

DOCÊNCIA E AÇÃO EDUCATIVA NA EAD: UMA VISÃO COMPLEXA

Cristiane Freire de Sá, IFSP, crisfreire@ifsp.edu.br
Maximina Maria Freire, PUCSP, mmfreire@pucsp.br

RESUMO

Este artigo apresenta uma discussão teórica que parte das descobertas realizadas em uma pesquisa de mestrado defendida na área de Linguística Aplicada que teve como objetivo investigar a ação de tutoria em ambientes virtuais de aprendizagem no âmbito da educação profissional técnica a distância, na perspectiva dos próprios professores tutores. Tendo como base a epistemologia da complexidade (MORIN, 2010), a pesquisa que serve como base para este trabalho possibilita uma articulação entre as concepções sobre docência, tutoria e ação educativa que evocam a emergente necessidade da complexidade na compreensão dos fenômenos da experiência humana que se manifestam nos processos educacionais. Emergência de um olhar complexo que surge principalmente no contexto da educação a distância, modalidade que tem aberto possibilidades para a divisão da ação educativa implicando fragmentações na docência.

Palavras-chave: docência, educação a distância, ação educativa, complexidade.

INTRODUÇÃO

O presente artigo propõe uma discussão teórica que tem como base as pesquisas realizadas por Freire (2009, 2013, 2015) e Sá (2015), a respeito da docência em tempos de educação a distância. Trata-se de um recorte bibliográfico que destaca a articulação teórica realizada por ambas as pesquisadoras, visando apresentar a divisão do trabalho educativo, evidenciando a importância da ação educativa e das concepções sobre docência, a partir do resgate de teóricos como Tardif e Levasseur (2011), sobre a ação na perspectiva de Arendt (2007) e Morin (2009), propondo uma discussão a respeito da fragmentação da docência no âmbito da educação a distância. Assim, na sessão sobre docência e ação educativa, é possível compreender a relação complexa entre sujeitos e educação, com destaque para um olhar complexo sobre os sujeitos e a educação. Na sessão sobre docência e tutoria, destaca-se a articulação teórica sobre esses dois construtos, tendo como norte a questão da divisão do trabalho educativo revelado pela desvalorização dos profissionais considerados não docentes que, ao mesmo tempo, lidam com as questões dos alunos. Assim, este artigo é um convite para um olhar teórico a partir das contribuições da complexidade de Morin (2009), pois revela argumentos importantes em defesa da docência complexa em tempos de educação a distância.

DOCÊNCIA E AÇÃO EDUCATIVA

A globalização, que também pode ser compreendida no berço da pós-modernidade como uma das grandes causas das transformações sociais nos últimos anos, é descrita por Warschauer (2006, p.34), como a nova economia global em que o capital, a produção, a administração, a mão de obra, os mercados, a tecnologia e as informações são organizados em uma relação que vai além das fronteiras nacionais, gerando redes transnacionais de empresas, implicando transformações sociais.

A visão de que, graças às novas tecnologias, o mundo tem se transformado em uma grande rede é amplamente detalhada por Castells (1999), que revelou uma sociedade organizada em rede, fortemente influenciada pelos artefatos tecnológicos, especialmente a internet, gerando transformações econômicas e sociais. Porém, ainda que haja cada vez mais artefatos tecnológicos, a sociedade em rede apresenta uma contradição entre desenvolvimento econômico e desigualdade, como também descreve Warschauer (2006, p.53).

Esse cenário revela as contradições sociais, culturais e econômicas que envolvem o contexto mundial em que há as implicações destacadas pelas visões de pós-modernidade, hipermodernidade e modernidade líquida. Nesse sentido, Bauman (2007), ao revelar uma configuração social a partir de tempos “líquidos”, também enfatiza a questão da sociedade ser organizada em rede, a partir da contradição e da complementaridade entre conexão e desconexão no tecido social:

A sociedade é cada vez mais vista e tratada como uma “rede” em vez de uma “estrutura” (para não falar em totalidade sólida): ela é percebida e encarada como uma matriz de conexões e desconexões aleatórias e de um volume essencialmente infinito e de permutações possíveis (BAUMAN, 2007, p.9).

Nas definições aqui apresentadas a respeito do momento e das condições sociais na qual este artigo se insere, a contradição, o conflito, a incerteza, a liquidez e as transformações dinâmicas se transformam, de certa maneira, nas únicas certezas para a condição humana vista na perspectiva de Morin (2009).

Diante dessa realidade, não há espaço para que se mantenha, sem crítica, o pensamento tradicional e simplificador para o desenvolvimento do conhecimento e, nessa linha, da própria educação dos sujeitos. No âmbito da educação, a proposta que nos leva a repensar estruturas, processos e currículos construídos nas escolas vem como uma reforma do pensamento que nesse contexto incerto, líquido e marcado por

profundas contradições, emerge como uma esperança e se apresenta como a via da complexidade (MORIN, 2003, 2008, 2009).

A complexidade surge “como uma palavra-problema e não como uma solução”, como destaca Morin (2009, p. 8), problema porque ao introduzir os pressupostos da complexidade como uma maneira de compreender o mundo, a existência humana e suas especificidades, destaca a necessidade de se romper com o conhecimento que simplifica e fragmenta as complexidades humanas. Para Morin (2008), a palavra complexidade deve ser compreendida como “aquilo que é tecido junto”, ao mesmo tempo que se refere àquilo que “é efetivamente o tecido dos acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo” (MORIN, 2008, p.20).

O mundo é por sua vez o local onde se encontra a escola, e como ela pode lidar com questões como os grandes impactos ambientais, epidemias, conflitos e guerras que estampam, cada dia mais, as mídias e as notícias veiculadas em todos os lugares e em todas as línguas, em diversos contextos e situações.

O que emerge neste contexto é a necessidade de uma educação que permita o desenvolvimento de sujeitos engajados numa cidadania planetária. Uma educação que possibilite a construção de saberes articulados com novas formas de educar, trata-se de uma educação que permita uma ação educativa que esteja em consonância com princípios éticos e morais que possibilitem a superação e o enfrentamento dos problemas que o homem pós-moderno enfrenta. Resgatando a questão da ação educativa, neste texto, a palavra ação é ressignificada a partir da compreensão de Sá (2015) que se fundamenta na ecologia da ação proposta por Morin (2003) e na ação defendida por Arendt (2007), teóricos que destacam a palavra ação para além do seu significado usual. Segundo Sá (2015), a ação pode ser compreendida como segue:

“[...]a ação compreendida na perspectiva das transformações da realidade que o sujeito realiza com os outros (ARENDRT, 2007), articulada à ação compreendida como o motor da estratégia para lidar com as incertezas do mundo (MORIN, 2003), possibilita pensar na palavra ação como um conceito que envolve a ação do sujeito no mundo em sua multidimensionalidade e nos diferentes níveis de realidade (NICOLESCU, 1999). Considero que a ação é aquilo que o sujeito realiza com os outros, tanto no que diz respeito às relações humanas no seio da política, permeada por negociações, conflitos e parcerias, quanto como estratégias para lidar com as incertezas, contradições e ambiguidades que cercam o sujeito em sua condição humana (SÁ, 2015, p. 32-33).

Como destaca Sá, a ação é aquilo que o sujeito realiza com os outros nos diferentes âmbitos da condição humana, nessa perspectiva, considerando a educação, é possível

compreender que a ação na dimensão da educação, envolve a transformação das realidades e o enfrentamento das incertezas e ambiguidades, ou seja, é uma ação que necessita que docentes e discentes estejam engajados com saberes que superem o determinismo. A ação educativa, envolve novas maneiras de educar, especialmente, em tempos de incertezas e de espaços virtuais, como os que são vistos em cursos de educação a distância mediadas pelas tecnologias da informação e comunicação

Nesse cenário, é importante a contribuição de Libâneo (2011), ao reforçar a compreensão dos novos desafios para a docência:

É verdade que o mundo contemporâneo – neste momento da história denominado ora de sociedade pós-moderna, pós-industrial ou pós-mercantil, ora de modernidade tardia – está marcado pelos avanços na comunicação e na informática e por outras tantas transformações tecnológicas e científicas. Essas transformações intervêm nas várias esferas da vida social, provocando mudanças econômicas, sociais, políticas, culturais, afetando, também, as escolas e o exercício profissional da docência (p. 17).

Como Libâneo destaca, as transformações refletem na educação como dilemas e conflitos para as dimensões do sujeito responsável pela ação educativa, em todos os níveis e modalidades educacionais: o professor. Assim, para compreender as relações de divisão do trabalho educativo e as concepções que acercam a ação educativa, emerge a necessidade de se buscar as concepções da docência na contemporaneidade.

Buscando resgatar as concepções acerca do que é a docência na contemporaneidade em que a divisão do trabalho educativo deve superar as fronteiras entre os sujeitos do projeto de aprender e ensinar, é preciso buscar uma concepção que rompa com a visão tradicional de que a docência é somente ensinar conteúdos e técnicas. Mas, é no campo da interação, que penso emergir as bases para essa mudança de concepção e, nessa linha, destaco o trabalho de Tardif e Lessard (2012) que contribui profundamente para que se tome a concepção da docência a partir de sua natureza interativa:

Ora, apesar de sua hegemonia, nossa tese é de que os modelos de trabalho material e tecnológico não podem explicar o processo de trabalho sem negá-lo ou desfigurá-lo, quando ele acontece num contexto de interações humanas, como é o caso do trabalho docente. Com efeito, ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos. Esta impregnação do trabalho pelo “objeto humano” merece ser problematizada por estar no centro do trabalho docente (p. 31, grifo dos autores).

Ao destacar a ação de ensinar a partir da interação com o humano, é possível, neste momento do presente texto, tecer uma rede teórica que envolve a docência em uma visão complexa, não só como trabalho, mas como ação educativa que envolve a ação pelas concepções de Morin (2005,2009) e Arendt (2007), que já foram apresentadas anteriormente. Uma concepção complexa de docência que integre o sujeito e a ação educativa por um viés humano, sem divisões e fragmentações que atendam às demandas dos mercados. Trata-se de uma concepção de docência que possa lidar com as incertezas que afligem o mundo e uma concepção de ação educativa que resgate a docência como sujeito essencial no desenvolvimento de saberes para uma educação planetária, ainda que o espaço da ação educativa seja um ambiente virtual de aprendizagem.

DOCÊNCIA E TUTORIA VIRTUAL: ARTICULAÇÕES TEÓRICAS

Em tempos de educação a distância, o pensamento simplificador permite discursos de simplificação e fragmentação dos processos educativos, ao mesmo tempo que reforça a hierarquização e separação dos sujeitos responsáveis pelo processo educacional. A separação do processo educativo não é só observada na educação a distância; a divisão do trabalho educativo é observada na educação presencial e a hierarquização das tarefas educativas se convertem em desvalorização e fragmentação humana. Como acontece no caso dos *teachers aides* em diversos sistemas educacionais pelo mundo (TARDIF e LEVASSSEUR, 2011), se considerarmos o que os estudos de Tardif e Levasseur revelam sobre a fragmentação do trabalho educativo, é possível perceber, de um lado, uma ruptura da centralidade do professor no espaço da escola e, de outro, a presença de outros profissionais, envolvendo, na prática, uma separação da ação educativa. Por exemplo, dos *teachers aides*, genericamente compreendidos como profissionais que apoiam as atividades educativas, como destaca Sá (2015), ainda que atuem entre alunos e professores, não lhes é solicitada, muitas vezes, uma formação em nível superior. Eles vivem em condições de trabalho precário, porém, lidam diretamente com os alunos, inclusive apoiando-os no processo de aprendizagem (TARDIF e LEVASSSEUR, 2011). Porém, a condição destes educadores, como não são considerados sujeitos da docência, revelam a lógica do mercado em reduzir custos no processo de massificação da educação, com o discurso da liberação da ação docente para outros fins, que não lidar com as questões humanas que envolvem o fazer educativo.

Nessa perspectiva, há que se debruçar em reflexões sobre a docência e suas concepções para além do sujeito que, como uma peça de quebra-cabeça, deve se encaixar somente em uma dimensão da ação educativa. A condição humana na qual os professores, sujeitos da educação, desenvolvem a ação educativa, lhes confere novos status que, pelas práticas sociais, exigem novas nomeações e novas significações pela linguagem. Assim também ocorre na educação a distância onde, no lugar da palavra professor, surge a palavra tutor e, no lugar das atividades típicas de ensino, surgem as atividades típicas de tutoria no seio das prescrições sociais apresentadas muitas vezes, por orientações legais (BRASIL, 2010).

A bibliografia sobre a tutoria tem sido ampliada por diversos estudos e pesquisas desenvolvidas nos últimos anos, especialmente a partir da implementação da Universidade Aberta do Brasil, em que os primeiros estudos se basearam para delinear modelos de educação a distância e de tutoria. Mas é interessante iniciar a compreensão dessa ação, a partir das nomeações do sujeito tutor a partir do estudo de Gonzalez (2005), que articula tutoria e modelo de educação a distância para apresentar suas concepções a respeito desse:

A notável relevância e complexidade do papel do tutor nos programas de Educação a Distância (EaD) demonstra a necessidade de um perfil profissional com habilidades e competências quase paradigmáticas. Espera-se que o tutor, além do domínio da política educativa da instituição em que está inserido e conhecimento atualizado das disciplinas sob sua responsabilidade, exerça uma sedução pedagógica adequada ao processo educativo. (p. 79).

No que diz respeito à tutoria realizada em ambientes virtuais, destaca-se o trabalho de Mill (2012), que apresenta a tutoria nomeada como tutoria virtual. O trabalho de Mill é relevante por estabelecer uma relação entre docência-virtualidade-tutoria, em várias dimensões e realidades.

Assim, Mill (2012, p.78) cunha o termo docência virtual, incluindo o sujeito tutor virtual como aquele que participa do processo de ensino-aprendizagem, como um mediador e um motivador na relação que alunos devem estabelecer com materiais e recursos. Além das contribuições já mencionadas, Mill (2012) também contribui com a questão dos sujeitos da EaD, apresentando um outro conceito denominado *polidocência*, em que articula outras dimensões do que ele nomeia docência virtual.

Para esse autor (MILL, 2012), na EaD, percebem-se as exigências de uma nova postura e novas formas de se organizar as ações educativas e, para nomeá-las, ele lança mão do termo *polidocência*, que passa a representar a docência em papéis múltiplos,

como o projetista ou designer instrucional, o formador, o conteudista e, finalmente, o tutor — que pode ser presencial ou virtual. Considerando a complexidade do termo *polidocência*, destaca-se que este não designa um sujeito da ação educativa, mas vários sujeitos que Mill (2012, p. 67) define como “a docência realizada por um coletivo de trabalho”.

É possível que, na prática, a *polidocência* que Mill (2012) apresenta como a composição sistêmica e colaborativa de sujeitos para constituir a ação educativa possa se revelar como um processo de hierarquização que, ao invés de integrar, se materialize pela fragmentação do trabalho e da docência, especialmente nos sistemas educacionais em que prevaleça a lógica da valorização da ação de um sujeito em detrimento da ação de outro. Essa relação, ambígua e dialógica, se revela nesses sistemas, principalmente na questão da remuneração e dos perfis de atuação. Por exemplo, há uma diferença expressiva no valor da remuneração que a tutoria virtual recebe, se comparada à recebida pelos demais sujeitos, como formadores, coordenadores e conteudistas.

As relações de trabalho e remuneração não são focos deste estudo, porém, é necessário considerar seus impactos na ação educativa para se compreender as concepções que envolvem a tutoria, afinal, como os *teachers aides*, de Tardif e Levasseur (2011), no processo de divisão do trabalho educativo, aquele que lida com as questões diretas dos alunos pode não ser o mais valorizado.

Tentando estabelecer uma relação entre a divisão do trabalho e ação dos sujeitos do fazer educativo a partir de Tardif e Levasseur (2011) e as orientações legais (BRASIL, 2010), é possível realizar uma aproximação entre a ação que os *teachers aides* desenvolvem com a ação prescrita para os professores-tutores virtuais.

São semelhanças que permitem fomentar a discussão sobre a emergente necessidade de se rever a hierarquização e fragmentação da ação educativa e da desvalorização dos docentes responsáveis por essas ações. No Quadro comparativo proposto por Sá (2015), é possível ver a relação de semelhanças na ação educativa que Sá (2015) encontra em sua pesquisa sobre a tutoria virtual no âmbito do programa Rede e-Tec Brasil, ao contrastar com a descrição das ações realizadas pelos os *teacher aides*:¹

¹ Programa federal de oferta de cursos técnicos em nível médio a distância

QUADRO COMPARATIVO ENTRE TEACHERS AIDES E TUTORES VIRTUAIS

Teachers aides	Tutoria virtual da Rede e-Tec Brasil
Apoiam o docente em sala de aula, liberando-o das tarefas administrativas, permitindo-lhes mais tempo para o planejamento das lições e para o ensino.	Devem apoiar os professores-formadores para que lhes sobre tempo para planejar os materiais e atividades de aprendizagem.
Apoiam e auxiliam os alunos em sala de aula com lições previstas pelo docente, oferecendo aos alunos uma atenção personalizada.	Apoiam e auxiliam os alunos no ambiente virtual, para que possam realizar as atividades de aprendizagem planejadas pelo professor formador. Auxiliam os alunos de forma personalizada em muitas ocasiões.
Auxiliam os docentes em inúmeras tarefas técnicas como verificação da frequência dos alunos, auxiliando-os também no uso de tecnologias, no laboratório de informática para que façam uso de programas educativos, etc.	Acompanham e verificam a frequência dos alunos por meio das tarefas, atividades e relatórios de acessos, além de auxiliá-los no uso dos recursos tecnológicos do ambiente.

Fonte: Elaborado por Sá (2015, p. 158), com base nos estudos de Tardif e Levasseur (2011, p. 52) e na Resolução FNDE, de 18 de junho de 2010

Com base nas informações apresentadas no quadro 1 acima, é possível compreender que há aproximações nas ações que os sujeitos *teachers aides* e tutores virtuais desenvolvem no processo educativo. No caso, o professor-tutor virtual é reconhecido, na literatura e em diversos trabalhos, como os de Mill (2012), como uma variação da docência virtual; já no caso dos *teachers aides*, como destacam Tardif e Levasseur (2011), não são considerados como professores em seus contextos de atuação, apesar de acabarem intervindo no plano de aprendizagem (TARDIF e LEVASSEUR, 2011, p. 54).

Como Tardif e Lessard (2011, p.227) destacam, historicamente, devido ao fato da separação entre o professor e as questões de suas comunidades locais, a identidade profissional desse agente educativo sofre com o dilema de redefinição do sentido social de sua profissão. Há uma demanda que envolve o que Tardif e Lessard (2011) definem como “o saber relacionar e saber relacionar-se” (p. 228).

No sentido de renovação, abrem-se as possibilidades para uma compreensão da ação educativa realizada pela tutoria virtual como uma dimensão da docência em novos contextos, ou seja, um resgate do sujeito professor no contexto da educação a distância.

Um sujeito professor que, em pé de igualdade com os outros sujeitos das equipes de trabalho, sejam outros professores, sejam especialistas técnicos e que possam retomar sua autonomia para desenvolver as aprendizagens com os alunos, ou seja, um sujeito que supere a lógica do pensamento tradicional e fragmentador. Uma compreensão de docência e ação educativa em tempos de educação a distância que não reproduza os elementos da divisão do trabalho educativo, denunciada por Tardif e Levasseur (2011), ainda que sejam tempos de incertezas.

CONSIDERAÇÕES COMPLEXAS

Segundo Morin (2011), o desenvolvimento da compreensão humana pode ser fomentada pela internet e suas tecnologias, graças à multiplicação das redes que asseguram a produção de conhecimento, sem que sejam somente reproduzidos automaticamente (MORIN, 2011, p.158), em busca de uma “sociedade-mundo”. Considerando a visão que Morin nos oferece sobre a relação emergente entre conhecimento pertinente e sociedade mundo pelas tecnologias que a internet nos oferece, há que se retomar a importância da educação como a que pode reformar o pensamento. Uma educação que, como Morin (2003, p.33) destaca, tenha como visão acabar com a disjunção entre as duas culturas, daria capacidade para se responder aos desafios da pós-modernidade e da complexidade na vida cotidiana, social, política, nacional e mundial. Neste ponto, torna-se necessário a compreensão da relação entre linguagem e sujeito em meio às complexidades, como destaca Morin (2005), especialmente, por esse autor considerar a linguagem para além das formalidades e das estruturas linguísticas que envolvem os sujeitos nas línguas. Essa concepção de linguagem torna-se importante, neste trabalho, para que se conceba a linguagem primeiro, como constituidora e constituída pelos sujeitos, como descreve Morin (2005):

O homem faz-se na linguagem que o faz. A linguagem está em nós e nós estamos na linguagem. Somos abertos pela linguagem, fechados na linguagem, abertos aos outros pela linguagem (comunicação), fechados aos outros pela linguagem (erro, mentira), abertos às ideias pela linguagem, fechados às ideias pela linguagem. Abertos e expulsos do mundo pela linguagem, somos, conforme nosso destino, fechados pelo que nos abre e abertos pelo que nos fecha (p. 37).

Partindo dessa relação dialógica entre abertura e fechamento, a linguagem se estabelece como a interface das práticas humanas, permitindo, inclusive, o que Fabrício (2006) vai destacar, a partir de Wittgenstein como “rituais de nomeação e atribuição de

sentidos” (p.56). Nesses rituais de nomeação constituídos pela e na linguagem, destaca-se a discussão teórica realizada neste trabalho, especialmente no que diz respeito a questão da divisão entre docência e tutoria. Ao considerar a educação como prática social, em que é possível observar, as complexas relações de atribuição de sentido e de nomeação que Fabrício (2006) destaca, é possível desenvolver um olhar crítico para os nomes que vão sendo atribuídos aos sujeitos e seus papéis sociais, como por exemplo, a tutoria na dimensão da docência. O significado das palavras se transformam pela linguagem em uso e nas práticas sociais e, assim que chegam ao campo da incerteza das relações humanas, se transformam, como no caso da docência, em docência virtual, em tutoria ou *polidocência* (MILL, 2012), dentre outras nomeações que emergem pelas transformações ocasionadas pela tecnologia. Mas de reaquecê-las, ” como afirma Morin (2008, p.71). Numa perspectiva complexa, é possível considerar que o ato de conferir aos sujeitos professores essa variação da nomenclatura do papel social docente pode se constituir como uma tentativa de compartimentalização e superespecialização da docência pois, até na questão da emancipação (no caso de se considerar a tutoria como uma nova profissão e não uma nova forma de agir da docência), os enfoques estão sempre na dimensão da precarização e massificação do trabalho e, não, da reforma da educação pela ação docente, como Morin (2009) pensa, na ação educativa realizada pelos professores para que aconteça a esperada reforma em busca de uma educação planetária.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. *A Condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. *Tempos líquidos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

BRASIL. Ministério da educação. Resolução CD/FNDE 18 de 16 de junho de 2010. *Altera a Resolução CD/FNDE nº 36, de 13 de julho de 2009, que estabelece orientações e diretrizes para concessão e pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Sistema Escola Aberta do Brasil*. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3400-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-18-de-16-de-junho-de-2010>>. Acesso em: 05 mar. 2015.

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

DIAS, Elaine.D.M. *Noção de sujeito e formação do professor: uma compreensão da prática educativa*. In: ALMEIDA, C. e PETRAGLIA, I. (orgs.) *Estudos de complexidade*. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2008.

FABRÍCIO, Bianca. *F. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso*. In: Moita Lopes, L. P. (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. Parábola, 2006.

FREIRE, Maximina. M. *Formação tecnológica de professores, problematizando, refletindo, buscando...* In: SOTO, U; MAYRINK, M.F; GREGOLIN, I.V., (orgs.) *Linguagem, Educação e Virtualidade: experiências e reflexões*. Cultura Acadêmica. 2009.

_____. *A abordagem hermenêutico-fenomenológica em Linguística Aplicada*. Seminário de Pesquisa oferecido no Programa de Estudos de Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC-SP. 2015

GONZALEZ, Mathias. *Fundamentos da tutoria em Educação a distância*. São Paulo: Ed. Avercamp, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Docência virtual: uma visão crítica*. Campinas: Papirus. 2012.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução Eloá Jacobina. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. O método: a humanidade da humanidade. A identidade humana. 3.ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. *Introdução ao Pensamento Complexo*. 5. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

_____. Educação e complexidade: os setes Saberes e outros ensaios. Organização M.C.ALMEIDA e E.A.CARVALHO. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Saberes Globais e Saberes Locais o olhar transdisciplinar. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2010.

_____. La via para el futuro del humanidade. Traducion Núria Petit Fontseré- Barcelona: Paidós, 2011.

NICOLESCU, Basarab. *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. São Paulo: TRIOM, 1999.

SÁ, Cristiane. F. A ação de tutoria em ambientes virtuais na Rede e-Tec Brasil: uma visão complexa. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

TARDIF, Maurice. e LEVASSEUR, Louis. *A divisão do trabalho educativo*. Tradução de Francisco Morás. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

_____; LESSARD, Claude. *As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor?* In: TARDIF, M. e LESSARD, C. (Orgs.) *O ofício de professor: História, perspectivas e desafios internacionais*. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

_____. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão das interações humanas*. 7.ed. Petrópolis: Vozes. 2012.

WARSCHAUER, Mark. *Tecnologia e inclusão social*. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2006.