

PROFESSORES “INVISÍVEIS”? LUTANDO POR UMA EDUCAÇÃO SEM DISTÂNCIA ALGUMA

LEONARDO VILLELA DE CASTRO¹

Resumo

A análise do modelo de Educação a Distância (EaD) nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras destaca a precarização do trabalho docente. Na contrarreforma neoliberal definida por Rodrigo Castelo (2013), a EaD se adequa perfeitamente e cumpre o papel de reforçar a desvalorização docente e de dificultar as resistências políticas da categoria. Baseando-se na tese de doutoramento intitulada “Encontro dos Rios: Um Estudo Comparado da Formação de Professores de Educação Infantil em dois Cursos de Pedagogia, Presencial e a Distância, da UNIRIO”, nos documentos que descrevem o modelo, do consórcio do Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), no Rio de Janeiro, e nacionalizado com a institucionalização da UAB, e em depoimentos de docentes da EaD, o presente artigo evidencia, por meio da pesquisa-ação, o conceito de polidocência de Daniel Mill (2010) e de alguns números produzidos pelo Ministério da Educação (MEC), concluindo que existe a necessidade de promover ações vigorosas no campo da luta sindical para a alteração no modelo hegemônico desta modalidade educacional.

Palavras-chave: Educação a Distância. Trabalho Docente. Precarização.

Abstract

Analysis of Education model the distance (distance education) in Higher Education Institutions (IES) highlights the precariousness of teaching. The neoliberal counter-reform defined by Rodrigo Castle (2013), DL fits perfectly and plays the role of enhancing the teaching depreciation and hinder political resistance category. Based on the doctoral thesis entitled “Meeting of the Rivers: A Comparative Study of Early Childhood Teacher Training in two pedagogy courses, Face and Distance, the UNIRIO”, the documents describing the model, the Centre’s consortium Higher Education state Distance from Rio de Janeiro (CEDERJ), in Rio de Janeiro, and nationalized with the institutionalization of UAB, and testimonials of teachers at EaD, this article shows, through action research, the concept of polidocência Daniel Mill (2010) and some numbers produced by the Ministry of Education (MEC),

¹ Prof. Adjunto do Departamento de Didática da UNIRIO

concluding that there is a need for strong action in the field of trade union struggle for change in the hegemonic model of this educational modality.

Keywords: Distance Education. Teaching Work. Precariousness.

Introdução

O presente artigo tem como base estudos realizados durante a pesquisa de doutoramento intitulada “Encontro dos Rios: Um Estudo Comparado da Formação de Professores de Educação Infantil em dois Cursos de Pedagogia, Presencial e a Distância, da UNIRIO”², na qual foram analisadas as condições do exercício da docência no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), a partir do conceito de polidocência, explicitado e discutido por Daniel Mill (2010), e na qual se evidenciou a desvalorização da ação docente dos profissionais da educação denominados “tutores”³. Essas discussões se aliaram à prática político-pedagógica de ambos os autores, que atuaram no referido curso, no âmbito da gestão e no âmbito da coordenação de disciplinas.

Uma das fontes para a construção da tese de doutoramento e, em seguida, deste artigo foram os dados estatísticos do Censo EaD.br (BRASIL, 2012), os quais confirmam certa desvalorização dos “tutores”, quando se verificou que os órgãos oficiais não consideravam esses profissionais como docentes e quando foram investigados alguns modelos de cursos a distância existentes na atualidade. Evidências de tal desvalorização são comprováveis na formação desses docentes, que atuam em estado de extrema precarização, em espaços inadequados e com mínimos recursos para as funções que exercem. Submetendo-se, com frequência, a ocupações sem vínculos institucionais, esses trabalhadores se veem, em muitas circunstâncias, impossibilitados de tomarem atitudes políticas que tramitem por meio de entidades sindicais na condição de docentes e até de participarem de grupos de estudos em universidades na condição de pesquisadores.

Sendo assim, o objetivo deste artigo é demonstrar a dimensão e o alcance do trabalho desses docentes, culturalmente, “invisíveis” aos integrantes do sistema, isto é, gestores, colegas e alunos, além de discutir possibilidades de ações que apontem para a reversão desse quadro.

2 Projeto desenvolvido por Leonardo Villela de Castro, no PPGE/UFRJ, sob orientação da Profa. Dra. Patrícia Corsino.

3 O termo “tutor” é utilizado, neste artigo, sempre entre aspas pelo fato de se questionar tal denominação associada a profissionais da educação que ultrapassam a função tutorial e, na verdade, atuam como docentes em variadas circunstâncias de EaD em diversas instituições de ensino do Brasil.

1 Sobre a EAD no Rio de Janeiro

De acordo com Maria de Fátima Rodrigues Pereira (2014), a EaD assumiu a centralidade das políticas públicas de formação docente no Brasil a partir da década de 2000 e, portanto, teve seu início no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso e plena continuidade nos governos do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e da Presidente Dilma Vana Rousseff. Essa forma de Educação deixou, portanto, de ser uma política complementar para ganhar centralidade no cenário das ações governamentais em todas as esferas. Concorrem para isso diversos fatores como as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), mas principalmente a lógica do Estado Mínimo, conceito central das contrarreformas neoliberais, como define Rodrigo Castelo (2013).

O modelo ora analisado não é o único possível para se desenvolver essa importante ferramenta de política pública de formação; porém, tornou-se hegemônico, no âmbito público, no Brasil, devido ao seu baixo custo e, principalmente, devido à pulverização que permite para as ações docentes. Um exemplo disso é a falta de unidade entre os diversos docentes dos cursos e a inexistência de vínculos formais de atuação, o que dificultou a participação desses trabalhadores no movimento grevista de 2012, quando as universidades federais paralisaram suas atividades em todo o Brasil e os cursos de EaD funcionaram normalmente, havendo pouquíssimos focos de resistência. Essa foi, portanto, uma demonstração clara da urgência para se pensar em alternativas para esses profissionais e em modificações desse modelo.

Por esses motivos, esta análise tem a pretensão de contribuir com o movimento docente, a fim de reforçar essa necessidade, e mostrar que existem “brechas no sistema” que apontam para possibilidades de atuação. Para tanto, foram transcritos, aqui, trechos de depoimentos de “tutores”, como forma de esclarecer a necessidade de promover ações conjuntas, em equipe, na EaD, bem como de reafirmar o papel pedagógico das atividades desses trabalhadores nos cursos a que estão vinculados.

Para contextualizar toda essa situação, vale observar que a lógica da reforma do Estado brasileiro, que contou em sua formulação com os princípios defendidos pelo Banco Mundial e pela Organização Mundial do Comércio, entre outras instituições multilaterais, e a do setor educacional em particular, foi definida no primeiro governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1995, no *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*, elaborado sob a liderança do economista Bresser Pereira, sendo este plano definido assim:

Deste modo, o Estado reduz seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se, entretanto, no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde, que são essenciais para o desenvolvimento, na medida em que envolvem investimento em capital humano [...]. Como promotor desses serviços, o Estado continuará a subsidiá-los, buscando, ao mesmo tempo, o controle social direto e a participação da sociedade. (BRASIL, 1995, p. 13).

Nesse trecho do documento, fica evidente a mudança do papel do Estado, que reduz sua função de executor e assume a função de promotor dos serviços de Educação e Saúde, ou seja, expande-se com um “custo social menor” e uma maior participação da sociedade no controle desses atributos.

Nesse contexto, nasceu a EaD pública brasileira, induzida pelo Estado; porém, do qual recebe interferências mínimas. Conseqüentemente, a precarização da mão de obra na execução de determinados serviços passa a ser o motor de sua expansão e de seu desenvolvimento. Isso ocorre em todos os governos que o sucederam continuaram aplicando o mesmo princípio que já estava presente desde Collor de Mello e Itamar Franco, passando a Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff.

O principal fruto dessa lógica no campo educacional foi a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sendo a EaD sua expressão mais contundente. Outra área do campo educacional, diretamente, afetada pela LDB foi a da formação de professores, ainda que houvesse, e exista até hoje, um consenso entre os docentes e os responsáveis pelas políticas públicas educacionais de que, sem a melhoria da formação de professores, a Educação Básica não atingirá a qualidade mínima requerida (BRASIL, 1996).

Na especificidade do estado do Rio de Janeiro, o governo, na gestão de Anthony William Matheus de Oliveira, entre 1998 e 2002, uniu a necessidade de melhoria dessa formação com a EaD e instituiu, no âmbito da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECT), o Projeto do Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ) em 1999. Para isso, tomou como base o antigo projeto do falecido Senador Darcy Ribeiro, cuja primeira intenção era aproveitar a reconhecida excelência do ensino das Universidades Públicas sediadas no Estado do Rio de Janeiro e formar um consórcio entre elas para levar ao interior do Estado um ensino superior público de qualidade. O principal objetivo do consórcio, segundo ao Fundação Centro de Ciências e do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ) foi:

Contribuir para a interiorização do ensino superior público, gratuito e de qualidade no Estado do Rio de Janeiro por meio da oferta de cursos de graduação a distância,

na modalidade semipresencial, garantindo a qualidade destes no que diz respeito ao processo de avaliação de aprendizagem. (2013, [s. p.]).

Esse consórcio, financiado inicialmente pelo governo do estado, assumiu a função de agência articuladora da criação dos cursos nas universidades consorciadas, produtora e distribuidora de material didático, de apoio a toda a logística necessária ao funcionamento do ensino, articuladora das condições político pedagógicas de sustentação dos polos nos municípios onde se instalava, além de secundariamente oferecer cursos de formação continuada por meio da diretoria de extensão. No processo de consolidação jurídica da instituição, o consórcio uniu-se ao Centro de Ciências do Estado do Rio de Janeiro, dando origem à Fundação CECIERJ.

A instituição conta, em sua estrutura, com dois conselhos: (1) O Conselho Superior, cujos membros são os reitores das universidades consorciadas, o presidente e o vice-presidente da Fundação; (2) O Conselho de Estratégias Acadêmicas, no qual têm assento os vice-reitores, ou pró-reitores, de graduação das universidades consorciadas e mais o presidente e o vice-presidente da Fundação.

Esses conselhos têm a responsabilidade de definir as relações entre o consórcio e as universidades, as políticas de oferta de cursos e criação de polos e a diversificação de atuação da própria Fundação.

As universidades são as responsáveis pelos cursos de graduação, são as instituições certificadoras e legalmente reconhecidas para esse fim. Há cursos que são ofertados por uma só instituição, outros que são partilhados entre uma ou mais instituições. Os cursos partilhados, no entanto, têm seus projetos político-pedagógicos independentes. Os projetos de cada curso devem, portanto, ser aprovados nos colegiados das instituições de origem, por exemplo, projeto do Curso de Pedagogia, cujas Instituições de Ensino Superior responsáveis são a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), que tiveram seus documentos aprovados pelos Colegiados de Curso, bem como pelos Conselhos Superiores dessas universidades. De forma semelhante, os demais projetos passam pelo mesmo processo. A maioria dos cursos de graduação é oferecida por duas diferentes instituições, como o de Turismo, que é partilhado pela UNIRIO e pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), o de Matemática, que é partilhado pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e pela UNIRIO, e assim por diante. Alguns cursos fogem a esse padrão geral, como o de História, da UNIRIO, e os de Pedagogia, da UERJ e da UNIRIO. Este último iniciou como curso partilhado e, em um determinado momento de sua história, teve a divisão em dois cursos independentes.

O consórcio responsabiliza-se pela realização do vestibular que dá acesso às vagas oferecidas. O aluno se submete ao exame para um determinado curso oferecido em um polo específico. Após a realização do exame, se houver aprovação do candidato, este se torna aluno da universidade correspondente. Um exemplo disso seria o fato de um aluno ser aprovado no curso de Pedagogia da UNIRIO no polo de São Fidelis. Durante os semestres do curso, o consórcio mantém o sistema acadêmico funcionando, no qual professores cadastram eletronicamente as notas alcançadas pelos alunos e esses, por sua vez, fazem consultas referentes ao seu desempenho acadêmico.

Os primeiros materiais didáticos para os alunos de Pedagogia da UNIRIO, por exemplo, foram elaborados individualmente ou por duplas de professores indicados pelo colegiado do curso. Hoje, por determinação do Tribunal de Contas do Estado (TCE/RJ), existe uma seleção pública para a elaboração do material. Tendo elaborado seus conteúdos ou não, os professores assumem as coordenações das disciplinas também por meio de seleção pública. O processo de orientação para elaboração, revisão pedagógica e linguística, editoração e impressão do material é todo executado pela equipe técnico-pedagógica da Fundação. Trata-se de uma equipe multidisciplinar que conta com profissionais das áreas de design gráfico e computacional, de linguagem e de revisão textual.

Para compor a equipe responsável pelo curso, os colegiados das instituições indicam um coordenador geral. Os coordenadores de tutoria, atualmente, submetem-se também a um processo seletivo. Inicialmente, porém, eram indicados pelos colegiados dos cursos ou por seu coordenador geral. O consórcio e as universidades partilham as responsabilidades pela seleção de “tutores”, tanto os que atuarão nos polos (chamados de “tutores” presenciais), quanto os que atuarão na sede do curso (chamados de “tutores” a distância). Todos esses profissionais são pagos por meio de bolsas, que podem ser oriundas do CEDERJ ou da UAB.

Sendo assim, tanto a elaboração de material didático quanto a coordenação de disciplinas são financiadas por meio de bolsas pagas pelo próprio consórcio com apoio da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), ou com aporte financeiro oriundo da Universidade Aberta do Brasil (UAB), estabelecida pelo decreto nº 5.800/2006. Atualmente, portanto, os cursos gerados com apoio do CEDERJ são financiados quase que exclusivamente pelo governo do Estado do Rio de Janeiro. Por outro lado, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação a Distância (SEAD), extinta a partir da criação da UAB, iniciou um processo de financiamento compartilhado, o qual se consolidou com o início do funcionamento da UAB.

3 O Rio como um possível modelo para o (per)curso

Esse modelo de Ensino Superior a Distância que surgiu no Rio de Janeiro serviu de base para muitos cursos de graduação no Brasil. Há, entretanto, experiências anteriores que continuam a se desenvolver financiadas pela UAB, como as das Universidades Federais de Santa Catarina e Universidade Federal de Mato Grosso. Essa forma de EaD, com polos em municípios distantes da sede, generalizou-se, primeiramente, por meio das ações da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED/MEC) e, posteriormente, da UAB – e esta absorveu e ampliou as funções da Secretaria. O fato que os diferencia é que, nos demais estados da Federação, não existe a agência mediadora e logística. Os cursos são aprovados pelas universidades e estas se responsabilizam por todo o processo pedagógico: elaboração do projeto, elaboração dos materiais didáticos, definição dos professores responsáveis pelas disciplinas, seleção de “tutores” presenciais e a distância.

A UAB atua no funcionamento e na fiscalização dos polos, que são escolhidos pelas universidades. É da UAB a responsabilidade de verificar as condições dos polos e de dar a permissão inicial para que eles funcionem. Depois de concedida tal permissão, os polos podem ampliar a sua atuação, desde que comuniquem previamente à diretoria da UAB.

De forma semelhante ao modelo CEDERJ, tanto os professores das universidades quanto os que são denominados “tutores”, recebem bolsa como forma de pagamento para atuarem nos cursos. Por meio dessa forma de pagamento, não há qualquer garantia trabalhista nem previdenciária. É comum nesses cursos os “tutores” receberem dez bolsas por ano, ou seja, quando os alunos estão de férias, em janeiro e julho, normalmente, os “tutores” não recebem as bolsas correspondentes.

Todos esses cursos contam com plataformas eletrônicas por meio das quais os “tutores” se correspondem com os alunos e onde ficam disponibilizadas as informações básicas dos cursos, como: guia do curso, guia das disciplinas, cronogramas de cada semestre para cada disciplina e material didático. Nesses Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), os alunos podem sanar suas dúvidas e realizar atividades e, nestas, costumam ser acompanhados pelos “tutores”. É nesses ambientes que a atuação dos “tutores” a distância se efetiva, já os “tutores” presenciais realizam seu trabalho, preferencialmente, junto aos alunos nos polos.

Existem variações pequenas desse modelo espalhadas por todos os estados da Federação. O que nos interessa no momento, entretanto, é analisar a situação de empregabilidade dos colegas “tutores” e pensar formas de superar esta condição, o que se propõe no item seguinte deste artigo.

4 O modelo em si

Hoje esse modelo de expansão atingiu uma quantidade expressiva de alunos. Na UAB, existem 1206 cursos registrados e espalhados por diversos municípios de quase todos os estados da Federação. Na análise que se segue, a preocupação prioritária é com as licenciaturas, ou de formação de professores, maioria expressiva dos cursos oferecidos. Não se levarão em conta, aqui, as considerações pedagógicas nem as sérias distorções que tais cursos possam trazer aos professores formados nessas condições. O foco é evidenciar a situação de precarização do trabalho oferecido aos docentes envolvidos nesses cursos.

4.1 *A universidade ausente*

O primeiro elemento desta análise é o deslocamento do lócus de formação. Embora as universidades continuem a ser as responsáveis pela formação dos sujeitos, o vínculo desses alunos com essas instituições pode ser muito frágil, quando se verificar que as principais referências dos alunos, ao menos no caso do Rio de Janeiro, estão nos polos. Nestes, os alunos realizam o exame vestibular, os encontros presenciais (poucos obrigatórios e a maioria opcional), recebem gratuitamente o material didático (que pode ser elaborado pela instituição ou não), e têm o primeiro contato com a plataforma de apoio, a qual pode ser concebida, desenvolvida e mantida pela universidade ou por agentes terceirizados. Nesses ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), os alunos interagem com os professores, denominados “tutores” a distância, buscam materiais de estudo complementar, acessam instrumentos de avaliação a distância e verificam o resultado do seu desempenho acadêmico.

Entendem-se, portanto, as razões desse aluno não se perceber, às vezes, como um estudante de uma instituição universitária, mas sim de um polo ou, no caso do Rio de Janeiro, de um consórcio. Agrava a situação o fato de que esse aluno nem sempre tem acesso à vida universitária, como é definida pela LDB: “Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano” (BRASIL, 1997, p. 22).

Essas três atividades, o ensino, a pesquisa e a extensão, às quais os alunos dos cursos presenciais têm acesso, geralmente, não têm sido oferecidas para os alunos dos cursos da modalidade a distância, neste modelo. Sendo assim, este último tem se restringido à primeira atividade: o ensino.

4.2 Diversidade e precarização

Outro elemento que sustenta o projeto é a diversificação do papel docente, que Mill (2010) denomina de polidocência, conceito que o autor cria ao analisar o processo de trabalho na Educação a Distância. Entende esse estudioso que a docência presencial já se configura como uma atividade multideterminada, que depende de fatores institucionais, culturais e individuais. Em relação à docência realizada na modalidade a distância, este mesmo autor compreende que novos saberes precisam ser incorporados pelos professores e destaca o domínio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), a gestão do tempo e o gerenciamento de uma equipe de “tutores” como os principais. Embora se possa levar em conta tal afirmação, entende-se também que, no caso específico do uso das TIC nas reformas educacionais brasileiras, tais ferramentas são consequências das exigências internacionais, além disso são utilizadas como elementos do processo de individualização de formação do trabalhador (BARRETO, 2009).

Agrava o quadro, o fato de o trabalho polidocente ser levado a termo de forma precária, conforme as características que se seguem:

- 1) A inexistência de vínculo trabalhista e de garantias legais na execução do trabalho. Os docentes das universidades recebem bolsas que complementam seus salários, embora por um valor hora/aula menor do que o pago pelo vínculo institucional. Além disso, assumem as tarefas dessa docência como secundárias no seu fazer cotidiano, uma vez que estas não contribuem tanto para a sua progressão docente ou na pontuação de seu currículo *Lattes*. As negociações em torno do valor dessas bolsas não ocorrem entre profissionais da educação e instituições, o que ficou evidente nas discussões referentes ao movimento grevista de 2012, no Rio de Janeiro, quando a maior parte dos docentes das universidades federais consorciadas (UFRJ, UFRRJ, UFF e UNIRIO) paralisou suas atividades no ensino presencial e as mantiveram sem alterações nos cursos a distância.
- 2) Os denominados “tutores” presenciais e a distância recebem bolsas e não estabelecem um vínculo trabalhista formal com qualquer instituição, nem com a universidade e nem com a prefeitura que, por vezes, contribui na manutenção dos polos. O valor dessas bolsas é arbitrado pela UAB, ou pelo CEDERJ, no caso específico do Rio de Janeiro. Como as demais bolsas pagas pela Coordenadoria de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na qual a UAB está lotada, estas não seguem qualquer regra de reajuste de valores e não são consideradas como salário. Temos, portanto, toda a categoria

de professores no âmbito da EaD sem condições de travarem lutas legais pela melhoria de sua remuneração.

- 3) A coordenação das disciplinas, a cargo dos professores das IES consorciadas, obriga estes docentes a articularem os “tutores” presenciais e a distância. Os “tutores” presenciais, que estarão em contato com os alunos e os orientarão nos estudos, têm períodos curtíssimos de preparação geral, embora isso possa variar em cada uma das universidades e mesmo em cada curso oferecido. É possível que, nesses encontros, eles tenham momentos com os coordenadores das disciplinas pelas quais serão responsáveis nos polos. É comum, ainda, que o mesmo “tutor” presencial seja responsável por mais de uma disciplina da matriz curricular. Ao longo do curso são pouquíssimas as oportunidades de troca e interação entre esses sujeitos, até porque isso embute custos de traslado, alimentação e hospedagem que nem as universidades, nem a UAB e nem o CEDERJ se dispõem a pagar. Trata-se, portanto, de um fato que pode causar ruídos na comunicação entre os sujeitos que formam a polidocência e causar mais dificuldades ao aprendizado dos alunos.
- 4) A seleção de “tutores” a distância, geralmente, privilegia alunos de cursos de pós-graduação que, mesmo já sendo, na sua maioria, professores de origem, assumem tal tarefa entendendo-a como temporária, passageira e, portanto, distante da sua atividade preferencial e/ou principal, o que, aliás, é característica de toda a polidocência que atua nestes cursos.
- 5) As dificuldades desses “tutores” se associarem aos sindicatos docentes das universidades é grande, uma vez que não estão formalmente vinculados às instituições e, portanto, estão impedidos, muitas vezes pelos regimentos dos sindicatos, de assinarem ficha de filiação.

4.3 O Alcance da EAD Pública

Hoje, o sistema UAB atua, por meio das diversas universidades federais e estaduais a esta vinculadas, em 673 polos. Como nestes polos há alunos do município em que se localizam e também de municípios vizinhos, pode-se considerar que o sistema atinge seguramente mais de 800 municípios. Só para citar um exemplo, os polos de São Francisco de Itabapoana e de Bom Jesus de Itabapoana, no norte do estado do Rio de Janeiro, recebem alunos de cidades vizinhas do mesmo estado e também do Espírito Santo. O mesmo ocorre com polos dos municípios que fazem fronteira com Minas Gerais. A tabela 1 mostra o quantitativo desses cursos pela esfera da iniciativa.

Tabela 1 – Distribuição das matrículas em cursos de EAD de instituições públicas federais e estaduais, autorizados e reconhecidos em 2011⁴

Instituições Públicas	Cursos Gerais	Cursos corporativos	Total
Federal	65.858	97	65.955
Estadual	57.123	700	57.823
Total	122.981	797	133.778

Fonte: Brasil (2012).

Se forem consideradas apenas as matrículas nos cursos gerais, haverá um total aproximado de 183 alunos por polo (122.981/673). Evidenciando-se que, em cada polo, atuam uma média de 30 “tutores”, haverá um total médio de 60 alunos por “tutor” presencial, em um total aproximado de 20.190 “tutores” presenciais. Se se considerar que, para cada “tutor” presencial temos uma média de 2,5 “tutores” a distância, – pois a maioria dos “tutores” presenciais é responsável por mais de uma disciplina no seu polo e os “tutores” presenciais só podem ser responsáveis por uma disciplina (no caso do Rio por duas, uma paga com bolsa CEDERJ e outra pela UAB), – será possível observar uma média razoável para menos. Ao adotá-la chega-se ao total aproximado de 50.475 “tutores” a distância.⁵ Há, portanto, um total aproximado de $50.475 + 20.190 = 70.665$ professores atuando no nível superior sob a denominação de “tutores”, adotada como forma de consolidar um modelo de precarização do trabalho. Mesmo se revelando a taxa média de evasão, ao longo dos cursos, em torno de 20%, a média de alunos atendida por “tutor” é bem mais elevada do que a que ocorre no ensino presencial.

Esses dados foram efetivados dessa forma, pois os censos da EaD no Brasil, elaborados pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) e pela Fundação Getúlio Vargas – Ensino a Distância (FGVonline), não fornecem dados a respeito dos denominados “tutores”. Apenas mostram os números relativos aos cursos ofertados, à vinculação institucional e aos profissionais das equipes de gestão de cada instituição. Nessas equipes não estão computados os docentes que pertencem à polidocência, como a define Mill (2010). Esta é mais uma contundente demonstração da invisibilidade desses sujeitos, que são os profissionais que, na verdade, viabilizam a existência cotidiana dos cursos e desempenham papel docente imprescindível, muitas vezes por trás da rede e, por isso, “invisível”, na formação dos alunos. Trata-se, assim, de um professor, na Educação a Distância que, contraditoriamente, não apresenta distância alguma de seu aluno.

4 Essa tabela ilustra dados do Ministério da Educação e Cultura: “*Censo EAD.br: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil*”.

5 Estes são cálculos que carecem de precisão. Foram adotados aqui, porém, para efeito de demonstração da dimensão do problema. Dessa forma, um levantamento mais acurado apontará, certamente, números ainda mais contundentes.

4.4 Os professores quase “invisíveis” e sua função pedagógica

Para demonstrar a necessidade desses professores no processo de aprendizagem dos alunos, são citados, a seguir, trechos de duas entrevistas⁶ realizadas ao longo da pesquisa que ensejou o presente trabalho. Trata-se da tese de doutoramento de Leonardo Villela de Castro (2015), intitulada “Encontro dos Rios: Um Estudo Comparado da Formação de Professores de Educação Infantil em dois Cursos de Pedagogia, Presencial e a Distância, da UNIRIO”, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, sob orientação da Professora Doutora Patrícia Corsino, como se indicou no início deste artigo. Um desses depoimentos foi fornecido por uma professora da Educação a Distância, denominada “tutora”, que destaca a parceria entre os sujeitos da polidocência, no caso, o entrosamento da professora do polo com a da sede do curso:

“A gente criou um vínculo forte com as tutoras presenciais. Então, nesse semestre eu estou com quatro polos. A coordenadora dividiu na semana passada, e eu envio mensagem pros polos avisando: ‘– Olha pessoal, nesse semestre eu estou com os polos tais e tai!’. Elas respondem: ‘– Ah, que bom! Porque a gente tem uma boa relação’. Então, se tem um aluno que está com uma questão, que eu percebo pela escrita dele que tem alguma coisa, eu pergunto: ‘– O que você acha?’, quando a gente corrige o relato que é baixado pela plataforma, por exemplo, de Volta Redonda. Eu pergunto pra tutora: ‘– Corina, dá uma olhadinha na correção! Vê se você concorda, se você tem alguma observação pra fazer’. Se ela tiver ela fala. ‘– E Por quê?’. Porque ela está lá, olhando para ele, ela sabe da vida dele. Ainda mais nessas cidades do interior onde a maioria dos alunos é da região. Se ela é da região, ela tem muito mais acesso do que eu. Então, esse vínculo precisa existir. Da mesma forma que a gente tem essa preocupação de criar esse vínculo afetivo com o aluno, muito mais com o tutor presencial”. (Corina – informação verbal).

Fica evidente que a equipe é necessária ao processo de acompanhamento dos alunos e que estes dois sujeitos, o “tutor” presencial e o a distância, participam de forma intensa do processo pedagógico. O relato de Corina refere apenas a um momento de avaliação, e deixa pistas sobre a relação de hierarquia existente nessa equipe, quando ela afirma que a coordenadora dividiu entre as “tutoras” a distância os polos a serem atendidos. Sem entrar no mérito da forma como a divisão foi realizada. Ademais, importa esclarecer que, na medida em que existe uma definição de tarefas, a execução destas depende dos denominados “tutores” e que, quanto mais entrosados estiverem esses sujeitos, melhor será o resultado.

6 Nos trechos selecionados das entrevistas, as falas são apresentadas sem correções; por isso, desvios à norma padrão culta devem ser desconsiderados. As entrevistas foram gravadas em grupos de, no máximo, 4 professores em cada grupo.

Outros relatos a se destacar são de duas professoras que trabalham em dois polos diferentes, mas que estavam em uma das rodas de conversa proposta pelo projeto de pesquisa da tese. São depoimentos de ações docentes desenvolvidas por elas que não deixam dúvidas quanto à necessidade de suas atividades para a formação dos alunos:

“Acabo passando muito entusiasmo. Eu estou falando dos conteúdos da disciplina e, ao mesmo tempo, eu consigo falar sobre a minha prática, que é muito próxima deles. Dou muitos exemplos da creche. Eu comecei a trabalhar na pré-escola, depois eu fui convidada para ir para a creche; então, domino todos os conteúdos, até as mudanças da legislação pelas quais a gente tem passado. Então, eu vejo que, lá no curso, os alunos... Eles têm gostado muito da disciplina. E, quando eles vão a campo, eles têm o que fazer pra dar o melhor [...]”. (Adélia – informação verbal).

“Porque se o aluno não lê antes, eu vou ter que ler junto com ele. Por exemplo, tem um capítulo que a gente trabalha muito que é sobre institucionalização e desinstitucionalização. Eles demoram pra entender isso! Aí eu vou comentar: O que é importante? Porque isso é importante? Aí eu vou mostrando a ele [...]”. (Berenice – informação verbal).

Enquanto a primeira tutora se refere à possibilidade de aproximar a realidade das escolas e creches com as teorias estudadas, em um processo de esclarecimento aos alunos e de efetiva mediação de conteúdos, a segunda faz o mesmo; porém, partindo do conteúdo já lido pelo aluno que, sem sua mediação, ficaria com dificuldades de entendimento. Mediar conteúdos teóricos e relacioná-los às práticas docentes das futuras ações dos alunos são motivos definidores da profissão docente, que as colegas desempenham com muita dedicação, mesmo diante de realidade de precarização violenta e de desrespeito continuado às relações trabalhistas.

Outra evidência dessa atuação mediadora, desenvolvida pelos tutores locais, está no início do componente curricular Estágio. Antonina relata essa situação, e esclarece como sua atuação, junto aos alunos, os auxilia em uma das tarefas mais importantes da formação docente, que é a do desenvolvimento de práticas baseadas nas teorias estudadas de forma consciente:

“Quando eles entram no Estágio 1, que é a primeira experiência deles com a escola, com a sala de aula, eles falam: ‘– Antonina, eu não fiz o normal! Eu não sei o que fazer!’. ‘– Sabe simm porque agora a gente vai colocar em prática o que a gente estudou em Infantil 1 e 2. Teoria e prática junto! Então, tudo o que a gente estudou a gente vai buscar um pouquinho agora. Vocês vão ver a prática de um professor e também desenvolver uma prática”. (Antonina – informação verbal).

Perceber o desenvolvimento dos alunos ao longo do curso e ter a consciência da própria participação nessa formação faz com que esses tutores se vejam como docentes, como coautores de uma proposta pedagógica cujos resultados eles

sabem que são difíceis de se alcançar. Uma professora das mais experientes e que atua no curso desde o início, em um dos primeiros polos em que foi implantado, evidencia a sua própria participação, assim como a consciência de seu papel, na formação e na conquista da autonomia por parte dos alunos.

“Por exemplo, aí vem a questão da didática também. Na hora de colocar os objetivos no papel, ele não consegue registrar, não sabe fazer os objetivos. Então, a gente faz uma interrogação na parte teórica também. Na hora da produção textual, o aluno tem muita dificuldade! São dois choques: estágio no campo e produção do relatório. O próprio planejamento ele tem muita dificuldade! Ele não consegue fazer. A maioria avança. Eu vejo que a maioria avança. Eu que trabalho com estágio 1 e trabalho com 4. Então, quando chega no 4, eu vejo que já existe uma autonomia muito maior. Lógico que existe esse avanço. A duras penas! [risos]”. (Beatriz – informação verbal).

Ao aproximar dois momentos distintos do curso, e observar o crescimento dos alunos ao longo desse tempo, Beatriz consegue perceber o resultado de toda a dedicação da equipe docente e do seu próprio trabalho com esses alunos.

São depoimentos como esses que demonstram as possibilidades concretas de reconhecimento do “tutor” como docente, pois apontam para uma consciência da conduta didático-pedagógica e para o papel relevante que desempenham na formação de cada aluno.

5 Considerações Finais

A luta pela melhoria de todo o setor da EaD no Brasil passa pela rediscussão dos modelos pedagógicos adotados, pelo desafio de retomar a autonomia universitária aviltada nas atuais políticas públicas e, principalmente, no que se entende por luta sindical, uma vez que são os interesses e os direitos dos docentes em geral que estão em risco. Diversos são os profissionais que trabalham há muitos anos nesse setor e não terão contabilizado esse tempo de atuação no cálculo para a aposentadoria. E, caso sejam desligados, não receberão qualquer tipo de indenização. Férias, nesse sistema, não existem. Em muitos estados e instituições, essa atuação profissional somente é remunerada por dez meses, ficando os professores de todas as categorias sem a remuneração quando não houver contato direto com os alunos. Nesses casos, os períodos de preparação de aulas e de avaliação, ao final dos semestres, não são pagos, o que acentua a extração de mais valia dessa mão de obra docente qualificada mas mal paga.

A defesa que se faz da filiação desses profissionais aos sindicatos docentes, ou às seções sindicais das universidades às quais os cursos estão vinculados, é apenas

um primeiro passo nesse sentido. A organização desses trabalhadores da educação, dispersos pelos mais de 600 municípios e subjugados por diferentes interesses, implicará o acúmulo de forças necessário aos embates a serem travados pela transformação da realidade profissional analisada.

Referências

BARRETO, Raquel Goulart. *Discursos, Tecnologias, Educação*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília/DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 28 dez. 2013.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Censo EAD.br: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil: Brasília: ABED; FGVonline, 2012.

_____. Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado. Brasília, 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2014.

_____. Presidência da República, Casa Civil. Decreto 5800 de 08/06/2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm Acesso em nov/2013.

CASTELO, Rodrigo. *O Social-Liberalismo: Auge da Crise da Supremacia Burguesa na Era Neoliberal*. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2013.

CASTRO, Leonardo Villela de. *Encontro dos Rios: Um Estudo Comparado da Formação de Professores de Educação Infantil em dois Cursos de Pedagogia, Presencial e a Distância*, da UNIRIO. 2015. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<http://www.educacao.ufrj.br/ppge/teses2015/tleonardovillela.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

CENTRO DE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br>>. Acesso em: 28 dez. 2013.

FUNDAÇÃO CENTRO DE CIÊNCIAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. 2013. Disponível em: <<http://cederj.edu.br/fundacao/>>. Acesso em 23 nov. 2013.

MILL, Daniel Ribeiro Silva. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. In: _____; RIBEIRO, Luís Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes de (Org.). *Polidocência na Educação a Distância: múltiplos enfoques*. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 23-40.

OSÓRIO, Mara Rejane Vieira; GARCIA, Maria Manuela Alves. Universidade Aberta do Brasil (UAB): (re) modelando o território da formação de professores. Cadernos de Educação – FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, v. 38, p. 119-149, jan./abr. 2011.

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. Educação a Distância – educação para pobres e retorno às metanarrativas burguesas. In: In: ORSO, Paulino José; GONÇALVES, Sebastião Rodrigues; LUZ, Paulino Pereira da; ANJOS, Amâncio Luiz Saldanha dos. (Org.). *Sociedade Capitalista, Educação e as Lutas dos Trabalhadores*. São Paulo: Outras Expressões, 2014. v. 1, p. 77-95.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL. *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* – UAB/CAPES. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br>>. Acesso em: 17 out. 2014.

Submissão em: 06/05/2015.

Aprovação em: 02/11/2015.