

## OS SABERES DOCENTES NA TUTORIA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM DIÁLOGO COM BASIL BERNSTEIN

### *THE TUTORING TEACHING KNOWLEDGE ON DISTANCE EDUCATION: A DIALOGUE WITH BASIL BERNSTEIN*

THAÍS PHILIPSEN GRÜTZMANN\*

#### RESUMO

A estruturação pedagógica da Educação a Distância vem sendo analisada sobre diferentes enfoques. Este recorte da Tese da autora buscou refletir sobre a recontextualização dos saberes docentes dos tutores virtuais, sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem dentro dos cursos na modalidade à distância. Como referenciais teóricos foram escolhidos Tardif e Borges, em relação aos saberes docentes; Mill, que estuda sobre a polidocência na EaD e, Bernstein, sociólogo que desenvolveu uma teoria sobre a estruturação do discurso pedagógico. Os resultados obtidos foram que a recontextualização dos saberes docentes acontece pela reestruturação dos conteúdos; pela comunicação realizada; pela forma diferenciada com que os materiais precisam ser apresentados e através do contato contínuo entre tutor e estudante. O retorno ao aluno - feedback - acontece de forma predominantemente escrita e é individualizado. A recontextualização também se configura na afetividade e na interação que acontece de forma virtual e mais particularizada, mediada pelas tecnologias.

**Palavras-chave:** Tutoria. Saberes Docentes. Recontextualização. Polidocência. Educação a Distância.

#### ABSTRACT

*The Distance Education's pedagogic structure has been analysed on different views. This author's thesis clipping search to think over about the virtual tutor's teaching knowledge recontextualization, active subjects on teaching-learning process on Distance Education's courses. As theoretical references, Tardif and Borges were chosen about Teaching Knowledge; Mill, who studies about polydocence no Distance Education and Bernstein, a sociologist who developed a pedagogic speech structuring theory. The results obtained was that the teaching knowledge recontextualization happens by the content restructuring, by the communication made, by the differentiated form that materials are shown and between the continual contact between tutor and student. The student's feedback happens predominantly by written and individualized. The recontextualization also sets itself on affection and on the virtual and more particularized interaction, mediated by the Technologies.*

**Keywords:** Tutoring. Teacher Knowledge. Re-contextualization. Politeaching. Distance Learning.

---

\* Doutora em Educação. Universidade Federal de Pelotas. thaisclmd2@gmail.com

## INTRODUÇÃO

A vida é um conjunto de escolhas. Pesquisar é buscar e escolher. Este recorte de Tese é um conjunto de escolhas da autora. Ao ler um texto de Sandra Corazza (2012) instigou-se com sua chamada aos novos pesquisadores, mestrandos e doutorandos, para que ousasse voar, criar, arriscar sair da mesmice e buscar dar ao seu texto um ar de novo, a sua própria marca, ou seja, que a escrita de cada pesquisador que está emergindo da pós-graduação pudesse de fato ter uma marca registrada e não sair como um molde pronto. Assim, justifica-se que, ao longo do trabalho buscou-se ter esta mistura original, instigante, criativa, ousada, sensível e inovadora em relação aos temas escolhidos.

O texto indaga como os tutores a distância recontextualizam os seus saberes docentes na prática cotidiana da tutoria. Para tal, faz-se uma discussão sobre os conceitos de tutoria e polidocência, saberes docentes e recontextualização, baseados nas teorias de Mill (2006; 2010; 2012), Tardif (2010; 2011; 2012) e Borges (2001; 2004), e Bernstein (1984; 1996; 1998), respectivamente.

Escolheu-se pesquisar sobre a Educação a Distância (EaD) visto sua expansão nas últimas décadas, proporcionando aos pesquisadores diferentes enfoques de investigação, sendo que alguns precisam ser mais explorados pela academia. Também, por esta modalidade de ensino estar vinculada a formação de professores, sendo que o tutor, sujeito foco da pesquisa, participa deste processo pedagógico como parte da equipe polidocente.

A polidocência, definida por Mill (2012) entende que o trabalho docente na EaD é desenvolvido por um grupo de trabalhadores, além do próprio professor. Este grupo auxilia o docente nas questões técnicas necessárias, por exemplo, como com o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e com os materiais digitais. O tutor, virtual (ou a distância) ou presencial, também participa dessa equipe e junto com o docente pode ser um dos responsáveis pelas questões pedagógicas.

A escolha pelos saberes docentes vem pelo fato da autora ser professora. Sua carreira docente iniciou, formalmente, quando ingressou no Curso de Magistério, em 1999 e, em 2006, já Licenciada em Matemática, começou a atuar como tutora a distância nas primeiras turmas do Curso de Licenciatura em Matemática a Distância (CLMD) da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL). Desde então, a vida da autora não se desvinculou mais da EaD. Nessas diferentes experiências foi percebendo que alguns de seus saberes docentes vieram da vida pessoal, antes de ingressar no Magistério. Outros foram construídos e modificados neste curso e, também, durante o espaço da formação inicial e continuada. Outros ainda remetem a prática docente, seja ela presencial ou virtual. O tempo ajudou e continua ajudando a repensar esta prática e como fazer para atuar da melhor forma junto aos alunos.

Assim, permeada pelas novidades do mundo da Educação a Distância, questionava-se sobre quais os saberes que tinha, desenvolvia e/ou mobilizava na prática docente que também estavam sendo utilizados no cenário da educação à distância, a partir da prática da tutoria. Pelo fato, então, de começar a experiência na EaD como tutora, eis o motivo pela escolha desse público para a pesquisa.

Uma de suas inquietações na EaD era sobre o trabalho docente. Percebe-se a abertura de um campo profissional para os docentes, mediante sua atuação como tutores ou professores pesquisadores e conteudistas, especialmente vinculados a UAB - Universidade Aberta do Brasil (BRASIL, 2006), de acordo com as políticas públicas vigentes para a expansão do ensino superior. Porém, a modalidade de tutor ainda não é reconhecida enquanto profissão, o que deixa transparecer a falta de plano de carreira e a precarização deste tipo de trabalho docente.

Por entender a relevância do papel do tutor no cenário atual da EaD buscou-se estudar sua atuação, focando quais são os seus saberes e como estes são recontextualizados a partir do ensino presencial. Mas, e a teoria de Basil Bernstein?

Na teoria de Bernstein buscou-se sustentação teórica para fazer uma análise de como os saberes docentes dos tutores são recontextualizados do ensino presencial para a modalidade à distância. Ao escolher esses temas e relacioná-los, percebeu-se não existirem trabalhos conectados sobre tais assuntos, ou seja, falar sobre saberes docentes na tutoria da Educação a Distância utilizando a teoria de Bernstein seria algo original, ousado, inusitado, que propõe novos horizontes de investigação e justifica o ineditismo desta pesquisa. Assim, as escolhas iniciais conduziram às escolhas da Tese, o problema de pesquisa, o objetivo geral e os específicos, os sujeitos, a metodologia e a análise.

O objetivo geral da pesquisa foi investigar como os tutores a distância do CLMD recontextualizam os seus saberes docentes na atuação em EaD. Destaca-se que os tutores a distância são aqueles que atuam junto à sede do curso, ou seja, são os tutores que trabalham em Pelotas, atendendo os alunos dos polos de apoio presencial espalhados pela região sul do país.

Estes sujeitos foram escolhidos como os protagonistas da pesquisa, pois se acredita que sejam os que, de fato, realizam uma maior adaptação dos saberes docentes na atuação em EaD, visto que os tutores que atuam no polo (tutores presenciais) agem de forma semelhante ao professor presencial.

Nessa linha de pensamento, o problema da pesquisa foi definido: como o tutor a distância do CLMD recontextualiza os seus saberes docentes na atuação em Educação a Distância? A questão proposta partiu do pressuposto que existe sim a recontextualização desses saberes de uma modalidade de ensino para a outra, por isso a ideia de ver como ela está acontecendo neste curso, na percepção do grupo de tutores virtuais.

Buscando complementar o objetivo geral, os objetivos específicos desta pesquisa foram:

- descrever o que é ser tutor na EaD, na percepção dos próprios tutores;
- apresentar qual a percepção que os tutores a distância têm sobre os saberes docentes;
- identificar quais são os saberes docentes que os tutores a distância mobilizam, adquirem e/ou constroem em sua atuação junto ao CLMD;
- identificar os saberes docentes que segundo os tutores do CLMD são específicos a sua atuação na EaD.

Para desenvolver os objetivos propostos realizou-se uma pesquisa de caráter qualitativo, caracterizada como um estudo de caso (YIN, 2010). Os dados analisados foram coletados por meio do questionário *online*, da entrevista semiestruturada e, também, do diário de campo da pesquisadora. O questionário *online*, composto de 46 questões abertas e fechadas, as quais eram referentes à identificação pessoal, formação acadêmica, experiência docente, saberes docentes e tutoria, foi organizado no Google Docs, de forma que os sujeitos receberam por e-mail o *link* para acessá-lo e um prazo para respondê-lo, caso quisessem participar da pesquisa.

Os sujeitos escolhidos foram os tutores a distância do Curso de Licenciatura em Matemática a Distância, que atuam na sede do curso, em Pelotas/RS. O grupo era composto de 50 tutores a distância. O questionário foi aplicado ao grande grupo, com retorno de 35 sujeitos. Com os critérios: edital de seleção para ingresso no curso, tutores que se entendem como professores e outros que não compreendem seu trabalho como um trabalho docente e tempo de docência, foram selecionados 12 sujeitos para a entrevista, a qual era composta por 35 questões abertas. A análise dos dados foi realizada por meio de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), juntamente com a teoria de Bernstein, esta última tendo sido utilizada com caráter conceitual e metodológico.



A EaD, desta forma, surge na instituição como modalidade de ensino, pois já ofereceu mais de 2.000 vagas de formação inicial pelo CLMD. É uma oportunidade em municípios pequenos e/ou distantes dos grandes centros, visando o estudo e a qualificação dos profissionais. Pode ser percebida, também, como estratégia de formação, pois faz parte de programas desenvolvidos pelo Ministério da Educação, com objetivo de atender às demandas sociais.

Pensando na estrutura pedagógica e administrativa, ao estudar um curso na modalidade a distância é preciso compreender o seu sistema educacional, de forma que cada instituição e que cada curso são livres para adotarem o modelo que melhor lhes convêm, buscando atender às necessidades e demandas da região (GONZALEZ, 2005).

## UM OLHAR SOBRE A TUTORIA E A EQUIPE POLIDOCENTE

Ao se pensar a estrutura pedagógica de cursos em Educação a Distância encontram-se variadas personagens que a compõe para que as aulas aconteçam (DEL PINO; GRÜTZMANN; PALAU, 2011), diferentemente do ensino presencial. Quando se faz referência ao ensino presencial, remete-se a imagem de um único professor em sala de aula com uma turma de alunos. Já na Educação a Distância esta realidade é diferente, uma vez que não encontramos um único profissional realizando o processo de ensino-aprendizagem, além do espaço da sala de aula não se constituir como um elemento que reúne, obrigatoriamente, ao mesmo tempo e no mesmo lugar, os estudantes envolvidos. Mill (2010) justifica a peculiaridade do trabalho na EaD a partir da quantidade de alunos e da complexidade do processo de trabalho, o que impossibilita, segundo o autor, a unidocência.

Para este autor, na EaD trabalha-se com a polidocência, ou seja, “o trabalho docente virtual [que] é realizado coletivamente (de modo colaborativo e fragmentado)” (MILL, 2012, p. 58), enfoque considerado nesta pesquisa.

A docência é considerada como “uma categoria profissional do trabalhador do magistério, da educação” (MILL, 2012, p. 56), relacionada a quem ensina. Entre os elementos presentes nesta categoria, que são vários, citam-se os saberes e as competências para ensinar e a precarização do trabalho docente.

Mill (2006; 2010; 2012) então estrutura a equipe polidocente, ou seja, a equipe pedagógica que atua no planejamento e execução do curso em EaD, da seguinte forma: o professor-conteudista, o professor-formador, o tutor presencial e o tutor a distância. Cada um desses sujeitos desenvolve determinadas atividades, todavia, as atividades podem ser sempre encontradas no processo de trabalho, mas não necessariamente esses sujeitos encontram-se da forma mencionada em todas as modalidades de EaD.

Aqui se descreve o tutor. O trabalho de tutoria é desenvolvido por dois tipos diferentes de profissionais, o tutor virtual e o tutor presencial. Focando somente no primeiro, está vinculado ao conteúdo a ser trabalhado com os alunos e, normalmente tem formação inicial na área em que atua. Mill (2010, p. 35) argumenta que “a função de tutor virtual é demasiadamente complexa e trabalhosa para atender um grupo com mais de 25 alunos num determinado conteúdo”, explicitando que com um número maior do que este a qualidade pode ficar comprometida. O tutor à distância - outra denominação para o tutor virtual - trabalha na sede do curso e faz o atendimento de forma virtual, seja pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), seja pelas redes sociais, *e-mails*, *chats* ou *bate-papos*. Está subordinado ao coordenador da disciplina em todos os sentidos (MILL, 2006).

Assim, questionou-se: qual é a formação do tutor na EaD? O que utiliza dessa formação em sua prática de tutoria? Quais são os saberes que mobiliza para a atuação na EaD? Como se percebe tutor?

Fica evidente, neste cenário, que na EaD faz-se necessário um trabalho coletivo, com diferentes sujeitos desempenhando distintas funções, que compõem o todo pedagógico, corroborando com a ideia de que “o ensino é uma ocupação cada vez mais complexa que remete a uma diversidade de outras tarefas além das aulas em classe” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 133). Nessa abordagem, considera-se que as “aulas em classe” na EaD são os momentos de ensino-aprendizagem dos alunos, tanto os presenciais como os virtuais.

Nesta forma de perceber a docência, ou seja, de compreendê-la a partir de um conjunto de sujeitos que atuam de forma próxima e entrelaçada, com funções definidas e se auxiliando mutuamente, deu-se ênfase aos saberes docentes que o grupo de tutores virtuais envolvidos no curso do CLMD tem ou desenvolvem durante a sua atuação, pois “é provável que a docência na EaD requeira alguns saberes complementares ou diferentes daqueles da docência presencial” (MILL; RIBEIRO; OLIVEIRA, 2010, p. 54).

## UM OLHAR SOBRE OS SABERES DOCENTES

Escolher trabalhar com os saberes docentes não foi simples, visto a pluralidade e complexidade de sua análise (BORGES; TARDIF, 2001; BORGES, 2004). As dificuldades foram de caráter conceitual e metodológico. Primeiro, porque o próprio conceito de saberes docentes possui controvérsias, visto que o mesmo é trabalhado de diferentes formas por distintos autores, ou seja, dentro do próprio campo de pesquisa sobre os saberes docentes há abordagens diversas para esse assunto (BORGES, 2004; TARDIF, 2010, 2011, 2012; NÓVOA, 1995; GAUTHIER *et al*, 2006; PIMENTA, 2009; ENS; VOSGERAU; BEHRENS, 2012; FREIRE, 1996). Borges (2004) argumenta que essa variação ocorre a partir de diferentes perspectivas das ciências humanas e sociais. Segundo, porque, metodologicamente, fazem referência à questão de classificar ou não classificar os saberes docentes, do respeito ao trabalho do professor, de ser uma nova concepção de pesquisa, de considerar o específico.

Porém, escolheu-se este tema para responder a exortação de Donald Schön sobre a importância de realizarem-se investigações com o foco no saber desenvolvido por profissionais em sua própria prática (BORGES, 2004). Neste caso, a prática dos tutores a distância do CLMD em sua atuação na tutoria. Para Schön (1992, *apud* BORGES, 2004), esse tipo de pesquisa é importante para revelar aos próprios sujeitos os seus saberes profissionais.

Borges (2001; 2004) aborda algumas possíveis classificações para os saberes docentes, mostrando assim a diversidade de enfoques que podem aparecer tanto relacionados às correntes de pesquisa bem como aos contextos teóricos e metodológicos nos quais estas são desenvolvidas. Este fato acaba sendo o reflexo da expansão deste campo como produtor de conhecimento.

A influência internacional dos trabalhos de Tardif e Gauthier trouxe inspiração aos pesquisadores brasileiros, os quais começam a considerar “o professor como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições da profissão” (NUNES, 2001, p. 32). No contexto desta pesquisa, o tutor como sujeito da equipe docente na EaD também adquire e desenvolve diferentes conhecimentos para atender sua função de forma satisfatória, a partir de sua

atuação junto aos alunos e aos demais sujeitos envolvidos no processo pedagógico, bem como quando considerada as condições do 'ser tutor', uma função docente ainda não reconhecida oficialmente como profissão perante os órgãos competentes, expondo assim a precarização do trabalho docente.

Tardif (2010) argumenta que hoje em dia ainda não é fácil responder o que vem a ser os saberes dos professores. Justifica o fato por três razões importantes. Primeiro, porque o campo de pesquisa sobre o assunto é muito dividido, abarcando diversas disciplinas e teorias, que não puderam ser integradas em torno de uma visão comum do saber profissional. Alega que as numerosas correntes de pesquisa apresentam os saberes como representações mentais, crenças particulares, regras tácitas de ação, argumentos práticos, competências, saberes da ação, entre outros.

Segundo, que os saberes docentes vêm interligados às demais dimensões do trabalho dos professores, a saber, "formação, desenvolvimento profissional, identidade, carreira, condições de trabalho, tensões e questões socioeducativas que marcam a profissão, características das instituições escolares onde trabalham os professores, conteúdos dos programas" (TARDIF, 2010, s/p) entre outros.

O terceiro ponto refere-se ao fato que de as questões normativas e epistemológicas não são totalmente separáveis. Sendo assim, os saberes "são integrados às práticas docentes cotidianas as quais são amplamente sobredeterminadas por questões normativas e até mesmo éticas e políticas" (*ibidem*).

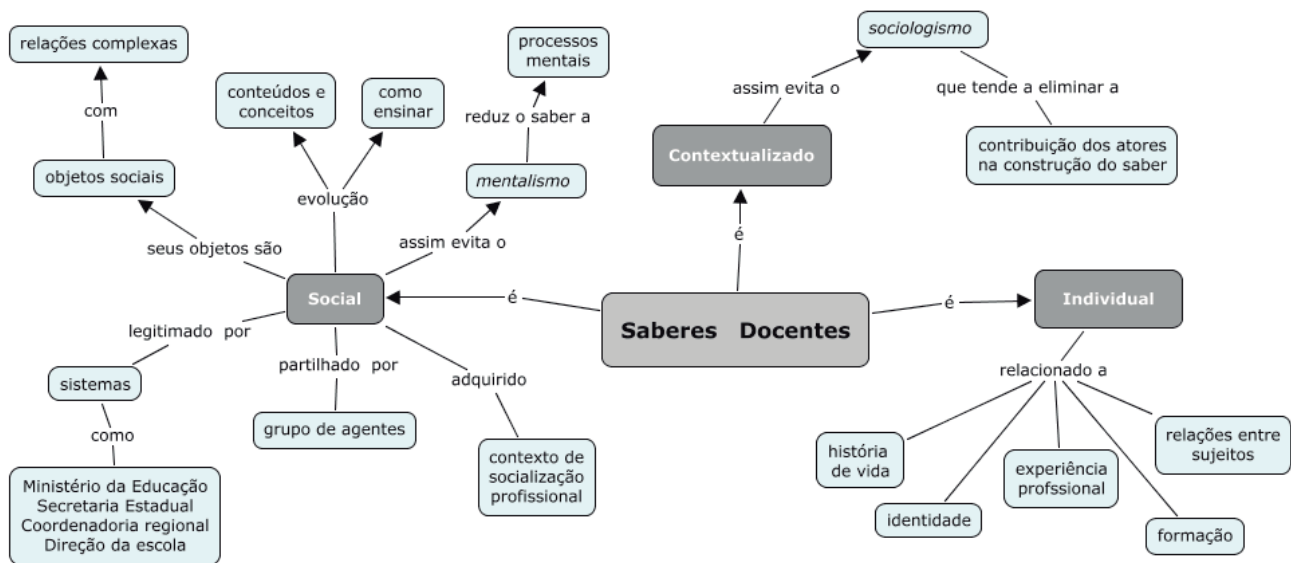
Contudo, apesar dessas três observações, o autor argumenta que há mais de três décadas as diversificadas pesquisas vêm mostrando alguns pontos importantes, destacando quatro deles: primeiro, os saberes dos professores são enraizados no seu trabalho e na sua experiência de vida; segundo, estes saberes estão fundamentados em sua experiência de vida no trabalho; terceiro, os saberes são caracterizados pelo contexto de interação com os estudantes, assim, são saberes com interações humanas, marcados por essa interação; quarto e último, os saberes também dependem do contexto socioeducativo e institucional no qual a sua profissão está inserida. Sendo assim, "os saberes dos professores são saberes em debate" (TARDIF, 2010, s/p).

O autor argumenta que, a partir dos estudos desenvolvidos por ele e seus colaboradores, a noção de saber é ampla, refletida a partir da fala dos próprios sujeitos docentes. O saber engloba "os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber ser" (TARDIF, 2011, p. 60).

Ainda, expõe sobre os saberes docentes considerando duas importantes vertentes: o saber dos professores em seu trabalho e em sua formação. Para o autor, não se pode estudar o saber docente sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto onde os profissionais do ensino estão inseridos. Desta forma, os saberes só têm ou adquirem sentido na sua relação com o trabalho dos professores. O saber docente é um saber sobre o trabalho, para o trabalho e que vem do trabalho. Até mesmo aqueles saberes adquiridos em tempos e espaços anteriores à prática profissional só passam a ter significado quando se encontram, se defrontam com as necessidades profissionais dos professores.

"O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade *deles*, com a experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola" (TARDIF, 2011, p. 11).

**Figura 2 - Saberes Docentes**



Fonte: Construção da autora, baseado em Tardif (2011)

Desta figura anterior, pode-se perceber que estudar os saberes docentes nos remete a vários focos de análise, considerando o professor como um ser completo e complexo, porém em constante formação. Aqui se refere ao tutor, um dos sujeitos envolvidos na constituição da docência na Educação a Distância. Assim, é importante destacar que “um saber é sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade” (TARDIF, 2011, p. 15).

A ideia é que os saberes docentes mobilizados, adquiridos e/ou construídos no ensino presencial sejam o alicerce para a docência na EaD, porém não são suficientes. Alguns apontamentos já aparecem em relação a questões como domínio das TIC, gestão do tempo e capacidade de trabalhar em equipe, como será apresentado mais adiante.

## UM POUCO SOBRE BASIL BERNSTEIN

A teoria de Bernstein pode ser explorada sobre dois aspectos, conceitual e metodológico, visto seu poder de diagnosticar, descrever, explicar, prever e transferir (MORAIS; NEVES, 2001).

Basil Bernstein é natural da cidade de Londres e nasceu em 1º de novembro de 1924. Ele começou sua carreira acadêmica na década de 60, na Universidade de Londres. Durante sua vida dedicou-se aos estudos e mostrou particular interesse pela educação, situando-se entre os grandes sociólogos do século XX (MORAIS, 2004). Ele foi professor da cátedra Karl Mannheim, de Sociologia da Educação, na Universidade de Londres, até o ano em que se tornou professor Emérito da instituição, em 1990 (BERNSTEIN, 1996; LEITE, 2007; MAINARDES; STREMELE, 2010).

Em 1958 Bernstein começou a publicar e o desenvolvimento de sua teoria aconteceu de forma contínua até o ano 2000, quando veio a falecer em 24 de setembro. A sequência de suas obras apresentou a evolução do seu pensamento, as quais se organizaram em cinco volumes. Basil Bernstein é



um dos principais representantes da Nova Sociologia da Educação. A teoria bernsteniana vai explorar os conceitos de classificação, vinculado ao poder e, enquadramento, vinculado ao controle, por exemplo. Sua preocupação o levou a criar “uma linguagem que, ao gerar descrições específicas das práticas e discursos das relações pedagógicas, possibilitasse o estudo dos processos concretos de transmissão e aquisição de conhecimentos, valores e formas de consciência” (LEITE, 2007, p. 23).

Sua teoria busca compreender o papel da escola no processo de produção, reprodução e mudança cultural e social, sendo que o currículo ocupa um papel importante neste processo. O foco são os processos de socialização do conhecimento, onde busca analisar a comunicação pedagógica. Na sequência explicita-se o principal conceito utilizado nesta pesquisa, o de dispositivo pedagógico.

## O DISPOSITIVO PEDAGÓGICO PARA BERNSTEIN

“Para Bernstein, a sociologia da educação deve voltar sua atenção para a análise das características intrínsecas que constituem e distinguem a forma especializada de comunicação que é realizada pelo dispositivo pedagógico da educação” (DOMINGOS *et al*, 1986, p. 283). Para que pudesse fazer a análise dessa comunicação pedagógica, Bernstein desenvolveu o conceito de dispositivo pedagógico, a partir do conceito de dispositivo linguístico. O dispositivo pedagógico é constituído de algumas regras, entre elas a regra da recontextualização.

Para propor o conceito de dispositivo pedagógico (DP) Bernstein se inspirou no dispositivo linguístico (DL) da teoria de Chomsky. Para ele, o dispositivo linguístico “trata de um sistema de regras formais, as quais regem as distintas combinações que fazemos ao falar ou escrever” (BERNSTEIN, 1996, p. 250). Este dispositivo está baseado em dois meios, o inato, relacionado à sensibilidade do sujeito em relação às regras do dispositivo, e o interativo, que juntos são as condições necessárias para a aquisição dessas regras.

Para Bernstein, o dispositivo pedagógico é quem fornece a gramática intrínseca do discurso pedagógico mediante regras. Enfatiza “a dimensão ideológica desses dispositivos, ressaltando que as regras que os estruturam são contextuais, resultantes de jogos de poder social e historicamente localizados” (LEITE, 2007, p. 30).

Assim, para o autor, discurso é considerado como “uma categoria na qual todo o sujeito é posicionado ou reposicionado e que enforma as relações de poder e de controle geradas pelo princípio da divisão social de trabalho e pelas suas relações sociais intrínsecas” (DOMINGOS *et al*, 1986, p. 284). Desta forma Bernstein argumenta que o discurso está vinculado ao poder, sendo que a maneira como estas práticas discursivas são instituídas e as regras que as compõem deixam transparecer este vínculo.

Já o discurso pedagógico é definido como sendo um “discurso especializado cujos princípios internos, regulando a produção de objetos específicos (transmissores/aquisidores) e a produção de práticas específicas, regulam o processo de reprodução cultural” (*ibidem*, p. 346). O discurso pedagógico é um princípio que extrai um discurso de sua prática e contexto de origem e o reloca ajustando-o com seu próprio princípio de focalização e reordenamento seletivos (MAINARDES; STREML, 2010). O discurso pedagógico constrói um discurso específico sobre determinado assunto. Bernstein (1996), então, buscou saber como se constitui esse discurso específico e os princípios da sua transmissão, referenciando-se a gramática.

“Regras distributivas regulam a relação fundamental entre poder, grupos sociais, formas de consciência e prática e suas reproduções e produções. As regras recontextualizadoras regulam a constituição do discurso pedagógico específico. As regras de avaliação são constituídas na prática pedagógica” (BERNSTEIN, 1996, p. 254).

Bernstein buscou, através dessas três regras, ordenar o aparelho pedagógico relacionando-as e, através delas, então, compreender a dinâmica interna do discurso que é capaz de reproduzir essas relações. Apesar de estar visando à reprodução, isto permite que as coisas aconteçam não exatamente como estavam previstas. O processo que possibilita um espaço para esta contestação na teoria bernsteniana é exatamente a recontextualização. A recontextualização vai abrir uma margem para encontrar na ponta do processo educacional não exatamente aquilo que estava previsto. A recontextualização é o que possibilita a mudança. Na sequência, destacam-se somente as Regras Recontextualizadoras em função do espaço disponível.

## REGRAS RECONTEXTUALIZADORAS

A partir do processo de pedagogização do conhecimento, Bernstein se preocupa em “criar uma linguagem conceitual capaz de descrever os caminhos de construção do discurso e da prática das relações pedagógicas, priorizando os contextos escolares e considerando fundamental nesse processo a *configuração dos saberes que ali circulam* (LEITE, 2007, p. 29)”.

Leite (2007) aborda uma questão que chama a atenção, justamente quando fala da “configuração dos saberes que ali circulam”. Dentro do ambiente escolar existem as relações de poder, e, segundo Bernstein, a partir desta segunda regra do discurso pedagógico, a regra de recontextualização, é que são criados seletivamente os sujeitos pedagógicos, mediante um processo de deslocação e recolocação do texto ou do documento. Assim, são definidos, então, como os sujeitos recontextualizadores, responsáveis por fazer as modificações nos textos ou documentos selecionados para serem incluídos no discurso pedagógico.

“Enquanto as regras de distribuição marcam e distribuem quem pode transmitir o quê, a quem e sob que condições, estabelecendo dessa forma os limites externos e internos do discurso legítimo, o discurso pedagógico constitui as regras de comunicação especializada que afetam a transmissão-aquisição diferencial” (BERNSTEIN, 1996, p. 288). As regras de recontextualização são, portanto, derivadas das regras de distribuição. Essas regras vão reconfigurar determinado conhecimento a partir de relações, tanto de poder como de controle.

Ao pesquisar sobre publicações relacionadas à teoria de Bernstein encontraram-se trabalhos que empregam o conceito de recontextualização para analisar a estrutura dos programas e currículos no ambiente escolar, fazendo relação ao que Bernstein chama de Campo Recontextualizador Oficial (CRO), Campo Recontextualizador Pedagógico (CRP) e Contexto de Reprodução. Todavia, não se encontrou trabalho algum que fizesse a relação entre os saberes docentes produzidos e recontextualizados pelos sujeitos que atuam neste ambiente. De tal modo, a ideia central aventurada na pesquisa é ver como os saberes docentes são recontextualizados na prática pela atuação dos tutores, considerando-os como parte efetiva da docência na modalidade à distância.

Inicialmente, o discurso pedagógico é formado pelas regras de comunicação especializadas, a partir das quais são criados seletivamente os sujeitos pedagógicos. Desta forma, este discurso pedagógico é definido como as regras que relacionam dois discursos, o Discurso Instrucional (DI) e o Discurso Regulador (DR).

O Discurso Instrucional é definido como aquele “que transmite as competências especializadas e sua mútua relação” (BERNSTEIN, 1996, p. 258), é o discurso das destrezas ou o discurso particularizado das disciplinas. O Discurso Regulador é o responsável pela criação da ordem, da

relação e da identidade especializadas, está relacionado ao discurso da moral e da transmissão de valores (LOPES, 2005).

As regras recontextualizadoras constituiriam o cerne do discurso pedagógico, na medida em que, para Bernstein, este não é propriamente um discurso, estando mais próximo a um princípio de apropriação de outros discursos, com a finalidade específica de atender ao processo de transmissão e aquisição de conhecimentos - um princípio recontextualizador (LEITE, 2007, p. 32).

“O discurso pedagógico é, pois, um princípio que tira (desloca) um discurso de sua prática e contexto substantivos e reloca aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamento seletivos” (BERNSTEIN, 1996, p. 259). O seletivamente é fundamental, pois o próprio currículo, por exemplo, é uma seleção do conhecimento existente, vinculado ao DI. O DR modela, sustenta o DI. O DI é colocado numa base moral, não no vazio, e essa base moral é o DR, que diz respeito aos princípios de ordem, relação e identidade. Portanto, o DI está embutido no DR.

Portanto, “o discurso pedagógico se constitui em um princípio de recontextualização, que, seletivamente, se apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem” (BERNSTEIN, 1998, p. 63).

A partir, então, do princípio de recontextualização, são criados os campos de recontextualização e seus agentes. A teoria do discurso pedagógico de Bernstein (1996; 1998) é apresentada como um modelo, no qual o texto de determinado currículo ou programa manifesta o Discurso Pedagógico Oficial (DPO) produzido no Campo de Recontextualização Oficial (CRO) (Ministério de Educação, por exemplo) como consequência das várias influências dos campos do Estado, do controle simbólico e da economia, bem como de influências internacionais (MORAIS; NEVES, 2006). Nesta pesquisa, o DPO é proposto de uma nova forma, porém também sendo influenciado de diferentes maneiras. A ideia não era analisar o currículo vigente no CLMD, mas sim os saberes docentes de um grupo de sujeitos que compõem a equipe docente do curso, os tutores a distância. Desta forma, faz sentido que, ao invés de escolher os programas oficiais do MEC, por exemplo, como fonte de dados do DPO, este seja configurado como sendo os saberes da formação inicial dos tutores, os quais são adquiridos durante a graduação. Salienta-se que, mesmo antes desta formação os tutores já têm adquiridos outros saberes (TARDIF, 2011; 2012), como a história de vida e a formação escolar anterior, entre outros.

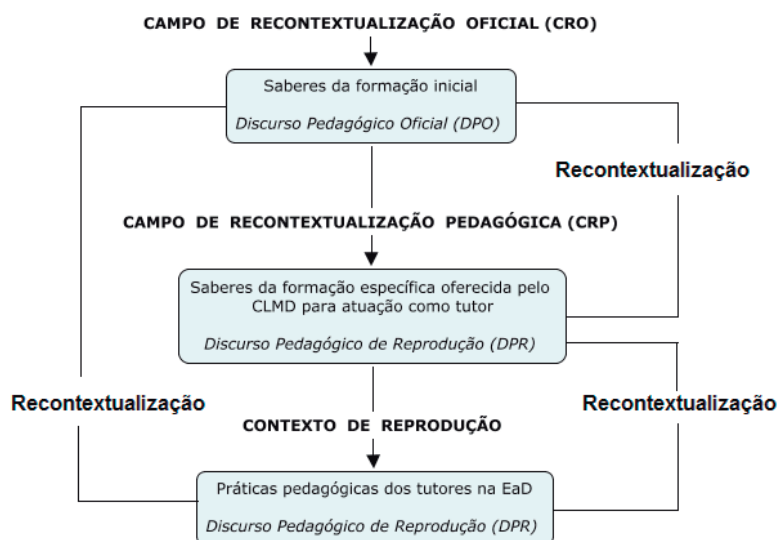
O texto do DPO, considerando um currículo, um programa ou os saberes, sofre um processo de recontextualização no Campo de Recontextualização Pedagógica (CRP), no âmbito das instituições escolares, quando é utilizado na elaboração de livros, manuais ou planos de ensino, por exemplo, passando a assumir-se como Discurso Pedagógico de Reprodução (DPR). De forma semelhante, ao considerar os saberes da formação inicial como o DPO, a recontextualização acontece no CRP, sendo este considerado o próprio CLMD, curso para o qual o tutor foi selecionado para trabalhar. O DPR será os saberes constituídos na formação que os tutores receberam para atuarem na educação a distância, a partir das capacitações. Deste DPR, o foco é os saberes docentes que ele vai adquirindo, de forma implícita ou explícita, conforme a recontextualização realizada. Esses saberes são do tipo *disciplinares*, vinculados aos conhecimentos específicos, *curriculares*, conforme o discurso da IES, seus objetivos e métodos e de *formação profissional* (ou pedagógicos), relacionados as ciências da educação e a ideologia pedagógica.

Ainda, no Contexto de Reprodução, como é o contexto da escola ou da sala de aula, quer o texto do programa ou currículo (DPO), quer o texto dos livros, manuais escolares ou planos de ensino (DPR), são objetos de recontextualização ao nível das práticas pedagógicas dos professores. Aqui, a prática pedagógica considerada é também de alguém que exerce a docência, porém não dos professores, e sim dos tutores, sujeitos que compõem a equipe polidocente. A ideia apresentada é que esses tutores, professores licenciados em sua formação inicial, façam a recontextualização dos saberes docentes que mobilizaram, adquiriram e/ou construíram durante sua trajetória de formação inicial, bem como na trajetória pessoal e profissional e na formação específica recebida pelo CLMD para atuarem como tutor.

Estes processos de recontextualização, que têm lugar sempre que há um deslocamento do texto de um contexto para outro, conduzem a modificações do texto cujo sentido e grau refletem, entre outros fatores, os princípios pedagógicos dos sujeitos dos respectivos campos e as influências resultantes das interações sociais que se estabelecem entre agentes do mesmo campo e de campos diferentes (MORAIS; NEVES, 2006). O texto original, aqui reconfigurado pelos saberes da formação inicial, também sofre essas modificações, sendo constantemente mobilizados, adquiridos e/ou construídos, mediante a interação cotidiana com os alunos e/ou demais sujeitos do processo pedagógico, bem como quando da prática docente, que no caso dos sujeitos tutores a distância, é realizada praticamente na forma *online*. Ainda, esses saberes são mobilizados, adquiridos e/ou construídos no agir de cada tutor, nas suas experiências pessoais ou profissionais fora do âmbito da EaD. Portanto, “existe assim um potencial espaço de mudança quando se passa de contexto para contexto, ao longo do sistema educativo” (MORAIS; NEVES, 2006, p. 76). Desta forma, a recontextualização dos saberes aconteceu. Como? Será apresentado na sequência do texto, a partir da discussão dos resultados.

Bernstein vê a complexidade no campo de recontextualização “na medida que admite que tanto os processos de produção, quanto os de recontextualização podem acontecer em outros contextos do sistema educacional” (LEITE, 2007, p. 32), exemplificado pela ideia deste trabalho. Para sintetizar a proposta feita em relação ao modelo dos níveis de recontextualização apresenta-se a Figura 3.

**Figura 3 - Níveis de Recontextualização**



Fonte: construção da autora, adaptado dos materiais do ESSA

Um exemplo interessante é descrito por Bernstein durante uma entrevista em 1998, na qual aborda questões sobre sua quinta obra. Nesta o autor menciona que pediu para alguns alunos analisarem diferentes livros de um mesmo conteúdo e apontar as diferenças. Após analisarem, questionou-os o motivo de existir livros didáticos distintos de um mesmo assunto para faixas etárias diferentes, com diferentes tipos de escrita, imagens e organização dos capítulos. “Desse modo tentarei tacitamente, e não de modo direto, conseguir que os estudantes compreendam que o texto pedagógico é o texto recontextualizado e que este texto vem de diferentes autores, com diferentes posturas” (BERNSTEIN *apud* ESPANYA; FLECHA, 1998, p. 87).

Na pesquisa, partiu-se da premissa que o tutor recontextualiza os seus saberes docentes. De que forma? As hipóteses iniciais eram relacionadas à comunicação, interação e formas de atendimento ao aluno, vinculadas aos saberes disciplinares, curriculares, de formação profissional e da experiência. Fazendo uma relação à teoria de Tardif, “ensinar, de certa maneira, é sempre fazer algo diferente daquilo que estava previsto pelos regulamentos, pelo programa, pelo planejamento, pela lição” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 43), o que na argumentação de Bernstein, é recontextualizar.

## **DISCUSSÃO OS RESULTADOS: A RECONTEXTUALIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES DOS TUTORES**

O entendimento sobre o ser tutor na EaD e o que são os saberes docentes para o grupo pesquisado apresentou questões pertinentes e que levaram a uma reflexão interessante no âmbito deste trabalho. Ainda, quando os próprios sujeitos conseguiram pontuar o que foi mobilizado, construído e/ou adquirido em relação aos saberes durante a sua prática tutorial e quais destes consideram que poderiam ser de uso exclusivo na Educação a Distância mostra o quão maduros já se apresentam em relação à função docente que desempenham neste novo cenário educacional.

Mas, como estão encarando as mudanças que acontecem do ensino presencial para a modalidade à distância? Como estas refletem na sua prática, desde sua formação inicial? O primeiro ponto a ser destacado, então, é buscar entender o que os tutores a distância compreendem do termo “recontextualização”. Esta questão apareceu no questionário *online* e trouxe algumas respostas importantes, onde para praticamente metade dos sujeitos, 45,72%, o termo recontextualizar significa “contextualizar novamente” ou “trazer para um novo contexto”. Assim, existe um aparente entendimento que ao recontextualizar acontece uma modificação no contexto, sendo que alguns já fizeram referência as modalidades presencial e a distância como contextos distintos no processo de ensino-aprendizagem.

As demais questões apresentadas, de certa forma, tem uma similaridade, pois estão vinculadas à possibilidade de adaptações da prática, dos conhecimentos, de novos significados. Buscando o diálogo com Bernstein (1996), cabe salientar que este criou o dispositivo pedagógico composto por três regras, sendo que a regra recontextualizadora é a que está no meio deste conjunto. Nela, está vinculado o discurso pedagógico, o qual

é um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas. O discurso pedagógico é, pois, um princípio que tira (desloca) um discurso de sua prática e contexto substantivos e reloca aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamento seletivos (BERNSTEIN, 1996, p. 259).

Neste sentido, o discurso considerado é a prática docente dos tutores a distância, deslocada do ensino presencial e relocada na EaD, percebendo como acontece esta adaptação dos saberes docentes. Os saberes docentes dos tutores são marcados e influenciados por outros saberes, bem como pelo processo de reformulação da informação e destes saberes na prática cotidiana da tutoria mediada pela experiência e pela prática profissional, onde um novo conhecimento é produzido para e em relação aos anteriores.

Os professores não aplicam nem seguem os programas escolares mecanicamente; ao contrário, apropriam-se deles e os transformam em função das necessidades situacionais que encontram, das suas experiências anteriores, bem como de muitas outras condições, como seu entendimento da matéria, sua interpretação das necessidades dos alunos, os recursos disponíveis, o andamento da turma, suas preferências e valores. (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 211).

Assim, na sequência são descritas as questões relacionadas pelos tutores que apresentaram, de alguma forma, uma recontextualização do ensino presencial para a modalidade à distância. Considerou-se como o Discurso Pedagógico Oficial (DPO) os saberes da formação inicial dos tutores. Estes sofrem recontextualização no Campo de Recontextualização Pedagógica (CRP), criando o Discurso Pedagógico de Reprodução (DPR), que aqui foi considerado como os saberes constituídos na formação específica que os tutores receberam para atuar na Educação a Distância. Nesta primeira recontextualização, vinculada aos saberes da formação inicial, ficou compreensível que dentre os saberes pontuados por Tardif (2011; 2012) e Borges (2004), os tutores tem a percepção clara sobre os saberes disciplinares, dando ênfase às questões de conteúdo abordadas durante seu curso, porém não relacionam uma preparação pedagógica para atuarem como docentes na EaD, mesmo aqueles formados recentemente.

*Porque a graduação, ela te dá um subsídio muito, digamos, técnico. Tu tem toda a parte do conhecimento matemático para tu atuar em sala de aula, mas só o atuar que te faz realmente ter aquela experiência, ter a firmeza e ter o domínio. Então, se tu sai direto da graduação e tu vem pra uma tutoria, eu acho que falta alguma coisa. Falta, de repente, a questão de um domínio, a questão de como tu vai tratar com teu aluno (Tutor 12).*

A fala anterior remete também ao saber da experiência, que só é adquirido, ou só faz sentido quando o docente começa a ministrar aulas. Ainda, que o saber pedagógico, da questão vinculada ao relacionamento, a interação professor-aluno, ou tutor-aluno, é aprendida na vivência diária. Ou seja, mesmo que muitos saberes sejam ensinados na formação inicial, existem lacunas.

*“Dentro da universidade tu não tinha essa visão do ensino a distância, não tinha não... Quando eu me formei não tinha. Claro, eu tinha o conhecimento”,* salienta a Tutora 31, e *“foi difícil, pelo fato de não ter a certeza se o estudante entenderia minha explicação. Me apoiei em meu conhecimento prévio do conteúdo abordado e no material didático disponível”,* complementa o Tutor 35, reafirmando a questão conteudista. Os tutores argumentam que tinham os saberes disciplinares, vinculados ao domínio específico da área, porém sem saber como relacioná-los a EaD. Eis aí uma recontextualização necessária do saber disciplinar para a atuação como tutor no CLMD. Outra tutora expõe que *“na realidade a formação, tu aprende as disciplinas que tu tem que aprender, mas tu não aprende a lidar com o aluno (...) só a formação não te prepara”* (Tutora 21). A Tutora 30 relata uma preocupação,

pois no curso de graduação, “*faltou a parte da tecnologia*”, saber presente e necessário atualmente no ensino, indispensável para a modalidade a distância. Esses tutores têm clareza que um curso de formação inicial não oferece tudo que é necessário para atuar numa sala de aula, seja presencial ou virtual.

Do DPR vem uma recontextualização no Contexto de Reprodução, referenciada pela prática pedagógica dos tutores na EaD. “O trabalho dos docentes na EaD também passa por um reconfiguração” (MILL; RIBEIRO; OLIVEIRA, 2010, p. 60). Aqui, foram significativas as formas que apresentam uma recontextualização do ensino presencial para a modalidade à distância, tendo clareza de que “*têm coisas que são parecidas, mas como o modo, a modalidade é outra, eu acho que tu tem que adaptar isso pra melhor atingir o teu aluno*”, afirma o Tutor 12. Para Tardif e Lessard (2011), existe uma noção de reflexividade, a qual “significa que os saberes, as competências, as significações e as interpretações dos parceiros de interações são sistematicamente reinvestidos na própria interação e contribuem, desse modo, ao seu desenvolvimento” (*ibidem*, p. 171). É nesta nova prática, com especificidades em relação ao ensino presencial, que os tutores levantaram questões pertinentes de análise.

Primeiro, salientam que a comunicação com o aluno acontece praticamente só pela escrita, o que os obriga a rever as formas de sua escrita e de como chegar ao aluno por meio dela, pois sabem que “*a comunicação é fundamental, sem a comunicação não existe ensino a distância*” afirma a Tutora 31. Esta comunicação escrita precisa levar em consideração aspectos de cordialidade e receptividade, mostrando ao aluno que ele é bem vindo ao curso e que o tutor a distância está ali para ajudá-lo. Ainda, precisa ter uma linguagem clara, simples e objetiva para que o estudante consiga de fato estabelecer um diálogo com o tutor. Alguns alunos buscam mais por este diálogo, trocando mensagens com os tutores e buscando a proximidade. Mas é preciso comunicação, “*100% comunicação. A gente só age, e não só a distância, tudo acontece através da comunicação, ou do diálogo, ou do escrito*”, de forma sutil conclui a Tutora 2.

Alguns tutores salientam ainda a necessidade de maiores explicações ou explicações detalhadas que diferenciam do presencial, justamente por não ter o contato físico com o aluno. Sentem a necessidade de esmiuçar as explicações de forma que o acadêmico possa sozinho compreender os conceitos e avançar na construção dos conhecimentos. “*No CLMD preciso além de ter conhecimento dos conteúdos ser muito clara no que escrevo, pois os alunos não estão “assistindo” a minha explicação ou esclarecimento e sim estão lendo*” (Tutora 10) e “*tu tem que gravar uma vídeo aula, tu tem que fazer um... preparar um material mais bem detalhado pra ele*” afirma o Tutor 12. Determinados posicionamentos dos tutores exemplificam esta questão: “*A comunicação é importante porque eles estão sozinhos na frente de um computador, então eles tem que ver que tem alguém que está ali, que está acompanhando ele, que está vendo o trabalho deles, vendo que eles estão partindo pro caminho certo, se não estão* (Tutora 30).”

Os tutores ainda afirmam sobre a comunicação diária e que constantemente precisam buscar o aluno que “some” do ambiente. “É diária essa comunicação, *tu tem que dar sempre, te falei 24h, tu tem que estar sempre procurando responder as necessidades deles então, tu tem sempre essa necessidade diária de comunicação*” fala a Tutora 31. Se analisarmos estas falas, no ensino presencial o professor ministra sua aula e vai voltar a ter o contato com os alunos só no próximo encontro. Salvo exceções, quando possui algum horário de atendimento para tirar dúvidas. Mesmo que existam as Redes Sociais, é mais difícil ver um professor do presencial auxiliando os alunos por ali, sendo que para os tutores é quase “normal” essa forma de ajuda.

Assim, recontextualizar a forma de comunicação para os tutores é aperfeiçoar a forma de escrita, pois é assim que esta comunicação acontece na EaD. Ainda, é esmiuçar os conteúdos para que o

aluno possa estudar sozinho; é estar de prontidão para esclarecer as dúvidas. Consideram, como fala a Tutora 16, que é “*possível dialogar com o aluno a distância*” apesar da distância física, utilizando os recursos tecnológicos que são oferecidos para isso.

Sobre a comunicação Tardif e Lessard (2011, p. 253) afirmam que

a comunicação pedagógica está constantemente no centro da ação pedagógica. Ela não é algo que vem somar-se à ação, mas é a própria ação como a vivem os professores e os alunos. Esse simples fato permite, sobretudo, compreendermos por que as qualidades expressivas e comunicativas da personalidade dos professores exercem um papel tão importante na docência: trata-se de qualidade que remetem à natureza comunicacional da ação pedagógica, no âmbito da qual a personalidade do professor torna-se um meio de comunicação, um instrumento de trabalho.

Complementando a comunicação escrita que acontece na EaD, é importante salientar que os tutores destacam que o retorno dado aos alunos, referente as suas atividades e avaliações, também é recontextualizado. Isso acontece pelo fato de utilizarem novamente só a linguagem escrita para tal, como afirma a Tutora 7: “*então, eu tento trazer a minha fala pra uma escrita, pra adaptar para a educação a distância*”, sendo que no ensino presencial poderiam corrigir uma atividade de forma oral, com toda a turma presente, por exemplo.

Assim, os sujeitos destacam que este retorno dado por meio do *feedback* precisa ser cuidadosamente tecido para cada aluno, buscando alcançar as particularidades de cada um, de forma a cumprir a sua missão, mostrar para o aluno onde aparecem falhas e as formas de contorná-las. “*O feedback, ele tem que ser bem centrado*”, sintetiza a Tutora 7. De forma análoga, “*porque é através dele que tu vai dizer, mostrar pra eles aonde é que eles erraram a atividade, o que que eles podem melhorar pra próxima. E aí tu explica também, tu acaba corrigindo a escrita deles também*” fala a Tutora 21. Este *feedback* é o retorno diferenciado que o tutor oferece ao estudante dentro da modalidade a distância, proporcionando ao acadêmico um momento de reflexão sobre seus aprendizados.

Complementando a questão do *feedback*, os tutores destacam a afetividade na tutoria em EaD. No ensino presencial, essa acontece muitas vezes com o “bom dia” ou com um simples sorriso ao entrar em sala de aula, o que na EaD não é viável, visto a falta do contato físico. Essa afetividade, então, é suprida através da cordialidade no início e no final de cada mensagem, no interesse por saber como as coisas estão indo, pois “*tu tem que ter uma afetividade com eles, a gente se envolve bastante*” diz a Tutora 30.

*Faz parte do meu trabalho essa ideia de trabalhar com afetividade, de trabalhar com atenção especial ao aluno. Acho que sim, acho que cada um de nós, professores ou tutores, tem lá a sua forma, a sua concepção, a sua crença no seu trabalho. E da minha concepção, da minha criação, faz parte isso, contar com essa afetividade, contar com uma atenção no feedback, até ficar pensando depois “ah, será que eu não podia ter dado um feedback de outra forma?” (Tutora 16).*

A fala da Tutora 16 engloba muito bem sua preocupação com a afetividade aos alunos, que transparece no *feedback* dado, escrito de forma cuidadosa para cada um. Assim, o Tutor 34 conclui que “*a necessidade de tu te comunicar com esse aluno é a mesma. O mecanismo é que vai mudar*”



e a Tutora 28 relata: *“Procuro saber das dificuldades dos meus alunos através do que escrevem ou através do tutor presencial para que eu possa ter a mesma sensibilidade que tenho em sala de aula, esclarecendo dúvidas, entendendo suas dificuldades”*. O escrito é um registro legítimo das ideias que fica disponível para o aluno consultar quantas vezes sentir necessidade.

Outra questão levantada pelo grupo é a interação na Educação a Distância. Neste sentido, o Tutor 30 argumentou que *“só a forma de transmitir é que muda, né? Que aí tu tem o acesso pela internet”*, referindo-se a forma de aproximação aos estudantes, mediada pelas tecnologias. Interessante observar a fala da Tutora 16: *“Eu não quero ser contraditória quando eu já te digo, que eu hoje acredito numa possibilidade de interação a distância, mas eu não posso deixar de considerar que no presencial, essa interação é mais permanente, é mais constante, é mais no dia-a-dia, é mais diária”*.

Esta fala demonstra que mesmo com o avanço e a expansão da EaD, com a qualificação de cursos e instituições, e o aprimoramento pedagógico e tecnológico que estão aliados a modalidade, é forte a questão ainda da presencialidade. A Tutora 16, apesar de “acreditar” nesta possibilidade de interação a distância, ainda argumenta que no presencial esta interação é mais permanente.

A questão da interação foi descrita pelo grupo justamente pela necessidade de adaptação vinculada ao contato virtual que precisa ser estabelecido, sendo que o contato presencial é raro, e na maioria das vezes não acontece.

De todos os aspectos apresentados pelo grupo de sujeitos, é importante frisar a formação contínua do professor, ou propriamente do tutor: *“a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares”* (PIMENTA, 2009, p. 29). Essa formação contínua do tutor, que tem formação inicial de professor, também reelabora ou, digamos, recontextualiza seus saberes iniciais e os saberes adquiridos de uma formação específica para a prática na Educação a Distância, que é uma modalidade de ensino com especificidades em relação à educação presencial, porém com a mesma preocupação com a formação de qualidade dos seus alunos. Isso acontece a cada nova prática, na vivência diária de atendimento e mediação pedagógica, por meio das tecnologias disponíveis para interação e comunicação.

Nesta preocupação contínua pelo aprender, aperfeiçoar, recontextualizar saberes e práticas, os tutores se percebem ativos na docência na EaD, com elevada participação no processo de ensino-aprendizagem dos acadêmicos. É fato que *“todo professor sempre está envolvido num processo de rotinização de seu trabalho, embora devendo permanecer disponível, alerta e aberto às mudanças”* (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 168-169). Perceberam, então, o tempo como um companheiro, pois a cada dia enxergam além. *“Eu acho que os saberes, eles não são muito diferentes. O que eu acho que da uma certa diferença é a questão do tempo. A gente precisa de um tempo a mais na educação a distância pra enxergar algumas coisas que no presencial a gente vê com mais rapidez”* (Tutora 26).

De todos os saberes docentes pontuados pelos tutores, os quais passam por uma recontextualização, é inegável que este saber docente é plural, sendo que *“o saber da experiência não é um saber entre outros, mas que ele é, de algum modo, o coração de todos os outros, na medida em que esses foram, com o tempo, confrontados com as realidades do trabalho cotidiano, moldados e validados por elas”* (TARDIF, 2012, p. 34). É no cotidiano da tutoria que as recontextualizações acontecem, pensadas ou não, mas que visam o sucesso acadêmico.

Sintetizando, essa recontextualização, o Tutor 34 traz a tona exatamente uma mescla destes saberes, onde fala que

*essas três questões que tu colocou [comunicação, feedback e interação], elas resumem muito bem o processo do ensino a distância. Eu acho que é aí que tá o êxito ou não do ensino a distância. Em como eu consigo me comunicar com meu aluno, e com o resto da equipe obviamente, como eu consigo é... reportar ao aluno quais são as dificuldades dele, e isso a gente faz no feedback. E como eu consigo me... e como os alunos conseguem se vincular entre eles, com os tutores presenciais deles, e com o resto da equipe. Se estas três coisas estão funcionando, fatalmente, eu acredito que o curso funcione.*

Nesta mescla entre comunicação, *feedback* e interação é que percebi a maior recontextualização realizada por este grupo de sujeitos pesquisados, os tutores a distância do CLMD da UFPel. Mill, Ribeiro e Oliveira (2010, p. 91) afirmam que “a docência na EaD tem características diferentes, já que envolvem tanto saberes do magistério quanto das tecnologias”.

## CONSIDERAÇÕES

Existe outros saberes recontextualizados? Acredita-se que sim, pois o processo pedagógico é dinâmico e a tecnologia vinculada a EaD é aperfeiçoada constantemente, e, ainda, como argumenta o próprio Bernstein (1996), é possível descrever diferentes caminhos para essa construção, a partir das relações de poder. Talvez, o próprio contexto propicie diferenças, pois se estivesse analisado os saberes docentes dos tutores presenciais, seria provável que outros resultados surgissem. A pesquisa não apresenta um resultado definitivo e incontestável, porém um espaço para reflexão e questionamentos.

A partir da análise dos resultados os tutores relataram o que é ser tutor e a percepção que tem sobre os saberes docentes, identificaram os saberes que mobilizaram, adquiriram e/ou construíram em sua atuação junto ao CLMD, destacando os que consideram de uso exclusivo desta modalidade de ensino.

Assim, a recontextualização dos saberes docentes dos tutores virtuais aconteceu pela reestruturação dos conteúdos; pela comunicação realizada; pela forma diferenciada com que os materiais precisam ser apresentados e através do contato contínuo entre tutor e estudante. O retorno ao aluno - *feedback* - aconteceu de forma predominantemente escrita e é individualizado. A recontextualização também se configurou na afetividade e na interação que acontece de forma virtual e mais particularizada, mediada pelas tecnologias.

Para um próximo momento, em outras pesquisas, quem sabe essas e outras questões sejam retomadas. Talvez, até lá, outros pesquisadores as tenham estudado. Estimulam-se mais pessoas a se aventurarem no universo da Educação a Distância. Pontua-se a importância de novas e variadas pesquisas na área, que ainda está se estruturando em nosso país a partir das TIC e da ampliação da Universidade Aberta do Brasil, com o apoio do Governo Federal, utilizando para isso teóricos de diferentes áreas da educação.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, B. **Pedagogía, control simbólico e identidad**: teoría, investigación y crítica. Madrid: Editora Morata, 1998.

- BERNSTEIN, B. Classes e Pedagogia: visível e invisível. **Cadernos de Pesquisa**. n. 49, 1984. p. 26-42.
- BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara, SP: JM Editora, 2004.
- BORGES, C. M. F. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade** - Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas, SP: Cedes, n.º 74, Ano XXII, Abril/2001. p. 59-76.
- BORGES, C. M. F.; TARDIF, M. Apresentação. **Educação & Sociedade** - Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas, SP: Cedes, n.º 74, Ano XXII, Abril/2001. p. 11-26.
- BRASIL. **Decreto n.º 5.800**, de 08 de junho de 2006.
- CORAZZA, S. M. Manual infame... mas útil, para escrever uma boa proposta de tese ou dissertação. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (ORG). **A bússola de escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 359-374.
- DEL PINO, M. A. B.; GRÜTZMANN, T. P.; PALAU, R. C. N. A educação a distância nas instituições federais de ensino: novas relações no processo de trabalho docente. **Cadernos de Educação**. Pelotas, RS: Editora UFPel, n. 38, Ano 20, Jan-Abr/2011. p. 235-257.
- DOMINGOS, A. M. et al. **A teoria de Bernstein em sociologia da educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.
- ENS, R. T.; VOSGERAU, D. S. R.; BEHRENS, M. A. (Org). **Trabalho do professor e saberes docentes**. 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2012.
- ESPANYA, M.; FLECHA, R. Novas contribuições de Basil Bernstein. **Revista Brasileira de Educação**. Espaço Aberto. Jan-Abr, n.º 7, p.82-88, 1998.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2006.
- GONZALEZ, M. **Fundamentos da tutoria em educação a distância**. São Paulo: Avercamp, 2005.
- LEITE, M. S. **Recontextualização e transposição didática: introdução à leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.
- LOPES, A. C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem fronteiras (online)**. v. 5, n.2, p. 50-64, jul.-dez., 2005.
- MAINARDES, J.; STREMEL, S. A Teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, v. 11, n.º 22, maio/agosto 2010.

MILL, D. R. S. **Educação a Distância e Trabalho Docente Virtual**: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia. 2006. 322f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MILL, D. R. S. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. In: MILL, D. R. S.; RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G. (ORG). **Polidocência na educação a distância**: múltiplos enfoques. São Paulo: EdUFSCar, 2010. Cap. 2. p. 23-40.

MILL, D. R. S. **Docência virtual**: uma visão crítica. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

MILL, D. R. S.; RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G. (ORG). **Polidocência na educação a distância**: múltiplos enfoques. São Paulo: EdUFSCar, 2010.

MORAIS, A. M. Basil Bernstein: Sociologia para a Educação. In: TEODORO, A.; TORRES, C. (ORG). **Educação crítica & utopia**: perspectivas para o século XXI. Lisboa: Edições Afrontamento, 2004.

MORAIS, A.M.; NEVES, I. P. Basil Bernstein: Antologia. **Revista de Educação**, X (2), 149-159. 2001.

MORAIS, A. M.; NEVES, I. Processos de recontextualização num contexto de flexibilidade curricular - análise da actual reforma das ciências para o ensino básico. **Revista de Educação**, XIV, vol.2, 2006. p. 75-96.

NÓVOA, A. (Org). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade** - Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas, SP: Cedes, n.º 74, Ano XXII, Abril/2001. p. 27-42.

PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TARDIF, M. Os saberes dos professores. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, M. O que é o saber da experiência no ensino? In: ENS, R. T.; VOSGERAU, D. S. R.; BEHRENS, M. A. **Trabalho do professor e saberes docentes**. 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2012. Cap. 1. p. 27-41.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

YIN, R. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

---

**RECEBIDO EM:** 24 jul. 2017

**CONCLUÍDO EM:** 24 nov. 2017