presencial, como, por exemplo, alteração de bibliografia e atividades avaliativas, na EAD, tornam-se de difícil execução, em virtude de questões relacionadas à necessidade de produção antecipada de material didático, disponibilidade de tempo para criar e testar atividades, a partir de mídias disponíveis. Na percepção de Spanhol (2009, p. 412), “o planejamento necessário deve ser feito com antecedência, considerando a necessidade de elaboração do material, adequação de linguagem, revisão e impressão e a logística da distribuição”.

Assim, uma dimensão, já exigida na modalidade presencial, mas que ganha preponderância na educação a distância, refere-se à preservação da visão sistêmica, a qual requer a compreensão de que a educação funciona de forma similar a um sistema, ou seja, é

composta por diversas partes, que incluem, conforme assinala Moore e Kearsley (2008, p.9), “aprendizado, ensino, comunicação, criação e gerenciamento”. Na EAD, as divisões de tarefas realizadas em um grupo de trabalho precisam ser cuidadosamente acompanhadas. O tipo de conteúdo que será ministrado em um curso, por exemplo, interfere na produção das mídias que serão usadas para veicular os assuntos. Portanto, o trabalho de um grupo influencia diretamente a atividade do outro, o que intensifica a necessidade de adotar essa visão de conjunto.

Ainda em relação à organização da equipe de trabalho, Belloni (2008), ao analisar as atividades desempenhadas pelo professor na modalidade a distância, pondera que as funções docentes que, na educação presencial, são exercidas por um único indivíduo, tornam-se segmentadas e podem ser exercidas por profissionais diferentes. A autora reúne as funções em três grupos:

[...] o primeiro é responsável pela concepção e realização dos cursos e materiais; o segundo assegura o planejamento e organização da distribuição de materiais e da administração acadêmica (matrícula, avaliação); e o terceiro responsabiliza-se pelo acompanhamento do estudante durante o processo de aprendizagem (tutoria, aconselhamento e avaliação) (BELLONI, 2008, p. 84).

Dessa forma, o trabalho na EAD pressupõe o redesenho de papéis de sujeitos já conhecidos no processo educativo, tais como o professor, bem como promove a abertura de novos postos de trabalho no setor educacional, em decorrência da criação de outras funções, como, por exemplo, para o revisor de texto, o *design* gráfico e o especialista em tecnologia da informação.

Nesse sentido, além do entendimento global das fases que envolvem a modalidade a distância, ao demandar a participação de profissionais de diferentes áreas, esse tipo de ensino exige a articulação do trabalho de diversos sujeitos, de forma a manter a conexão das suas atividades. Em consequência dessa organização, o professor precisa ter habilidade para trabalhar em equipe multidisciplinar, favorecendo a coesão do grupo de trabalho.

Outro elemento a ser considerado, no contexto de trabalho na educação a distância, conforme observam Mercer e Estepa (2001), refere-se ao papel da linguagem escrita. Conforme mencionado, nessa modalidade de ensino, os sujeitos estão separados espacialmente e temporalmente e os contatos face a face inexistem ou acontecem de maneira pontual. Assim, a comunicação ocorre, predominantemente, pela mediação de textos, na grande maioria, escritos.

Nesse sentido, é preciso dedicar atenção especial aos aspectos relativos à linguagem escrita, uma vez que na sua produção está em causa não somente o exercício de

sistematização de conteúdos, mas também entram em jogo as relações interpessoais. A palavra escrita (e oral), revela recortes feitos pelo autor, permitindo que o leitor seja participante ativo. Assim, produtores e destinatários são afetados nesse processo com consequências, no caso de ensino, para a aquisição e desenvolvimento do conhecimento.

Na escolarização, é preciso considerar questões atinentes ao grupo, de modo que o sentimento de pertencimento representa dimensão a ser trabalhada e cultivada, exigindo exercício de aproximação, para o qual a linguagem contribui de forma significativa. Assim, na interface estabelecida na educação a distância, o acolhimento é um dos aspectos que deve estar sempre presente.

Dentre as necessidades impostas pela educação a distância, outra questão que constitui pauta de debates é a contribuição da formação acadêmica obtida, para a docência, assim como os conhecimentos alcançados por ocasião do desempenho de funções, na modalidade presencial. Ao apresentar os resultados de pesquisa que teve por objeto a análise de curso de formação pedagógica, na modalidade semipresencial, dirigido a professores que já atuavam ou pretendiam trabalhar no ensino superior, Behrens (2010) defende a importância da qualificação voltada para os temas pedagógicos. A autora constata que essa formação contribui para a reorientação de ações e métodos usualmente empregados no processo educativo, especialmente na EAD, que, em sua avaliação, foi contaminada pelo modelo tradicional utilizado na educação presencial. Dessa compreensão, emerge o entendimento de que as referências formativas do professor podem se revelar insuficientes para as suas funções nessa modalidade de ensino.

Embora seja procedente defender que as regras projetadas para a educação presencial não são eliminadas, não se pode negar que rotinas já estabelecidas pelo professor, bem como procedimentos institucionais, relativamente consolidados no contexto educativo, estão sujeitos a passar por processo de revisão. Outro exemplo que se enquadra nessa situação são as práticas avaliativas. Estas, na EAD, podem ser realizadas sob novas definições. Além de manter os objetivos costumeiros do modelo presencial, quais sejam, auferir conhecimentos e promover o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, não é incomum que sejam aplicadas com o intuito de tentar assegurar, fundamentalmente, a regularidade do acesso do aluno à sala virtual de aprendizagem. Assim, podem se transformar de instrumento pedagógico em mecanismo, proeminentemente, administrativo.

4.2 Educação a distância e a ergologia

Ao passar em revista elementos que funcionam como balizadores dos processos de trabalho na educação a distância, é possível localizar normas de diferentes modalidades: organização institucional, divisão de funções, atos regulatórios, dentre outras, que constituem um patrimônio interposto nos contextos de trabalho. Outrossim, identifica-se que esse legado denota permanências, mas também impõe rupturas. Nessa perspectiva, é factível supor que, nas situações de trabalho em educação a distância, são mobilizados conhecimentos adquiridos em função do desempenho de atividades na educação tradicionalmente desenvolvida nas instituições de ensino, o que se poderia denominar saberes protocolares. Todavia, acréscimos podem ser efetivados a esses conhecimentos já disponíveis, uma vez que no curso da experiência, outros saberes serão constituídos.

Esse contexto de retrabalho de normas evidencia a pertinência da busca do diálogo com a ergologia, com o propósito de entender melhor as dramáticas envolvidas na governança do trabalho desenvolvido na modalidade a distância. Nessa aproximação, os seguintes questionamentos, logo de início, soam pertinentes:

- Tendo em vista o caráter recente da educação a distância, quando comparado à presencial, os saberes protocolares têm sido menos acionados?
- Esse contexto que se mostra mais suscetível à criação de regras tem oportunizado maior conforto aos trabalhadores?
- Quais os saberes mobilizados e que novas normalizações são feitas por esses trabalhadores?

Em conexão com essas interrogações, cumpre refletir, ainda, sobre a relação entre o sujeitos e os meios de trabalho demandados na modalidade a distância. Quanto aos meios, o uso das tecnologias na EAD exige a adoção de procedimentos acadêmicos diversos àqueles usualmente adotados na modalidade presencial, o que instiga a pensar acerca da interposição do corpo nas situações de trabalho. Nesse prisma, analisando o trabalho docente na educação à distância Mill, Santiago e Viana (2008) defendem que a maioria dos aspectos desagradáveis do trabalho na EAD concentra-se na sobrecarga de trabalho, evidenciando certa penalização do corpo, seja na perspectiva de excesso de atividades, quantidade de tempo pago para realizar tais atividades, elevado número de alunos ou tamanho das turmas, baixo valor hora-aula, seja em outros desdobramentos da sobrecarga de trabalho.

Além disso, problemas já vivenciados pelo professor na educação presencial, a exemplo de prolongar sua jornada de trabalho, efetivar atividades docentes fora do ambiente

escolar, poderiam obter maior expressão na modalidade a distância. Cabe ressaltar que o Ambiente Virtual de Aprendizagem, que integra diversos recursos tecnológicos e viabiliza a condução dos cursos ofertados na modalidade a distância, imprime lógica diferenciada no acompanhamento do trabalho.

Com efeito, no referido espaço virtual, a governabilidade do trabalho, em relação à quantidade de horas trabalhadas, requer olhar atento do professor, uma vez que os dispositivos que contabilizam o tempo de trabalho docente não arbitram sobre a distribuição da carga horária de trabalho adotada ao longo do dia/mês/semestre, ficando essa tarefa sob a responsabilidade do professor.

Ademais, se a liberdade na organização do tempo do trabalho na educação a distância, conforme aludido, não implica a eliminação de prazos, também não extingue o seu controle. O Ambiente Virtual permite outras vigilâncias em relação ao trabalho docente, visto que possibilita o registro dos materiais e atividades elaborados, bem como o atendimento que o professor promove em relação ao aluno, indicando, inclusive, as requisições que lhe foram feitas e, que, ocasionalmente, possam não ter sido atendidas.

Conforme afirma Saraiva (2010a, p. 42) “na EAD, professores e alunos ganharam a liberdade de escolher quando e onde desejam trabalhar, mas perderam a liberdade de estarem fora do alcance da escola”. Importa afirmar que a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT - BRASIL, 2011) já reconhece a validade dos meios eletrônicos para acompanhamento do trabalho, ao dispor no Parágrafo único, do artigo VI, que “Os meios telemáticos e informatizados de comando, controle e supervisão se equiparam, para fins de subordinação jurídica, aos meios pessoais e diretos de comando, controle e supervisão do trabalho alheio”.

Assim sendo, é possível inferir que, ao imprimir mudanças na organização dos processos de trabalho, exigindo ações, com conseqüente mobilização e produção de saberes, a educação a distância acaba solicitando a mobilização do corpo, tanto na sua dimensão fisiológica, quanto em relação ao psíquico. Mesmo sendo passível de discussão, a qualidade das interações promovidas por ocasião da atuação na modalidade a distância, tendo em vista que as interfaces podem ser estabelecidas virtualmente, não é possível negar o uso da razão, dos desejos, das paixões e dos valores nesse processo.

Assim, presume-se um corpo que, ao vivenciar experiências, irá demandar as negociações características dos usos de si, com as dramáticas que lhe são inerentes. Com efeito, além da reorganização da vida pessoal, dada a situação de dificuldade em separar trabalho e lazer, que pode ser instaurada, compreende-se que os sujeitos precisam, conforme já mencionado, de se aterem à reorganização do ambiente de trabalho, tanto no que se refere à

dimensão física, quanto no que tange às relações profissionais. Por conseguinte, essa reconfiguração do contexto exige ressignificações, pois, afinal, mostra-se impraticável viver sem operar incessantemente a renormalização. Nesse processo, além de os saberes serem colocados em sinergia, os valores também são mobilizados. Quanto a esse aspecto, Schwartz (2011, p. 141) esclarece que:

Normalizar quando há um vazio de normas, renormatizar quando é preciso ajustar ou não respeitar determinada esfera de normas antecedentes supõe que os protagonistas das escolhas dialoguem, explícita ou implicitamente, com um universo de valores já estabelecidos.

Parafraseando essa leitura, pode-se afirmar que o agir pressupõe arbitragens as quais guardam relação com critérios definidos por um a um dos protagonistas. Sendo a atividade o ponto de gestão, abrigará também o confronto de valores, pois “nenhuma escolha é o produto do aleatório, ou então os homens são birutas” (SCHWARTZ, 2011, p. 141).

Tendo em vista essa condição de onipresença dos valores, que não apenas integra, mas funciona como propulsora das atividades, é importante desenvolver análise que possibilite acompanhar suas possíveis conexões com as experiências de trabalho presentes no contexto da educação a distância. Para esse propósito, é preciso retomar e desenvolver mais alguns pontos que remetem à organização do trabalho nessa modalidade de ensino, dados os seus possíveis efeitos sobre as situações de trabalho do professor. Segue-se, portanto, a exposição proposta.

4.3 Valores, mercado e educação a distância

Duc (2007, p. 249) argue: “Poderíamos dizer que a história se desenvolve no espaço entre uma lógica mercantil e uma lógica do interesse geral, ou seja, do bem comum?” Esta indagação integra um diálogo que conduz a reflexões sobre os valores em voga, nas sociedades modernas, caracterizadas como mercantis e de direito.

As sociedades mercantis são definidas pelo peso do mercado e pelo “fato de se utilizar a atividade humana sob o enquadramento de contratos mercantis, aspectos fundamentais e que perturbam incessantemente a vida cotidiana pelo mundo afora” (SCHWARTZ, 2007, p. 250).

Por sua vez, a sociedade de direito é assim qualificada:

[...] trata-se de sociedades – não por todo o planeta, e com variações consideráveis entre princípios e realidades – nas quais existe um código de direito para regular as relações entre os homens, como instituições, constituições, mais frequentemente o sufrágio universal, em que cada um é igual; em que todos estes valores [dimensionados e sem dimensão] que mencionei são objeto de debates democráticos (SCHWARTZ, 2007, p. 250).

Ante ao exposto, defende-se a concepção de que nas organizações sociais contemporâneas se intercambiam o polo do mercado, orientado por valores mercantis, e o polo político que guarda lastro nos valores sem dimensão.

Os valores mercantis remetem a cifras monetárias, podendo ser expressados em medidas e quantidades, sendo viável conhecer os seus limites. De acordo com Schwartz (2011, p. 142), eles “podem ser um motivo, um objetivo, portanto, um valor para a atividade, mas eles jamais são tecidos na atividade, no momento em que ela deve escolher aquilo que vale mais a pena”. Por seu turno, os valores sem dimensão fazem referência ao bem viver em comum, não podendo ser mensurados e comparados, “nada diz sobre que afinidades, que ligações de condicionante a condicionado eles podem exhibir, nem seu grau de exterioridade entre uns e outros” (SCHWARTZ, 2011, p. 143).

Com efeito, em diversos agrupamentos humanos, os referidos polos entram em ação, a partir do diálogo entre os supracitados valores, numa conversa que, via de regra, não ocorre de forma harmônica. De um lado, a orientação mercadológica, pressupõe, em tese, um olhar em que a dimensão quantitativa é superdimensionada, sendo as decisões, ainda que referentes a melhorias sociais, frutos de processos avaliativos que têm por base números que mostram gastos e lucros de maneira comparativa. Em consequência disso, é produzida uma relação hierárquica entre os investimentos a serem efetivados, criando uma situação em que se busca preservar e ou ampliar dividendos.

Por outro lado, o polo fomentado pelos valores não dimensionados, ao apresentar como proposta proporcionar o bem-estar, reivindicado pela população, inclui temas como, por exemplo, saúde e educação públicas, justiça, cultura; questões estas que não se mostram passíveis de serem traduzidas sob a forma de quantidades. O nível da sua importância guarda relação com a proeminência da vida humana. “Nestes domínios não existem teodolitos ou contadores que possam dar uma escala destes valores!” (SCHWARTZ, 2007, p. 251).

Nessa perspectiva, face à heterogeneidade dos referidos valores, mostram-se significativas as chances de tensões. Não obstante haja essa probabilidade, a comunicação entre eles não se encontra interrompida. Trocas são efetivadas, pois o mercado, mesmo que opere sob a lógica do lucro, não se constitui sem a consideração da presença dos seres humanos com as suas demandas. Da mesma forma, para que se possa atender aos interesses sociais, é preciso “dimensionar”; isto é, estruturar as ações de forma articulada com o capital financeiro, o que implica, por exemplo, a elaboração de orçamentos e o planejamento de gastos, com o intuito de assegurar os recursos necessários ao provimento desses bens voltados à coletividade.

Tratando-se da modalidade a distância, o duelo entre lucro e interesse social pode ser visualizado com certa nitidez. Ao se inscrever no campo educacional, a educação a distância tem como proposta possibilitar a escolarização da população, o que corrobora a promoção do desenvolvimento pessoal dos indivíduos, assim como o crescimento mais equilibrado do país. No entanto, para a sua implementação, é necessário observar a disponibilidade de receitas financeiras que serão usadas, dentre outros, para o custeio dos contratos de trabalho dos sujeitos responsáveis pelo desempenho das atividades de trabalho.

Assim, para levar a efeito esse direito social, o polo político precisa interagir com o polo do mercado. Nesse contato, é provável que haja certa disputa de forças que poderá instaurar conflitos. Afinal, é legítima a tese de que a qualificação da população beneficia também o capital, que poderá contar com trabalhadores mais preparados para o desempenho das suas funções. Contudo, é possível supor, também, que o mercado tentará tirar proveito dessa situação, buscando defender um modelo formativo que não seja funcional, no que tange a promover a qualificação dos cidadãos, de maneira que estes consigam se posicionar criticamente frente as demandas que lhe são postas.

Essas orientações de cunho econômico podem conduzir ao uso de estratégias produtoras da precarização do trabalho desenvolvido, particularmente da atividade do trabalhador e trabalhadora docente, seja em função da infraestrutura disponibilizada, seja em decorrência das relações hierarquizadas de trabalho criadas nos ambientes educativos. Esse risco pode ser acompanhado da intervenção das regras, como será mostrado a seguir, que precisam ser observadas e que funcionam, nessa medida, como orientadoras da organização dos processos de trabalho no contexto da modalidade a distância.

Os parâmetros definidos pelos agentes reguladores da educação do país, ainda que possam ser recuperados e retrabalhados pelas instituições e sujeitos, possuem papel relevante, visto que são considerados quando a avaliação é efetivada pelas autoridades governamentais. Essas avaliações constituem processos obrigatórios, adotados no Brasil, para a acreditação (reconhecimento) e para a renovação do reconhecimento dos cursos superiores ofertados presencialmente e a distância.

4.3.1 Educação a distância: ensino superior, docência e valores mercantis

Conforme definido pela legislação¹¹, a educação a distância é uma modalidade de ensino, o que remete à consideração de que apresenta lógica particular de organização, fato que lhe confere, em última análise, identidade própria. Ademais, o seu recente uso na educação regular, conforme destaca Alonso (2010), articula-se à meta de ampliação do atendimento do sistema educacional brasileiro, o que exige adoção de processos capazes de atingir esse fim. Desse modo, a adoção de outras dinâmicas de trabalho emerge como algo inerente a essa modalidade de ensino.

Essa previsão de reorganização do trabalho vem sendo evidenciada em estudos (BELLONI, 2008, MOORE e KEARSLEY, 2008, MILL, 2010) e pode ser acompanhada nos Referenciais para a Educação Superior a Distância, elaborados em 2007, pela então Secretaria de Educação a Distância. Esse documento fixa parâmetros que devem ser considerados pelos cursos superiores a distância, pois são observados pelo Ministério da Educação, por ocasião da efetivação dos seus processos avaliativos. Dentre as indicações que guardam relação com os processos de trabalho, propõe-se que “os docentes responsáveis pela produção dos conteúdos trabalhem integrados a uma equipe multidisciplinar, contendo profissionais especialistas em desenho” (BRASIL, 2007). Além disso, a equipe de trabalho deverá contar com corpo administrativo e tutores (presencial e virtual), que, sob a supervisão dos professores, sejam responsáveis por desenvolver funções que possam concorrer para o “desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico” (BRASIL, 2007).

Mediante tais considerações, compreende-se que o desenho proposto para a estruturação das atividades de ensino pressupõe a alteração de dinâmicas tradicionalmente adotadas nas instituições educacionais, que passam a observar ordenamento racional do trabalho, que prevê tipos de especialistas e, conseqüentemente, funções a serem desempenhadas pelos diversos tipos profissionais. Essa lógica que mantém certa consonância com a divisão do trabalho, típica do mercado capitalista, pode colocar os professores frente a possibilidades de estabelecimento de outras maneiras de se relacionar com o seu fazer, particularmente em função do estabelecimento de mudanças nas relações de trabalho. Dito de outra maneira, na organização proposta, está prevista a participação mais efetiva de outros e, ou novos especialistas em atividades de ensino que, na educação presencial, ficam sob exclusiva responsabilidade do professor. As diferenças, portanto, se interpõem não somente

¹¹ Decreto 5622, de 19 de dezembro de 2005, supracitado.

na forma de materializar os feitos, mas nas relações de trabalho que passam a ser construídas. Afinal, é preciso considerar a presença desses outros sujeitos com as suas vivências que, provavelmente, irão repercutir nas significações atribuídas ao ato de ensinar.

Ao analisar o referido modelo de organização do trabalho docente na educação a distância, Belloni (2008) qualifica esse formato como coletivo e parcelar, uma vez que as atividades de ensino deixam de ser prerrogativa única do professor e passam a ser realizadas por um conjunto de trabalhadores. Com isso, alega essa autora que na EAD não se pode reivindicar autoria do ato de ensinar, sendo essa tarefa responsabilidade de toda a instituição.

Por sua vez, Mill (2010) utiliza o conceito de polidocência para entender essa forma de trabalhar, destacando que se trata de um conjunto de trabalhadores que, mesmo com formação diversa, dedicam-se a cuidar das questões relativas ao ensino-aprendizagem. Explica esse autor que [...]

[...] o conceito de polidocência é similar ao conceito *trabalhador coletivo*, tratado por Belloni (2003). Todavia, podem ser percebidas algumas distinções sutis, como a necessidade de focar o grupo de trabalhadores que desempenhariam o papel de docente – o conceito de *polidocência* não se refere a qualquer coletivo de trabalhadores, mas ao coletivo de trabalhadores que, mesmo com formação e funções diversas, é responsável pelo processo de ensino-aprendizagem na EaD (MILL, 2010, p. 24).

É pertinente retomar que, via de regra, o curso a distância compreende três fases: concepção, desenvolvimento e avaliação. A etapa de concepção compreende o momento de proposição do curso que envolve a elaboração do projeto pedagógico no qual se registra, além das informações referentes à proposta formativa pretendida, demandas de infraestrutura física e equipe profissional necessária à efetivação da referida proposta.

No que se refere ao desenvolvimento, em linhas gerais, as atividades compreendem os seguintes momentos: a) produção e revisão de conteúdos que podem ser disponibilizados por meio de textos e ou materiais didáticos que requerem diagramação e uso de mídias impressas e, ou audiovisuais etc.; b) estruturação do Ambiente Virtual de Aprendizagem e transposição dos materiais/conteúdos para esse ambiente; c) avaliação/validação de cada módulo/disciplina; d) disponibilização do curso em rede; e) envio de material para os estudantes, quando da utilização de material impresso; f) divulgação do curso; g) registro e matrícula dos alunos; h) produção de diplomas/certificados; i) monitoramento informático; acompanhamento da vida acadêmica dos alunos, bem como das produções dos discentes, dos professores e dos tutores (MILL, 2010).

A avaliação, por seu turno, constitui a ação que deve anteceder as atividades (diagnóstica), bem como se realizar ao longo (formativa) e ao final do curso (somativa) com o intuito de reorientar ações e procedimentos, visando a assegurar a desejada qualidade dos processos educativos (MOREIRA, 2003).

Com efeito, na educação a distância, o fluxo das diversas tarefas e das ações é organizado a partir de planejamento que visa distribuir o trabalho e antecipar respostas aos eventos. As atividades são divididas entre vários atores, o que pode propiciar a dissociação das funções de concepção e execução. Nessa dinâmica, cada sujeito e ou grupo de sujeitos se dedica(m) a uma fase do processo. Com isso, os autores do ato de ensinar se multiplicam, uma vez que é possível adotar, por exemplo, modelo de organização em que alguns selecionam as mídias e elaboram as atividades didáticas, outros ficam responsáveis por realizar testes dos materiais, enquanto outros atores acompanham o processo de ensino-aprendizagem.

Essa divisão do trabalho vem associada à expansão das funções do professor, uma vez que, para articulação e execução das inúmeras tarefas, é necessária a adoção de procedimentos administrativos, ações pedagógicas, bem como domínio do instrumental técnico. Nesse cenário, o docente pode exercer a coordenação de equipes didáticas, atuando, portanto, como gestor que precisa administrar recursos orçamentários e fomentar a cooperação do grupo de trabalho. Pode atuar também na produção de material didático, o que exigirá, além do saber especializado dos conteúdos, conhecimento acerca de estratégias de transposição didática. Ainda pode ficar sob a sua responsabilidade, mesmo que seja em momentos pontuais, a efetivação e o acompanhamento de interações no Ambiente Virtual de Aprendizagem. Nos Referenciais de Qualidade, são previstas as seguintes funções para o professor:

- a) estabelecer os fundamentos teóricos do projeto;
- b) selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas;
- c) identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes;
- d) definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares;
- e) elaborar o material didático para programas a distância;
- f) realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes;
- g) avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância. (BRASIL, 2007, p. 20)

Ante essas diversificadas possibilidades de atuação profissional, é válido indagar acerca da responsabilização que pode recair sobre a atividade de trabalho assumida pelos docentes, fato que demanda considerar os mecanismos que podem se interpor na realização

das funções previstas para o professor na educação a distância. Nesse exercício, pode-se identificar que, ao desempenhar o papel de gestor, o professor precisa se ater, por exemplo, aos limites orçamentários, que não são facilmente alteráveis, bem como às regras de contratação do quadro de pessoal. Esses assuntos podem se mostrar complexos ao docente, seja por não participar do processo decisório, atuando somente como executor, seja por não dispor de formação voltada para essa temática.

Vale destacar que a ineficácia na gestão das referidas questões pode apresentar, como desdobramento, problemas relacionados às condições de infraestrutura (falta e ou escassez de equipamentos), bem como, no que concerne ao perfil da equipe, ausência de profissionais devidamente qualificados e rotatividade dos mesmos, impactando na compreensão e engajamento dos sujeitos em relação à proposta de trabalho.

Outrossim, emerge o risco de o professor ser obrigado a responder pelo resultado de uma atividade, mesmo não sendo o único responsável por desenvolvê-la. Afinal, embora seja possível a inferência (e legítima a defesa!) de que há compartilhamento da docência na EAD, em função da divisão do trabalho adotada, os créditos pelo (in)sucesso da aprendizagem ainda recaem com maior ênfase sobre o professor, visto que não há, do ponto de vista formal, reconhecimento da autoria coletiva do ato de ensinar. Importa registrar que, mesmo com a criação da figura do tutor, que é responsável por dividir com o professor as interações necessárias ao processo de ensino-aprendizagem, esse profissional não é reconhecido, do ponto de vista legal, como professor. Além disso, esse trabalhador, em geral, está em condição de prestador de serviço temporário, uma vez que é relativamente comum sua contratação para atender, pontualmente, demandas de oferta de cursos ou disciplinas a distância. Nas instituições públicas, por exemplo, não há concurso para tutor. Nesses locais, o método de admissão usual costuma ocorrer por meio da concessão de bolsas que, em função dos prazos de vigência, promovem dinâmica de rotatividade que geralmente dificulta a consolidação e, ou o reconhecimento da autoria das ações desses profissionais no contexto da modalidade a distância.

Ainda, no que se refere ao conjunto de atribuições previstas para os docentes, vale indagar sobre os possíveis impactos dessa pluralidade de papéis para as atividades de ensino. Uma primeira dimensão refere-se à viabilidade de afastamento cada vez maior do professor da atividade de ensinar que determina o seu ingresso nas instituições educacionais e que, de certa forma, marca a sua identidade profissional. Embora possa ser correta a assertiva de que várias tarefas compõem o escopo do trabalho docente, em função da exigência da realização de

várias ações subsidiárias ao ato de ensinar, cabe ponderar que a relação entre professor e aluno permanece como estruturante para o ensino.

Diante do exposto, é válido questionar acerca das possíveis perdas relacionadas ao ensino, em função da obrigação do cumprimento de demandas que promovem certo distanciamento da sala de aula (seja virtual ou presencial). Observe-se que a previsão para o acompanhamento e a avaliação dos alunos não assegura a participação direta do docente nesse processo, pois essas funções podem ser concretizadas, no caso da educação a distância, por meio do recurso ao tutor.

Ademais, é importante registrar que essa possibilidade aberta à flexibilização do trabalho não está associada à garantia de estrutura adequada nas instituições de ensino para a realização do trabalho. A função reguladora e fiscalizadora do polo político, exercida pelos agentes governamentais, embora incida sobre as condições de oferta dos cursos de graduação, privilegia, nessa atuação, o levantamento de dados acerca da carga horária de dedicação do docente à instituição¹². Logo, esse procedimento pode se mostrar insuficiente para inibir a exigência, por parte dos estabelecimentos de ensino, do acúmulo de tarefas do professor, com a consequente sobrecarga de trabalho. É, portanto, procedimento que, de certa forma, deixa franqueado o caminho para o polo do mercado (com os seus valores mercantis) tirar proveito, uma vez que as ações realizadas podem não ser devidamente recompensadas do ponto de vista econômico. Um exemplo dessa situação pode ser a preservação da remuneração do docente por hora/aula, sem considerar o número de turmas, bem como o quantitativo de alunos que estão sendo atendidos. Observe-se que o pressuposto da EAD é ampliar o acesso ao ensino, o que indica que os professores dessa modalidade de ensino, via de regra, trabalham com um número maior de turmas/alunos.

Outro aspecto que assume relevância é a qualificação para o trabalho. Tendo em vista a necessidade de o professor fazer frente às múltiplas demandas apresentadas na modalidade a distância, particularmente no que se refere às estratégias didático-pedagógicas, defende-se a revisão das práticas docentes, sob o entendimento da impertinência de se efetivar transposição automática dos processos presenciais para o virtual. Diante dessa premissa, as discussões são encaminhadas sob o entendimento da insuficiência da formação do professor, que precisa adquirir saberes que contemplem o domínio do uso do instrumental técnico, conhecimentos pedagógicos e emprego de linguagem que possibilite promover comunicação bidirecional.

¹² Vide itens presentes no Instrumento de Avaliação Externa que subsidia os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica – Produzido pelo MEC.

Embora seja possível reconhecer o mérito dessa exigência de permanente aperfeiçoamento do professor, é preciso avaliar em que medida essa proposição está articulada ao entendimento da relevância e especificidade dos saberes voltados para a atividade de ensinar, aspecto relevante quando se tem presente a valorização do professor. Vale mencionar o fato de que não há consideração sobre a necessidade de que os membros da equipe multidisciplinar, à exceção dos tutores, colaboradores no processo de ensino, também devam ter conhecimentos, ainda que mínimos, relacionados à docência.

Considerações relevadas, mesmo que se possa admitir como positiva e normal a participação de outros especialistas, bem como a criação de novos campos profissionais no contexto da educação a distância, há de se ter presente que é necessário assegurar o diálogo e evitar relações hierarquizadas. Por conseguinte, é preciso que haja o entendimento comum de determinados conceitos, concepções pedagógicas, de forma a potencializar a adoção de linhas de ação que possam ser compreendidas pelo coletivo de trabalho. Assim, ao não proporcionar esse contexto, corre-se o risco de negar que o ensino seja atividade que demanda um saber específico.

Nessa perspectiva, elementos considerados como dificultadores para o alcance da valorização do ensino e da profissionalização do professor (como, por exemplo, a diversificação das funções docente, com a consequente sobrecarga de trabalho, assim como o parcelamento das atividades, que remete à proletarização) podem se fazer presentes por ocasião da implementação dos projetos de escolarização estruturados por meio da educação a distância.

No que tange à proletarização, vale explorar, ainda que de forma rápida, o debate envolvendo o seu conceito. Em linhas gerais, trata-se de fenômeno comumente relacionado ao comprometimento da autonomia e a qualificação dos profissionais, efetivado pela perda de controle e do conhecimento do conjunto do processo de trabalho. Revisando estudos que se dedicam a essa temática, Costa (1995) deixa entrever que, embora haja diferenças entre as linhas de investigação sobre a proletarização, as análises convergem, no que se refere à tentativa de aproximar o trabalho dos professores da atividade do operariado, mostrando, dentre as semelhanças, a degradação das condições de trabalho que se materializa pela desqualificação e alienação, e a resistência dos docentes frente ao Estado que desempenha papel racionalizador.

Com efeito, a supracitada autora mostra que críticas têm sido dirigidas a essa proposição indicando, dentre outros agravantes, a fragilidade da adoção de modelo explicativo que qualifica o trabalho docente como capitalista, sem explicar como se deu esse processo de

construção. As críticas indicam, ainda, que, apesar da referida fragilidade, há aplicação de forma mecânica das categorias, utilizadas para analisar o trabalho fabril, na interpretação do trabalho docente.

Em diálogo com essa abordagem que assinala diferenças entre o trabalho fabril e a docência, Contreras (2012, p. 42) indica que estudos têm apresentado a proletarização como um fenômeno que pode envolver a dimensão técnica, e também ideológica, que estaria “relacionada com a perda de controle sobre os fins e os propósitos sociais aos quais o trabalho se dirige”.

Assim, considerando-se os trabalhos de natureza intelectual, como é o caso da docência universitária, é possível indicar que os efeitos da proletarização teriam menor repercussão em relação ao aspecto técnico e maior alcance no que tange ao plano ideológico e moral.

Nessa perspectiva, ao recuperar questões presentes nos processos de trabalho na educação a distância, é possível identificar a presença de condicionantes mercantis que podem impactar negativamente o trabalho docente, estendendo à educação superior situações vivenciadas, em grande medida, pelos docentes da educação básica. Com isso, as questões apresentadas por essa modalidade de ensino podem reeditar no contexto universitário antigos desafios profissionais vivenciados pelos professores dos ensinos fundamental e médio, situação que, em última análise, contribui para que a equiparação dos profissionais docentes se dê a partir da capitalização de perdas.

4.3.2 Educação a distância: entre riscos e valores sem dimensão

Não obstante os apontamentos que denotam riscos de precarização dos processos de trabalho, relacionados ao fazer docente na modalidade a distância, há de se considerar que a utilização dessa modalidade de ensino ocorre sob a legítima defesa de ampliação de alternativas voltadas à promoção do acesso à educação escolar.

Assim, embora a avaliação crítica seja exercício importante que pode contribuir para o alcance da qualidade que se deseja preservar ou obter na educação, é preciso aceitar que os processos, por serem complexos e ambíguos, não comportam uma única dimensão. Nesse sentido, na sua condição de gestor, o sujeito vale-se dos seus valores para construir alternativas diversas, conforme preconiza a ergologia. Em função dessa possibilidade de mudança, defende a importância do acompanhamento das situações reais, indicando que esse exercício viabiliza o seguinte:

[...] conhecer melhor a realidade complexa de nossa atividade laboriosa. Quer dizer, analisar sob quais condições ela se realiza efetivamente, o que permite organizá-la melhor e, portanto, torná-la mais eficaz e rentável, tanto em seus aspectos econômicos quanto sociais e humanos, sem ter de forçar a sua intensidade e/ou sua cadência (TRINQUET, 2010, p. 95).

Consequentemente, as regras não são únicas nem definitivas, posto que acompanham a dinâmica das atividades reais. Dessa forma, pode-se reconhecer o risco na educação a distância como um dos seus componentes (inicialmente de precarização).

Todavia, não é possível invalidar a tese daqueles que indicam a viabilidade de implementação de ações, que se valem da educação a distância, particularmente em função do uso ampliado das tecnologias de informação e comunicação, para alterar rotinas e instaurar novas formas de aprender e ensinar. O expressivo número de matrículas (1.573.573), registrado no Brasil, no ano de 2013, na modalidade a distância, sinaliza um importante impacto em relação ao ensino, tornando, portanto, viável uma atividade capaz de proporcionar o bem comum. Essa expansão educacional, considerando as suas possíveis transformações, pode, inclusive, induzir discussões, no âmbito universitário, acerca da formação promovida nesse nível de ensino. Observe-se que essa questão é comumente secundarizada nesse meio, dada a relevância conferida à produtividade em pesquisa, colocada para o professor de 3º Grau, conforme apresentado na seção relativa à docência universitária.

Igualmente, o emprego do aparato tecnológico pode favorecer as ações pedagógicas, ampliando as possibilidades de aprendizagem, uma vez que, como observa Kenski (2005/2006, p. 7), essas ferramentas podem permitir, por exemplo, “o uso, ao mesmo tempo, de vídeos, textos, animações e a própria imagem em tempo real de alunos e, ou professores em única tela”.

Há de se destacar ainda que, por um lado, os dispositivos técnicos, de fato, concorrem para promover certa materialização do trabalho docente, por meio do registro de atividades, tais como: avaliações, exercícios de fixação, material didático, acompanhamento dos alunos, dentre outros, viabilizando, conforme aludido, certa vigilância desse trabalhador. Todavia, por outro lado, essas funcionalidades, ao exigirem o registro das ações, nas plataformas de aprendizagem, podem conferir mais visibilidade às demandas reais do trabalho cotidiano as quais podem ser capitalizadas com o intuito de tentar melhorar as condições de trabalho.

Na educação superior, os relatórios de avaliação do trabalho docente são elaborados tendo como referência índices quantitativos que procuram atribuir pontos ao desempenho profissional, considerando a existência de produtos acadêmicos (publicações, projetos, orientações etc.). Nesse sentido, inúmeras requisições relacionadas ao ato de ensinar, na

educação presencial, não são passíveis de valorização, sob a alegação de não possuírem essa característica de materialidade que pode ser adquirida na modalidade a distância.

Nessa perspectiva, visando ao caráter ambivalente do trabalho, que pode há um só tempo proporcionar perdas e ganhos, é factível reivindicar a presença da dimensão positiva do trabalho desenvolvido no contexto da modalidade a distância. Com efeito, é possível conceber a estruturação de projetos nos quais os saberes pedagógicos não sejam secundarizados em detrimento dos conhecimentos técnicos, assegurando que o uso da tecnologia seja norteado pelo interesse em valorizar os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Afinal, “Se a atividade se dá por convidada em toda situação humana, se impera a necessidade absoluta de dar lugar a essa convidada que nós não inventamos, então é necessário renunciar a todo unilateralismo, a todo *a priori* de denúncia discriminante” (SCHWARTZ, 2011, p. 149).

Assim, mais do que apoiar certezas que podem dificultar o reconhecimento das mudanças e construções próprias dos ambientes sociais, é mais prudente pautar em indagações. Se, por um lado, é preciso manter a vigilância quanto aos riscos, por outro lado, é preciso tentar aproximação que busque conhecer um pouco mais aquilo que tem sido feito. Nessa aproximação, soa importante refletir acerca da seguinte questão: em que medida as situações de trabalho desenvolvidas no âmbito de uma instituição pública de ensino procuram inibir (ou reforçar) o fortalecimento de valores preconizados pela lógica mercantil?

Para responder a essa questão, a partir das próximas seções, busca-se colocar em evidência as atividades de trabalho dos docentes, sob o ponto de vista desses profissionais.

5 OS PROFESSORES, A ORGANIZAÇÃO PRESCRITA PARA O TRABALHO DOCENTE E O CONTEXTO

Nesta seção, realiza-se a apresentação dos professores participantes do estudo, oferecendo-se uma visão panorâmica acerca da composição do quadro docente da Universidade, local de realização da pesquisa, destacando, nesse exercício, prescrições normativas que devem ser observadas por esses profissionais, quando da realização das suas atividades de trabalho.

Outrossim, será efetivada breve exposição sobre a Universidade, oportunidade em que, também, serão colocadas em evidência informações referentes à organização institucional no tocante à modalidade a distância, nível graduação. Na sequência, com o intuito de buscar maior aproximação dos espaços de trabalho dos professores, efetiva-se, neste estudo, de maneira concisa, a caracterização dos Departamentos Acadêmicos, órgãos de lotação dos professores, bem como a apresentação do curso de graduação em Pedagogia a Distância.

É válido realçar que, no caso da graduação em Pedagogia a Distância, foram realizadas observações das reuniões de trabalho e do Ambiente Virtual de Aprendizagem, o que oportunizou o contato com dados capazes de contribuir para o melhor conhecimento dessa experiência, que se mostra diferenciada, tendo em vista o modelo de organização adotado pela Universidade. Assim, considerou-se relevante dar visibilidade a esses registros, o que exigiu maior verticalização na apresentação das informações relativas a esse curso.

5.1 Os professores participantes do estudo

O estudo contou, conforme indicado no item Procedimentos Metodológicos, com a participação de seis docentes cujos perfis estão apresentados no Quadro 1, mostrado a seguir.

Destaca-se que, com o objetivo de preservar a identidade dos professores, em consonância com o que determina o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (COEP), foi utilizada, para identificar o(a) entrevistado(a), a seguinte codificação:

- a) docentes que ministram disciplinas *on-line* em cursos presenciais de graduação (D1 e D2);
- b) docentes que atuam no curso de Pedagogia a Distância UAB/UFMG (F1 e F2);
- c) docentes que ministram disciplinas *on-line* para as graduações presenciais, atuam nas graduações a distância e vêm exercendo (ou já exerceram) a função de gestores (C1 e C2).

Ainda em observância às prescrições do COEP, como se pode observar pela análise das entrevistas, foi preciso efetivar intervenções (substituição de nomes por explicações registradas em *itálico*) em alguns relatos, de forma a viabilizar a apresentação dos depoimentos do(a) entrevistado(a), mas, ao mesmo tempo, evitar que fatos mencionados pudessem revelar a sua identidade ou de outros que não concederam a autorização para este estudo. Explicações em *itálico* também foram acrescentadas nos depoimentos, quando foi necessário tornar a informação mais clara para o leitor.

QUADRO 1

Quadro síntese do perfil dos professores participantes do estudo

Docentes Entrevistados	Titulação	Faixa Etária	Tempo no Magistério Superior	Tempo de serviço na UFMG – Quadro Efetivo	Área de atuação
Professor 1 – D1	Pós-Doutor	35/40 anos	14 anos	5 anos	Exatas e da Terra
Professora 2 – D2	Doutora	50/55 anos	17 anos	5 anos	Linguística, Letras e Artes
Professor 3 – C1	Doutor	45/50 anos	26 anos	25 anos	Exatas e da Terra
Professor 4 – C2	Doutor	45/50anos	17 anos	17 anos	Exatas e da Terra
Professora 5 – F1	Doutora	55/60 anos	Aposentada ¹³		Humanas
Professora 6 – F2	Doutora	50/55 anos	14 anos	5 anos	Humanas

O exame dos dados possibilita a inferência de que se trata de professores com sólida qualificação acadêmica e significativa experiência no ensino superior. Contudo, a metade do grupo passou a integrar o quadro efetivo da instituição há cinco anos, período que poderia ser qualificado como relativamente recente, consistindo em fase de descoberta dos elementos definidores do trabalho na instituição e de estruturação da carreira no Magistério Superior Federal. Observe-se que, conforme será indicado, a seguir, na apresentação dos dados sobre a composição do quadro docente da instituição, a carreira desses profissionais requer certo tempo para ser constituída, pois depende, por exemplo, de progressões que exigem a observância de prazo, mínimo, de dois anos.

O referido período de cinco anos indica, ainda, que o ingresso desses profissionais se efetiva numa fase posterior ao início da oferta dos cursos de graduação UAB/UFMG, que ocorreu no ano de 2008. Da mesma forma, coincide com o período de implantação do Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais –

¹³ Atuou na educação superior (22 anos) e também na educação básica.

REUNI¹⁴, o qual indicava, no seu projeto de execução, elaborado pela UFMG e alinhado à proposta do governo federal, a pertinência do emprego de técnicas de ensino a distância e a preparação dos professores para as novas metodologias de ensino, em especial, para conduzir equipes de ensino e para o emprego de técnicas de ensino a distância (UFMG, 2013).

Nesses termos, corresponde há momentos em que existe necessidade e, por conseguinte, disposição institucional em buscar o envolvimento dos docentes com a modalidade a distância, bem como viabilizar condições para se atingir esse propósito. Nos anos de 2009 e 2010, houve, inclusive, a publicação de Editais pela Pró-Reitoria de Graduação, voltados a propostas de produção de material didático, tanto para a modalidade presencial, quanto para a distância.

Outra característica identificada, a partir do perfil do grupo, é que, se há presença de professores com contratos mais recentes, há também indicações de que os docentes com tempo de atuação mais longo estão envolvidos com a educação a distância, o que evidencia que se trata de prática desenvolvida por professores em diferentes estágios na carreira, situação que se revela positiva, uma vez que essa dinâmica pode favorecer a circulação do conhecimento, bem como a continuidade das atividades em desenvolvimento.

5.2 Aspectos organizacionais do trabalho docente na Universidade

5.2.1 A composição/organização do quadro docente

O quadro de docentes efetivos da UFMG, contratados no regime estatutário por meio de concurso público, para desenvolver atividades na graduação, é composto por profissionais que integram a carreira do Magistério Superior da Rede Federal de Ensino. Além disso, a instituição conta com a participação de professores substitutos, que firmam contratos temporários com a instituição, mediante a aprovação em processo seletivo, bem como com professores visitantes, que compreendem profissionais de reconhecida competência que colaboram com programas especiais de ensino e, ou pesquisa.

¹⁴ O Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, foi instituído pelo Decreto Presidencial 6.096, de 24 de abril de 2007, com o objetivo de fomentar a expansão das instituições públicas federais. No âmbito da UFMG, esse programa teve início em 2008 e viabilizou a criação de 781 vagas, em 24 cursos já existentes e 1.350 vagas nos novos cursos que foram criados, os quais perfazem o total de 28. (RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PRODUZIDO PELA COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO DA UFMG). Disponível em: https://www.ufmg.br/dai/auto_avaliacao.php

Em relação aos docentes do quadro permanente da UFMG, a contratação dos mesmos se ancora na Lei no 12.772¹⁵, de 28 de dezembro de 2012 (com as alterações promovidas pela Lei 12.863, de 24 de setembro de 2013), que prevê no Art.1,§2º, as seguintes classes:

- I - Classe A, com as denominações de:
 - a) Professor Adjunto A, se portador do título de doutor;
 - b) Professor Assistente A, se portador do título de mestre; ou
 - c) Professor Auxiliar, se graduado ou portador de título de especialista;
- II - Classe B, com a denominação de Professor Assistente;
- III - Classe C, com a denominação de Professor Adjunto;
- IV - Classe D, com a denominação de Professor Associado; e
- V - Classe E, com a denominação de Professor Titular.

De acordo com os termos da supracitada Lei, o ingresso do docente ocorre, inicialmente, sempre na classe A, na função de Professor Auxiliar, sendo a promoção para a função de assistente e ou adjunto concedida, imediatamente, quando da aprovação no estágio probatório, desde que o professor atenda aos requisitos de titulação.

Além disso, as classes são divididas em níveis, com a seguinte organização: as classes A e B compreendem dois níveis; as classes C e D compreendem quatro níveis; e a classe E conta com apenas um nível. Para que sejam concedidas as progressões previstas na Carreira de Magistério Superior, é necessário o cumprimento do interstício de 24 (vinte e quatro) meses no último nível da classe antecedente, além da aprovação na avaliação de desempenho e o título de doutor (no caso da classe D).

No que tange ao regime de trabalho, definido em termos de carga de trabalho semanal, em consonância com a referida Lei nº. 12.772, a Resolução Complementar nº 02/2014, aprovada pelo Conselho Universitário da instituição, a qual “dispõe sobre regimes de trabalho docente, encargos docentes, concessão, reversão de classe e alteração de regime de trabalho de vaga de magistério da carreira de Magistério Federal da UFMG”, de 10-06-2014, relaciona no seu Anexo as seguintes possibilidades de regime de trabalho: a) Tempo Integral com Dedicção Exclusiva (DE); b) Tempo Integral (T-40); c) Tempo Parcial (T-20).

Os docentes em tempo integral, com dedicação exclusiva, cumprem jornada semanal de 40 horas e lhes é vedado o exercício de outras atividades remuneradas, à exceção das funções indicadas, no Art. 71, §2º, do Regimento Geral da UFMG, a saber:

- a) participação em órgão de deliberação coletiva relacionados com as funções de magistério;
- b) participação em comissões julgadoras ou verificadoras, relacionadas com o ensino ou a pesquisa;

¹⁵ Importa registrar que o Código de Ciência, Tecnologia e Inovação, sancionado por meio da Lei 13.243/2016, modifica a Lei 12.772/2012. Assim, o regime de Dedicção Exclusiva do magistério federal é flexibilizado, viabilizando que empresas privadas paguem, por meio de fundações de apoio, bolsas a docentes.

- c) percepção de direitos autorais ou correlatos;
- d) colaboração não-permanente, remunerada ou não, em assuntos de sua especialidade, desde que devidamente autorizada pela Unidade, conforme regulamentação do Conselho Universitário e sem prejuízo dos encargos de magistério.

O professor de 40 horas deve realizar suas atividades, observando dois turnos diários completos e apresentar em termos quantitativos e qualitativos desempenho semelhante ao dos profissionais que se encontram em dedicação exclusiva. Por sua vez, os professores contratados em tempo parcial desempenham atividades conforme as determinações da Câmara Departamental ou estrutura equivalente.

A seguir, encontra-se sintetizado na Tabela 1 o número total de docentes do Magistério Superior da UFMG, em atividade, em 31-12-2014.

TABELA 1
Número total de docentes da UFMG, por classe e regime de trabalho

Classe	Regime de Trabalho			Total de Docentes
	20 H	40 H	DE**	
Auxiliar	32	11	115	158
Assistente	61	17	133	211
Adjunto	73	75	1010	1158
Associado	27	14	997	1038
Titular	3	9	224	236
Total de docentes	196	126	2479	2800

Fonte: Pró-Reitoria de Planejamento – PROPLAN – em 2015/1.

*DE – Dedicação Exclusiva.

5.2.2 As prescrições normativas para as atividades de trabalho do docente

A atuação do professor do quadro permanente da UFMG guarda relações com as finalidades da instituição que estão relacionadas, conforme o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), à geração, ao desenvolvimento, à transmissão e à aplicação de conhecimentos, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, compreendidos de forma indissociada e integrados na educação e na formação científica e técnico-profissional de cidadãos.

Quanto às funções do professor, o Anexo da Resolução Complementar nº 02/2014, dispõe:

Art. 8º - O docente em Regime de Tempo Integral, com ou sem Dedicação Exclusiva (DE ou T-40), além de assumir encargos didáticos, conforme previsto no art. 7º desta Resolução, deverá exercer atividades de, pelo menos, 2 (dois) dos seguintes itens:

- I – administração acadêmica;
- II – orientação de alunos;

- III – pesquisa;
- IV – extensão;
- V – produção artística ou cultural.

Assim, independentemente do seu regime de trabalho, devem ser assumidos, pelo docente, encargos didáticos (que se referem à carga horária dedicada ao ensino) que, calculados com base em 2 (dois) períodos letivos, devem corresponder à carga horária semanal de 8 (oito) a 12 (doze) horas-aulas, salvo quando for liberado em função do exercício do cargo de Reitor, Vice-Reitor, Pró-Reitor e Assessor do Reitor, ou houver autorização da Congregação da Unidade de sua lotação. Essa carga horária considera as atividades de ensino desenvolvidas tanto na graduação, quanto na pós-graduação.

Cumpra observar que, para desenvolver atividades nos Programas de Pós-Graduação em vigor na Universidade, os docentes precisam passar por processo de credenciamento, cumprindo critérios definidos pelos diferentes Programas, os quais não serão objeto de apreciação e detalhamento, por não constituir tema abordado neste estudo.

No caso do ensino de graduação e de pós-graduação, os programas das disciplinas constituem prescrições que requerem observância obrigatória dos professores quando da efetivação das atividades de ensino. Esses documentos, que mantêm o propósito de apresentar as características das disciplinas, os conteúdos, sob a forma de temas e, ou tópicos, a serem desenvolvidos, bem como as referências bibliográficas, são definidos/aprovados pelas Câmaras Departamentais ou estruturas equivalentes e referendados pelos Colegiados de cada Curso. Por seu turno, a designação do professor responsável por ministrar a disciplina, de acordo com o Estatuto da instituição, é função das Câmaras Departamentais ou estruturantes equivalentes.

5.3 Características do contexto de trabalho

5.3.1 A Universidade, a parceria UFMG/UAB e as disciplinas *on-line* usadas na graduação presencial

A Universidade Federal de Minas Gerais foi criada em 7 de setembro de 1927, fruto da reunião da Faculdade de Direito (1892), criada em Ouro Preto e transferida para Belo Horizonte em 1898; da Faculdade de Medicina (1911); da Escola de Engenharia (1911); das Escolas de Odontologia (1907) e de Farmácia (1911), instituições estas que funcionavam, em Belo Horizonte, de maneira autônoma. Sendo fundada como uma instituição pertencente à esfera estadual, recebeu, inicialmente, a denominação de Universidade de Minas Gerais

(UMG) e permaneceu na condição de instituição privada, subsidiada pelo Governo de Minas Gerais, até 1949.

O processo de federalização ocorreu em 1949, passando a ser adotado o nome Universidade Federal de Minas Gerais, a partir de 1965. Tendo em vista a função social das universidades, prevista constitucionalmente, no que tange a assegurar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, as atividades desenvolvidas pela UFMG contemplam essas três dimensões.

No que se refere, particularmente, ao ensino de graduação, ao longo dos anos, houve expressivo crescimento da instituição com a criação de diversas formações. Na atualidade, a UFMG oferece 75¹⁶ cursos na modalidade presencial, 05 na modalidade a distância, conforme mostrado nas tabelas a seguir. Somada a população estudantil desse nível de ensino, obtém-se o total de 33.242 discentes.

TABELA 2

Número de cursos de graduação presencial e total geral de alunos

NÚMERO DE CURSOS PRESENCIAIS	
Modalidade Bacharelado	58
Modalidade Licenciatura	04
Modalidades Bacharelado e Licenciatura	11
Curso Superior de Tecnologia em Radiologia	01
Psicólogo	01
TOTAL DE CURSOS	75
<i>Total de alunos graduação presencial</i>	<i>32.196</i>

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação – 2015/2

TABELA 3

Número de cursos de graduação a distância e total geral de alunos

NÚMERO DE CURSOS EAD	
Modalidade Bacharelado	01
Modalidade Licenciatura	04
TOTAL DE CURSOS	05
<i>Total de alunos graduação EAD</i>	<i>946</i>

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação – 2015/2.

¹⁶ Para a entrada no ano de 2016, este valor será alterado para 77, tendo em vista a extinção do curso de graduação em Comunicação Social e a criação dos cursos de graduação em Jornalismo, Publicidade e Propaganda e Relações Públicas.

Em relação à parceria da UFMG com o Sistema Universidade Aberta do Brasil, essa relação passa a ser estruturada a partir da aprovação das propostas de cursos de graduação, encaminhadas pela Universidade, em atendimento ao Edital de Seleção UAB nº 01/2005 – SEED/MEC, o qual regulamentou a primeira chamada pública de Polos Municipais de Apoio Presencial e de Cursos Superiores de Instituições Federais de Ensino Superior na Modalidade de Educação a Distância para o Sistema Universidade Aberta do Brasil–UAB. A referida aprovação viabilizou a reoferta das Licenciaturas em Ciências Biológicas e Química, que tiveram sua primeira oferta realizada no âmbito do Programa Pró-Licenciatura, assim como da Licenciatura em Pedagogia, ofertado por duas edições pela Rede Veredas¹⁷. Além disso, propiciou a criação do Bacharelado em Geografia (2008) e da Licenciatura em Matemática (2009). À exceção do curso de Matemática, as ofertas dos cursos UAB/UFMG tiveram início no primeiro semestre de 2008.

Cumprido ressaltar que o Sistema UAB, criado pelo governo federal em 2005, e formalizado pelo Decreto 5.800, de 08 de junho de 2006, é um dos importantes projetos que utilizam a modalidade a distância para promover a capacitação de professores da educação básica e propiciar a expansão e interiorização da educação superior no país. Esse Sistema é fruto da parceria da União, instituições públicas de ensino e entes federados (estados e municípios), os quais são responsáveis por sediar estruturas denominadas polos de apoio presencial. A UAB contempla também a oferta de cursos de especialização.

Em relação ao processo de gestão da UAB, Quirino, Corradi e Machado (2013, p. 6) esclarecem que:

Para se compreender o processo de gestão da UAB é importante considerar que são três os pilares fundamentais de sustentação de sua macroestrutura: (i) o MEC, através da Diretoria de Educação a Distância da CAPES com a condução central do processo, (ii) as instituições de ensino superior com a oferta dos cursos na metodologia a distância e (iii) os municípios e estados sediando os polos de apoio presencial.

¹⁷ Essa oferta ocorreu como resultado da parceria firmada entre a UFMG e a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. No âmbito do Veredas, o curso foi ofertado sob a denominação de Normal Superior. A alteração do nome ocorreu quando da aprovação da sua oferta via UAB sob a alegação de que as Diretrizes Curriculares para o curso Pedagogia (instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006), passaram a determinar que a atuação do egresso desse curso seria na educação infantil, o que guardava correspondência com a proposta formativa do curso. Observe-se que nas referidas Diretrizes não há menção quanto à necessidade de mudança da designação Normal Superior para Pedagogia, embora seja obrigatório que esses cursos adequem o currículo às suas disposições.

Ainda, conforme os referidos autores:

Na proposta de articulação política da UAB a oferta dos cursos fica sob a responsabilidade das IES que possuem experiência e tradição na oferta de cursos presenciais. Aos estados e municípios cabe a implantação e manutenção dos polos de apoio presencial para atender os alunos da região e, por meio da DED/CAPES, o MEC regula e financia o Sistema UAB. Com a Lei 12.695 de 25 de julho de 2013, os polos UAB foram incluídos na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que faz parte do Plano de Ações Articuladas – PAR (QUIRINO, CORRADI E MACHADO, 2013, p. 5).

Em 2013, o Sistema de Gestão da UAB (SiSUAB) registrava do total de 103 instituições públicas integrantes do Programa, 93 instituições em atividade, sendo 56 universidades federais, 30 universidades estaduais e 17 institutos federais de educação, ciência e tecnologia. O total de alunos matriculados era 329.000 (QUIRINO, CORRADI E MACHADO, 2013).

É válido realçar que o Sistema UAB é coordenado pela Diretoria de Educação a Distância que, na atualidade, está vinculada à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

No que tange ao processo de oferta dos cursos da graduação UAB/UFMG, a Universidade se valeu, inicialmente, além da infraestrutura já instalada nas Unidades Acadêmicas, do apoio do Centro de Educação a Distância (CAED), estruturado em 2003, que passou a integrar a Diretoria de Educação a Distância, criada em 2010. Esse Centro, de acordo com o seu Regulamento, atua na administração, coordenação e assessoramento de cursos, na modalidade a distância, de graduação, de pós-graduação e de extensão. Promove, também, a articulação da UFMG com os polos de apoio presencial, bem como desenvolve pesquisas voltadas à educação a distância e produz material didático impresso e digital, dirigido a essa modalidade de ensino.

Da mesma forma, a Universidade fez uso do suporte do Laboratório de Computação Científica (LCC), vinculado à Diretoria de Tecnologia da Informação (DTI)¹⁸, responsável pela estruturação do Portal Minha UFMG, utilizado para disponibilizar o *Moodle*, plataforma usada na EAD/UFMG para efetivação dos processos de ensino-aprendizagem, bem como para disponibilizar serviços acadêmicos e administrativos realizados pela instituição para a educação a distância e presencial.

Para o auxílio de questões de ordem acadêmica, a UFMG criou o Colegiado Especial de Educação a Distância (CGEAD), regulamentado pela Resolução nº 04/2009, de 25 de

18 A DTI constitui órgão da UFMG responsável por traçar as políticas estratégicas na área de tecnologia da informação, além de coordenar e acompanhar a implementação pelos seus órgãos executivos.

agosto de 2009. Nos termos dessa Resolução, o referido Colegiado integra a Diretoria de Educação a Distância, e deve ser composto por um coordenador, um subcoordenador, os supervisores de cursos EAD e representação discente. Possui, dentre as suas atribuições, funções, tais como: supervisão de cursos e de polos de apoio presencial, acompanhamento de questões concernentes aos alunos (matrícula, desligamento, reinclusão, transferência de polo, aproveitamento de estudos, recuperação de conteúdo, organização e defesa dos trabalhos de conclusão do curso), aprovação da admissão de tutores, revisão de projetos pedagógicos dos cursos EAD, manifestação acerca questões orçamentárias dos cursos EAD, dentre outros.

Quanto à efetivação do acompanhamento mais direto dos cursos de graduação a distância, foi criado o cargo de supervisão de curso que possui as seguintes funções, consignadas na Resolução nº 04/2009 (25-08-2009): a) coordenar as ações dos professores e tutores que atuam no curso; b) verificar, periodicamente, se as instalações dos polos são adequadas às atividades nele realizadas e, caso não o sejam, comunicar o fato ao CEGEAD; c) cuidar dos procedimentos relativos à seleção dos tutores, bem como da avaliação de suas atividades; d) atuar no sentido de prover a adequada interação entre o curso que administra e o curso presencial correspondente.

Há de se ressaltar que a Universidade se vale, ainda, da assessoria de uma Coordenação dos Projetos UAB¹⁹ que, também, integra a Diretoria de Educação a Distância da instituição.

Ainda nesse enfoque, além da utilização da capacidade já instalada, tendo em vista que a Universidade já contava com ações voltadas à educação a distância, é possível inferir que a UAB impulsionou a ampliação de iniciativas da UFMG, visando dar suporte às demandas dessa modalidade de ensino, particularmente, no que se refere ao aperfeiçoamento da produção do material didático. Esse reconhecimento pode ser identificado na fala do entrevistado C1, ao classificar esse momento de implementação da UAB como uma das fases de implantação da modalidade a distância:

[...] uma fase de melhoria do conteúdo que vem com a UAB, que é 2007, é essa que a gente está chamando, é um nome que não é muito bacana, mais a gente chama de massificação, no sentido de ampliação, grande ampliação para tentar fazer com muitos números.

No caso das disciplinas a distância, utilizadas para integralizar os cursos presenciais de graduação, os docentes podem solicitar auxílio ao CAED, mas, tendo em vista a estrutura departamental adotada na UFMG, essa organização é assumida, em grande medida, por essas

¹⁹ Essa coordenação é exercida por um professor designado pela Universidade para atuar como representante junto a UAB.

instâncias. Além disso, os professores se valem da colaboração da Rede de Desenvolvimento de Práticas de Ensino Superior - GIZ²⁰, vinculada à Pró-Reitoria de Graduação, que presta assessoria pedagógica aos diversos cursos de graduação da UFMG.

A autorização formal para o uso dessas disciplinas ocorreu, inicialmente, por meio da publicação da Resolução Complementar CEPE nº 01/98, de 10 de dezembro de 1998, que complementa as Normas Gerais de Ensino de Graduação da UFMG, permitindo o início da implantação do processo de flexibilização dos currículos de graduação da UFMG.

Tramita na Câmara de Graduação da Pró-Reitoria de Graduação, Resolução, que será submetida ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), a qual visa regulamentar o uso das disciplinas semipresenciais no contexto da graduação presencial. Esse documento apresenta regras acerca dos encontros e avaliações presenciais, bem como define, em observância ao que determina o Decreto 5.622 (que regulamenta a EAD), sobre as atividades que não podem ser realizadas a distância. O quadro de oferta dessas atividades acadêmicas, no segundo semestre de 2015, ficou assim organizado:

QUADRO 2

Total de vagas, por disciplina *on-line*, e relação dos cursos de graduação atendidos

CÓDIGO DA DISCIPLINA	VAGAS	CURSOS ATENDIDOS
CAD232*	60	Todos os cursos de graduação da UFMG.
CAD233*	60	Todos os cursos de graduação da UFMG.
EMA134	80	Engenharia Mecânica.
ENG032	95	Engenharia Mecânica.
FIS065	100	Ciência da Computação, Engenharia Aeroespacial, Engenharia Ambiental, Engenharia Civil, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia de Minas, Engenharia de Produção, Engenharia de Sistemas, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Metalúrgica, Engenharia Química, Física, Geologia, Matemática, Matemática Computacional, Química, Química Tecnológica.
FIS066	150	Ciência da Computação, Engenharia Ambiental, Engenharia Civil, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia de Produção, Engenharia de Sistemas, Engenharia Elétrica, Física, Geologia, Matemática, Matemática Computacional.
FIS067	250	Ciência da Computação, Engenharia Civil, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia de Minas, Engenharia de Produção, Engenharia de Sistemas Geologia, Matemática Computacional.
FIS068	250	Ciência da Computação, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia Civil, Engenharia de Minas, Engenharia de Produção, Geologia, Matemática Computacional.

²⁰ De acordo com informações disponibilizadas na página eletrônica da UFMG, o Giz foi responsável por assessorar a estruturação das seguintes disciplinas *on-line*: Fundamentos de Libras, Eficiência Energética nas Edificações, Noções de Design, Introdução ao Universo da Música.

FIS069	150	Ciência da Computação, Engenharia Aeroespacial, Engenharia Ambiental, Engenharia Civil, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia de Minas, Engenharia de Produção, Engenharia de Sistemas, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Metalúrgica, Engenharia Química, Física, Geologia, Matemática, Matemática Computacional, Química, Química Tecnológica, Sistemas de informação.
LET223*	1422	Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Dança, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Música, Pedagogia, Química, Química Tecnológica, Terapia Ocupacional.
MAT001	180	Ciência da Computação, Ciências Atuariais, Ciências Econômicas, Controladoria e Finanças, Engenharia Aeroespacial, Engenharia Ambiental, Engenharia Civil, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia de Minas, Engenharia de Produção, Engenharia de Sistemas, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Metalúrgica, Engenharia Química, Estatística, Física, Geologia, Matemática, Matemática Computacional, Química, Química Tecnológica, Sistemas de Informação.
MAT002	210	Ciência da Computação, Ciências Atuariais, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia Aeroespacial, Engenharia Ambiental, Engenharia Civil, Engenharia de Minas, Engenharia de Produção, Engenharia de Sistemas, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Metalúrgica, Engenharia Química Estatística, Física, Geologia, Matemática, Matemática Computacional, Química, Química Tecnológica, Sistemas de Informação.
MAT015	210	Engenharia Aeroespacial, Engenharia Civil, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia de Minas, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Metalúrgica, Engenharia Química, Física, Matemática.
MAT020	70	Administração, Ciências Contábeis, Gestão Pública.
MAT038**	230	Administração, Ciências Contábeis, Ciência da Computação, Ciências Atuariais, Controladoria e Finanças, Engenharia Aeroespacial, Engenharia Ambiental, Engenharia Civil, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia de Minas, Engenharia de Produção, Engenharia de Sistemas, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Metalúrgica, Engenharia Química, Estatística, Física, Geologia, Matemática, Matemática Computacional, Química, Química Tecnológica, Sistemas de Informação.
MAT039	140	Ciência da Computação, Engenharia Aeroespacial, Engenharia Civil, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia de Minas, Engenharia de Produção, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Metalúrgica, Engenharia Química, Física, Geologia, Matemática, Matemática Computacional.
MAT042	140	Administração, Controladoria e Finanças, Ciências Atuariais, Controladoria e Finanças, Engenharia Ambiental, Estatística, Química, Sistemas de Informação.
PSI366*	100	Todos os cursos de graduação da UFMG.
UNI038*	100	Todos os cursos de graduação da UFMG.
UNI001*	2.248	Todos os cursos de graduação da UFMG.
UNI002*	2.248	Todos os cursos de graduação da UFMG
UNI003*	500	Aquicultura, Ciência da Computação, Estatística, Ciências do Estado, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia Metalúrgica, Engenharia Química, demais graduações da UFMG.

UNI009	200	Arquitetura e Urbanismo
UNI034	50	Curso Superior em Tecnologia e Radiologia
TOTAL VAGAS		9.243

*Disciplinas com turmas disponíveis para matrícula de discentes de todos os cursos de graduação da UFMG.

** 20 vagas disponíveis para matrícula de alunos dos cursos de graduação UAB/UFMG.

Fonte: Sistema de Gestão Acadêmica da Graduação – SiGA/UFMG – set./2015.

A análise e interpretação do quadro de oferta das disciplinas *on-line* indica o potencial da modalidade EAD em contribuir para a ampliação do acesso a saberes acadêmicos, uma vez que viabiliza, por exemplo, que uma única disciplina possa ofertar mais de 2.000 vagas. Evidencia, ainda, que os impactos para as atividades do professor podem se mostrar significativos, tendo em vista o aumento do número de alunos a serem atendidos, por uma disciplina, o que implica, dentre outros, a possibilidade de haver ampliação significativa da diversificação do perfil discente.

Ademais, sinaliza que as experiências dos docentes que estão desenvolvendo essas atividades podem se mostrar basilares, seja para efetivação do trabalho, seja para avaliação da Universidade sobre a temática, dado que essa oferta pode ser ampliada. Há autorização legal²¹ para que os currículos dos cursos presenciais ofereçam até 20% da sua carga horária na modalidade a distância e o número de disciplinas/vagas, conforme indicado no quadro das atividades dessa natureza, ainda se revela pouco expressivo (mesmo que todas as disciplinas não tenham sido ofertadas, considerando as características típicas de cada semestre letivo). É importante considerar que a demanda de vagas na graduação é bastante expressiva. De acordo com os dados do Sistema de Gestão Acadêmica da Graduação (SiGA), em 2015/2, os Departamentos Acadêmicos da UFMG aprovaram aproximadamente 240.000 vagas em atividades acadêmicas da graduação. Desta feita, em 2015/2, as vagas nas disciplinas *on-line*, sendo todas preenchidas, corresponderiam a cerca de 4% da demanda.

Ainda, em relação à viabilidade de alteração da oferta, é possível reconhecer certo apoio institucional nessa direção, uma vez que é possível identificar projetos implementados pela Universidade que visam apoiar o trabalho na modalidade a distância. Todavia, considerando as diversas instâncias que assumem essas atividades, conforme retromencionado, é preciso habilidade para o desenvolvimento de trabalho colaborativo, uma vez que se faz importante integrar diversas ações efetivadas por setores que funcionam separadamente. Nesse sentido, tendo em vista o trabalho a ser realizado pelos docentes, é necessário que esses profissionais tenham razoável conhecimento da estrutura organizacional para buscar os apoios necessários, evitando sobretrabalho.

²¹ Portaria 4.059, de 10 de dezembro de 2004.

5.3.2 Os Departamentos Acadêmicos/estruturas equivalentes na relação com os cursos de graduação

Os Departamentos Acadêmicos correspondem aos órgãos de lotação dos professores e compõem a estrutura organizacional das Unidades Acadêmicas da UFMG. A estrutura organizativa da Faculdade de Letras e do Instituto de Ciências Agrárias não prevê a forma departamental, uma vez que essas Unidades optaram por se valer de instâncias denominadas estruturas equivalentes.

De acordo com o Estatuto da Universidade, os referidos Departamentos ou estruturas equivalentes são responsáveis por ofertar as atividades acadêmicas que compõem o currículo dos cursos de graduação, sendo os encargos didáticos estabelecidos pelas Câmaras Departamentais. Assim, ao desempenharem funções relacionadas ao ensino, os docentes devem observar as diretrizes emanadas desses órgãos, assim como precisam dialogar com as questões apresentadas pelos Colegiados de Curso que são as instâncias responsáveis pelo gerenciamento dos cursos de graduação, exercendo atividades acadêmico-administrativas relacionadas a questões discentes (trancamentos, matrícula, reopção, reinclusão), bem como atinentes à execução da proposta pedagógica dos cursos.

No âmbito da graduação, a estruturação dos currículos está condicionada à concessão de anuência pelos Departamentos ou estruturas equivalentes no que tange às atividades acadêmicas. Em relação a esse ponto, vale observar que, não obstante essa regra guarde lastro com as disposições do Estatuto da instituição, informações registradas nos projetos pedagógicos dos cursos EAD evidenciam que, no caso das graduações a distância, a dinâmica adotada ocasionou certa alteração desse modelo. Dito de outra forma, diferentemente do que ocorre com a modalidade presencial, em função da previsão dos docentes receberem bolsa professor-pesquisador UAB/CAPES, em vez de a oferta das disciplinas ficar sob a responsabilidade dos Departamentos, constitui obrigação individual do professor que se propõe a atuar no curso. Nesse sentido, a docência na educação a distância acabou por ficar na condição de trabalho adicional, visto que não conta para os encargos didáticos dos professores.

Em relação ao posicionamento retromencionado, cabe ponderar que, mesmo sendo válida a decisão institucional de impedir a duplicação de remuneração do professor por uma mesma atividade, essa prática revela, de certa forma, um tratamento diferenciado em relação ao trabalho realizado na EAD. No caso da pesquisa, por exemplo, os professores podem receber a bolsa de produtividade em pesquisa do CNPq e as produções científicas,

contabilizadas para o recebimento dessa bolsa, podem ser consideradas quando da produção do relatório docente.

Isso posto, é preciso refletir em que medida o referido procedimento institucional não estaria reforçando hierarquias entre as atividades, efetivadas pelos docentes, que podem conduzir a um certo desprestígio da modalidade a distância. Com efeito, no modelo atual, o trabalho na EAD está na condição de “adicional”, “extra”, portanto, não integrado às funções regulares do professor, sinalizando fragilidades no processo de institucionalização dessa modalidade de ensino.

5.3.3 O curso de Pedagogia UAB/UFMG²²

O curso de Pedagogia a Distância UAB/UFMG propõe formar docentes para o exercício na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. De acordo com o seu Projeto Pedagógico, a sua oferta ocorre em parceria com as prefeituras onde ficam instalados os polos de apoio presencial, nos moldes definidos no Edital SEED/MEC nº 1/2005, de 16 de dezembro de 2005.

Além disso, foi estruturado com base no curso Veredas – Formação superior de professores, desenvolvido na modalidade a distância, oferecendo formação em serviço, por meio da Rede Veredas, integrada por 18 instituições de ensino superior que atuaram como agências formadoras (AFOR).

Em relação ao currículo, a versão EAD20132²³, atualmente em vigor, registra carga horária total de 3.270 horas, distribuídas em atividades obrigatórias (2.730) e estágio (540 h). De acordo com o Projeto Pedagógico, essa carga horária deve ser desenvolvida em 08 módulos, com duração de 15 semanas cada um. O aluno deve dedicar 26 horas semanais ao curso, incluindo aquelas destinadas às atividades presenciais, o que perfaz uma média de 400h por módulo.

Para a integralização curricular, o Projeto Pedagógico prevê, dentre outras, as seguintes atividades de ensino-aprendizagem:

²² Vale lembrar, conforme consta no item Procedimentos Metodológicos, que o curso de Pedagogia UAB/UFMG foi selecionado por se tratar da graduação mais antiga da instituição, ofertada na modalidade EAD, considerando a sua filiação com o curso Normal Superior, ofertado por duas edições no âmbito do Sistema Veredas. Ademais, apresenta proposta de trabalho diferenciada de trabalho, visto que os docentes, além de atuarem na elaboração de material didático, comparecem, regularmente, uma vez por mês nos polos de apoio presencial para ministrar aulas presenciais e permanecem com a mesma turma durante o tempo previsto para a integralização do curso.

²³ Versão curricular mais recente do curso - Fonte: Sistema de Gestão Acadêmica - (2015/2).

QUADRO 3

Quadro síntese da dinâmica de integralização curricular do curso de Pedagogia EAD

Atividades Individuais	1.800 h-realizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem.
Atividades Coletivas	540 h-realizadas presencialmente sob a forma de oficinas, promovendo a reunião dos alunos com os tutores e professores formadores. Esses encontros, com duração de 8 horas, ocorrem, aos sábados, uma vez em cada módulo, momento em que se faz a apresentação dos conteúdos e das atividades previstas para o período.
Estágio	540 h - realizado desde o início do curso, mas de forma mais intensiva no 8º período.
Memorial	Relato de autorreflexão produzido por cada discente.
Trabalho de Conclusão do Curso	Monografia sobre um tema educacional da atualidade.
Avaliações	Realizadas ao longo do curso, incorporam produções coletivas e individuais, presenciais e à distância.

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia EAD – arquivo PROGRAD.

O Projeto Pedagógico indica que será realizado um conjunto de atividades complementares formadas por: roda de cultura, debates no *Moodle* e exposição sobre os temas tratados nos livros fornecidos pela UAB/Pedagogia; oficina prática com professores alfabetizadores; oficinas de gêneros textuais; oficinas sobre uso correto da Internet; seção de filmes pedagógicos; palestras com temas diversos. Essas atividades compreendem, ainda: a) discussões acerca dos diferentes aspectos que constituem a relação pedagógica nos espaços formais da escola; b) identificação dos vários enfoques na relação pedagógica, situando-os historicamente e analisando suas influências na forma de refletir a realidade; c) comentários sobre as ideias produzidas por alguns pensadores/educadores que marcaram historicamente a construção das práticas pedagógicas escolares.

Dessa forma, além de disciplinas obrigatórias que observam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, o currículo apresenta um conjunto diverso de atividades que visam ampliar as possibilidades formativas dos estudantes. Não obstante se reconheça o empreendimento de esforços para ampliar a referida formação, observa-se que, no curso, ainda não se encontram contempladas as indicações de flexibilização curricular propostas pela UFMG, dentre as quais consta a obrigatoriedade de que todos os cursos de graduação disponibilizem, no mínimo, 45 horas (03 créditos) para a formação livre²⁴.

Nesse sentido, ainda que seja correta a defesa de que a organização curricular diferenciada vigente na educação a distância é uma forma de reconhecer a identidade dessa modalidade de ensino, cabe destacar a importância de que esse procedimento não ocorra de maneira a restringir as possibilidades formativas, consideradas relevantes para os estudantes,

²⁴ Compreende conjunto de atividades que devem ser cursadas com base nas aspirações individuais dos alunos. Objetiva, assim, ampliar a formação em qualquer campo de conhecimento que desperte interesse dos discentes. (Decisão CEPE, 19 de abril de 2001)

sob pena de fortalecer concepções que relacionam educação a distância à baixa qualidade de ensino, conforme pode ser acompanhado no trecho extraído da reportagem da Folha de São Paulo: “segundo especialistas ouvidos pela Folha, a modalidade a distância amplia o acesso ao ensino superior, mas a qualidade dos cursos ainda precisa melhorar. As turmas são maiores que as presenciais, e o conteúdo é mais leve”²⁵.

Em relação à população estudantil do curso, no ano de 2015, constam, de acordo com o Sistema de Gestão Acadêmica da Graduação, 271 alunos matriculados, distribuídos nos polos de: Araçuaí, Bom Despacho, Buritis, Campos Gerais, Conselheiro Lafaiete, Corinto, Formiga e Governador Valadares. Os concluintes perfazem o total de 478²⁶.

Para cada polo são disponibilizadas 50 vagas no processo seletivo. Os alunos, quando do seu ingresso, são divididos em turmas de 25 alunos. Os polos do curso são unidades geridas pelas Prefeituras e contam com equipe administrativa e um coordenador.

Em relação à estruturação do grupo de trabalho do curso de Pedagogia, a equipe é composta por uma supervisora e uma vice-supervisora, uma coordenadora de estágio, três profissionais que compõem o Eixo Integrador, quatro professores formadores, quatro tutores a distância, oito tutores presenciais, quatro monitores de graduação e duas funcionárias da secretaria administrativa.

Os tutores presenciais cumprem as suas funções nos polos de apoio presencial, que, de acordo com Centro de Educação a Distância da UFMG, podem ser caracterizados da seguinte forma:

O polo de apoio presencial é a unidade operacional, no País ou no exterior, para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância; o polo é o espaço dotado de uma infraestrutura física e logística de funcionamento, reservado para o atendimento aos estudantes. O polo fica localizado no município e é mantido pela prefeitura municipal ou Estado. Um Polo deve ser constituído com laboratórios de ensino e pesquisa, laboratórios de informática, biblioteca, recursos tecnológicos, entre outros, compatíveis com os cursos que serão ofertados (UFMG, 2015²⁷).

Os demais membros da equipe do curso desenvolvem suas atividades nos espaços da UFMG, viajando, no caso dos professores formadores, uma vez por mês para os mencionados polos, com vistas a participar dos encontros presenciais.

Os professores formadores, diferentemente do que ocorre com os cursos presenciais e com os demais cursos a distância da UFMG, responsabilizam-se por todos os componentes

²⁵ Reportagem publicada no Jornal Folha de São Paulo (versão on-line), em 18-05-2015.

²⁶ Informação obtida junto a Secretaria do curso.

²⁷ Disponível em: <https://www.ufmg.br/ead/site/index.php/f-a-q/ead/307-o-que-e-um-polo-de-apoio-presencial>.

curriculares. Fica, ainda, sob a responsabilidade desses profissionais a preparação de material didático de forma a complementar o material do Veredas, utilizado como referência.

Assim, esses docentes permanecem com o aluno durante os oito semestres previstos para a integralização do curso, situação que contribui para o fortalecimento dos laços afetivos entre o grupo, conforme indicado na fala da entrevistada F2:

Para mim é fundamental esse contato com o aluno, acho que a gente aprende e cresce muito nessa relação interpessoal e eu gosto do esquema da UAB, porque, justamente, eu não sou só uma professora conteudista. Porque a gente não tem esse modelo, aquele que constrói o material que nunca vai, e pelo fato de eu ir todo mês nesse polo, a gente criou um vínculo. Imagina aqui, o meu caso específico, essa aqui foi a primeira turma [*mostra foto que tem no gabinete da primeira turma*], então essas meninas. A gente cria um vínculo com elas. E agora, também, mais um número desses vai estar terminando o ano que vem. Então para a gente é uma alegria.

O grupo de professores formadores tem sido composto por docentes do quadro efetivo da Faculdade de Educação e do Centro Pedagógico/UFMG, docentes aposentados, que atuaram na UFMG, mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação da UFMG e profissionais externos à instituição.

Vale observar que, na atualidade, do total de professores formadores em atividade no curso, apenas um docente pertence à Faculdade de Educação, Unidade Sede do curso. Assim, embora não esteja em discussão o mérito do trabalho desenvolvido pelos profissionais que atuam no curso, a predominância de contratos temporários evidencia certa precarização dessa atividade, dadas as limitações trabalhistas próprias desse tipo de vínculo empregatício. Há de se salientar que, tratando-se dos professores do Centro Pedagógico, ainda que os mesmos façam parte do quadro efetivo da Universidade, estão no curso, também, na condição de temporários, uma vez que, legalmente, são admitidos para atuarem, exclusivamente, na Educação Básica.

Essa condição peculiar dos professores da Educação Básica no curso foi, inclusive, objeto de apontamento em uma das reuniões da equipe observada. Em um desses encontros, foi sugerida a organização de um evento científico, para que os alunos pudessem expor os seus trabalhos, de forma que fosse possível socializar o conhecimento produzido no âmbito do curso, e também divulgar o trabalho dos professores, que, mesmo exigindo muito esforço e dedicação, não pode ser registrado no Relatório de Atividade Docente da instituição.

É importante considerar problemas para a sustentabilidade do curso, uma vez que a contratação temporária, ao facilitar a rotatividade dos profissionais, pode dificultar tanto a consolidação das experiências, quanto a circulação, no âmbito da Universidade, do

conhecimento produzido por esses profissionais. Uma das entrevistadas (F2), professora do curso, expõe o seu posicionamento acerca dos limites desse modelo, tendo em vista o contexto institucional:

[...] e aí a maioria se sente inseguro para trabalhar, não é pedagogo, porque o pedagogo ele tem uma formação para trabalhar de forma mais ampla e pedagógica esses componentes curriculares, mas vamos pegar, por exemplo, alguém que é sociólogo, ele já não se sente bem de trabalhar matemática, ciências, organização do trabalho pedagógico, ele pode até lidar com esses componentes, mas ele não se sente, assim, tão tranquilo. Eu acho que esse é um dos limites dessa organização. Ao mesmo tempo que ela facilita um projeto que caminha mais numa linha interdisciplinar, a gente, na estrutura que a gente tem do presencial com o a distância, tem esse choque. Porque a gente tem outros cursos de graduação na UFMG que o professor só responde por aquele conteúdo dele. Aí é mais tranquilo. Então, assim, a gente tem uma organização que ela dificulta, inclusive, o envolvimento dos professores em função dela demandar uma dedicação maior, eu tenho uma carga de trabalho que é bem grande.

O curso de Pedagogia EAD e o uso de reuniões presenciais para discussão do trabalho real

A equipe do curso de Pedagogia UAB/UFMG, além de fazer uso das tecnologias de informação e comunicação para promover interações, adota como estratégia a efetivação de reuniões mensais de trabalho que contam com a participação da coordenação do curso, equipe pedagógica, professores formadores, tutores a distância e equipe administrativa.

Esses encontros, além de serem espaços utilizados para comunicar rotinas institucionais, tais como os prazos para realização das atividades do curso, lançamento de notas, procedimentos de matrícula, são usados para efetivação de trocas de experiências pedagógicas entre os membros do grupo. Assim, problemas identificados nos polos são socializados, assim como são questionadas prescrições relacionadas às atividades de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, são promovidos debates acerca dos processos avaliativos, dos critérios para pontuação, das dinâmicas de estágio, bem como são discutidas estratégias para melhor promover a fixação de conteúdos de ensino. Com isso, o grupo analisa os pontos positivos e negativos do material e das atividades em uso e sugere trocas/complementações. Ademais, há diálogos acerca de abordagens realizadas junto aos alunos, avaliando o êxito/fracasso dos procedimentos adotados. São socializadas, também, tarefas de recuperação que foram

elaboradas, as quais extrapolam às prescrições do Sistema UAB²⁸ e que foram proveitosas para o desempenho dos alunos.

Nesses termos, a referida dinâmica indica que, no trabalho do professor,

[...] conhecer bem a matéria que se deve ensinar é apenas uma condição necessária, e não uma condição suficiente do trabalho pedagógico. Noutras palavras, o conteúdo ensinado em sala de aula nunca é transmitido simplesmente tal e qual: ele é interatuado, transformado, ou seja, encenado para um público, adaptado, selecionado em função da compreensão do grupo de alunos e dos indivíduos que o compõem (TARDIF, 2010, p. 120).

Com efeito, é possível identificar um processo no qual há uma certa confrontação dos saberes que os profissionais produzem, em função da adoção dos seus procedimentos de trabalho, oportunizando processo de formação contínua desses profissionais. Esse debate sobre a prática pedagógica viabiliza, ainda, a validação e ressignificação das regras que orientam o trabalho do grupo.

Esses momentos também aproximam a coordenação de situações que não são por ela vivenciadas, cotidianamente, mas que precisam da sua colaboração e de acompanhamento, visando a maior tranquilidade do grupo. Um exemplo que ilustra essa situação pôde ser acompanhado em uma das reuniões observadas, quando uma das professoras formadoras destacou ter problemas com os alunos em função do desconhecimento das regras do curso (desligamento, cumprimento dos prazos para realização das atividades acadêmicas, trancamento), e destacou ser importante que a coordenação elaborasse um documento, explicitando as regras, pois esse tipo de ação costumava ser bastante efetiva.

Ademais, esses encontros viabilizam a realização de discussões sobre determinados temas, como, por exemplo, inclusão (assunto introdutório de uma das reuniões acompanhadas), que é relevante, tanto para os discentes que serão futuros professores, quanto para aqueles que estão desempenhando o papel de formadores.

Observa-se, ainda, a importância da reunião para a sistematização das experiências colocadas em prática pelos professores e tutores do curso. As trocas realizadas pelo grupo subsidiaram a proposta das atividades acadêmicas propostas pela equipe do Eixo Integrador, para os módulos 7 e 8 do curso. Essa equipe procurou disponibilizar atividades que foram implementadas e consideradas como exitosas pelo grupo.

²⁸ Essas atividades avaliativas classificadas, pelo grupo, como prescrições do Sistema UAB, se referem às tarefas registradas no material didático (Coleção Veredas), utilizado no curso. Ao final de cada Caderno, encontra-se um conjunto de atividades de fixação de conteúdo que devem ser realizadas pelos discentes.

As reuniões concorrem, ainda, para a melhor integração da equipe, o que é importante, particularmente, em função do caráter heterogêneo do grupo (estudantes, contratados, efetivos), conforme assinala a entrevistada F1:

[...] são algumas pessoas, assim, eu não conheço, nunca as tinha visto, aqui ou em qualquer outro lugar aqui da Universidade, mas não há problema porque a gente vai passando a conhecer as pessoas nas reuniões, vai vendo as dificuldades que eles estão tendo, muitos também, como eu, estão chegando pela primeira vez, tanto na tutoria a distância, como professor formador.

Há de se mencionar que essa dinâmica representa, no contexto da Universidade, inovação na condução dos processos de ensino, uma vez que as reuniões departamentais costumam privilegiar temas de ordem burocrática. Essa limitação, concernente ao debate sobre as experiências de ensino, ficou evidente na fala dos entrevistados que ministram disciplinas *on-line*, quando, ao serem indagados sobre as estratégias de socialização do trabalho que desenvolveram, apontaram duas vias: reuniões efetivadas com o grupo que atuam mais diretamente (colegas que dividem a disciplina, tutores e monitores) e ou eventos acadêmicos nos quais a divulgação ocorre sob a forma de apresentação de trabalho científico.

Não obstante a relevância da efetivação das referidas reuniões, há de se registrar que os tutores presenciais não participam desses momentos. Sendo assim, seria importante adotar alguma estratégia para possibilitar a participação desses profissionais, minimizando possíveis assimetrias nas relações de trabalho que possam advir dessa ausência. Caso não seja possível a adoção do Skype, talvez fosse interessante disponibilizar a pauta da reunião no AVA, permitindo que fizessem inserções de assuntos.

O curso de Pedagogia EAD e o uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem para realização e discussão do trabalho real

O Curso de Pedagogia a Distância, assim como as demais graduações da Universidade, utiliza o *Moodle*²⁹, *software* livre, como plataforma de apoio aos processos de ensino-aprendizagem. De acordo com Paiva (2010, p. 359) esse AVA costuma ser utilizado não só “para a oferta de cursos, mas também para grupos de pesquisa e eventos”. Essa autora indica, ainda, que as ferramentas dessa plataforma são:

²⁹ O *Moodle* constitui o AVA disponibilizado pela UFMG para o uso de todos os cursos de graduação a distância, sendo também adotado como suporte às disciplinas presenciais de graduação e pós-graduação. Todavia, conforme destaca Paiva (2010), o TeleEduc também é um AVA utilizado na Universidade, que está hospedado no Núcleo de Ensino a Distância da Escola de Engenharia, sob o gerenciamento do departamento de Engenharia Elétrica.

[...] página para perfil dos alunos, inserção de avatares, fóruns, calendário, gestão de conteúdo, página de perguntas mais frequentes, criação de grupos, questionários e pesquisas, blogs, wikis, bancos de dados, sondagens, chat, glossários, ferramenta para construção de testes, avaliação em par e diários. Além disso, há as ferramentas administrativas, que permitem configurar o AVA, ativar edição, designar funções, atribuir notas, criar grupos, fazer backup, restaurar, importar, reconfigurar e emitir relatórios (PAIVA, 2010, pp. 359-360).

Nesses termos, embora não se tenha como propósito aprofundar acerca do modelo da ferramenta, tendo em vista o foco de análise do presente estudo, vale destacar que, conforme assinala Gonzales *apud* Ribeiro et al. (2007), as funcionalidades do AVA contemplam ferramentas ligadas às atividades de:

- a) coordenação: recursos voltados ao gerenciamento do curso, sendo usadas pelo professor para disponibilização de material e atividades, e que também podem ser usados pela coordenação para prestar informações e esclarecimentos aos alunos sobre o curso/disciplina;
- b) comunicação: recursos disponibilizados com o propósito de estabelecer o processo comunicativo entre os atores envolvidos no curso/disciplina, tais como: fóruns, *chats*, correios eletrônicos.
- c) produção dos alunos ou de cooperação: permitem que os alunos façam a postagem dos seus trabalhos produzidos individualmente ou em grupo;
- d) administração: permitem a disponibilização de serviços acadêmicos para os cursistas e a produção de relatórios que podem ser usados para acompanhamento do curso.

Tendo em vista as possibilidades de uso do *Moodle*, o curso de Pedagogia utiliza esse ambiente para disponibilizar atividades avaliativas adicionais àquelas indicadas na Coleção Veredas, que constitui o material didático, impresso, de referência, utilizado pelo curso. Além disso, encontram-se disponíveis espaços para postagem das atividades realizadas pelos alunos, propostas na Coleção Veredas, bem como uma midiateca composta por diversas referências bibliográficas, com os respectivos links, que visa oferecer, aos estudantes, uma fonte complementar de estudos. Nesse espaço, são disponibilizados, ainda, fóruns (Dúvidas, Notícias, Debates e Colaborações, Hora do Cafezinho) destinados a viabilizar a interação entre as equipes pedagógica, de professores formadores e de tutores.

Ao acompanhar interações promovidas no AVA, identifica-se o uso frequente dos espaços reservados à produção discente, bem como fóruns disponibilizados para avisos gerais sobre questões acadêmico-administrativas e trocas de notícias consideradas interessantes pelo

grupo. Percebe-se que, mesmo que muitos serviços da Universidade já possam ser acessados virtualmente, as dúvidas sobre procedimentos administrativos são muito frequentes (matrícula, encaminhamentos relacionados a documentos), o que indica um problema da EAD, no que tange a disponibilizar serviços de secretaria no polo que sejam capazes de dialogar de forma mais efetiva com os serviços disponibilizados pelas instituições.

Cabe destacar que, no curso de Pedagogia, o *design* do AVA fica sob a responsabilidade do grupo do Eixo Integrador, mas os professores estão autorizados a inserir tópicos e, ou atividades direcionadas a sua turma, contando, em caso de dificuldades, com a assessoria desse grupo.

Ainda, no que tange às interações no AVA, tendo em vista que os professores e tutores estão distribuídos por polo, identifica-se o esforço em tentar minimizar essa separação por meio do compartilhamento de dúvidas, esclarecimentos, novidades, sugestões. Para isso, cada polo conta com uma turma, criada semestralmente com base nos componentes curriculares a serem ministrados, para o uso dos professores formadores, tutores presenciais e a distância e alunos. Da mesma forma, semestralmente, é criada uma turma que congrega todos os professores formadores, tutores presenciais, coordenação e equipe pedagógica, sendo que, nessa turma, são registradas sugestões de atividades avaliativas, estruturadas pelo Eixo Integrador, o que viabiliza a revisão e o uso coletivo das mesmas, conforme se pode observar nas trocas de mensagens e nos comentários realizados nas reuniões presenciais.

Dessa forma, sendo o AVA um repositório não apenas de objetos de aprendizagem, mas de interações sobre “o como fazer”, o acompanhamento dos seus registros informa sobre as diversas variabilidades que se interpõem no cotidiano de trabalho, sendo uma ferramenta que atesta a assertiva ergológica de que os eventos cotidianos sempre passam por processo de renovação. Assim, mesmo que o tema tecnologia seja uma pauta recorrente dos Fóruns de Dúvidas, as questões (e, por extensão, as soluções) sofrem mudanças, uma vez que, em um dia, a dúvida recai sobre problemas de conexão; no outro dia, a dificuldade se relaciona ao uso dos recursos (como postar atividades, por exemplo). Além disso, evidencia a capacidade humana em renormalizar os seus códigos de convivência. Assim, se no presencial a elevação do tom de voz ou o uso da ironia pode gerar tensionamentos no processo educativo por sinalizar descontentamentos e impaciência; no AVA, uma palavra escrita em caixa alta tem essa mesma conotação, como foi possível observar em interações realizadas pelo grupo.

Com efeito, as trocas efetivadas no AVA abordam questões de diversas naturezas: administrativas, tecnológicas, pedagógicas (condução de atividades avaliativas e de recuperação), mensagens com trocas de carinho e de incentivo. Assim, acaba por funcionar

como uma sala de aula que aglutina temáticas que, via de regra, na modalidade presencial, são tratadas por diferentes atores que desempenham suas funções em espaços, igualmente, distintos. Por conseguinte, é uma oportunidade para que todo o grupo esteja mais voltado para o ensino e para a aprendizagem. Afinal, considerando a diversidade de assuntos, sempre é possível ensinar e aprender algo.

Soma-se a isso que os registros do AVA conferem certa visibilidade à dimensão coletiva do trabalho real, pois evidenciam, por exemplo, a importância da cooperação entre os atores, dada a necessidade de articulação entre ações técnicas e pedagógicas, para levar a efeito os processos de ensino-aprendizagem. Consequentemente, os trabalhos que podem ser qualificados como de importância menor, como aquele realizado pela secretaria administrativa, são, na verdade, estruturantes, pois, se não ocorre a matrícula, o processo educativo fica totalmente comprometido. Por conseguinte, indica a contradição existente, quando todos membros de um coletivo não são valorizados, mas, apenas, alguns indivíduos do grupo.

6 OS PROFESSORES E A SUA ATIVIDADE DE TRABALHO

Foi possível, nesta dissertação, até esta seção, explorar a organização e o contexto de trabalho dos docentes. Neste capítulo, são descritos os aspectos mais diretamente relacionados às atividades de trabalho desses profissionais, que são desenvolvidas na modalidade a distância. Os dados coletados, que compreendem registros orais, obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas, bem como documentos obtidos em mídias impressas e eletrônicas, serão mobilizados e analisados em diálogo, particularmente, com as proposições ergológicas, em consonância com a proposta da pesquisa em epígrafe. Para esse exercício, serão as seguintes categorias da ergologia: usos de si, (re) normalização, saberes, competências, valores, Dispositivo Dinâmico de Três Polos.

6.1 Os usos de si e a consideração do outro no trabalho

De acordo com os pressupostos da ergologia, trabalhar não é um ato mecânico, mas um processo em que se faz usos de si. Com efeito, na atividade de trabalho manifesta-se “a dialética do uso de si, ou seja, a maneira singular pela qual os homens e as mulheres fazem usos deles próprios em função deles próprios e daquilo que os outros lhe demandam” (DURAFFOURG, 2007, p.70).

Por meio dos referidos usos, os profissionais promovem escolhas, realizam os encaminhamentos que devem ser adotados para concretizar as suas atividades, sendo instados, nesse exercício, a repensar os saberes que dispõem e a (re) avaliar as antecipações que já se encontram estabelecidas. Nessa dinâmica, os trabalhadores interagem com o meio, estabelecendo diálogos entre as suas percepções e os procedimentos técnicos, definições sobre a utilização de recursos materiais e da estruturação da equipe de trabalho, decidindo, inclusive, quais as economias que farão do seu corpo. Dessa forma, promovem intervenções que podem transgredir aquilo que se encontra instituído, mobilizando ou rejeitando regras, (re) definindo técnicas, criando alternativas para as demandas, entre outros.

Esses usos ocorrem de forma contínua e permanente, pois o ser humano não é um simples executor, mas conceptor das suas ações. Ademais, embora possa haver prescrições com o objetivo de prever maneiras de agir, a antecipação absoluta é inviável, pois, além das novidades que podem emergir, as próprias soluções de caráter antecipatório sempre serão colocadas à prova, havendo sempre o risco da falha, da criação de outras dificuldades, do desagrado (SCHWARTZ, 2007).

Outro aspecto a ser destacado é que, embora a escolha remeta à decisão do indivíduo,

é preciso considerar que a dimensão coletiva nunca pode ser eliminada, pois, sendo o trabalho uma atividade social, a presença objetiva e ou subjetiva do outro é um dos aspectos que sempre precisa ser levado em conta. Assim, nunca se trabalha sozinho, “escolhendo esse ou aquele procedimento ou modalidade de ação, você escolherá, de uma certa maneira, a relação com os outros ou com o mundo no qual você quer viver” (SCHWARTZ, 2007, p. 194).

No caso das instituições públicas de ensino, o trabalho efetivado tem como destino o coletivo. Além disso, a própria dinâmica de algumas atividades que são realizadas, tais como aulas, pesquisas, seminários, pressupõem organização coletiva. Perante essas considerações, indaga-se se os mencionados usos de si, na Universidade, refletiriam essa forte presença do outro.

Os dados deste estudo mostram que, quanto aos professores participantes desta pesquisa, essa dimensão eu-outro emergiu, quando foram efetivadas explicações sobre a decisão em atuar na modalidade a distância, como pode ser acompanhado nos relatos de F1, D2 e C2:

- F1:

Bom, na verdade, a decisão, assim, nem foi tomada por mim. Eu fui convidada pela *[informa o nome da pessoa que fez o convite]*, Coordenadora Geral da UAB, porque nesse momento da minha entrada eu estava aqui no doutorado. [...]

- D2:

Na verdade foi um convite que eu tive dos *[informa o nome das pessoas que fizeram o convite]* na época, foi em 2008. Eu estava trabalhando na *[indica o nome da instituição em que trabalhava]*, não era com educação a distância, não tinha nenhuma experiência com educação a distância, aí eles me convidaram para vir trabalhar como professora da *[informa o nome da unidade que trabalha]*.

- C2:

Eu fui convidado no ano de 1999, por causa da minha expertise em computação, a trabalhar com educação a distância porque envolvia internet, envolvia desenvolvimento de aplicativos e era o momento que a Universidade estava começando a estimular as primeiras ações de educação a distância de uma maneira mais intensiva. Eu gostei, queria melhorar minha prática de ensino, eu achava que isso ajudaria nas minhas aulas do presencial, e, até então, estava descobrindo naquele momento ali a educação a distância, as ações possíveis que podiam ser feitas na educação a distância.

Essas falas deixam entrever que o encaminhamento adotado pela instituição, para convocar os docentes para atuar na modalidade a distância, sinaliza certa aposta na força do

coletivo. Dessa forma, o chamado institucional para os professores participarem das ações voltadas à modalidade a distância, diferentemente de ocorrer por determinações normativas, valendo-se, por exemplo, de regras previstas nos contratos de trabalho, ocorre por meio de convites, os quais são realizados tendo em vista a rede de relações estabelecidas por esses profissionais. Dessa feita, é possível inferir que há um entendimento de que essas relações favorecem o engajamento não somente ao longo das atividades desenvolvidas por ocasião da efetivação do trabalho, mas também no momento que antecede essas atividades, ou seja, no processo de organização da equipe.

Do mesmo modo, é possível conjecturar que, ao optar por aceitar os convites que lhe foram feitos, se as escolhas desses trabalhadores consideram as possibilidades de benefícios pessoais (que também não deixam de ser coletivos – melhorar a aula), conforme indica mais claramente o depoimento de C2, denotam também coincidência no tocante ao interesse em manter uma relação cordial e cooperativa com os outros - colegas de trabalho. Assim, os usos de si remetem a um meio que se forma a partir da motivação dos sujeitos em criarem, preservarem ou até mesmo fortalecerem vínculos pessoais, indicando um processo que envolve a mobilização subjetiva, mas que o peso do coletivo também ocupa importante espaço nas decisões.

Essa percepção acerca da relevância atribuída, pelos docentes, à relação indivíduo-coletivo, pode ser percebida, também, mesmo em outros relatos (C1 e D1) que, em uma primeira leitura, podem remeter a uma situação impositiva:

- C1:

Não foi decisão e nem opção. Existia a modalidade, tinha um grupo aqui do departamento interessado em ativar essa modalidade porque já tinha na Química, na Biologia. Aí um professor daqui queria criar o curso, eu era o chefe, na época, e eu não tenho preconceito com nada, ele precisou da minha ajuda para montar o curso, eu ajudei a montar o curso, como membro da comissão que criou o currículo e elaborou as ideias, como chefe de departamento, para poder mandar isso para a frente, e, naturalmente, eu entrei no corpo docente.

- D1:

Não foi bem uma decisão, foi uma necessidade do departamento por causa do contingente grande que se encontra em algumas disciplinas para lidar com alunos que estão passando por três vezes por essa disciplina. Nós criamos as turmas *on-line* para desafogar um pouco as turmas presenciais. Foi por isso então, foi uma questão de necessidade. Alguém tinha que fazer isso.

Nesse sentido, embora o entrevistado C1 deixe subentender, em um primeiro momento, que não teve margem de manobra, levando à suposição de que o seu ato guarda

lastros com uma medida impositiva, esclarece, logo em seguida, que o interesse em colaborar com o projeto do colega foi o fator que orientou as ações que passou a desenvolver na modalidade a distância. Assim, a sua relação com a educação a distância passa a ser estruturada a partir do momento em que a proposição do colega é assumida sem reservas, sendo empreendidas ações com vistas a viabilizar medidas necessárias à concretização da proposta.

Por seu turno, a exposição de D1 indica a dimensão coletiva à medida que as variabilidades que se apresentam à instituição que, em princípio, são dirigidas ao grupo de professores do Departamento, são apreendidas como responsabilidade pessoal. Em função de problemas de retenção e superlotação das turmas presenciais, o professor se demanda, decide reorientar as suas rotinas, incorporando ao seu fazer atribuições relacionadas à modalidade a distância.

Em relação à justificativa que baliza a decisão de D1, que envolve o acerto do fluxo curricular dos discentes, vale lembrar que é dever da Universidade, considerando-se as Normas Acadêmicas de Graduação em vigor, oportunizar ao seu corpo discente condições de matrícula que, além de constituir ato obrigatório para o estudante, deve ser realizada seguindo a organização indicada no currículo. De acordo com as referidas Normas, item 37, ao se matricular, o aluno deverá “observar a sequência estabelecida pelo currículo-padrão, incluindo obrigatoriamente as disciplinas do semestre anterior não cursadas ou cursadas sem aprovação”.

Por sua vez, o Estatuto da instituição determina, no seu capítulo II, artigo 73, que os docentes são responsáveis pelas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Sendo assim, para que os discentes cumpram as suas exigências curriculares, é necessário que façam parte de uma turma cuja regência fique, de acordo com o regulamento da instituição, sob a responsabilidade dos docentes. Logo, a variável “oferta de vagas” é um elemento importante no cotidiano do trabalho desses profissionais e dos discentes. Assim, mediante a necessidade de fazer valer as determinações legais previstas na instituição, bem como responder às demandas que oferecem limitações ao desempenho das atividades docentes e discentes, há concordância em relação à participação na modalidade a distância.

Nesses termos, as *demandas de si mesmo*, efetivadas pelos docentes C1 e D1, encaminham ao pressuposto de que esses profissionais se encontram engajados na sua atividade que, para ser desenvolvida, observa objetivos definidos “*num lugar e num tempo determinados, servindo-se dos meios disponíveis ou inventando outros meios*” (TELLES e ALVAREZ, 2004, p. 72). Com efeito, o empreendimento de ações para viabilizar demandas

para a oferta do curso EAD e a estruturação das turmas *on-line*, indicam a tentativa de romper com uma condição instituída, configurando um movimento em que se buscam alternativas para viabilizar objetivos que são, ao mesmo tempo, pessoais e institucionais.

A despeito dos referidos posicionamentos dos professores deixarem entrever que o *uso* institucional, ao se apresentar, inicialmente, sob a forma de convite e não de imposições legais, pode ter favorecido as avaliações que subsidiaram a decisão em trabalhar nessa modalidade de ensino, não elimina o pressuposto de que “o trabalho nunca é feito de antemão”, conforme afirma Schwartz (2007, p. 193).

Assim, a referida dinâmica de “convocação” dos trabalhadores, envolverá, inevitavelmente, as *dramáticas dos usos de si*, assim nomeadas, porque instauram debates, negociações, escolhas, que exigem a mobilização do ser em sua plenitude, uma vez que demandam o uso das capacidades psíquicas e cognitivas. Afinal, no processo de construção do seu fazer, os docentes irão se defrontar com elementos que, ao se interporem no cotidiano, irão demandar elaborações. Se, por um lado, esse processo viabiliza intervenções, promovendo o redesenho dos contextos, por outro lado, desencadeia, em função das próprias soluções utilizadas para equacionar as questões, outras situações que exigirão novas respostas

Em face das referidas considerações, vale indagar: quais questões têm emergido no cotidiano de trabalho, exigindo respostas por parte dos docentes?

6.2 As variabilidades do cotidiano

Aquele que trabalha, além de lidar com as suas elaborações pessoais, precisa se ater às produções e aos posicionamentos de outros, que estão envolvidos na atividade de trabalho, bem como ter em vista os recursos disponíveis no meio de trabalho, situação que requer o gerenciamento de diversas variáveis nem sempre favoráveis aos trabalhadores. Em relação aos elementos que criam certos constrangimentos às situações de trabalho na educação a distância, podem ser identificadas nas exposições dos professores questões relacionadas à concepção equivocada de uma parcela da população discente acerca da modalidade educacional, como indicam C2 e F2:

- C2:

As pessoas, também com a questão da própria modalidade, não estavam entendendo como é que se fazia, muita gente achou que entrou na Universidade, que só ia receber o diploma, não tinha que fazer nada [...]

- F2:

Porque um grupo entrou para o nosso curso achando que seria fazer qualquer curso a distância, vou lá, nem paga, né? Como diz o outro [...]

Assim, os excertos acima assinalam o desafio de lidar com o desconhecimento dos alunos, mesmo tratando-se de adultos universitários, considerando os propósitos e os procedimentos que balizam a graduação a distância, os quais remetem à necessidade do cumprimento de exigências acadêmicas capazes de propiciar uma formação com qualidade.

Além disso, evidencia-se que as atividades de trabalho não se desenvolvem de forma dissociada do plano global. Dessa feita, o ideário produtivista, que caracteriza o sistema capitalista, e que, na educação, é materializado, dentre outros, por meio do fetiche dos títulos, apresenta-se como um elemento que precisa ser gerido pelo professor, na sua atividade. Dessa forma, os contextos micro e macro se interconectam consolidando uma situação que remete à relevância das microdecisões, no tocante a reproduzir ou modificar estruturas em vigor.

Com efeito, por meio das escolhas realizadas em nível local, é possível dialogar com o plano estrutural, influenciando, alterando percepções. Assim, para tentar reverter as referidas concepções dos estudantes, F2 declara que “[...] a gente foi criando, posso falar a experiência do meu polo, a gente foi criando uma dinâmica de trabalho que a UFMG tem um diferencial a oferecer”. Por sua vez, C2 avalia que “quando viram que você tem um período de qualidade igual, isso [*que só ia receber diploma*] foi, ajustou”.

Nesse sentido, se não é possível negar que as atividades singulares sejam impactadas por condicionantes estruturais, também não é válido admitir que as iniciativas individuais não possam interpelar os fenômenos gerais. Afinal, negar essa relação é desconsiderar a capacidade humana em criar outras formas para concretizar o trabalho.

Outra variabilidade apresentada por C2 refere-se à dificuldade de entendimento dos colaboradores no processo educativo acerca do que seria trabalho coletivo. O professor declara que, no início das suas atividades, essa questão exigiu esforços, no sentido de esclarecer às pessoas a importância das suas ações e a relevância do papel que desempenhavam, pois havia o entendimento de que a intenção era transferir responsabilidades.

Dentre os apontamentos realizados, as características dos estudantes, relacionadas a uma trajetória de baixo desempenho acadêmico e de dificuldades de aprendizagem, também são mencionadas por D1 e F2:

- D1:

São alunos que já tem um histórico desfavorável, já tem percurso... E, assim, não é reprovação só nesta disciplina, é reprovação em várias disciplinas. Então, o perfil básico desse aluno.

- F2:

Mas eu tenho, assim, realidades, assim, bem distintas porque tem alunos que estavam 10, 15 anos que estavam fora da escola. Eu tenho alunos que já são professores há muito tempo, tem magistério, mas não tem a graduação, que entraram numa época e foram ficando, foram ficando. Então há muita dificuldade de leitura, até mesmo, assim, de compreensão.

Da mesma forma, a infraestrutura disponível é um aspecto que preocupa, sendo relacionados, por C1, problemas de pessoal que afetam o funcionamento do aparato tecnológico, que se mostra fundamental no caso da EAD: “faltam técnicos para cuidar da parte de internet. Olha só, um curso a distância, atualmente, que é pela internet, faltam técnicos para entrar, para cuidar dessa parte toda, o *Moodle* tem sempre problemas, ele sempre dá problemas”. As inadequações do material didático, para o mesmo professor (C1), também constitui motivo de certo desconforto:

Não tem uma equipe que venha gravar as aulas mesmo, aulas em quadro negro que é o que nós gostamos de fazer e que os alunos precisam. Então, falta uma coisa muito simples, uma coisa trivial, corriqueira que não tem, nunca teve, nós não temos aulas gravadas porque nós não temos equipamento e pessoal para poder gravar as aulas de maneira adequada. Isso é uma coisa grave. Outra coisa que está faltando, apesar de ter o *Moodle* funcionando e coisa assim, tem vários recursos que estão faltando, poderiam ser criados vários tipos de ambientes virtuais, mas, para isso, é preciso ter um técnico porque um professor não vai sentar e ficar programando [...].

Cumpramos registrar que a descrição acerca de questões que comprometem as condições de oferta deixa subentender que as fragilidades confrontam com o aprender que emerge como um valor para esse profissional. Afinal, é preciso considerar que não se pode pensar o ensino desvinculado da aprendizagem e que os referidos problemas podem comprometer esse fim. Particularmente, no caso da educação a distância, além dos conteúdos, as orientações, o diálogo entre o grupo depende de forma significativa da mediação viabilizada pelos referidos recursos.

Ainda em relação à apreensão de C1, é de se destacar que esse profissional demarca bem a sua preocupação com a aprendizagem dos discentes ao afirmar que “o problema tá lá [*com o aluno*], eu diria, porque a gente fornece o que a gente pode, mas é difícil para eles, o problema tá lá, então aí o desempenho fraco, essas coisas [...]”.

Nessa perspectiva, refletindo-se sobre os problemas de infraestrutura retromencionados de forma associada ao perfil do estudante, assinalado por D1 e F2, é possível reconhecer, de um lado, a legitimidade dos pressupostos de inclusão defendidos pela educação a distância, uma vez que essa modalidade de ensino tem oportunizado acesso universitário a estudantes que precisam melhorar a sua qualificação acadêmica e, ou possuem dificuldades de aprendizagem. Contudo, por outro lado, fica explícito o risco que envolve o descuido com as condições de oferta da educação a distância, qual seja, repetir, via modalidade de ensino, na educação superior, o dualismo perverso da escola básica brasileira, apontado por Libâneo (2012), que consiste na estruturação de uma escola do conhecimento para os ricos e uma escola do acolhimento social para os pobres. Assim, parafraseando esse autor, depara-se com a educação a distância para os pobres e a educação presencial para os ricos.

Ainda, em relação às variabilidades, a dificuldade em trabalhar com equipe composta por bolsistas também pôde ser identificada no relato feito por D2: “porque você ver bolsista de mestrado fica dois anos, de doutorado fica 4 anos, mais a nossa designer, por exemplo, ela ficou 4 anos, mas, nesses 4 anos, ela também estava fazendo o doutorado dela. Então, assim, ela atuava junto com a gente, mais também tinha as questões dela”.

Por essas e outras razões, o ritmo de trabalho é considerado uma dimensão importante, o que levou três entrevistados (D2, F1 e F2) a considerarem a carga de trabalho na educação a distância muito mais intensa do que a presencial, em função de fatores, tais como: necessidade de preparar antecipadamente as atividades, viagens, ansiedade do aluno que, embora conte com o acompanhamento do tutor, deseja o atendimento do professor. Estas falas (F2 e D2) ilustram como as demandas recaem sobre o docente:

- F2:

Por exemplo, final da semana passada, ou retrasada, porque esse último foi das mães, eu estava lá. Implica eu ter disponibilidade de viajar sexta-feira à tarde e voltar em casa no domingo. Então, olha o que isso representa para mim agora em termos de peso de trabalho.

- D2:

Então os alunos, eles sabem que cada professora é responsável por um número x de turmas, mas eles não querem saber, eles veem o nome lá: professora, e vê que você está *on-line*, você entrou e tem uma dúvida, ele manda e ele quer ser atendido, sabe? E aí ele manda, tem algum problema? Às vezes ele tem o monitor, mas ele quer você, entendeu?

A referida intensificação pode atingir níveis ainda mais elevados em decorrência da dificuldade em se promover a gestão do tempo de trabalho, em função do volume de demandas acumuladas, considerando que os recursos tecnológicos tendem a facilitar o encaminhamento das requisições, como indica F1:

Mas, assim, no dia a dia é isso, sabe, se eu quiser, eu fico o dia inteiro, eu me envolvo o dia inteiro. Igual, por exemplo, pós encontro [*presencial*], eu, no sábado, eu chego meia-noite, meia-noite e um eu estava no computador, respondendo, mandando um negócio para uma aluna, que ela me cobrou, e eu falei: eu mandei. Na hora que eu cheguei em casa, eu não tinha mandado, então falei: você pode abrir o seu computador meia-noite e dez, que se eu não te mandei, você já vai receber. Aí eu cheguei em casa 15 para meia-noite, corri, liguei o computador e enviei o negócio para a menina, sabe?

Soma-se a isso o duplo papel do professor como responsável pela formação dos alunos e dos tutores, o que também pode concorrer para tornar ainda mais complexo esse processo, conforme deixa entender D2:

Agora se o aluno tem alguma dúvida, eu vou responder o aluno e eu não vou responder só uma coisa, assim, básica, eu vou explicar, eu vou ensinar para o aluno, se ele tem, principalmente, se é dúvida de conteúdo. Então, assim, se um monitor tem uma dúvida e ele manda para mim ele é um outro aluno que eu estou ensinando, entendeu? Então eu tenho que ensinar o monitor e aí eu mando. Se o monitor me manda uma dúvida, eu respondo para o [*fala o nome da turma da disciplina*] porque eu sei que estou respondendo não é só para esse monitor, é uma dúvida desse monitor, mas que pode servir para todos os outros monitores e aquela dúvida pode servir para os outros alunos. Então, acho, assim, aumenta o trabalho, mas também aumenta o conhecimento.

A despeito das dificuldades mencionadas, o relato de D2 chama a atenção para a necessidade de se considerar o caráter controverso do trabalho que pode, há um só tempo, sobrecarregar o trabalhador e lhe proporcionar ganhos. Por conseguinte, conforme indica a entrevistada, a penalização efetivada pelo acréscimo de atividades pode gerar proveitos para quem trabalha, uma vez que é capaz de proporcionar avanços no conhecimento. Assim, em tese, há, nesse processo, uma certa partilha dos benefícios, pois se a instituição ganha com o esforço do professor, este é, proporcionalmente, retribuído sob a forma de saberes adquiridos.

Contudo, ainda que seja possível a mencionada divisão de ganhos, é necessário levar em conta que, tratando-se de relações de trabalho, essa distribuição pode se revelar intrincada, pois o conhecimento dos trabalhadores tende a ser revertido em favor das atividades de trabalho. No caso em discussão, as aquisições dos professores podem ser utilizadas para melhorar a própria instituição, sinalizando a possibilidade de que a Universidade ocupe posição privilegiada nessa relação.

O mencionado paradoxo entre produzir e conhecer suscita, ainda, a reflexão de que se o trabalho constitui fonte dos saberes, as soluções, diferentemente de emergirem pela desistência, são encontradas à medida que os trabalhadores vão dando forma aos seus feitos. Essa situação pode ser ratificada pelo relato de C2, quando comenta sobre procedimentos que podem ser adotados para melhor gerir o tempo:

[...] agora, por outro lado, você tem que ter muita disciplina no sentido que é o seguinte, é igual responder e-mail, se você parar toda hora que chegar e-mail, para responder um e-mail, você não faz mais nada, fica o dia inteiro. Você tem que policiar, como a gente resolver isso, dividindo o trabalho, você define neste dia você responde as mensagens que chegarem, amanhã eu respondo [...].

Assim, a fala do docente, deixa entrever que a questão relacionada à gestão do tempo, apontada por F1, pode ser, de fato, um elemento dificultador, mas, ao mesmo tempo, indica que já conseguiu equacionar o problema, enquanto, no seu cotidiano, foi desenvolvendo estratégias para lidar com as demandas, comumente apresentadas pelo uso do aparato tecnológico.

Com efeito, embora as intercorrências apresentadas pelos entrevistados sejam de diversas ordens, apresentam como traço comum o fato de impactarem “o como se faz”, atestando, portanto, que o comprometimento com que ocorre a sua efetivação constitui um modo de tornar o trabalho precário. Esse entendimento vai ao encontro do que Arroyo (2013) afirma identificar, na contemporaneidade, como um dos itens de pauta dos movimentos dos docentes, qual seja, a melhoria das condições de trabalho que fazem referência aos contextos e contingências dos meios com que os professores desenvolvem suas práticas. Ainda que esse autor esteja se referindo à educação básica, é pertinente recuperar a sua análise, considerando que as reflexões desenvolvidas remetem aos desdobramentos advindos da inadequação das condições de trabalho. Lembra esse estudioso que a relevância atribuída ao “como se realiza o trabalho” deve-se ao fato de que a maneira como se trabalha determina o que o ser humano é e aprende.

Assim, Arroyo (2013) indica que os elementos dificultadores, que podem conduzir a obtenção de resultados negativos, produzem reflexos na identidade dos professores, levando, dentre outros, a um certo desânimo com o seu fazer. Essa possibilidade emergiu nos depoimentos de D1, pois, ao mesmo em que a sua avaliação indica que as suas turmas *on-line* não apresentam resultados satisfatórios em relação ao desempenho discente, também revela que a modalidade a distância não integra os seus planos profissionais.

Dessa feita, ainda que se possa reconhecer que a requisição de melhorias tende a ser contínua, já que a permanente renovação das formas de lidar com as demandas das atividades impõem, dentre outras, alterações de infraestrutura física e de pessoal, a adoção de soluções que possam melhorar os problemas relatados tornam-se necessárias para que não haja comprometimento, no caso da Universidade, da materialização de um dos objetivos institucionais, qual seja, promover o ensino público de qualidade.

Outro aspecto a ser destacado é que, embora a remuneração salarial não figure entre as variabilidades indicadas pelos entrevistados, possivelmente, por se tratar de professores de carreira do Magistério Superior, a qual lhes assegura certa estabilidade profissional, as dificuldades não se encontram eliminadas. Afinal, como defende Trinquet (2015 – Comunicação Pessoal)³⁰, o trabalho não se restringe à dimensão econômica.

Nesse sentido, trabalha-se para “ganhar a vida”, mas é preciso considerar também as dimensões social, ontológica e antropológica, uma vez que o trabalho permite ao homem se inserir socialmente, bem como se desenvolver do ponto de vista físico e intelectual. Essas diversificadas contribuições do trabalho evidenciam, de acordo com Trinquet (2015), o fato de que o trabalho não é uma calamidade, mas um ‘bem feito’, bem como o seu entendimento de que os problemas estão relacionados às condições disponíveis para a efetivação das atividades de trabalho, sendo estas, portanto, merecedoras de atenção especial.

Dessa forma, dadas as condições concretas do trabalho, a dimensão positiva dessa atividade pode tanto ser objetivada, quanto pode ser adulterada, o que pode tornar a vida no trabalho desprovida de sentido. Quanto a essa mesma questão, Antunes (2009) destaca que não há como ter uma vida cheia de sentido fora do trabalho, se o mesmo não ocorre na esfera do trabalho, pois, conforme mencionado, essa atividade está integrada às diversas esferas da vida.

Considerando as referidas possibilidades indicadoras de que, se a atividade é o ponto de gestão das restrições, é, ao mesmo tempo, matriz das soluções, Schwartz (2011) realça a relevância das renormalizações, afirmando que esse processo se mostra fundamental, tanto por se constituir numa obrigação universal, uma vez que as normas anteriores são insuficientes para tratar as variabilidades dos eventos, quanto pelo fato de que é impossível agir sem fazer os usos de si, ou seja, sem avaliar, escolher, redefinir caminhos.

³⁰ Palestra realizada na Faculdade de Educação da UFMG em 07-08-2015.

Frente a essas considerações, soa oportuno conduzir esta análise, buscando compreender as dinâmicas que envolvem esse processo, nas situações de trabalho, geridas pelos docentes.

6.3 O meio e as (re)normalizações

Para a ergologia, as normas antecedentes compreendem produções que resultam da experiência humana com o trabalho e envolvem valores, saberes individuais e coletivos, códigos formais e implícitos. São heranças que se encontram à disposição da coletividade, auxiliando no reconhecimento do meio e, por extensão, na elaboração de respostas às demandas que emergem. São, portanto, construtos sociais e, conseqüentemente, não são neutros. Assim, essas normas podem refletir assimetrias que foram gestadas e estabelecidas na sociedade.

Dessa forma, ao mesmo tempo em que as referidas normas podem ser caracterizadas como uma expressão da individualidade do trabalhador, já que a sua elaboração pode ter ocorrido em consequência de atitudes transgressoras dos profissionais, na sua vida diária, podem também estar alinhadas às perspectivas disciplinadoras que visam regular e inibir a manifestação das singularidades dos indivíduos. Schwartz (2011, p. 136) explica que as normas antecedentes se caracterizam por constituírem uma “combinação inextricável de conquistas e riscos, tanto facilitadora quanto opressora da vida social”.

Vale reiterar que o uso da norma para promover a antecipação completa da atividade é uma ilusão, e a tentativa em alcançar esse objetivo pode, inclusive, comprometer o bem-estar humano, uma vez que atribuir *status* supremo às regras significa deixar de lado, como indica Schwartz (2011), as diversas possibilidades que a vida apresenta a todo instante, sacrificando, com isso, o potencial criativo dos seres humanos.

Nessa perspectiva, as renormalizações se impõem como uma necessidade para manter a saúde daquele que realiza as atividades de trabalho, uma vez que viabilizam, a cada um que trabalha, produzir e se reconhecer como agente ativo desse processo. Ademais, contribuem para o desenvolvimento coletivo, já que favorecem o processo de ressignificação das experiências, induzindo novas maneiras de fazer, as quais podem levar a maior eficácia das ações.

Em que pese essa relevância e necessidade das renormalizações, isso não significa que a sua efetivação esteja isenta de desafios e que não possa, em primeiro momento, impor limites às atividades cotidianas, como é possível acompanhar na situação relatada a seguir.

No caso do estudo em epígrafe, identifica-se que, tratando-se dos cursos de graduação UAB/UFMG, optou-se por não impor regras que disciplinassem a forma de atuação do professor nesses cursos. A decisão se restringiu a negar, em função de o professor receber bolsa UAB/CAPES, o cômputo das suas atividades, realizadas nessas graduações, para efeito do cálculo dos encargos didáticos.

Vale destacar que a referida regra, referente à remuneração, não se aplica aos professores que ministram as disciplinas *on-line*. Nesse caso, C2 explica que “[...] você tem um professor, com um grupo de atores que atua naquele conteúdo. Então, você tem o encargo didático, é o mesmo que eu teria do presencial, só que eu atendo um número maior de estudantes, como eu atendo mais estudantes, eu preciso então de monitores ou tutores [...]”. Assim, no caso desses professores, as alterações incidem, especificamente, sobre a forma de condução dos processos de ensino-aprendizagem. Registre-se que, com base na ergologia, pode-se denominar esse processo como renormalização da noção de docência, uma vez que a atividade de ensino, em vez de ser realizada individualmente, como, tradicionalmente, ocorre na modalidade presencial, passa a ser compartilhada com um grupo de monitores/tutores.

Dessa forma, nos cursos UAB/UFMG, o docente define a sua forma de participação diretamente com a equipe gestora do curso. Essa flexibilidade do regulamento favoreceu a implementação, por parte do curso de graduação em Pedagogia, de organização considerada singular no contexto da UFMG, pois, nele, um único docente responde por todos os componentes curriculares. Essa possibilidade é motivo de elogio por parte dos professores que lá desempenham as suas funções, pois há entendimento de que esse procedimento favorece a aproximação entre professor, alunos e equipe que atua no polo de apoio presencial, como manifesta F2 “é uma infraestrutura interessante, ela é criativa, porque ela possibilita a integração de quem está lá [polo]”.

Todavia, a transgressão ao modelo disciplinar, em vigor na Universidade, no qual cada atividade acadêmica tem um professor responsável, não se faz sem ônus, uma vez que pode haver certa dificuldade em alinhar os projetos pensados institucionalmente para beneficiar a EAD e o modelo implementado no curso, conforme indica a análise de F2 acerca do Programa de Laboratório de Material Didático (projeto criado pelo CAED para possibilitar aos professores a revisão e ou criação da sua disciplina na modalidade a distância):

[...] eu fui chamada para entrar no laboratório, eu fiquei muito entusiasmada. Aí veio a primeira dificuldade, como é que eu ia construir a revisão do meu material de trabalho, sendo que eu tinha vários? Que que eu fiz, eu escolhi um, dentre eles, para fazer essa revisão, mais ficou um pouco deslocado do curso, em função da estrutura que o curso tem. Como a gente trabalha com vários conteúdos, seria, praticamente

impossível, o professor fazer a revisão curricular nessa estrutura que nós temos. Já numa estrutura que cada professor, por exemplo, o [*informa o nome do colega*], ele fez a revisão do material dele, de [*informa o nome da disciplina que o colega ministra*], ficou excelente, mais ele trabalha no curso de [*informa o nome do curso que o colega trabalha*], então é possível. Eu tive essa primeira dificuldade. Quer dizer, eu vou construir um material, mais na hora de colocar em prática no ambiente, eu vou ter esse desafio, ele vai ficar quase que isolado ali no meio dessa estrutura [...]. F2

Assim, a construção de uma via alternativa à arquitetura, preconizada pela Universidade, implicou ficar à margem dos projetos em desenvolvimento na instituição, resultando, no caso em epígrafe, em certo isolamento. Cumpre registrar, que, tratando-se da consolidação das atividades acadêmicas, isso pode constituir variável importante, pois a organização de estruturas particulares depende da disponibilidade de recursos orçamentários adicionais que podem se mostrar escassos. Essa situação pode até mesmo dificultar o aproveitamento das experiências colocadas em prática, visto que a condição singular pode vir a ser interpretada como um caso atípico que, apesar de interessante, não se mostra pertinente aos propósitos da Universidade.

Entretanto, apesar de o evento retromencionado indicar que, ao gerir a atividade e, conseqüentemente, as normas, esse processo não se faz sem dificuldades, ilustra também a importância de se incentivar as tendências renormalizadoras e, por extensão, a capacidade inventiva e recriadora dos sujeitos. Nessa perspectiva, frente ao impasse vivenciado, a decisão de F2 foi verbalizada nos seguintes termos:

E aí o que eu decidi, voltei, agora eu estou como coordenadora lá, estou refazendo esse material para as licenciaturas, ele não vai ficar voltado só para a pedagogia, em função da estrutura que nós temos que é componentes curriculares. Eu vou construir uma disciplina pedagógica, que ela vai ser interessante e útil tanto para a licenciatura em matemática, como para Ciências Biológicas, para a Geografia, tá?

Nessa perspectiva, a decisão, ora mencionada, chama a atenção para o fato de que a renormalização não representa uma prescrição milagrosa capaz de eliminar inconvenientes para quem trabalha. Entretanto, é um caminho inevitável, uma vez que a atividade não se faz sem a presença do pensar, sendo essa uma necessidade que particulariza as ações humanas. Além disso, revela-se necessária para os avanços que são fundamentais para o desenvolvimento das atividades.

Assim, o ato de renormalização empreendido por F2 tende a resultar numa produção que pode trazer benefícios aos processos de ensino-aprendizagem para vários cursos de graduação. Com isso, a professora demonstra que “o real é um horizonte, que nunca é inteiramente circunscrito, mas está sempre a sê-lo mais. A realidade seria então a parte do real

de que conseguimos uma representação” (DURRIVE e SCHWARTZ, 2007, p. 25). Por conseguinte, os indivíduos, na gestão das suas atividades, sempre podem reorientar as suas práticas e recompoem o meio.

Essas considerações acerca das contribuições para o desenvolvimento da atividade advindas das ações gestonárias, de certa forma, podem explicar o posicionamento da maioria dos professores participantes do estudo, uma vez que, apesar de identificarem dificuldades no seu cotidiano, à exceção de D1, sentem-se impelidos a dar prosseguimento a suas atividades na modalidade a distância. Nesse sentido, quando indagados sobre o espaço reservado à EAD, nos seus planos profissionais, declaram:

- interesse em investir na produção de material didático para minimizar os problemas de aprendizagem que vêm identificando (C1);
- pretensão em desenvolver projetos que possam equacionar questões relacionadas à acessibilidade na modalidade a distância (C2);
- identificar possibilidades de maior integração entre as modalidades presencial e a distância, ressaltando que a EAD ampliou de forma importante os seus conhecimentos (D2);
- gosto pelo que faz e que, inclusive, já está pensando numa próxima edição do curso (F1);
- reconhecimento de que a EAD vem contribuindo para a diversificação das suas experiências, bem como informa que a sua participação nessa modalidade de ensino vem se ampliando (F2).

Esses relatos indicam que, ainda que esse trabalho apresente exigências quanto à superação de eventualidades, tem sido uma atividade prazerosa que proporciona importantes contribuições para os profissionais.

No que tange às potencialidades do trabalho humano, Saviani (2007) destaca que uma das características que lhe conferem caráter singular é a oportunidade de permitir não somente a produção, mas também de viabilizar a formação de quem trabalha. Para esse autor, “trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa” (SAVIANI, 2007, p. 152).

Diante dessas considerações que sublinham as possibilidades relacionadas à produção de conhecimentos face às renormalizações que se efetivam por ocasião da realização das atividades de trabalho, é mister elucidar como estaria a questão dos aprendizados entre os docentes.

6.4 Formação para a docência e os saberes constituídos

Veiga (2006) defende que, sendo a docência uma atividade especializada, é importante que a sua discussão esteja alinhada a uma perspectiva profissional, o que significa reconhecer que, para o seu exercício, é necessária a aquisição de conhecimentos específicos, ou, no mínimo, é preciso obter conhecimentos e habilidades relacionados à atividade docente para aprimorar a sua realização.

No caso dos professores universitários, a referida autora assevera que a legislação educacional aborda a questão formativa de maneira superficial, pois, de um lado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional apenas menciona que esses profissionais devem ser preparados e não formados nos cursos de pós-graduação. Por seu turno, a Resolução 3/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE) determina a oferta de uma disciplina sobre metodologia de ensino nos cursos de pós-graduação *lato sensu*. Outra possibilidade formativa seria, de acordo com Almeida (2012), o estágio de docência, obrigatório, a partir de 1999, para os mestrandos e doutorandos que possuem bolsa CAPES.

Ainda sobre os aspectos relativos à formação, lembram Pimenta e Anastasiou (2010) que, considerando as exigências legais de que os docentes de instituição de educação superior sejam portadores de títulos de pós-graduação, há presença significativa, nesses estabelecimentos de ensino, de profissionais com experiência em pesquisa. Todavia, esse saber se mostra insuficiente para as ações que precisam ser dirigidas ao ensino, uma vez que, de acordo com as referidas autoras, os aspectos, considerados determinantes dos processos de pesquisa, e que compreendem sujeitos, tempo, conhecimento do objeto, conteúdos e método, não são os mesmos necessários ao ato do ensinar. Nesse sentido, defende-se que o processo formativo, além dos conteúdos especializados, precisa incorporar conhecimentos pedagógicos, de maneira que os profissionais da educação superior consigam lidar com as demandas próprias do ensino.

Em relação às considerações sobre a falta de regulamentação legal da formação do docente universitário, é necessário considerar que o caráter compulsório da legislação não pode ser entendido como medida que, por si só, seja eficaz para equacionar a questão. Um exemplo da limitação normativa é o caso das licenciaturas em que, apesar de haver exigências previstas na legislação educacional, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Licenciaturas, considera-se que predomina certo distanciamento entre a formação proposta e a aquela que se faz necessária.

Contudo, é possível apontar que a ausência de obrigatoriedade pode ser utilizada como chancela para que não haja comprometimento (pessoal e ou institucional) com essa questão. Além disso, cabe salientar que a própria prática desses profissionais pode desestimular essa busca, visto que, como lembra Almeida (2012), a atividade de ensinar, nas universidades, padece do desprestígio, dado o peso atribuído à pesquisa nas avaliações dos docentes e das instituições.

Com efeito, a literatura especializada tem indicado que a formação do professor universitário relacionada ao exercício da docência possui lacunas. Em relação a esse déficit, há de se ter presente que, embora a formação não possa ser entendida como recurso capaz de prever a totalidade dos eventos a serem geridos na atividade, pode contribuir favoravelmente para as criações/avaliações/tomadas de decisão que são efetivadas pelos trabalhadores, ao alimentar o estoque de conhecimento dos profissionais.

Importa recuperar que, com a modalidade a distância, emergem novas demandas vinculadas ao processo de organização educacional (infraestrutura física e de pessoal), à diversificação do perfil discente, ao uso de outros meios de trabalho, ampliando, ainda mais, a necessidade de que os saberes sejam ressignificados.

Nesses termos, considerando os novos desafios e as referidas fragilidades, que dificultam antecipações, cumpre saber quais saberes instituídos os docentes vem mobilizando no seu cotidiano de trabalho.

No caso dos professores participantes do estudo, quando se busca recuperar, junto a esses profissionais, os saberes de referência, para atuar na modalidade a distância, emergem conhecimentos que se relacionam ao uso da tecnologia, organização da disciplina presencial, bem como aqueles identificados como capazes de potencializar as interações humanas, conforme pode ser acompanhado nos excertos das falas de:

C2:

[...] eu já entendia bastante de computação, a gente queria começar trabalhando, na época, com essas animações que nós chamamos de animações em Java, pequenos aplicativos. O pessoal foi fazer um teste buscando na internet o que já tinha pronto, buscando concatenar isso, organizadamente, numa forma que o aluno pudesse entender porque muitas dessas coisas estavam em inglês, estavam num nível que não era apropriado para aquele do ciclo básico. [...] atuava no ensino básico, tinha experiência já de disciplinas experimentais, disciplinas teóricas porque eu era, a gente chama de monitor da pós-graduação, o que era equivalente, na época, como se fosse um tutor hoje ou um professor substituto hoje. Porque, naquela época, era a única forma dos estudantes de pós-graduação participarem dando aula. Quando eu virei professor, terminei o doutorado e virei professor, eu estava com uma atuação grande na área da educação, formação inicial.

- D2:

[...] eu trabalhava com telecomunicações, eu trabalhava com teleprocessamento. Então, a questão de internet, eu já era familiarizada, não com educação a distância, mas eu trabalhava com rede, então esse conhecimento eu já tinha, isso me ajudou. Também tinha conhecimento de programação de computador, então esse conhecimento também me ajudou a entender o funcionamento. [...] o ensino presencial, a disciplina presencial foi básica para eu entender como é que funciona a disciplina presencial para eu trazer para a educação a distância, sabe? Porque o funcionamento seria, assim, como, vamos dizer, a educação a distância seria, para mim, uma ampliação da educação presencial, seria uma forma de ampliar os horizontes da educação presencial.

- F1:

Eu acho que a primeira coisa é porque eu adoro ser professora. A gente já tem, assim, dentro da gente, esse prazer, de ser professor, esse prazer de dar aula. E eu não sei também se pela minha formação, por eu ser pianista, ser educadora musical, ter trabalhado com música, durante muitos anos, eu sempre coloco atividades de música nas minhas práticas tanto aqui, no período em que eu trabalhei na [*indica o nome da unidade da UFMG que trabalhou*], lá na [*relaciona nomes de instituições em que trabalhou*], eu sempre promovo, às vezes, assim, aquele momento de socialização, sabe, com atividade com música, sabe, porque eu acho que todo mundo sabe cantar, todo mundo gosta de cantar [...].

Nessa perspectiva, há um exercício de recuperação de conhecimentos internalizados por meio de vivências no ensino presencial, também de experiências que extrapolam esse ambiente e, até mesmo, o meio acadêmico. Esses saberes são mobilizados no intuito de compreender e definir maneiras de atuar em um cenário educativo que, embora se revele diferenciado, precisa se manter fiel aos objetivos referentes a formar estudantes no nível da graduação, o que implica proporcionar uma base sólida de conhecimentos capaz de viabilizar o exercício de uma profissão.

Observe-se que o processo de seleção do repertório evidencia elementos que não guardam relação exclusiva com o conhecimento das tecnologias, mesmo tratando-se da modalidade a distância, em que a habilidade para usar o aparato tecnológico tende a ser uma preocupação. Assim, no exercício de retomada das aprendizagens anteriores, mobilizam-se os saberes técnicos (internet, rede, programação), e leva-se em conta o prazer em trabalhar, bem como estratégias que poderiam favorecer relações interpessoais e valorizar conhecimentos que são de domínio comum.

O conhecimento mobilizado também não guarda relação de exclusividade com a modalidade presencial. Esse saber é, sem dúvida, utilizado, mas constitui referência que não esgota os conhecimentos considerados. É, portanto, um saber que se mistura a outros. Isso permite apontar que a EAD não se apresenta a esses profissionais como uma réplica do presencial, prevalecendo o entendimento de que basta reproduzir, nessa modalidade de

ensino, o que se já realiza presencialmente. Com efeito, apenas, um docente (C1) indica que não identifica mudanças na forma como trabalha na EAD, quando a compara com a modalidade presencial, uma vez que os recursos didáticos e as dinâmicas adotadas são bastante similares (uso de livro impresso, lista de exercícios, esclarecimentos de dúvidas no AVA, como ocorre na aula expositiva presencial). Todavia, esse profissional explicita que não está satisfeito com essa prática, uma vez que a mesma não tem se mostrado eficaz, no que tange aos resultados de aprendizado que são desejados. Assim, esclarece que vem tentando junto à instituição alternativas para alterar esse quadro, assinalando que a situação decorre da limitação de recursos e não do desconhecimento das particularidades/demandas da modalidade a distância.

Dessa forma, em que pese a significação atribuída ao patrimônio já constituído, esse legado, como ensina a ergologia, não é suficiente para enquadrar e ou antecipar por completo as situações de trabalho. Embora recorram a informações que consideram úteis a suas tarefas, o “como fazer” permanece em aberto.

Tratando-se do uso das tecnologias no âmbito educacional, como ocorre na modalidade a distância, a alteração das maneiras de trabalhar emerge como uma prerrogativa. Alonso (1999) citando Jonassen (1998), lembra que alguns recursos tecnológicos, tais como os computadores, suportam a aprendizagem, caso sejam usados com esse propósito, mas não são artefatos de aprendizagem, visto que não foram criados com esse fim. Portanto, a redefinição dos objetivos de uso dos mecanismos técnicos requer, da mesma forma, que sejam modificados os processos de trabalho.

Vale a ressalva de que as formas de uso do aparato tecnológico encontram limites operacionais impostos pelas ferramentas. Assim, é factível defender que os usos não são ditados, exclusivamente, pelas escolhas dos indivíduos. Todavia, a adoção de uma perspectiva que anula o poder dos sujeitos na determinação das maneiras de empregar esses recursos não se mostra aceitável. Se, assim fosse, ou seja, sendo possível predeterminar as maneiras de ensinar, tendo em vista apenas a configuração dos dispositivos tecnológicos, seria defensável a ideia de que os professores poderiam ser dispensados, uma vez que bastaria aplicar modelos formativos já elaborados.

Nesse sentido, face às constatações de limites, os profissionais reconhecem a necessidade de ampliar os seus conhecimentos, conforme atestam C2 e D2 nos seus depoimentos:

- C2:

[...] você tinha que se espelhar às vezes em experiências internacionais como a Open University ou a UNED, na Espanha. Sempre você tentava olhar isso, mas o grande diferencial é que a gente sabia naquele momento que não adiantava ficar olhando demais para fora, a gente tinha que achar um ponto que era nosso. É claro que as experiências, a gente aprende com elas, mas, de verdade, nós precisávamos fazer uma coisa de instituição pública.

- D2:

Eu comecei a pesquisar e a ler, procurei algumas professoras aqui que trabalhavam com educação a distância e comecei a perguntar algumas coisas. Mas, assim, umas das professoras com quem eu fui conversar, ela já estava bem a frente. Então, as perguntas que eu fazia para ela, as respostas que ela me dava não faziam nenhum sentido para mim, porque eu perguntava uma coisa, assim, mais básica, e ela vinha com algumas respostas que não faziam muito sentido. Então, eu vi que ia ter que buscar por mim mesma. E aí eu comecei a ler, a procurar na internet, eu tive a sugestão que eu poderia trabalhar ou com o *Moodle* ou *Teleduc*. E aí eu conversei com uma professora e ela falou comigo: eu trabalho com o *Teleduc*, mas estou passando também para o *Moodle*. Falei, então, eu vou ter que aprender é no *Moodle* mesmo.

Nessa perspectiva, mesmo que a experiência pretérita seja um elemento relevante, as produções são datadas, sendo necessário revisões para que possam guardar consonância com as mudanças do contexto que envolvem alterações do perfil dos estudantes e demandas institucionais, entre outros. Portanto, a atividade mostra-se inacabada, pois, ainda que possam haver regularidades, os eventos se renovam, conforme deixa entrever o relato de F2:

Já facilitou bastante até pelo fato de eu ter trabalhado com uma turma que concluiu e também já estudei muito esse material do Veredas para trabalhar no semipresencial. Mas a gente também tem um material que ele vai sendo atualizado em função da proposta que a Coordenação está assumindo. Aí depende muito dos eventos, das escolhas que os alunos também vão sinalizando para a gente, dos desafios. Por exemplo, enquanto a primeira turma a gente tinha um número maior de pessoas que eram professoras do magistério, antigo magistério, essa turma atual, nós temos um alto índice de alunos que não fizeram o magistério, então você tem um trabalho maior e é diferente de você conversar com quem é professor, tem formação no magistério e quem fez qualquer ensino médio, entendeu? Nós temos, inclusive, aluno que veio do supletivo.

Nesses termos, diante do ambiente que se apresenta e de seus desafios, os professores são incitados a compreender a nova realidade e repensar as ações, com vistas à elaboração de estratégias que possam atender as demandas. Com isso, os docentes sinalizam que o investimento na busca por conhecimentos ocorre à medida que identificam a insuficiência dos seus saberes frente ao meio. Assim, há um coinvestimento na formação, a partir da realidade encontrada, que requer compreensão, para que medidas possam ser adotadas. Esse cenário

reporta ao que afirma Nóvoa (1995, p. 26), no tocante ao fato de que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”.

Outro aspecto a ser assinalado, à luz das indicações realizadas pelos professores, é que o movimento realizado não é simples acomodação à realidade. Diferentemente disso, as falas indicam movimento investigativo, visando encontrar soluções que considerem, entre outros, as singularidades do contexto, como destaca de maneira mais enfática a fala de C2. Nessa tentativa de compreender as especificidades, as ações empreendidas (estudo, revisão de material, tentativa em atender as questões próprias da instituição pública) sinalizam a mobilização do *corpo-si* ou corpo-pessoa que, de acordo com a perspectiva ergológica, pode ser definido como entidade na qual a inteligência está articulada ao biológico, ao cultural e ao social. Com efeito, as mencionadas requisições requerem a presença desses profissionais, em sua plenitude, pois exigem que sejam mobilizadas as suas capacidades físicas e intelectuais.

Esse quadro retromencionado evidencia que os propósitos colocados para o trabalho funcionam como norteadores na busca por formação, o que sinaliza um elemento importante a ser considerado, quando se deseja superar possíveis resistências desses profissionais à prática formativa. É relevante a constatação de que, dos seis professores entrevistados, quatro (D2, C2, F1, F2) buscaram realizar cursos de capacitação de forma a complementar os seus conhecimentos sobre a educação a distância. Esse resultado, mesmo considerando os limites de uma pesquisa qualitativa, sinaliza que há certa abertura ao processo de qualificação, à medida que os profissionais conseguem estabelecer correlações entre o trabalho e a formação.

Com efeito, se, por um lado, a organização de propostas formativas direcionadas a esse público demanda considerar a carência de uma base pedagógica, necessita, também, dispor de estratégias para que os indivíduos possam retrabalhar o seu patrimônio, construído pela experiência no trabalho. Esse legado compreende saberes práticos e concepções político-filosóficas.

Desse modo, no caso da qualificação para trabalhar na modalidade a distância, não se pode negar a importância dos ensinamentos voltados à operacionalização dos artefatos tecnológicos; já que essas ferramentas constituem os meios que viabilizam as ações necessárias ao ato educativo. É necessário saber explorar esses recursos, para que se possa tirar proveito das suas funcionalidades.

Todavia, considerando que a atividade de ensino pressupõe relações que envolvem coletivos humanos e instituições, a modificação na forma como se trabalha irá produzir

reflexos, por exemplo, nas interações com outros profissionais, com os discentes, que poderão alterar a forma como aprendem, com o espaço de trabalho. Logo, abre-se a possibilidade de reconfiguração das relações que são estabelecidas com o meio físico e social. Portanto, o uso do recurso tecnológico requer reflexões sobre aspectos institucionais (como, por exemplo, regulamentos), população estudantil (perfil de ingressante e de egresso, evasão etc.), relações de trabalho, papel do professor, entre outros. Assinala Mill (2010, p. 49) sobre a relevância de que quatro elementos sejam considerados no processo educacional: “gestão (gestores), ensino (educadores), aprendizagem (estudantes) e mediação tecno-pedagógica (tecnologias)”. Além disso, o autor destaca a necessidade de considerar a função social a ser desempenhada pela educação, o que inclui refletir sobre o ser humano que será formado.

Assim, para além de saber manusear as ferramentas, o como se faz e o para que se faz precisam tanto manter consonância, quanto ser (re) interrogados, sendo norteados por uma visão crítica. Logo, os cursos preparatórios não podem se furtar a refletir os pressupostos da EAD no que tange a ampliar tanto o acesso ao ensino, quanto as possibilidades de aprendizagem. Considerando que nas atividades de trabalho o indivíduo tende a se fazer presente, portando toda a sua história, não há como promover separações e conceber um professor do presencial e um professor de EAD. Com efeito, o professor é uno, sendo, portanto, significativas as chances de que, no exercício das suas atividades, coloque em diálogo as experiências vivenciadas com as duas modalidades, o que mostra a importância da clareza dos pressupostos que balizam o trabalho com cada uma delas.

Ainda em relação à necessidade de questionamento das práticas adotadas e a evidência de que as requisições do trabalho tendem a motivar a formação, uma outra dimensão a ser considerada em relação à qualificação do professor universitário, é que podem se mostrar atrativas propostas de formação que sejam estruturadas com base em estudos conduzidos pela instituição que apontem as demandas reais que precisam ser atendidas.

Nesse sentido, envolver o docente na avaliação/planejamento institucional pode ser uma das estratégias para conseguir a adesão desse profissional ao processo formativo. Da mesma forma, aproximar os setores responsáveis por estruturar as formações daqueles que produzem informações acerca das demandas institucionais, no âmbito do ensino, pode se revelar interessante. Essa parceria pode favorecer a proposição de formações que considerem, de maneira mais efetiva (ou, pelo menos, deixe mais claro para os docentes), onde e o porquê da demanda de ações. Afinal, não se pode determinar como o trabalho será feito, mas é possível facilitar essa caminhada, apresentando, por exemplo, dados que possam auxiliar as escolhas que serão efetivadas pelos profissionais.

6.5 Formação na docência, saberes investidos e competências

As considerações retromencionadas que indicam que os professores buscam formar-se à luz dos seus processos de trabalho remetem ao fato de que o trabalho constitui via de formação na docência. Por conseguinte, a qualificação ocorre à medida que os profissionais se propõem a descobrir como se faz a atividade que pretendem desenvolver.

Assim, julga-se oportuno empreender exercício de recuperação de ações que vêm sendo colocadas em prática, refletindo acerca do saber-fazer que pode estar envolvido nesse processo.

Nessa perspectiva, relaciona-se, a seguir, excertos de falas de alguns profissionais (C2 e F1) que explicam, de forma mais detalhada, como realizam as suas atividades na modalidade a distância.

- C2:

Muitas vezes a gente utiliza provas que são dos colegas para você não ter aquela coisa assim, usando a mesma prova, estou eu mesmo dando a prova do curso que eu pensei, que eu desenhei. Então, você pega uma prova do colega e, essas sugestões, avalia se está adequado. Fala assim, deixa eu aplicar essa prova aqui e ver como é que os alunos rendem. Aquela prova está bem direcionada, são provas que a gente aplica com professores, gente com muito tempo de ensino presencial, com material de boa qualidade.

Você tem formas de atingir o seu aluno, às vezes, de uma maneira melhor do que você faz no presencial. Quando você tem uma videoaula, gravada, não aquela coisa maçante da aula do professor, mas quando você faz uma coisa mais focada, sobre os problemas típicos, os erros clássicos que o aluno tem. Você consegue, na verdade, atingir o aluno porque ele pode repetir aquilo várias vezes, diferente de quando você tem o professor, mesmo ele, às vezes, voltando a explicação, o que não fica muito bem entendido, você perde a chance de refazer aquele detalhinho. E, muitas vezes, esse pequeno detalhe, ele que impacta na dificuldade de aprendizado, quando você dissolve esse bolinho, você consegue fazer o estudante aprender tudo.

Outra indicação efetivada por C2 refere-se à maneira como utiliza o AVA para realizar a apresentação de questões, assim como esclarecer dúvidas. Esse profissional explica que, ao usar o AVA, sempre passa a informação de modo a atingir a todos – socializando dúvida e resposta. Para tanto, inscreve o aluno obrigatoriamente nos Fóruns, de forma que ele não consiga “desinscrever”, e possa receber todas as discussões promovidas pelo grupo.

Por sua vez, declara F1:

[...] aí eu pego aquele componente, por exemplo, História da Educação, eu vou num vídeo, eu vou no *you tube*, eu vou numa entrevista que está lá *you tube*, sabe? Eu faço um *chat* em termos de uma roda de conversa, por exemplo, um aluno que está precisando recuperar uma determinada disciplina [...].

[...] então o que que eu fiz, eu peguei aqueles contos, dei uma ajeitadinha no português, pontuação e tal e fiz um caderninho, um livrinho, entendeu? Imprimi um para cada e entreguei para eles. Você precisava de ver a alegria e tudo assim: a fazenda, autora fulana de tal. Fiz uma capa, na contracapa coloquei autores, o nome de todos. Eu gosto de valorizar aquilo que eles podem fazer [...].

Destaca, também, F1 que sempre procura direcionar os alunos nas atividades, usar os momentos presenciais para trabalhar as questões em que os discentes apresentam maior dificuldade, surpreender os alunos disponibilizando, no AVA, “questões relâmpago” que constituem desafios a serem respondidos rapidamente. Os discentes são premiados por essa participação com pontos e lembrancinhas que são entregues nos encontros presenciais.

Dessa forma, os docentes realizam apontamentos acerca de ações que visam, dentre outros, avaliar e expor conteúdos, aproximar dos alunos, minimizando possíveis problemas ocasionados em virtude da separação espacial/temporal. Com isso, as falas deixam entrever um ofício que vai se construindo em diálogo com as demandas do meio e com as concepções, sobre o ensino, reconhecidas, por cada um, como pertinente, conforme fica evidenciado pela afirmação de F1 “Eu gosto de valorizar aquilo que eles podem fazer”. Com efeito, é a partir do seu entendimento acerca dos aspectos que julga ser importantes, no ato de ensinar, que essa docente vai procurar desenvolver as suas práticas, sejam relacionais (buscando aproximar-se dos alunos por meio da valorização das suas produções), sejam referentes à elaboração e correção das atividades avaliativas (envio de “questões surpresas” que são valorizadas por meio de atribuição de pontos e distribuição de lembrancinhas).

Assim, realça-se um papel exercido pelo docente que, de certa forma, contradiz aquele que, de acordo com Saraiva (2010b, p. 157), tem sido indicado por estudos que discutem a atuação do professor na EAD. Argumenta essa autora que, ao realizar pesquisa junto a artigos que apresentam discussão sobre o papel desse profissional, na modalidade a distância, identifica que a literatura tende a desvalorizar os saberes especializados dos docentes em detrimento dos conhecimentos pedagógicos. Assim, o docente, na EAD, estaria “perdendo a incumbência de ensinar aquilo que sabe para se tornar um guia na jornada em busca do conhecimento”.

Diversamente ao que aponta a referida autora, há professores que demonstram engajamento tanto na formação do aluno, utilizando saberes especializados para produzir material didático, quanto na sua própria qualificação. Nesse exercício, mobilizam os seus conhecimentos acadêmicos, experienciais, bem como retrabalham esses saberes à luz das condições concretas, elaborando estratégias de ensino e maneiras de relacionar com os alunos.

É interessante observar que uma das estratégias indicadas, *passar a informação no AVA de forma a atingir a todos*, pode ser reconhecida como um processo de contextualização de uma prática tradicionalmente usada na modalidade presencial, qual seja, o professor pede que o aluno registre a dúvida junto a turma, sendo o esclarecimento, também, socializado com o grupo. Assim, essa relação presencial/a distância, ilustra, particularmente, como o ingrediente três da competência (dialogar experiências pretéritas e as demandas das situações reais de trabalho) está presente na atividade, uma vez que um legado da profissão é ressignificado face à requisição do novo espaço (sala virtual) de ensino-aprendizagem. Ainda sobre as competências, o ingrediente dois (capacidade de reconhecer o histórico das situações) pode ser, igualmente, reconhecido, já que as estratégias adotadas visam responder às demandas da atividade, sendo realizadas, inclusive, modificações de forma a utilizar os recursos tecnológicos (AVA) que se encontram disponíveis para o uso no cotidiano de trabalho.

Cumprir registrar que o caminho trilhado pelo docente, para se colocar como agente da sua formação, pode se revelar de difícil construção, e nem sempre ser exitoso, uma vez que, tratando-se de educação a distância (ou presencial), não se trata de apenas fazer uso de artefatos tecnológicos, mas compreender as diferentes questões que perpassam o processo educativo. No que tange essa questão, lembra Lévy (1999), que o essencial não está no uso dos recursos midiáticos, mas na emergência de um novo estilo de pedagogia que contempla, simultaneamente, aprendizagens individuais e coletivas em rede. O entrevistado D1, por exemplo, ao mesmo tempo em que destaca vantagens acerca da ferramenta que aprendeu a usar em virtude da estruturação da sua disciplina *on-line*, assinala as dificuldades que vivencia:

Eu acho que temos um mecanismo interessante que é o fórum, ele atende [*indica a disciplina que ministra*] bem, está preparado para escrever [*novamente indica questões relativas a disciplina que ministra*] com os seus símbolos, ele faz isso de maneira satisfatória. Então eu gosto muito desta ferramenta, eu acho ela bastante interessante, ter discussão entre os alunos e o professor ali apenas mediando, corrigindo ali um outro deslize que possa acontecer. Eu só não sei como fazer com que os alunos participem realmente efetivamente.

Assim, a fala do professor é elucidativa quanto ao fato de que, para atuar na modalidade a distância, o conhecimento não se esgota pelo domínio técnico dos meios de trabalho. Afinal, as pessoas não foram eliminadas do processo, visto que a ansiedade, as recusas, as dificuldades, isto é, tudo o que se refere ao humano permanece em cena, exigindo ações daqueles que estão envolvidos na atividade. Com efeito, é um itinerário que, além de

demandar saberes que extrapolam questões operacionais, irá requerer esforço, dedicação e tempo para construção de uma base de conhecimentos, como indica o relato de C2: “Eu passei, basicamente, 2007, 2008, 2009 viajando por Minas Gerais indo nos polos todos, tentando colocar os laboratórios funcionando, dando aulas aos sábados, fazendo tudo que você pode imaginar da docência. No caso da educação a distância, inclusive, descobrindo fórmulas de fazer até a própria orientação a distância de uma pessoa que está totalmente a distância”.

É um percurso, portanto, em que o trabalhador se implica, influenciando e sendo influenciado pelo seu fazer. Não há como se manter “a distância” dessa experiência que demanda tão intensamente a presença humana, pois, conforme destaca Cunha (2005b), aqueles que trabalham serão ao mesmo tempo sujeito e objeto desse trabalhar, sem que seja possível desembaraçar esses dois momentos.

Contudo, ainda que essa caminhada resulte em descobertas sobre como realizar as atividades, conforme já foi dito, os saberes colocados em movimento no trabalho são de natureza híbrida, à medida que se alimentam, em parte, das soluções que precedem a atividade, ao mesmo tempo em que se constroem, face às respostas que precisam ser encontradas para as demandas apresentadas pela atividade. Dessa forma, seria válido recuperar elementos que informam sobre “como” os docentes efetivam as suas atividades, para tentarmos compreender a mencionada conexão.

Os fragmentos das falas de C2 e F2, ajudam a elucidar essa questão:

- C2:

[...] nós começamos com as menores [*disciplinas*], justamente porque a gente estava testando a modalidade. Então, para não correr risco de prejudicar os estudantes, de ter uma ação que era voluntária para quem queria, então testamos várias formas.

[..] nós ficamos muito motivados em 2002 por um teste que fizemos com um roteiro de estudo com os alunos do presencial. Nós fizemos esse teste, ao invés de ficar dando lista de exercícios igual era muito comum, a gente fez um teste de um roteiro de estudo para ver se isso impactava no desempenho deles ao longo do semestre. E, para nossa surpresa, os alunos que fizeram esse teste e foram fazendo os testes ao longo do semestre, eles tiveram um desempenho muitas vezes melhor. E o resultado que nós tivemos, na verdade, foi o que chamamos de inversão de população, você tinha 60% das pessoas que estavam sendo reprovadas, não faziam nada, e aí nós tivemos a inversão, 60% das pessoas passaram a ser aprovadas. Então, aquela coisa foi muito bacana, todo mundo gostou muito, os estudantes tiveram relatos interessantes, foi o que nos motivou a começar a fazer o embrião de uma disciplina ou de transformar esse material para a educação a distância.

- D2:

[...] aí eu falei: como que eu vou fazer? Você [diretor da unidade que trabalha] poderia pedir o pessoal do LCC para criar uma disciplina de teste para eu aprender nesta disciplina? Ele falou: tudo bem, eu peço. Aí, pediu o pessoal do LCC para criar uma disciplina de teste e aí eles criaram uma disciplina de teste *on-line*. Uma disciplina de [informa o nome da disciplina] *on-line* de teste e eu comecei a brincar nesta disciplina, tentar criar as coisas nela, montar coisas nela e aprender nesta disciplina e aí veio um grupo do LCC para dar um curso de Moodle aqui, um curso não, na verdade, foi uma oficina de Moodle. E, aí, quando eles vieram dar a oficina, muita coisa eu já sabia porque eu já tinha aprendido sozinha e aí eu comecei a perguntar: mas, como eu faço para colocar um vídeo, como eu faço para colocar isso e aquilo [...].

Assim, os relatos dos referidos entrevistados indicam que a maneira como trabalham envolve habilidades, comumente empregadas, quando da realização de atividades de pesquisa, tais como: teste, comparação de resultados, análise, estudo. Assim, novamente, identifica-se o movimento de circulação dos saberes, à medida que são promovidas aproximações entre os conhecimentos utilizados para estruturar as atividades de ensino e aqueles voltados à pesquisa.

É possível apontar, ainda, que a norma antecedente “pesquisa”, tanto presente na formação do professor da educação superior, quanto nos princípios da Universidade, revela-se como um dos elementos mediadores da atividade dos docentes. Assim, os profissionais, movidos pela curiosidade, estudam, testam, investigam, instaurando dinâmica que vai ao encontro do que assevera Freire (1996, p. 88) quanto ao fato de que “o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser”.

Entretanto, é preciso destacar que, para o uso da referida norma guardar consonância com os princípios da Universidade, seria importante que não se resumisse a uma técnica integrada ao modo de trabalhar, mas que se tornasse uma atividade capaz de propiciar a formação científica e técnico-profissional, bem como viabilizasse a geração e aplicação de conhecimentos. Quanto a esse ponto, os relatos evidenciam que os estudos desenvolvidos por esses profissionais ainda não têm envolvido a modalidade a distância, indicando a necessidade de estímulo institucional para viabilizar essa aproximação, dada a sua importância para o aprimoramento da qualidade acadêmica da graduação.

6.6 Valores e atividade de trabalho

A decisão por agir, necessária à realização das atividades de trabalho, implica escolhas relacionadas a meios de trabalho, procedimentos a serem adotados, formas de colaboração, entre outras. Nesse sentido, essas escolhas efetivam-se com base em saberes, mas também em

função de valores, os quais expressam princípios individuais e também coletivos, uma vez que o ser humano vive em sociedade.

Para a ergologia, os valores referem-se, no plano subjetivo, ao “peso que se atribui mais ou menos às coisas; uma hierarquia, uma categorização própria a cada um, a propósito do que se estima, prefere, ou pelo contrário que se negligencia, rejeita” (DURRIVE e SCHWARTZ, 2008, p.27). Dessa forma, o trabalho pode ser investido de múltiplos sentidos, pois a significação atribuída àquilo que se faz está relacionada a perspectivas individuais que não são estáveis, nem sujeitas à padronização, seja porque as pessoas são, naturalmente, diferentes umas das outras, seja porque os indivíduos, face às interações sociais, modificam-se de forma contínua. Ao discutir essa temática, Schwartz (2011, p. 142) esclarece que:

Os valores não existem como um dado externo às dramáticas da atividade, externo às experiências vividas. Estas, ao contrário, não param de reelaborar, re-hierarquizar, redefinir esses valores. Alguém que se manifesta hoje em favor da proteção de um ecossistema rural, amanhã, na cidade, dará sua preferência ao veículo privado, por razões que poderia, aliás, sem dúvida, justificar.

Em qualquer atividade de trabalho, portanto, os valores são, há um só tempo, elementos determinantes, integram a base do agir, e determinados, isto é, transformam-se no processo de realização das atividades. Particularmente, em relação à forma de atuar do professor, Contreras (2012, pp. 86-87) informa sobre o peso da dimensão subjetiva nesse ofício, asseverando que:

O professor ou professora tem que inevitavelmente se defrontar com sua própria decisão sobre a prática que realiza, porque ao ser ele ou ela quem pessoalmente se projeta em sua relação com os alunos e alunas, tratando de gerar uma influência, deve decidir ou assumir o grau de identificação ou de compromisso com as práticas educativas que desenvolve, seus níveis de transformação que enfrenta.

Assim, na docência, as atividades de trabalho tendem a ser ainda mais impactadas pelos valores dos profissionais, considerando a implicação subjetiva dos trabalhadores. Ante a essa possibilidade, cumpre evidenciar o que indica o presente estudo sobre essa questão.

No caso dos professores participantes deste estudo, identifica-se que a formação discente emerge como um valor significativo para esses profissionais. Assim, esses docentes entendem que o compromisso com o processo formativo não se esgota com o ensino de conteúdos disciplinares, sendo necessário que outras dimensões sejam contempladas.

Nessa perspectiva, uma das preocupações reveladas pelos professores é efetivar a qualificação do grupo com o qual trabalham, particularmente dos monitores/tutores. Dessa

forma, são adotadas estratégias formativas que são realizadas em articulação com a atividade de trabalho, como declaram D2 e F2:

- D2:

[...] os monitores são formados, são treinados, eles passam por esse treinamento, eles tem essa turma aqui [*mostra a turma na tela o computador*] que é uma turma de treinamento constante. Eles entram nesta aqui [*mostra a turma na tela computador*], nesta turma: eles têm as orientações, eles têm organização (modelos de mensagens), prazo de entrega das atividades, atividades quando a gente tem que fazer reposição, atividades presenciais, fóruns gerais (quais são os fóruns?), como respondo as dúvidas do meu aluno, como eu tutor faço isso ou aquilo, fórum de recreio. Então, todas as orientações sobre o que eles fazem, material de apoio para eles, aqui, dividido por turma, a gente disponibiliza de acordo com o tutor. Se ele, o monitor, se ele é da turma BH, se ele é da meta de BH. A gente vai atualizando as turmas, tutoriais de ajuda dos monitores (como vê relatórios, como o aluno pode visualizar suas notas, são coisas que eles aprendem para poder passar para os alunos). Questionários de teste para eles explicarem qual que é o grupo deles, quem é o meu monitor, no caso tutor. Então eles passam, eles têm que entrar nessas turmas, nessa turma e ler todo esse material para eles irem aprendendo.

- F2:

[...] a gente tem a capacitação semestral, que envolve quem está no polo, o tutor a distância, nós professores formadores e a equipe que coordena esse trabalho.

Cabe considerar que esse processo formativo, ora aludido, concorre (ou pelo menos constitui tentativa) para a melhoria da efetivação das atribuições do professor, uma vez que a boa condução do grupo de trabalho com o consequente desempenho eficaz das funções integra o escopo das atividades docentes. Nesse sentido, é possível apontar que a preocupação com o outro guarda vínculos com o objetivo proposto para o próprio trabalho.

Entretanto, ainda que os referidos argumentos possam ser considerados, não há como precisar o alcance dessa ação formativa, uma vez que, se os desdobramentos desse ato podem gerar efeitos positivos para o docente, podem, igualmente, beneficiar aqueles que estão vivenciando esse processo. De acordo com os relatos de D2, por exemplo, vários estudantes que passaram por sua equipe e participaram das atividades formativas foram exitosos ao buscar colocação profissional, em instituições públicas e particulares. Demonstrando muito orgulho, D2 afirma que uma ex-integrante da sua equipe prestou concurso e retornou ao seu grupo de trabalho como professora do quadro efetivo da Universidade.

Nos relatos de C2, é possível reconhecer também perspectiva similar, em relação aos benefícios que podem advir da formação, no trabalho. Esse entrevistado informa que:

[...] tem colaboradores da pós-graduação que não recebem bolsa, mas tem interesse em aprender educação a distância porque nos concursos, hoje, essa expertise tem

vido muito bem avaliada, então eles querem ajudar para ter essa experiência didática. Mesmo, às vezes, não sendo tutores, eles trabalham e colaboram, muitos acabam levando esse conhecimento para a iniciativa privada, quando termina o doutorado, quando dão aula por aí ou em outras instituições. Temos alunos que terminaram o doutorado, estão em outras instituições públicas e que lá estão atuando também na educação a distância com o presencial.

Ainda no que tange à relevância conferida à formação, essa dimensão pode ser identificada, particularmente, quando se percebe que, mesmo tratando-se de processo de escolarização de uma população adulta, que já se encontra na Universidade, instruir não é o único objetivo almejado. Assim, a entrevistada F1 declara que sempre procura dialogar com os alunos, mostrando a importância de organizar uma biblioteca em casa, para que tenham boas fontes para elaborar suas aulas, uma vez que já são ou serão futuros professores.

Além disso, tendo em vista o campo de atuação dos seus discentes, F1 comenta que busca diversificar as suas atividades avaliativas para mostrar, por meio do seu próprio exemplo, que o uso de outras dinâmicas é viável. Considerando, ainda, o seu propósito formativo, indica outra ação empreendida:

Uma outra coisa que eu fiz na turma de 2011, na época que elas estavam mexendo com a monografia e TCC, alfabetização e letramento, eu vim aqui no CEALE conversei com uma das responsáveis, falei, levei para lá um monte de livro, me doaram um monte de livros da alfabetização e letramento. Já liguei uma época também para a Presença Pedagógica, aquela revista, eu sou assinante, eu tenho desde a número 1, tenho todas, liguei para a editora chefe, [*informa o nome da editora*], conheço muito, ela me doou um monte de revistas, levei lá para eles, entendeu? Então na medida que a gente vai podendo [...]. F1

Ao buscar melhorar a biblioteca do polo de apoio presencial, a docente extrapola as tarefas que, comumente, compõem o elenco de atribuições previstas para o seu cargo. Associando essa medida ao perfil de egressos definido para os seus alunos (professores), o referido ato indica a importância atribuída ao ato formativo, pois essa ação pode tanto potencializar as atividades planejadas para a sua turma, quanto favorecer o próprio trabalho dos seus discentes. Afinal, estes, na condição de professores precisam, no seu cotidiano, de valerem-se de fontes de pesquisa. Essa ação nos coloca, ainda, em conexão com o que afirma Freire (1996, p. 21) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua própria construção”.

Assim, os relatos assinalam que a satisfação no trabalho é encontrada, à medida que se reconhecem resultados favoráveis nessa caminhada formativa, seja em função da formação proporcionada no trabalho, seja por meio da formação efetivada para o trabalho (quando as produções acadêmicas dos discentes indicam investimento), como expressam D2 e F1:

- D2:

Mas, assim, o resultado é muito legal, eu acho, assim, que é, é uma disciplina, assim, que eu acho que está muito, muito legal. O trabalho, não só pelo resultado, não só pelo produto final da disciplina, sabe? Mas pelo que a gente vê, assim, você vê o processo, você vê como que, o funcionamento, sabe? A engrenagem, sabe? Isso que eu acho que é muito legal, você vê o funcionamento, como é que você treina o monitor, sabe? No caso um tutor, né? Como você treina, como que você pode fazer um treinamento durante o trabalho dele, né? Que ele pode ser treinado enquanto ele está atuando, ao longo do processo, e ele não se sentir perdido, isso que eu acho que é o ponto principal, sabe? Porque ele se sentir valorizado e se sentir uma peça chave, uma parte integrante, porque ele está sabendo que ali ele está em formação, ele está se formando como um profissional, sabe?

- F1:

[...] eu levei uma história já pronta e contei lá para eles, aí eu pedi que cada um construísse um conto sonoro. Aí na hora que me chega os contos, teve duas alunas que escreveram dois contos, isso para mim, assim, sabe, eu acho o maior barato, sabe? Quer dizer, de uma atividade, que elas sabem que vai entrar como uma atividade, uma atividade de avaliação ali para elas, mas ao mesmo tempo uma atividade que deu prazer porque teve aluna que fez dois, criou dois contos.

Nessa perspectiva, em relação ao resultado do trabalho dos professores não há produtos tangíveis, passíveis de quantificação, mas bens incomensuráveis (conhecimento, acolhimento), assim denominados, porque não há como mensurar os efeitos gerados, seja para o interlocutor mais imediato – estudante – seja para a sociedade que contará com esses profissionais que estão vivenciando essa formação.

Lembra Schwartz (2011) que os bens incomensuráveis podem beneficiar apenas o protagonista da atividade, assim como podem se tornar comuns à medida que, progressivamente, contemplam mais e mais semelhantes. Dada a natureza incomensurável dos referidos bens, resta saber se na sua base existe, necessariamente, um valor relacionado ao bem comum.

Como já apresentado, as motivações para se trabalhar podem ser diversas. No caso dos professores entrevistados, o apreço pelo ensino e por ajudar o outro podem ser os elementos que impulsionam a atividade de trabalho, como indica o fragmento da fala de C1:

Alguns [*professores*] trabalham para ajudar porque a gente precisa de professores e eles se propõem a ajudar. Não é nem por dinheiro, nem porque eles acham interessante não, mas porque eles gostam de dar aula, de ter contato com as pessoas, é para ajudar.

Entretanto, ainda que os valores nomeados como de bem comum sejam propulsores das microdecisões, isso não significa que as atividades não sejam também tocadas pelos valores mercantis, como informa C1:

Alguns trabalham porque estão pensando mais na bolsa, mais fazem um bom trabalho, isso é interessante, todos fazem um bom trabalho. Não tem nenhum professor, todos se dedicam, todos os que entram na EAD se dedicam, fazem tudo, se preocupam com os alunos, todos, nunca, mesmo aqueles que estão mais interessados por causa de uma bolsa e tal, fizeram ou fazem um bom trabalho, isso aí não tenho dúvidas.

Dessa forma, as declarações de C1 remetem ao fato de que trabalhar nas sociedades capitalistas significa ter em conta os valores sem dimensão, além daqueles ligados ao mercado, como defende Schwartz (2007). Assim, optar pela modalidade a distância, na tentativa de complementar o salário, é uma escolha em questão, mas nesse processo temos outras escolhas em jogo, relativas, por exemplo, a como será feito esse trabalho.

Em relação aos modos de fazer, no caso da EAD, essa questão envolve, dentre outros, preocupar-se com a formação proporcionada, considerar os princípios da educação pública e ter em conta que o exemplo, objetivado na maneira como se trabalha, contribui para formar outros profissionais. Há, portanto, uma série de possibilidades indicativas de que do mesmo modo que existem valores monetários, como elementos externos às atividades, há os valores de bem comum que podem ser tecidos na atividade.

Nessa perspectiva, os valores monetários podem emergir como um condicionante da atividade, mas as escolhas se mantêm como uma possibilidade. Afinal, como destaca Schwartz (2011, p. 143), “a atividade como convidada em todos os momentos de nossas vidas, não nos deixa a escolha de não escolher, de não normatizar”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados encontrados neste estudo corroboram a percepção de Trinquet (2010), no sentido de que trabalhar não constitui um processo simples, embora seja uma atividade que apresenta contribuições fundamentais para a produção e formação humana e que pode ser prazerosa. Da mesma forma, alinham-se ao entendimento desse autor no tocante ao fato de que a compreensão das atividades de trabalho constitui um desafio, considerando, particularmente, a dimensão subjetiva envolvida nesse ato. Com efeito, o caráter singular e pessoal dessa experiência dificulta a objetivação e, conseqüentemente, a visibilidade das inúmeras requisições envolvidas nesse empreendimento humano.

Tendo em vista essas considerações, destaca-se que, ao procurar empreender, neste estudo, o exercício de compreensão das atividades de trabalho, desenvolvidas na modalidade a distância, sob a ótica dos professores universitários, o propósito não foi tentar esgotar a discussão, mas contribuir com apontamentos que, ao proporcionar maior visibilidade a esse trabalho, pudessem suscitar outras questões. O investimento objetivou, portanto, oferecer elementos capazes de ampliar as reflexões acerca do papel do trabalhador e trabalhadora docente, tanto no que se refere à concretização das atividades, quanto no que tange à produção e à mobilização de saberes acerca desse fazer, o que pode favorecer o aprimoramento de ações voltadas à qualificação profissional e à melhoria das condições de trabalho.

A despeito dos possíveis limites que se apresentaram no percurso desta investigação, a partir dos documentos e, particularmente, das entrevistas e observações realizadas, foi possível conhecer aspectos relacionados aos usos de si, os quais indicam mobilização dos sujeitos perante as demandas da sua atividade de trabalho. A aproximação do processo gerencial dos trabalhadores possibilitou identificar, também, valores que têm fundamentado as escolhas/ posicionamentos adotados.

Outrossim, foi possível conhecer estratégias, utilizadas pelos profissionais docentes para se relacionar com o meio, que sinalizam o uso de repertório formado por saberes já consolidados, em função de experiências profissionais anteriores, bem como a produção de outros conhecimentos. A atividade de trabalho, ao guardar estreita conexão com as recorrentes transformações dos contextos e dos indivíduos, renova as demandas, exigindo que os indivíduos repensem as situações apresentadas, bem como o seu papel nesse processo. Assim, ainda que possam ser discutíveis a eficácia das opções realizadas para levar a efeito as atividades, não se pode negar a existência de escolhas, o que identifica a docência como um ofício que se encontra em permanente (re)construção.

Tratando-se da educação a distância, um dos aspectos que contribuem para promover alterações na atuação do professor, conforme já aludido, refere-se à fragmentação do trabalho docente com a conseqüente dependência de uma organização coletiva. O trabalho, nessa modalidade de ensino, caracteriza-se por ser um esforço coletivo.

Nessa perspectiva, sendo as atividades de ensino divididas entre diversos profissionais (tutores, *web designers*, assessores pedagógicos, entre outros), a gestão do coletivo de trabalho ganha centralidade. Com efeito, se na modalidade presencial a atividade de ensinar é inerente ao cargo de professor, é possível afirmar que na EAD a gestão adquire característica similar.

Em relação à supracitada dinâmica de estruturação do trabalho, Dejourn e Gernet (2011) auxiliam a reflexão por meio das suas análises acerca das diferenças entre coletivo de trabalho e a noção de grupo de trabalho. Este, de acordo com esses autores, se refere a uma reunião de indivíduos com um objetivo comum, já o conceito de coletivo de trabalho é assim apresentado:

[...] o coletivo de trabalho é sempre constituído em torno de regras de trabalho comuns cuja construção deriva do próprio coletivo. Na ausência disso, há apenas um grupo ou uma reunião de pessoas que podem, eventualmente, compartilhar interesses comuns. Na verdade, cada regra de trabalho tem não só uma perspectiva técnica, mas também uma regra “social”, na medida em que ela organiza o “viver junto”. Trabalhar não é somente produzir, é também viver junto (DEJOURS e GERNET, 2011, p. 63).

À luz desta explicação ora apresentada, e considerando a dependência da EAD, no que tange à participação de diferentes especialistas, é possível apontar que um dos importantes desafios que se colocam, nessa modalidade de ensino, é propiciar esse “viver junto”. Essa situação impõe a necessidade de definição de regras que sejam técnicas, mas também éticas, valorizando a dimensão humana que envolve o trabalho. Em consequência disso, é possível deduzir que, em alguns ambientes educacionais, pode realmente acontecer um trabalho coletivo, enquanto em outros apenas uma atividade em grupo, uma vez que nem sempre as relações de trabalho estabelecidas pressupõem parcerias pautadas em valores humanísticos.

Ante aos referidos aspectos, considerou-se que neste exercício de encerramento de análise, em vez de aproveitar este espaço para realizar uma recapitulação das questões que perpassaram o presente estudo, seria interessante valer-se do auxílio do Dispositivo Dinâmico de Três Polos para aproximar da dinâmica de renormalização da docência, empreendida pelos professores participantes do estudo, tendo em vista as questões que envolvem a organização/gerenciamento do trabalho coletivo na educação a distância.

O Dispositivo Dinâmico de Três Polos compreende um esquema, proposto no âmbito da abordagem ergológica, com o intuito de entender a atividade de trabalho. Segundo Schwartz (2007, pp. 266-267), trata-se de um “dispositivo cooperativo, de formação”. Esse autor explica que a noção de formação pressupõe que a intervenção em situações de trabalho requer o domínio dos saberes, objetos de compartilhamento, mas demanda, também, “reconhecer o saber do outro, seu semelhante, à medida que ele é permanentemente portador de diferenças recriadoras em sua atividade; conseqüentemente, envolve *estar igualmente disponível para aprender com ele*”³¹.

Assim, a ideia subjacente ao referido Dispositivo é que nas atividades reais de trabalho há uma relação dialética entre os saberes anteriores à efetivação dessas atividades e aqueles que são produzidos em função da realização das mesmas. Em termos de esquema, esse Dispositivo seria assim organizado: i) Polo I – formado pelos códigos que já se encontram definidos no meio social, também denominados saberes constituídos. Esses saberes são utilizados para estruturar o trabalho prescrito, sendo, portanto, gerados em momento anterior às situações concretas de trabalho; ii) Polo II - formado pelos saberes investidos na atividade que coloca em debate os saberes constituídos; iii) Polo III - é o espaço de negociação, de escolhas e que coloca em sinergia os polos I e II. Para que esse polo possa existir, Nouroudine (2011, p. 81) defende a necessidade de duas exigências: uma ética e outra epistemológica. A primeira considera que “toda produção de saber sobre as atividades humanas requer a colaboração de seus autores e que elas sejam abordadas em sua complexidade”. A segunda, por seu turno, “veicula uma concepção do sujeito humano em que este aspira a ser produtor de suas próprias normas de vida”.

Em relação ao conceito de polo, Trinquet (2010, p. 103) esclarece que

Em uma primeira definição, o termo “polo” consiste em um lugar virtual onde se agregam, sintetizam-se e exprimem-se objetivos, competências, saberes e conhecimentos, interesses, etc., mais ou menos comuns, da realidade coletiva. Cada polo constitui, portanto, um grupo de pressão que busca conhecer e reconhecer o seu ponto de vista, seus interesses, suas concepções, junto aos outros polos que têm origem e concepções diferentes, porém, complementares. Do ponto de vista ergológico, esse é o único meio de dispor de uma visão, a mais larga possível, da situação em questão.

Utilizando o referido esquema para compreender a dinâmica de trabalho na educação a distância, encontram-se, no primeiro polo, saberes que dizem respeito ao modelo comumente instituído para efetivar o trabalho na EAD. Esse formato compreende, em linhas gerais, o fracionamento do trabalho, havendo delimitação, por pessoa, das tarefas e das

³¹ Destaque no original.

responsabilidades. Sobre essa questão, esclarece Belloni (2008, p. 18), que as formas de organização da EAD têm sido, tradicionalmente, relacionadas aos modelos fordistas de produção industrial, em função de essa modalidade de ensino apresentar as seguintes características principais: “racionalização, divisão acentuada do trabalho, alto controle dos processos de trabalho, produção de massa de pacotes “educacionais”, concentração e centralização da produção, burocratização”. Por seu turno, Mill (2010) lembra que podem ser identificadas semelhanças também com o toyotismo, considerando a sua característica flexível, em função do significativo uso das tecnologias de informação e comunicação.

No segundo polo estão as atividades concretas de trabalho por meio das quais os profissionais irão recuperar e retrabalhar as mencionadas referências. Com efeito, os aspectos relativos ao trabalho coletivo e, ou polidocente, categorias anteriormente demarcadas, entrarão em cena. Isso significa, no caso da atuação dos professores, que, além de fazerem *uso de si*, precisarão fazer *uso de outros*, colaboradores, para efetivarem atividades que na educação presencial podem ficar sob sua exclusiva responsabilidade, como, por exemplo: correção de atividades, explicação de conteúdos, orientação discente quanto aos estudos.

É importante realçar que, entre os professores selecionados para o estudo, há diferenças quanto às funções dos docentes que ministram disciplinas *on-line* e aqueles que trabalham no curso de Pedagogia UAB/UFMG. Os professores desse curso, via de regra, são convidados a compor um grupo cuja organização fica sob a função de profissionais - também docentes - que ocupam, na instituição, o cargo de gestores. Esses professores atuam em fases específicas do trabalho e estruturam a equipe que desempenha funções diretamente relacionadas à mediação do processo de ensino-aprendizagem, no ambiente virtual e presencial, composta por tutores presenciais e a distância.

Por sua vez, os professores responsáveis pelas disciplinas *on-line* organizam toda a equipe, sendo possível, inclusive, ocorrer situações em que precisam assumir, praticamente, todas as funções (produção de material, correção de atividades, esclarecimentos de dúvidas no AVA etc.), conforme declarou o professor D1. Assim, esses docentes, além de elaborarem a disciplina que ministram, buscam a parceria de colegas docentes para dividirem a escrita do material didático e a coordenação das turmas, bem como selecionam, dentre o seu grupo de alunos, os monitores, que irão atuar como mediadores no processo de ensino-aprendizagem no AVA, *instrucional designers* e revisores de texto.

Portanto, embora os docentes das disciplinas *on-line* possam compartilhar a docência, dada a impossibilidade de executarem todas as tarefas, são conhecedores de todas as etapas de trabalho colocadas em prática, o que significa resolver, de acordo com D2, questões de ordem

acadêmica e administrativa, tais como: seleção e acompanhamento do contrato dos bolsistas/tutores, controle do patrimônio, treinamento dos bolsistas contratados, produção de material didático (vídeos, conteúdos e atividades avaliativas), revisão e acompanhamento da disciplina no AVA.

Nesses termos, embora os docentes sempre estejam na liderança de uma equipe, há diferenças nessa gestão. Os professores das disciplinas *on-line* podem coordenar todos os membros do grupo de trabalho, uma vez que acompanham todas as atividades que são desenvolvidas para efetivar o trabalho na modalidade a distância. Por outro lado, no curso de Pedagogia UAB/UFMG, o gerenciamento desses profissionais pode recair apenas sobre parte dos trabalhadores, considerando que há uma partilha do trabalho que é realizado. Assim, os professores desse curso promovem o acompanhamento daqueles trabalhadores que auxiliam no elenco de atividades que ficam sob a sua responsabilidade.

Diante desse quadro, a função que se revelou comum ao conjunto de docentes, participantes do estudo, refere-se à coordenação de tutoria. Em função disso, torna-se pertinente utilizar o Dispositivo Dinâmico de Três Polos para acompanhar a estruturação das atividades de trabalho dos professores junto aos tutores. Há de se ressaltar que essa escolha guarda relação com o reconhecimento da importância dessa relação para o processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com os dados informados pelos docentes, identifica-se que, em termos da concepção da organização do trabalho, há uma separação de tarefas, sendo aplicado o modelo tradicionalmente preconizado para a EAD, quanto à divisão do trabalho. Assim, via de regra, enquanto o professor é responsável por conceber a(s) disciplina(s) e os materiais, os tutores acompanham os alunos no AVA (corrigindo atividades, esclarecendo dúvidas, encaminhando mensagens etc.), e também realizam atendimento presencial para esclarecimento de dúvidas.

Contudo, a referida fragmentação é matizada, quando da concretização das atividades, em decorrência da inevitável interferência dos trabalhadores. Com efeito, os docentes mencionam que, para efetivar a parceria com o tutor, buscam empregar dinâmicas de forma a favorecer o regime de colaboração, o que implica agregar as contribuições desses profissionais aos processos de trabalho. Para tanto, além de contatos por e-mails, listas de discussão e ou telefones, utilizam as seguintes estratégias:

- Organizam discussões virtuais e presenciais para troca de ideias

Então, eu utilizo a estratégia de reunir na sexta-feira à noite com as tutoras locais. A gente tem um espaço só nosso na plataforma, que é a sala dos tutores, onde a gente conversa e vai articulando, colocando os problemas: fulana de tal tem tanto

tempo que não entra na plataforma, aí a tutora a distância manda essa relação para a gente, aí tanto o tutor local, quanto eu professora, a gente vai olhar o que que está acontecendo. Porque você sumiu? Então, assim, essa sintonia é extremamente importante porque quem está lá no polo dá para a gente o retorno do que é o presencial [...]. F2

Temos reuniões, temos encontro, normalmente nós fazemos um encontro no início do semestre e o outro no final, só que agora nós dividimos em mais grupos. Nós somos quatro professores, então nós vamos tentar fazer um no início, um no meio e um no final para ter um acompanhamento mais próximo dos monitores, porque, inclusive, a gente procura sempre ouvir os monitores, quais as dificuldades que eles têm e quais as sugestões que eles têm [...]. D2

- Discutem o planejamento de trabalho

[...] todo início de ano, nós temos aqui [*Faculdade de Educação*] um curso de capacitação, todos os tutores vem das suas cidades, a gente encontra aqui, o grupo todo, então, nós fazemos um momento ali de reunião só com grupo, onde eu já venho com um planejamento já para o semestre. Então, a gente discute aquele planejamento. F1

- Dividem as atribuições dos tutores, buscando considerar o interesse desse profissional

Por exemplo, uma das minhas tutoras lá de [*indica o nome da cidade*], ela é Pedagoga, trabalha dentro de escola, ela é professora do Estado. [...] ela gosta de pegar, por exemplo, conteúdos que tem a ver com ela, ciências, língua portuguesa geografia, história, porque ela está trabalhando com isso. Então, há uma troca ali, ao mesmo tempo que ela está ganhando, vamos dizer assim, em termos de conhecimento, porque ela está lendo material muito bom, está acrescentado ali para ela, ela já está ali dentro daquele meio, trabalhando com as crianças, que é o foco nosso da Pedagogia. Então aí, nós fazemos isso. F1

- Dividem com o tutor as atribuições de ministrar conteúdos e no tocante à definição de critérios para correção das atividades

[...] e, na parte da tarde, uma coisa que eu tenho feito, também, de vez em quando, é colocar as duas tutoras para dar uma aula [*as tutoras presenciais?*] É, as presenciais. E, assim, eu fico assim, sabe, impressionada de ver. Primeiro pela dedicação delas de preparar aquela aula, e como que elas, assim, elas levam jeito, vamos dizer assim, elas gostam, elas sabem ministrar ali uma aula também. Então valorizo essa questão delas também poderem se mostrar, que elas também têm condição, que elas sabem, que elas podem dar uma aula muito boa. F1

Porque o aluno, tutor que é um aluno da pós, ele está plenamente capacitado a criar um critério de correção, não precisamos entrar em detalhes, ele sabe que ele é capaz de fazer isso e ele faz com perfeição, entende? C1

Em relação aos relatos, especificamente de F1 e C1, acima descritos, vale refletir sobre os encaminhamentos adotados e a importância das escolhas para o reconhecimento do trabalho. No caso de F1, o acompanhamento das aulas ministradas pelas tutoras poderia

ocorrer sob a perspectiva de monitoramento com caráter, predominantemente, intervencionista, isto é, ação que se propõe a verificar em que medida as profissionais conseguem aplicar as determinações concebidas pela coordenação do curso e pelos professores. No entanto, a fala de F1 deixa entrever que há interesse em reconhecer as potencialidades do outro com quem se trabalha. Esse posicionamento remete à capacidade dessa profissional tirar proveito da organização adotada para o trabalho, para conferir visibilidade à produção das suas colaboradoras, o que pode contribuir para a motivação e o desenvolvimento de um projeto comum.

Da mesma forma, a autonomia conferida ao tutor, relacionada por C1, evidencia uma decisão que vai de encontro a uma perspectiva instrumentalizadora da prática. Assim, diferentemente de a valorização recair sobre a capacidade do profissional em aplicar os critérios de correção já produzidos, aposta-se no seu potencial em criar esses procedimentos para avaliação dos discentes. Em relação a esse processo, cabe a contra-argumentação de que se trata de uma escolha que pode colocar o tutor numa condição de solidão, e, conseqüentemente, de desconforto. Todavia, é preciso ter presente, como lembra Contreras (2012), a relevância da autonomia para o ensino. Esse autor retomando Nodding (1986), assevera que:

[...] a autonomia não indica senão a radicalidade da experiência moral, isto é, só os juízos dos professores podem resolver seus dilemas e contradições, e só eles, em suas circunstâncias concretas, estão obrigados a decidir por si mesmos. Poderíamos dizer que, de certa forma, nos momentos de juízo prático, o professor se encontra inevitavelmente só. Mas também, que ninguém pode nem deve substituir o que em última instância decide um professor em sua classe (NODDING *apud* CONTRERAS, 2012, p. 214).

Dessa forma, sem desejar entrar na polêmica e, ou no mérito da discussão se o tutor é também professor, o fato é que as funções docentes relacionadas ao ensino justificam o entendimento de que a autonomia deve ser um atributo da prática daqueles que assumem essa responsabilidade.

Nesses termos, os exemplos de dinâmicas de organização do trabalho, indicadas pelos docentes, evidenciam que, para o desenvolvimento do trabalho concreto, são observadas as prescrições propostas para a EAD, o que coloca em atividade o polo I. Todavia, no polo II, para a efetivação das atividades, os docentes procuram conhecer e incorporar contribuições dos tutores, quando da elaboração do planejamento, assim como buscam valorizar e incentivar a demonstração do saber que esses profissionais possuem.

Da referida relação, deriva-se o Polo III, no qual se estabelece uma organização de trabalho que sinaliza novos contornos. Em outras palavras, a forma como os professores têm

procurado desenvolver as atividades com os tutores, preservam, de um lado, o modelo de trabalho fracionado, o que ratifica a tese de que, na educação a distância, o professor de uma entidade individual se transforma em uma entidade coletiva (BELLONI, 2008). Afinal, fica explícita a participação de outros atores (particularmente os tutores) no processo ensino-aprendizagem e uma divisão das tarefas de ensino, comumente assumidas inteiramente pelo professor na educação presencial.

Por outro lado, entretanto, é possível identificar ações que vêm sendo adotadas e, de certa forma, tentam romper com uma fragmentação alinhada ao modelo industrial em que a segmentação do trabalho confunde-se com a standardização, conduzindo a desqualificação dos atores participantes das atividades. Assim, trata-se de procedimentos que introduzem nuances no trabalho parcelar, dividido, promovendo a renormalização de regras que integram a base de constituição da educação a distância.

No entanto, para o melhor refinamento dessa questão, seria necessário efetivar investigações também junto aos tutores. Tendo em vista essa lacuna, deve-se considerar que essa possa ser uma sugestão de temática a ser contemplada em estudos futuros. Nesse sentido, poderiam ser analisadas as renormalizações que são efetivadas, pelos tutores, face às medidas utilizadas pelos docentes para renormalizar o legado fordista/toyotista da EAD.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação de professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012. 183p. (Coleção docência em formação: Ensino Superior/coordenação Selma Garrido Pimenta)
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Transformações no trabalho e na formação docente na educação a distância on-line. **Em Aberto**, Brasília, v.23, n.84, nov. 2010, pp. 67-77.
- ALONSO, Katia Morosov. A expansão do ensino superior no Brasil e a Ead: dinâmicas e lugares. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, out.-dez. 2010, pp. 1319-1335.
- ALONSO, Katia Morosov. Novas Tecnologias e formação de professores: um intento de compreensão. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22, 1999. Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 1999. pp. 1-9.
- ALVES, Anderson Ferreira. **A formação contínua e a batalha do trabalho real: um estudo a partir dos professores da escola pública de ensino médio**. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009. 343p. (Tese de Doutorado)
- ALVES-MAZZOTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 129, set./dez. 2006. pp. 637-651.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009. 287p.
- ARANHA, Antônia Vitória Soares. Controle da qualidade total e a intensificação do trabalho alienado. In: FIDALGO, Fernando Selmar; MACHADO, Lucília Regina Souza (Orgs.). **Controle da Qualidade Total: uma nova pedagogia do capital**. Belo Horizonte, MG: Movimento de Cultura Marxista, 1994, p.103-115.
- ARANHA, Antônia Vitória Soares. O conhecimento tácito e a qualificação do trabalhador. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, n. 2, ago./dez. 1997. p. 12-29.
- ARAÚJO, Sinay Santos de. **Cultura Informacional, representações sociais e educação a distância: um estudo de caso da EAD na UFMG**. Belo Horizonte: ECI/UFMG, 2011. 239 p. (Tese de Doutorado)
- ARROYO, Miguel G. O subsolo comum de nossa docência. In: ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. pp. 110-123.
- BALL, Stephen J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, set./dez. 2005. pp. 539-564.
- BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e Educação: trabalho e formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, pp. 1181-1201, 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 de abr. de 2015.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 5ª. Ed. 2008. 116 p.

BEHRENS, Maria Aparecida. Formação pedagógica on-line: caminhos para a qualificação da docência universitária. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, nov. 2010. pp. 47-66.

BENDASSOLLI, Pedro F.; SOBOLL, Lis Andrea P. Introdução às clínicas do trabalho: aportes teóricos, pressupostos e aplicações. In: BENDASSOLLI, Pedro F., SOBOLL, Lis Andrea P. **Clínicas do trabalho**. São Paulo: Atlas, 2011. pp.3-21.

BRITO, José Eustáquio de. **Reestruturação da Telemar e a constituição de competência industriosa na operação de serviços aos usuários**: uma investigação a partir da abordagem ergológica. Belo Horizonte: UFMG, 2008. 232 p. (Tese de Doutorado)

BRITO, José Eustáquio; ARANHA, Antônia Vitória Soares. A construção metodológica na pesquisa sobre atividade de trabalho a partir da abordagem ergológica. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v. 20. n. 1, jan./abr. 2011. pp. 85-101.

BRASIL. **Lei n. 12.551, de 1**. Altera o art. 6º da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, para equiparar os efeitos jurídicos da subordinação exercida por meios telemáticos e informatizados à exercida por meios pessoais e diretos. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de dezembro de 2011. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12551.htm#art1

BRASIL. **Decreto n. 5622, de 20 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm.

_____. **Decreto n. 5.800, de 08 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil- UAB. Brasília. DF. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/decreto5800.pdf>

_____. Ministério da Educação. **Referenciais de Qualidade para a Educação Superior**. Brasília. DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 04 jun.2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Portaria 4.059 de 10 de dezembro de 2004**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria_4059.pdf. Acesso em 04 ago. 2015.

_____. **Decreto n. 5.773, de 09 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 mai. 2006. p. 6, c. 1. Disponível em URL: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/_Ato20042006/2006/Decreto/D5773.htm

_____. **Decreto n. 6.303, de 12 de dezembro de 2007.** Altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 dez. 2007a. Seção 1, p. 4-5. Disponível em <: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato20072010/2007/decreto/d6303.htm>

_____. **Portaria Normativa n. 40, de 12 de dezembro de 2007.** Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 13 de dezembro de 2007b.

_____. **Portaria Normativa n. 02, de 10 de janeiro de 2007.** Dispõe sobre os procedimentos de avaliação e regulação da educação superior na modalidade a distância. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de janeiro de 2007c.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2012, 327 p.

COSTA, Marisa Vorraber. Um olhar sobre a problemática do trabalho docente hoje. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo.** Porto Alegre: Sulina, 1995, pp. 83-136.

CUNHA, Daisy Moreira. Atividade humana e produção de saberes no trabalho docente. Belo Horizonte, 2005a. (Mimeo).

CUNHA, Daisy Moreira. Saberes, qualificações e competências: qualidades humanas na atividade de trabalho. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2005b. Disponível em: <28reuniao.anped.org.br/textos/gt09/gt091188int.rtf>. Acesso em: 20 jan. 2015.

CUNHA, Daisy Moreira; SCHWARTZ, Yves. A formação humana entre o conceito e a experiência do trabalho: elementos para uma pedagogia da atividade. **Trabalho e Educação.** Belo Horizonte, NETE/FAE/UFMG, v.15, n.1, jan./jul. 2006. p. 87-90.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). **500 anos de Educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-204.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência Universitária. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade, DUARTE, Adriana Maria Cancelli, VIEIRA, Livia Maria Fraga (Orgs.). **Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente.** Belo Horizonte: Secretaria de Educação Básica do MEC, 2010. CD ROM.

DEJOURS, Christophe; GERNET, Isabelle. Avaliação do trabalho e reconhecimento. In: BENDASSOLI, Pedro F., SOBOLL, Lis Andrea P. (Orgs.). **Clínicas do trabalho.** São Paulo: Atlas, 2011. pp. 62-70.

DIAS, Deise de Souza. **Trabalho Docente no Ensino Fundamental**: a tessitura de saberes numa perspectiva ergológica. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2009. 195 p. (Tese de Doutorado)

DUC, Marcelle. O homem, o mercado e a cidade. Uma conversa com Yves Schwartz, conduzida por Marcelle Duc e Louis Durrive. In: SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis. (Orgs.). **Trabalho & Ergologia**: Conversas sobre a atividade humana. Niterói: EDUFF, 2007. p. 249-275.

DURAFFOURG, Jacques. **O trabalho e o ponto de vista da atividade**. Uma conversa entre Jacques Duraffourg, Marcelle Duc e Louis Durrive. In: SCHWARTZ, Yves, DURRIVE, Louis.(Orgs.). **Trabalho & Ergologia**: conversas sobre a atividade humana. Niterói: EDUFF, 2007. pp. 47-82.

DURRIVE, Louis; SCHWARTZ, Yves. **Glossário da ergologia**. Laboreal. Porto/Portugal, v. 4, n.1, 2008. pp. 23-28.

FANFANI, Emilio Tenti. Introducción. In: FANFANI, Emilio Tenti. **Lá Condicion Docente**: Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Peru y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005, 324 p.

FBF SISTEMAS. Ergonomia. PORTAL ERGONOMIA NO TRABALHO. Brasil. Disponível em:< <http://www.ergonomianotrabalho.com.br/index.html>>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p. (Coleção Leitura)

GOMES, Alfredo Macedo; OLIVEIRA, João Ferreira de. Educação superior como sujeito-objeto de estudo. In: GOMES, Alfredo M., OLIVEIRA, João Ferreira. (Orgs.). **Reconfiguração do campo da educação superior**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 13-70.

GROULX, Lionel-Henri. Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social. In: POUPART, Jean et. al (Ed.). **A pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, pp. 95-124.

KENSKI, Vani Moreira. Gestão e uso das mídias em projetos de educação a distância. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 1, n. 1, dez-jul. 2005-2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum/artigos_v_1_n_1_dez_2005/vanikenskiartigo.pdf>. Acesso em: 01 maio 2015.

LAPA, Andrea; PRETTO, Nelson de Lucca. Educação a Distância e Precarização do Trabalho Docente. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, 2010, pp. 79-97.

LE MOS, Denise. Trabalho Docente nas Universidades Federais: tensões e contradições. **Caderno CRH**, Salvador, v.24, n.spe01, 2011, pp. 105-120.

LÉVY, Pierre. A nova relação com o saber. In: LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999. pp. 157-166.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, 2012, pp. 13-28.

MANCEBO, Denise. **Trabalho docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer**. Psicologia: Reflexão e Crítica [on line]. 2007, v. 20, n. 1, pp. 74-80.

MARX, Karl. O processo de trabalho e o processo de valorização. In: MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital/Karl Marx**; [tradução de Rubens Enderle]. São Paulo: Boitempo, 2013. pp.255-288.

MASSETTO, Marcos. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASSETTO, Marcos. **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. pp. 9-27.

MATTAR, João. Direitos Autorais em EAD. In: MATTAR, João. **Guia da Educação a Distância**. São Paulo: Cengage learning: Portal Educação, 2011. pp. 42-56.

MERCER, Neil; ESTEPA, Francisco Gonzáles. A Educação a Distância, o conhecimento compartilhado e a criação de uma comunidade de discurso internacional. In: LITWIN, Edith. **Educação a Distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed editora, 2001. pp.23-37.

MILL, Daniel Ribeiro Silva; SANTIAGO, Carla Ferreti; VIANA, Inajara de Sales. Trabalho docente na educação a distância: condições de trabalho e implicações trabalhistas. **Revista extra-classe**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, 2008, pp. 56-72.

MILL, Daniel Ribeiro Silva. Sobre o conceito de *Polidocência* ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. In: MILL, Daniel Ribeiro Silva; RIBEIRO, Luiz Roberto Camargo; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes de. (Orgs.). **Polidocência na Educação a Distância: múltiplos enfoques**. São Paulo: EdUFSCar, 2010. pp. 23-40.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa Social**. Petrópolis, RJ, 2010, 108 p.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2008. 398 p.

MOREIRA, Mercia. O processo de Avaliação em cursos a distância: reflexões. In: GIUSTA, Agneta; FRANCO, Iara Melo (Orgs.). **Educação a Distância: uma articulação entre a teoria e a prática**. Belo Horizonte: PUC Minas: PUC Minas Virtual, 2003. pp. 73-85.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. **Cadernos de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 2. sem. 1996. p. 1-5. Disponível em: <http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf>> Acesso em 10 julho. 2013.

NOUROUDINE, Abdallah. Como conhecer o trabalho quando o trabalho não é mais trabalho. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.9,supl.1, 2011, p.69-83.

NÓVOA, António. O processo histórico de profissionalização do professorado. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991, pp. 9-32.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999, pp. 9-32.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote/IEE, 1995. pp. 13-33.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho Docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellari; VIEIRA, Livia Maria Fraga (Orgs.) **Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte: Secretaria de Educação Básica do MEC, 2010. CD ROM.

PAIVA, Vera Menezes de O. Ambientes Virtuais de Aprendizagem: implicações epistemológicas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n.03, dez. 2010. pp. 353-370.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2010. 279 p. (Coleção Docência em Formação).

PORTAL BRASIL. Brasil vai aplicar 10% do PIB em educação. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/governo/2014/06/brasil-aplicara-10-do-pib-em-educacao>> Acesso em: 05 jun. 2014.

QUIRINO, Raquel; CORRADI, Wagner; MACHADO, Marcela Rosa de. O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) como proposta de formação universitária no âmbito da UFMG: resultados, desafios e perspectivas. CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 10, 2013, Belém/Pará. **Anais...** Belém: UNIREDE. pp. 1-15.

RIBAS, Meny Aparecida da Silva. **Artífices de um ofício ou operários da fábrica do conhecimento? A tensão de valores no cotidiano de trabalho dos professores de uma universidade pública**. Belo Horizonte: UFMG, 2006. 167 p. (Dissertação de Mestrado).

RIBEIRO, Elvia Nunes; MENDONÇA, Gilda Aquino de Araújo; MENDONÇA, Alzino Furtado. A importância dos ambientes virtuais de aprendizagem na busca de novos domínios da EAD. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 13, Curitiba. **Trabalhos Científicos...** Curitiba: [s.n.], 2007. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2007/trabalhos.asp>>. Acesso em set. 2015.

SACRISTÁN, J. GIMENO. Consciência e Acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, LDA. 1999. pp. 63-88.

SANTOS, Eloisa; MACHADO, Lucília. Trabalho Abstrato. In: FIDALGO, Fernando Selmar; MACHADO, Lucília Regina de Souza (Orgs.) **Dicionário de Educação Profissional**. Belo Horizonte: UFMG/FAE/NETE, 2000. pp. 334.

SARAIVA, Karla. Os sentidos do espaço-tempo. In: SARAIVA, Karla. **Educação a Distância: outros tempos, outros espaços**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010a. pp. 43-66.

SARAIVA, Karla. O governmento dos sujeitos na EAD. In: SARAIVA, Karla. **Educação a Distância: outros tempos, outros espaços**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010b. pp. 155-187.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. pp. 152-180.

SCHWARTZ, Yves. Entrevista: Yves Schwartz. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, pp. 457-466, 2006.

SCHWARTZ, Yves. **Histórico e conceitos da ergologia, entrevista com Yves Schwartz**. Santa Cruz do Sul, v.21, n.1, p.327-340. [s.d.], 2013.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e saber. **Trabalho e Educação**. Belo Horizonte, NETE/FAE/UFMG, v. 12, n. 1, p.21-34. jan./jun. 2003.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e uso de si. **Proposições**. Belo Horizonte, v. 1, n. 5, pp. 34-50, Jul. 2000.

SCHWARTZ, Yves. Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 65, pp. 101-140, Dec. 1998 Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000400004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 19 de outubro de 2015.

SCHWARTZ, Yves. Manifesto por um ergoengajamento. In: DEJOURS, Christophe, GERNET, Isabelle. Avaliação do trabalho e reconhecimento. In: BENDASSOLI, Pedro F., SOBOLL, Lis Andrea P. **Clínicas do trabalho**. São Paulo: Atlas, 2011. pp. 132-166.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e gestão: níveis, critérios, instâncias. In: FIGUEIREDO, Marcelo. ATHAYDE, Milton, BRITO, Jussara et all. (Orgs.). **Labirintos do Trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo**. Rio de Janeiro: DP &A, 2004. pp. 23-33.

SCHWARTZ, Yves. Anexo ao Capítulo 7. Uso de si e competência. Exposição de Yves Schwartz e comentários sobre os esquemas 5, 6 e 7. In: SCHWARTZ, Yves, DURRIVE, Louis. (Orgs.). **Trabalho & Ergologia: Conversas sobre a atividade humana**. Niterói: EDUFF, 2007. pp.207-223.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **A democratização e a expansão da educação superior no país 2003-2014**. Brasil: Ministério da Educação. 106 p. (Relatório).

SEVERINO, Antônio Joaquim; PIMENTA, Selma Garrido. **Apresentação da Coleção**. In: PIMENTA, Selma Garrido, ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. (Orgs.). *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2010. pp.11-19. (Coleção Docência em Formação).

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. A produtividade do trabalho imaterial superqualificado: a prática do professor na universidade pública. In: SOUZA JÚNIOR, H., LAUDARES, J.B. **Diálogos conceituais sobre trabalho e educação**. Belo Horizonte: Ed.PUC Minas, 2011, pp. 107-134.

SPANHOL, Fernando José. Aspectos do gerenciamento de projetos em EAD. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Marcos (org.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. pp. 412-419.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 317 p.

TARDIF, Maurice. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino - interações humanas, tecnologias e dilemas. In: TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014. pp. 112-149.

TELLES, Ana Luiza; ALVAREZ, Denise. Interfaces ergonomia-ergologia: uma discussão sobre trabalho prescrito e normas antecedentes. In: FIGUEIREDO, Marcelo; ATHAYDE, Milton; BRITO, Jussara et all. (Orgs.). **Labirintos do Trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo**. Rio de Janeiro: DP & A, 2004. pp. 23-33.

TRINQUET, Pierre. Trabalho e Educação: o método ergológico. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, número especial, ago. 2010, pp. 93-113. Disponível em: < http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38e/art07_38e.pdf> Acesso em 19 de março de 2015.

TRINQUET Pierre. Palestra: Ergologia: para qual gestão humana? Palestra. Comunicação Pessoal. Faculdade de Educação da UFMG, Auditório Luis Pompeu, de 14:00 às 17:00 h, 07-08-2015.

UFMG. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2017**. Belo Horizonte: UFMG, 2013. 186 p.

UFMG. Estatuto da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG, 1999. Disponível em: < <https://www2.ufmg.br/sods/Sods/Sobre-a-UFMG/Estatuto>> Acesso em 19 de ago. de 2015.

UFMG. Normas Gerais de Ensino de Graduação. Belo Horizonte: UFMG, 1990. Disponível em:<<https://www2.ufmg.br/prograd/prograd/Pro-Reitoria-de-Graduacao/Publicacoes/Normas-Academicas/Normas-Gerais-de-Ensino-de-Graduacao>> Acesso em 22 de ago. de 2015.

VENTURA, Magda. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. **Revista SOCERJ**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, set./out. 2007, pp. 383-386.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Docência universitária na educação superior**. In: INEP. Brasília: INEP, 2006. pp. 85-96.

VICENTINI, Paula P.; LUGLI Rosário G. História da profissão docente no Brasil: uma síntese fragmentada. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009, pp. 209-225.