



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ANA CLÁUDIA UCHÔA ARAÚJO

**A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM
PERSPECTIVA COMPARADA:
ENTRE A PROFESSORA TUTORA E A PROFESSORA DO PASSADO**

FORTALEZA – CE

2015

ANA CLÁUDIA UCHÔA ARAÚJO

A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM
PERSPECTIVA COMPARADA:
ENTRE A PROFESSORA TUTORA E A PROFESSORA DO PASSADO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para obtenção do título de Doutor. Área de Concentração: Educação Brasileira.

Linha de pesquisa: História da educação comparada

Eixo de pesquisa: Família, sexualidade e educação

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Helena Carvalho Holanda

FORTALEZA – CE

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- A687f Araújo, Ana Cláudia Uchôa.
A feminização do magistério na educação a distância em perspectiva comparada : entre a professora tutora e a professora do passado / Ana Cláudia Uchôa Araújo. – 2015.
224 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015.
Área de Concentração: Educação brasileira.
Orientação: Profa. Dra. Patrícia Helena Carvalho Holanda.
- 1.Mulheres na educação – Aspectos sociais – Ceará. 2.Trabalho – Aspectos sociais – Ceará.
3.Emprego precário – Ceará. 4.Ensino normal – Ceará – 1920-1930. 5.Professores de ensino primário – Atitudes – 1920-1930. 6.Professoras – Ceará – Atitudes – 2007-2012. 7.Preceptores – Ceará – Atitudes – 2007-2012. 8.Ensino à distância – Ceará. 9.Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. 10.Instituto UFC Virtual. I. Título.

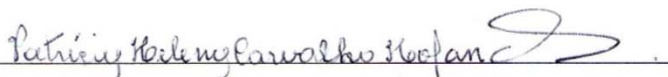
ANA CLÁUDIA UCHÔA ARAÚJO

A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM
PERSPECTIVA COMPARADA:
ENTRE A PROFESSORA TUTORA E A PROFESSORA DO PASSADO

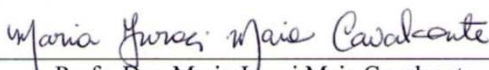
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para obtenção do título de Doutor. Área de Concentração: Educação Brasileira.

Aprovado em: 08 / 07 / 2015

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Patrícia Helena Carvalho Holanda (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)



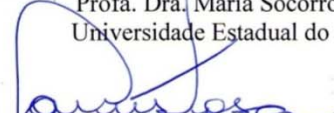
Prof. Dra. Maria Juraci Maia Cavalcante
Universidade Federal do Ceará (UFC)



Prof. Dr. Hermínio Borges Neto
Universidade Federal do Ceará (UFC)



Prof. Dra. Maria Socorro Lucena Lima
Universidade Estadual do Ceará (UECE)



Prof. Dra. Márcia Gardênia Lustosa Pires
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB)

A Deus, Senhor da Vida.

Aos meus pais, José (*in memoriam*) e Cláudia Maria.

A minha avó Jarina.

Aos meus filhos, Elias Cláudio e Ana Cloe.

AGRADECIMENTOS

A Deus, razão da existência.

Aos meus filhos Cloe e Cláudio, síntese da minha vida.

A José Uchôa Araújo, meu falecido pai, exemplo de coragem.

À Cláudia Maria, minha mãe, pelo despertar para o prazer de ler e aprender.

À Jarina Martins, minha avó, pelas orações insistentes em meu favor.

À Prof^ª. Patrícia Helena Carvalho Holanda, minha orientadora e amiga, pelo apoio, pela paciência, pela amizade, pelos esclarecimentos e pelas ponderações essenciais.

Aos Professores Maria Juraci Maia Cavalcante, Zuleide Fernandes de Queiroz, Cassandra Ribeiro Joye, Hermínio Borges Neto, Maria Socorro Lucena Lima, Eduardo Santos Junqueira Rodrigues e Márcia Gardênia Lustosa Pires, membros das bancas, pelo olhar atento, cuidadoso e generoso para com esta pesquisa na primeira e na segunda qualificações do ainda projeto de Tese, bem como na Defesa da Tese de Doutorado.

À UFC, instituição presente em minha formação desde a graduação, local em que vivi experiências formativas inesquecíveis.

A todos os Professores, à Secretaria e à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da UFC, pela dedicação ao ensino.

À Linha de História de Educação Comparada (LHEC), por ter abrigado o meu Curso de Doutorado. E, em especial, aos seus Professores, por serem para nós uma inspiração, um ideal a seguir.

Aos colegas estudantes de Doutorado e, em especial, da LHEC, pelos inúmeros momentos de aprendizagens, conversas, escutas atentas e risos. Definitivamente, somos mais que colegas, pois nós nos tornamos uma família.

Aos amigos, pelo apoio, pela paciência e pela torcida.

Aos amigos Barbara Marques, Olímpia Aguiar (*in memorian*), Natal Lânia Roque, Gina Porto, Eudes Moreira, Alber Uchoa, Nubia Barbosa, Liana Liberato, Dorenildo Matos, Tania Lopes, Fabiane Elpídio, Hobson Cruz e Lourenço Aquino, pela amizade que extrapola o ambiente acadêmico, minha Gratidão.

A Tereza Catunda, Ana Paula Sampaio, Paulo Jorge Leandro, Carlos Andrade, Rosangela Porto, Casa da Caridade, Instituto de Cultura Espírita do Ceará, Dr. Paulo Sérgio, Dr. Plínio Oliveira, Dr. Leonardo, Dr. Rafael Temóteo, Jéssica e Rommel (Clínica de Psicologia da UFC) e ao casal Valter e Laura Okamoto, que cuidaram e cuidam de mim e da minha saúde, desde o aspecto físico até o espiritual, como se trata de uma criança.

Ao IUFVCV e ao IFCE, pela oportunidade da investigação concedida. Em especial, à Coordenadoria Técnico Pedagógica do Campus Fortaleza, à Diretoria de EaD e à Pro-Reitoria de Ensino, ambas do IFCE, pela possibilidade de crescimento profissional e pessoal a mim concedida.

A todos os ex-alunos, aos seus familiares, e colegas de trabalho, pelas oportunidades de interação, que me proporcionaram chegar até aqui.

Às professoras tutoras entrevistadas, pela disponibilidade e pela generosidade reveladas ao participar da pesquisa.

“Porque todos nós passamos.

O rio passa.

A árvore passa.

Sentimentos são passagens
também.

E, mesmo que teimemos

em resistir,

em nos eternizar,

querendo ficar,

passaremos.

Eterna passagem...”

(Acua, Passagens, 05/08/2014)

RESUMO

O estudo analisa o fenômeno da feminização do magistério na educação a distância em perspectiva comparada: entre a professora tutora e a professora do passado. Buscou-se elucidar o papel da professora tutora, na Educação a distância no período de 2007 a 2012, com o intuito de estabelecer e compreender suas relações com a feminização da docência, fazendo um nexo com o momento deflagrador deste fenômeno, na década de 1920, e com a precarização da profissão docente no Brasil, tendo o Ceará como *locus* de observação e os cursos de licenciatura ofertados no Programa Universidade Aberta do Brasil - UAB do estado do Ceará, no período acima citado, momento em que os cursos de graduação semipresenciais se intensificam em nosso estado, em comparação com o papel exercido pelas mulheres no magistério, na década de 1920. O referencial teórico ancora-se em estudiosos que tratam da mulher no trabalho e no campo da docência, como Almeida (1998), Campos (2002); da mulher na história, na família e na sociedade, como Perrot (2005), D'Incao (2011); da história e história da educação, como Braudel (2002), Cavalcante (1998), Holanda (2000), Dallabrida (2009); da educação comparada, como Bereday (1972), Nóvoa (2009), Cavalcante *et al.* (2011, 2012, 2013, 2014); da mulher e a relação com a psicologia, como Holanda (2012), Chodorow (2002); a respeito da EaD, da tutoria e da prática pedagógica na EaD, como Litto (2009), Bruno e Lemgruber (2009). Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa é qualitativa, com abordagem Genealógica, baseada em Foucault (1982, 2003, 2007), posto que se ocupa em estudar a correlação entre discursos e práticas sociais e a explicitação do poder neles presentes, sem a preocupação de alinhar os acontecimentos. Além disso, faz-se uso de História Oral (ALBERTI, 2004; DELGADO, 2010), para trabalhar com o mosaico das experimentações e interpretações humanas em face de um acontecimento, com vistas ao maior enquadramento deste último, por compreender que o vivido e o sentido pelo outro têm um importante valor, na medida em que confere significado ao visto e ao testemunhado. Além da análise bibliográfica e documental, houve a recolha de evidências empíricas junto ao corpo docente, através de entrevistas semiestruturadas, bem como do estudo de ferramentas que monitoram a frequência e a participação no ambiente virtual de aprendizagem. O grupo de sujeitos entrevistados é formado por 12 (doze) professoras tutoras atuantes nas disciplinas pedagógicas da Licenciatura em Matemática ofertada pela UAB, nas instituições informadas. Os achados desta pesquisa, portanto, confirmam parcialmente a hipótese de partida: a feminização da docência, caracterizada pela inserção e participação das mulheres na docência na EaD, nas instituições investigadas, por meio da tutoria a distância, traz impactos em sua vida familiar e profissional, porém não se apresenta como uma causa direta do aprofundamento do processo de precarização da docência para o gênero feminino, uma vez que mulheres e homens são atingidos por esta precarização, em função da docência ser uma profissão destinada ao cuidado das massas, o que não se constitui como foco prioritário para o Estado patriarcal. Porém, no contexto da precarização, a mulher tende a ser a mais atingida, em virtude de toda a carga de atribuições sociais e culturais que a ela são delegadas, travestidas num senso de autocobrança e responsabilidade, porém sem direito pleno à salvaguarda das conquistas trabalhistas.

Palavras-Chave: Genealogia. Magistério Feminino. Precarização. Normalista. Tutora.

ABSTRACT

The study analyzes the phenomenon of feminization of teaching in distance education in a comparative perspective between the female distance tutor and the female teacher of the past. We aimed to elucidate the role of the female distance tutor in distance education from 2007 to 2012 in order to establish and understand their relationship with the feminization of teaching, making a connection with the triggering moment of this phenomenon in the 1920s and the casualization of the teaching profession in Brazil, having Ceará as the place of observation and the teaching courses offered by the Program Universidade Aberta do Brasil (UAB) in the state of Ceará in the period mentioned above, in which the semipresential degree courses were intensified in our state, compared to the role played by women in teaching in the 1920s. The theoretical framework is anchored on scholars who study women at work and in the field of teaching, such as Almeida (1998), Campos (2002); women in history, in the family and in society, like Perrot (2005), D'Incao (2011); history and history of education, such as Braudel (2002), Cavalcante (1998), Holanda (2000), Dallabrida (2009); comparative education, such as Bereday (1972), Nóvoa (2009), Cavalcante et al. (2011, 2012, 2013, 2014); the woman and the relationship with psychology, such as Holanda (2012), Chodorow (2002); and distance learning, tutoring and teaching practice in distance education, like Litto (2009), Bruno and Lemgruber (2009). As for the methodological procedures, the research is qualitative and makes use of the genealogical method of Foucault (1982, 2003, 2007), once it is engaged in studying the correlation between discourses and social practices and the explanation of the power present in them without the worry of aligning events. In addition, the oral history (Alberti, 2004; Delgado, 2010) is used, so as to work with the mosaic of human experimentations and interpretations in the face of an event, with a view to greater control of the latter. That is done so as to realize that what was lived and felt by others has an important value that gives meaning to what was seen and witnessed. Besides the bibliographical and documentary analysis, there was the collection of empirical evidence with the faculty through semi-structured interviews as well as the study of tools that monitor the attendance and participation in the virtual learning environment. The group of interviewees consists of twelve (12) female distance tutors working in the Mathematics Teaching Course offered by UAB in pedagogical subjects in the informed institutions. The findings of this research, therefore, partially confirm the starting hypothesis: the feminization of teaching, characterized by the inclusion and participation of women in distance teaching in the investigated institutions through distance tutoring, brings impacts on their family and professional lives. Nevertheless, it does not present itself as a direct cause of the deepening of the casualization process of teaching for females, since women and men are affected by it, for teaching is a profession intended for care of the masses, which does not constitute a priority focus to the Patriarchal State. However, in the context of casualization, women tend to be the most affected, due to the whole load of social and cultural functions that are delegated to them disguised in a sense of self-demand and responsibility, but without full right to safeguarding labor achievements.

Key words: Genealogical Method. Women in the teaching profession. Casualization. Schoolteacher. Distance learning tutor.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Equipe NEAD/IFCE	41
Figura 2 – Organograma – IUFC – Virtual	41
Figura 3 - <i>Google Analytics</i> - Ferramenta de acompanhamento de acesso ao <i>Moodle</i> , no período de 27 de janeiro de 2014 a 07 de maio 2014	74
Figura 4 – Mulher submissa ao marido no Brasil colonial.....	88
Figura 5 – Mulher, dona de casa, em tempos modernos	90
Figura 6 – Mulheres em protesto contra o regime militar brasileiro, na década de 1960	91
Figura 7 – Mulher na contemporaneidade	96
Figura 8 – Normalistas na década de 1950	103
Figura 9 – Escola Normal Dom Pedro II	106
Figura 10 – Normalistas cearenses entre 1958/1959	107
Figura 11 – Maternidade na pintura de Di Cavalcanti	111
Figura 12 – A mulher mãe e professora	120
Figura 13 – Arco fato-temporal	126
Figura 14 – Arco fato-temporal (exemplificação)	128

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição percentual dos professores por disciplina e série, segundo o gênero e a unidade geográfica – Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb/2001	18
Quadro 2 - Porcentagem de mulheres entre professores por ano e nível de ensino	18
Quadro 3 - Distribuição de tutores a distância, por sexo e área de atuação no Curso de Licenciatura em Matemática – UAB/IFCE	20
Quadro 4 - Distribuição de formadores, por sexo e área de atuação no Curso de Licenciatura em Matemática – UAB/IFCE	21
Quadro 5 - Distribuição de tutores a distância, por sexo e área de atuação no Curso de Licenciatura em Matemática – UAB/UFC	22
Quadro 6 – Gerações de EaD	29
Quadro 7 – Paralelo entre as funções do Professor e do Tutor	49
Quadro 8 - Matrículas por polo no Curso de Licenciatura em Matemática em 2014.1	73
Quadro 9 - Quantidade total de alunos matriculados por polo e disciplinas no Curso de Licenciatura em Matemática em 2014.1.....	77
Quadro 10 – Paralelo entre as características de Professora Tutora e da Normalista	178

LISTA DE SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ABT	Associação Brasileira de Teleducação
ADIs	Ambientes Digitais Interativos
AVEA	Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCA	Coordenadoria de Controle Acadêmico
CEFET-CE	Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CONEP	Comitê Nacional de Ética em Pesquisa
CREA-MG	Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura de Minas Gerais
DEaD	Diretoria de Educação a Distância
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
DIPPG	Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação
DIREN	Diretoria de Ensino
DITI	Diretoria de Tecnologia da Informação
EaD	Educação à Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EP	Educação Profissional
ESUD	Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPAE	Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação
IUFCV	Instituto UFC Virtual
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NTEaD	Núcleo de Tecnologias Educacionais e Educação a Distância
PACC	Plano Anual de Capacitação Continuada

PBL	Problem-based Learning
PDE	Plano de Desenvolvimento Educacional
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de EJA
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
PT	Partido dos Trabalhadores
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEED	Secretaria de Educação a Distância
STD	Setor de Tecnologias Digitais
TD	Transição Didática
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	BREVE HISTÓRICO DA EAD NO MUNDO E NO BRASIL: EVOLUÇÃO TECNOPEDAGÓGICA	28
2.1	Alguns registros da Educação a Distância no Brasil: na trilha das letras impressas, nas ondas do rádio e pelas antenas de tevê	31
2.2	A Educação a Distância no Brasil pelas trilhas dos <i>bits</i> e <i>bytes</i>	36
2.2.1	<i>A polidocência e a tutoria a distância na EaD</i>	40
3	OS PERCURSOS DA PESQUISA: O OBJETO DE ESTUDO E A METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO GENEALÓGICA	51
3.1	História de vida, de academia e de profissão da pesquisadora: o porque da escolha do tema	51
3.2	História, história comparada e educação comparada: a opção por caminhar segundo a perspectiva da comparação	57
3.3	A metodologia da pesquisa genealógica: a trajetória da investigação	62
3.3.1	<i>Investigação genealógica: pressupostos teóricos</i>	63
3.4	História oral: pressupostos teóricos	65
3.4.1	<i>Procedimentos adotados na recolha de fontes orais</i>	68
3.5	Procedimentos gerais adotados na pesquisa	70
3.6	<i>Lócus</i> da pesquisa	71
3.6.1	<i>A Diretoria de EaD do IFCE</i>	71
3.6.2	<i>O Instituto UFC Virtual – IUFCV</i>	75
3.7	As entrevistas com as tutoras: explicitando esta trajetória da pesquisa e o perfil das entrevistadas	78
4	UMA GENEALOGIA DO MAGISTÉRIO FEMININO: ELOS ENTRE A TUTORA A DISTÂNCIA E A NORMALISTA DOS ANOS 1920.....	84
4.1	A história da mulher brasileira: da herança colonial até a contemporaneidade	87
4.2	O Brasil no período de 2007 a 2012: a política, a educação e a mulher professora tutora na sala de aula virtual	92
4.3	O Brasil na década de 1920 até 1930: da política à educação e ao ingresso da mulher professora na sala de aula	98
5	A MULHER MÃE E PROFISSIONAL DOCENTE: O SENTIDO	

HISTÓRICO DESTE BINÔMIO	110
5.1 Mulher, maternação e docência	116
5.1.1 <i>Mulher-mãe e a docência virtual</i>	121
6 ANÁLISE DAS EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS: COM A PALAVRA, A PROFESSORA TUTORA	125
6.1 Formação docente	129
6.2 Atuação docente	140
6.3 Precarização da docência	151
6.4 Feminização da docência	162
6.5 Conciliação entre família e trabalho	169
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENTRE FAMÍLIA, PAPÉIS E TECLADOS, UM POUCO DE NÓS, MULHERES	179
REFERÊNCIAS	186
APÊNDICES	199
ANEXOS	205

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa¹ procura investigar o trabalho da mulher na tutoria a distância, buscando traçar um nexos comparativo com a normalista das primeiras décadas do século XX. Incide então o olhar para a prática pedagógica das professoras tutoras a distância que atuam no curso de Licenciatura em Matemática, ministrado pela Universidade Federal do Ceará e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB), e os seus reflexos na esfera familiar, bem como na atividade docente por elas desenvolvida. A opção pelo curso de Licenciatura em Matemática deu-se, unicamente, pela exequibilidade da investigação e acesso amplo aos dados do mesmo.

Para o referencial teórico, buscamos aquelas que tratam da mulher no trabalho e no campo da docência, como Almeida (1998), Campos (2002), Chamon (2005), Alves (2009); da mulher na história, na família e na sociedade, como Lasch (1999), Perrot (2005), D'incao (2011), Del Priore (2011); da história e história da educação, como Braudel (2002), Cavalcante (1998, 2000, 2008), Holanda (2000), Dallabrida (2009); da educação comparada, como Bereday (1972), Nóvoa (2009), Cavalcante *et al.* (2011, 2012, 2013, 2014); da mulher e a relação com a psicologia, como Holanda (2012), Chodorow (2002); a respeito da EaD, da tutoria e da prática pedagógica na EaD, como Litto (2009), Bruno e Lemgruber (2009).

O *locus* da pesquisa é constituído pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), por serem instituições públicas e federais ofertantes de cursos de Licenciatura em Matemática a distância pelo sistema UAB, desde o ano de 2007, conforme atestam os projetos de curso de ambas as instituições. A preferência por tais instituições justifica-se: 1) por elas serem pioneiras no ensino a distância em nosso estado mediante a oferta de cursos de nível superior; 2) pelo alcance social da UFC e do IFCE já consolidado no Ceará na oferta de nível superior presencial; 3) em face da experiência que já tenho acumulado² como tutora no curso de Licenciatura em Matemática semipresencial pelo IFCE, atuando ainda, desde 2009, nas gestões administrativa e pedagógica de cursos técnicos a distância.

A opção por trabalhar com este curso também está relacionada ao intuito de desvendar/elucidar como ocorre a docência na licenciatura semipresencial em matemática,

¹ Este trabalho se desenvolve no âmbito do *Doutorado em Educação*, na Linha de *História da Educação Comparada* e no Eixo de pesquisa *Família, Sexualidade e Educação*, no Programa em Pós Graduação em *Educação Brasileira* da Universidade Federal do Ceará.

² Durante a redação desta tese, há a incursão de trechos redigidos em 1ª pessoa do singular para retratar a voz da pesquisadora como uma mulher que pertence ao grupo de professoras tutoras da área pesquisada.

formação cujo *déficit* de professores diplomados no Brasil se encontra na faixa de 235 mil professores para as ciências exatas e da natureza (Física, Química, Matemática e Biologia), segundo dados de Bañez Ruiz *et al* (2007, p.11), sendo este um dos motivos mencionados nos documentos legais para a política de formação em nível superior de professores acontecer no âmbito da educação a distância.

Neste caso, a participação das instituições públicas de ensino superior cearenses na oferta de cursos superiores na modalidade de EaD, ao mesmo tempo em que atende a um imperativo do MEC, atende ainda à expansão do acesso a este nível de formação, e objetiva também a interiorização da Educação Superior. No tocante à interiorização do ensino, a EaD busca suprir a demanda por formação de indivíduos com ou sem profissão, residentes distante dos grandes centros urbanos e dos centros de ensino, bem como, daqueles que enfrentam dificuldades, seja por problemas pessoais ou profissionais, em frequentar o ensino presencial.

Por sua vez, o estudo da EaD e da docência nesta modalidade não pode prescindir de uma análise genealógica do processo de feminização do magistério e dos impactos que este processo traz para o segmento das mulheres, procurando privilegiar, neste estudo, os marcos temporais que apresentaram mudanças marcantes no acesso e na permanência da mulher no mundo do trabalho escolar, sem desconsiderar as suas representações discursivas, sejam elas escritas ou orais. Fica clara, também, a percepção de que sou um sujeito que indiretamente se investiga, por fazer parte deste grupo de mulheres-professoras.

O estudo parte também da constatação de que, a partir do século XX, notadamente em sua segunda metade, mais mulheres têm assumido as responsabilidades de sustento de sua família, seja como principais coadjuvantes ou únicas mantenedoras. Isso tem se evidenciado, sobretudo, no início do século XXI. Por isso, Almeida (1998, p. 170) ressalta a importância do século XX: “Foi o século XX que apresentou a essas mulheres um universo encoberto na domesticidade do século XIX e entreabriu-lhes o espaço da profissionalidade e de uns princípios de liberdade e autonomia financeira”.

Assim, em um panorama mais geral sobre a mulher no mundo do trabalho, tem-se historicamente uma crescente inserção de sua mão de obra, embora isso não venha acompanhado de salário compatível com as funções requeridas, tampouco a garantia de respeito aos seus direitos.

Dados do IBGE (2011) mostram que o percentual da população ocupada, formada por mulheres, passou de 40,5% em 2003, para 45,3% em 2011. Quanto aos homens, este percentual se elevou de 60,8% para 63,4%. No tocante à ocupação salarial feminina, além do magistério, o comércio tem atraído cada vez mais mulheres. O que ilustra esta afirmação são

os dados do DIEESE³, coletados em 2009 e publicados em 2010, os quais informam que tem crescido a participação de mulheres na composição da mão de obra no setor de comércio no Distrito Federal e nas regiões metropolitanas de Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife, Salvador, Fortaleza e São Paulo. Neste período, a quantidade de mulheres tem chegado a quase metade da população formada por trabalhadores assalariados no setor de comércio, ou seja, 840 mil trabalhadoras comerciárias nestas regiões analisadas⁴.

Já com relação à questão que relaciona gênero e trabalho, têm-se no magistério certas especificidades. Por exemplo, no tocante ao índice de mulheres exercendo o magistério na Educação Básica, de acordo com os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), relativos ao ano de 2001 e disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2003, houve uma grande variação na distribuição de professores quanto ao sexo, levando-se em consideração a série e a disciplina lecionada. Evidencia-se, também, que, em muitas cidades brasileiras, para o público feminino, a primeira opção de emprego é o magistério da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental, sendo este o principal motivo para o grande número de mulheres trabalhando nestes níveis da Educação Básica.

Em se tratando das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, alguns dados nos chamaram a atenção: as mulheres são maioria na primeira disciplina mencionada, independentemente da série estudada. Por exemplo, na 4ª série, elas são 92,1% contra 7,9% de docentes do sexo masculino. Porém, à medida que a série aumenta, o número de docentes do sexo feminino diminui. Quanto à disciplina de Matemática, embora na 4ª série do Ensino Fundamental as mulheres sejam maioria, este número vai baixando gradativamente e, no 3º Ano do Ensino Médio, os docentes do sexo masculino passam a ser majoritários, perfazendo um quantitativo de 54,7%, conforme o quadro apresentado pelo INEP, intitulado *Distribuição percentual dos professores por disciplina e série, segundo o gênero e a unidade geográfica – Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb/2001*:

³Boletim Trabalho no Comércio. Mulher Comerciária: Trabalho e Família. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/boletimindicadoresdocomercio/2010/boletimComercio5Mulher.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2013.

⁴Um detalhe digno de menção, nesta pesquisa, é a extensa jornada de trabalho a que estas mulheres são expostas, pois embora a carga horária seja menor que a dos outros trabalhadores, perfaz 44 horas semanais. A respeito desta temática, a pesquisa em andamento, iniciada em 2013, intitulada *Arranjos Familiares e Rotina de Trabalho das Mulheres Comerciárias e Mulheres Professoras no Ceará: Subjetivação, Sexualidade, Cidadania em perspectiva histórica e comparada*, sob a coordenação das Professoras Patrícia Holanda e Zuleide Queiroz e situada em nossa linha e eixo de pesquisa, tem empreendido uma investigação que se encontra em fase inicial de coleta de dados e já sinaliza uma aproximação com a realidade ora apresentada.

Quadro 1 - Distribuição percentual dos professores por disciplina e série, segundo o gênero e a unidade geográfica – Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB/2001:

Unidade Geográfica	Gênero do Professor	Disciplina					
		Língua Portuguesa			Matemática		
		Série			Série		
		4 - EF	8 - EF	3 - EF	4 - EF	8 - EF	3 - EF
Brasil	Masculino	7,9	13,3	26,5	8,9	43,7	54,7
	Feminino	92,1	86,7	73,5	91,1	56,3	45,3
Norte	Masculino	13,6	29	46,5	18,3	62,9	63,4
	Feminino	86,4	71	53,5	81,7	37,1	36,6
Nordeste	Masculino	12,4	20,8	30,6	12,6	57,2	77,4
	Feminino	87,6	79,2	69,4	87,4	42,8	22,6
Sudeste	Masculino	2,6	11,6	25,1	3,6	34,4	46,7
	Feminino	97,4	88,4	74,9	96,4	65,6	53,3
Sul	Masculino	5,2	9,4	16	6,3	36,6	39
	Feminino	94,8	90,6	84	93,7	63,4	61
Centro-Oeste	Masculino	9,3	20,5	20,5	10,9	46	65,1
	Feminino	90,7	79,5	79,5	89,1	54	34,9

Fonte: MEC/Inep (2003, p.36).

Agora, de uma forma geral, o quadro que se segue, extraído de Rosemberg (2012, p, 356), confirma a preponderância do público feminino na docência, numa pesquisa longitudinal, realizada no Brasil, em todos os níveis de ensino, excetuando-se no Ensino Superior. Ressalta-se que, nos níveis em que a mulher é maioria, houve um ligeiro aumento de sua participação somente no Ensino Fundamental de 1º ao 4º ano, enquanto nos demais houve decréscimo.

Quadro 2 – Porcentagem de mulheres entre professores por ano e nível de ensino (ROSEMBERG, 2012, p. 356).

Nível de ensino	1980	1991	2003	2009
Magistério (total)	86,6	85,4	83,5	81,1
Educação Infantil	99,0	96,1	95,9	94,4
Ensino fundamental no ensino de 1º Grau (1ª a 4ª)	96,2	93,5	89,6	90,4
No ensino de 1º Grau (5ª a 8ª)	85,7	85,7	89,0	87,3
Ensino Médio /2º Grau	70,4	73,2	70,3	66,6
Ensino Superior	42,2	45,4	49,2	45,7

Fonte: Censos Demográficos e PNADs (de acordo com Rosemberg, 2012).

Outro dado que nos chamou a atenção é que a maioria dos alunos que estudam na EaD é composta por mulheres, pois, de acordo com os dados do Censo Brasileiro de EaD de 2010 (ABED, 2012), as mulheres ocupam 51% das vagas nos cursos de Educação a Distância autorizados pelo MEC e 56% nos cursos livres (cursos de aperfeiçoamento e atualização pessoal ou aprimoramento profissional), perdendo apenas nos cursos corporativos, com 46% das vagas contra 54% das vagas ocupadas por homens.

Estes dados comprovam que as mulheres cada vez mais têm procurado outros horizontes formativos, ao mesmo tempo em que se inserem no mercado de trabalho, notadamente, a partir do século XX até a contemporaneidade, e que, sobretudo, o magistério ofertado para a Educação Básica é predominantemente feminino. No entanto, o magistério das disciplinas consideradas “duras”, como a Matemática, tende a ser masculino. O Censo da EaD de 2008, de autoria da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED, 2010), embora apresente o quantitativo de quase 30.000 docentes envolvidos com a educação a distância, não apresenta os quantitativos destes profissionais distribuídos por gênero, tampouco informa se estes desenvolvem outras atividades profissionais em paralelo com a que executam na modalidade de EaD.

No que diz respeito à atuação feminina na EaD, no IFCE, especificamente na Licenciatura em Matemática da UAB, os quadros que se seguem comprovam a preponderância do sexo feminino, tanto na condição de tutor a distância, quanto na de professor formador, no núcleo de formação pedagógica⁵, composto pelas disciplinas de História da Educação, Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Didática Geral, Currículos e Programas, Políticas Educacionais, Didática da Matemática, Fundamentos-Sócio-Filosóficos da Educação e Filosofia das Ciências e da Matemática; bem como, no núcleo caracterizado no projeto do curso de formação profissional, composto pelas disciplinas de estágios supervisionados I, II, III e IV.

O sexo masculino, porém, tem sido preponderante na função de tutor a distância e de professor formador, no núcleo de formação específica em Matemática, composto pelas disciplinas de Lógica e Conjunções, Matemática Básica I, Matemática Básica II, Cálculo I, Fundamentos de Álgebra, Geometria Analítica e Vetorial, Cálculo II, Teoria dos Números,

⁵ Para efeito de esclarecimento, as disciplinas pedagógicas são aquelas que instrumentalizam o professor para o exercício de sua prática docente, porque tratam da natureza do processo de ensino e aprendizagem, em seus mais variados matizes teóricos, enquanto as específicas se constituem daquelas que se ocupam dos conhecimentos específicos, relativos à área de conhecimento para a qual o estudante se licenciará como docente. Já nas disciplinas do núcleo da formação profissional, o licenciando terá contato com as práticas de formação para o exercício da docência, em situações de ensino, sendo acompanhado pelo professor-orientador das disciplinas de estágio e pelo professor titular da sala de aula em que estagia.

Cálculo III, Álgebra Linear, Geometria Euclidiana, Cálculo Numérico, História da Matemática, Matemática Financeira e Comercial, Estruturas Algébricas, Análise, Estatística e Probabilidade, Física Básica I, Física Básica II, Construções Geométricas e Geometria Dinâmica, Resolução de Problemas e Análise de livros da Matemática da Educação Básica e Matemática Discreta, conforme dados extraídos do ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*, assim como dos calendários de oferta do curso durante os semestres 2008.1 a 2012.2, informações que foram disponibilizadas pelo IFCE.

No levantamento em foco, oferecemos uma demonstração quantitativa da presença da mulher nas disciplinas pedagógicas, nas disciplinas específicas e nos estágios, obedecendo à organização destas disciplinas presentes no Projeto Pedagógico Curricular do curso (IFCE, 2012). Tal como na licenciatura presencial, verificamos a preponderância do sexo feminino na docência das disciplinas de cunho pedagógico e de estágio ou formação profissional; nas disciplinas específicas, predomina o elemento masculino, conforme nos mostram os quadros que se seguem, a saber:

Quadro 3 - Distribuição de tutores a distância, por sexo e área de atuação no Curso de Licenciatura em Matemática – UAB/IFCE

TURMAS	TUTORIA DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS		TUTORIA DISCIPLINAS ESPECÍFICAS		TUTORIA DISCIPLINAS FORM. PROFISSIONAL	
	HOMENS	MULHERES	HOMENS	MULHERES	HOMENS	MULHERES
2008.1	-	-	-	-	-	-
2008.2	9	21	19	9	-	-
2009.1	-	-	-	-	-	-
2009.2	12	27	27	14	-	-
2010.1	2	18	68	34	1	3
2010.2	5	36	70	33	1	12
2011.1	9	14	63	37	5	18
2011.2	11	17	61	33	4	19
2012.1	5	14	68	29	4	22
2012.2	6	21	23	10	1	8
TOTAIS	59	168	399	199	16	82

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de dados fornecidos pelo IFCE - DEaD (2013).

Quadro 4 - Distribuição de formadores, por sexo e área de atuação no Curso de Licenciatura em Matemática – UAB/IFCE.

TURMAS	FORMADORES DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS		FORMADORES DISCIPLINAS ESPECÍFICAS		FORMADORES DISCIPLINAS FORM. PROFISSIONAL	
	HOMENS	MULHERES	HOMENS	MULHERES	HOMENS	MULHERES
2008.1	-	-	-	-	-	-
2008.2	0	7	5	1	-	-
2009.1	-	-	-	-	-	-
2009.2	1	6	10	1	-	-
2010.1	0	4	20	1	0	1
2010.2	2	7	21	1	0	2
2011.1	1	4	21	1	0	5
2011.2	3	3	15	2	0	4
2012.1	2	2	16	5	0	5
2012.2	1	3	3	1	0	1
TOTAL	10	36	111	13	0	18

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de dados fornecidos pelo IFCE - DEaD (2013).

Em relação à Licenciatura em Matemática semipresencial ofertada pela UFC, os dados disponibilizados pela Secretaria do curso abrangem somente o quantitativo de tutores a distância, no primeiro e segundo semestres de 2012, nas disciplinas pedagógicas e específicas. A contabilização dos tutores nestas disciplinas se deu, obedecendo à forma como estas são organizadas no interior de Unidades Curriculares, conforme descrição no Projeto Pedagógico Curricular do curso (UFC, 2011).

No eixo específico, encontram-se a Unidade Curricular de Matemática Básica e Aplicada, composta pelas disciplinas de Matemática Fundamental, Matemática Financeira, Introdução à Estatística, Introdução ao Cálculo, Matemática Discreta, Geometria Euclidiana I, Geometria Analítica Plana, Números Complexos e Geometria Euclidiana I; e a Unidade de Matemática Superior, que, por sua vez, se divide em Análise, composta por Cálculo Diferencial I, Cálculo Integral I, Cálculo Diferencial II, Cálculo Integral II, Elementos de Equações Diferenciais, Introdução à Teoria dos Números, Introdução à Análise e Resolução de Problemas e Estratégias; e ainda por Álgebra, composta por Álgebra Linear e Geometria Analítica Vetorial e Estruturas Algébricas. Já a Unidade Curricular Educação, Libras e Informática é composta pelas disciplinas de Educação a Distância; Estrutura, Política e Gestão Educacional; Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem na Adolescência; Estudos Sócio-Históricos e Culturais da Educação; Didática; Língua Portuguesa; Libras e Informática no Ensino da Matemática. Na contagem abaixo, optamos por não contabilizar os tutores da

disciplina de Informática, uma vez que, segundo o documento curricular do curso, acima informado, esta disciplina se destina a instrumentalizar o licenciando quanto à aprendizagem da utilização de programas de computadores destinados à resolução de problemas matemáticos, não sendo incluída como própria da dimensão pedagógica.

Na UFC, no tocante à distribuição de professores tutores a distância, por área de atuação e por sexo, na Licenciatura em Matemática da UAB, o quadro que se segue evidencia a preponderância do sexo feminino na função de tutor a distância, nas disciplinas de cunho pedagógico, enquanto a quantidade de homens é preponderante na função de tutor a distância nas disciplinas específicas, atestando, embora em uma amostra menor, a ocorrência do mesmo fenômeno percebido no IFCE. Observemos o quadro:

Quadro 5 - Distribuição de tutores a distância, por sexo e por área de atuação no Curso de Licenciatura em Matemática – UAB/UFC.

TURMAS	TUTORIA DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS		TUTORIA DISCIPLINAS ESPECÍFICAS		TUTORIA DISCIPLINAS FORM. PROFISSIONAL	
	HOMENS	MULHERES	HOMENS	MULHERES	HOMENS	MULHERES
2012.1	15	39	49	25	-	-
2012.2	03	17	68	24	-	-
TOTAIS	18	56	117	49	-	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir de dados fornecidos pela UFC - IUFCV (2013).

Na consulta à base de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), realizada no final do ano de 2012 e repetida em 2013, localizamos dez dissertações e cinco teses contemplando as temáticas educação feminina, magistério feminino e sua história. O levantamento foi feito de maneira sistemática, com a finalidade de entender qual a direção dada pelos pesquisadores em suas investigações, observando os campos disciplinares, as fontes e as argumentações usadas em torno da temática em foco. No entanto, não encontramos trabalhos acadêmicos que abordassem a questão de gênero na EaD, tampouco a docência ou a discência feminina estabelecidas neste contexto cibercultural ou condições de trabalho dos profissionais que atuam na modalidade.

De posse destas indicações preliminares, foi possível afirmar a necessidade de estudarmos o ingresso da mulher no magistério no Ceará e a sua atuação notória na Educação a Distância na contemporaneidade, de modo a buscarmos o entendimento acerca do papel feminino exercido pelas mulheres no período de 2007 a 2012 na docência na EaD, nas

instituições investigadas, objetivando pesquisar a feminização da profissão docente e a precarização desta carreira profissional, a qual tem na década de 1920 um período deflagrador da feminização do magistério, razão pela qual procuraremos estabelecer um nexo histórico com este marco, para efeito de comparação. A compreensão acerca da precarização da docência, no entanto, deve ser vista também no âmbito da precarização do trabalho, numa esfera maior, que atinge a homens e a mulheres, guardando características gerais e especificidades desse processo, as quais também são ligadas à diferenciação sexual.

Desta forma, justificamos o interesse em pesquisar a temática da participação feminina no magistério a distância no Ceará, fazendo uma incursão histórica paralela no período de 2007 a 2012 e na década de 1920, momentos significativos para a economia e para a educação no Brasil e no estado do Ceará, especialmente, em virtude das transformações que a industrialização e a urbanização provocaram na cultura, na família, nos costumes brasileiros e no cotidiano das mulheres, em especial.

Ressaltamos também que, no IBGE, na Secretaria de Educação Básica, como também nos jornais e nas universidades pesquisadas no estado, há documentos e registros, que poderão fornecer-nos pistas acerca da inserção da mulher no mercado do trabalho, particularmente, nos ensinos presencial e a distância. Além disso, os estudos empreendidos serão relevantes por apresentar, no âmbito deste estudo, um panorama histórico acerca do ingresso da mulher na população ativa no Ceará devido a sua vinculação ao magistério a distância. Para bem melhor delineamento deste estudo, é necessário listar as questões que são consideradas central e secundárias da pesquisa, pois exercem a função de norteamto. Quais sejam:

- ✓ Qual o papel da professora tutora, na Educação a distância, do Sistema Universidade Aberta do Brasil, no período de 2007 a 2012, nas Instituições de Ensino Superior UFC e IFCE, e da normalista na educação, na década de 1920, e a sua relação com a feminização da docência e com a precarização da profissão docente, no Ceará?
- ✓ Como se estabeleceu a dinâmica sociocultural do desenvolvimento histórico da profissão docente o período de 2007 a 2012, em comparação com a década de 1920, no Ceará?
- ✓ Por quais razões, em especial, o magistério nas séries iniciais da Educação Básica tem sido uma profissão predominantemente feminina?
- ✓ Que dificuldades podem existir para conciliar a profissão docente virtual com as atribuições inerentes ao gênero feminino?
- ✓ Quais seriam os motivos do processo de feminização da docência na EaD?

- ✓ Que relações é possível estabelecer entre a feminização da profissão docente e a precarização desta carreira profissional?

Diante da realidade vivenciada pelas professoras tutoras a distância e de posse das questões acima elencadas, a hipótese norteadora desta pesquisa é que a inserção e a participação das mulheres na docência na EaD, nas instituições investigadas, por meio da tutoria a distância, traz impactos em sua vida familiar e profissional, ao mesmo tempo em que se revela como uma das causas do aprofundamento do processo de precarização da docência, nessa área, destinada ao gênero feminino.

No que diz respeito à relevância da pesquisa, embora existam diversas investigações a respeito da presença da mulher no magistério, não encontramos estudos no levantamento bibliográfico realizado, que incluam de forma longitudinal os períodos escolhidos, tampouco abordem a especificidade da mulher no magistério a distância.

Em consideração às questões apresentadas e à problemática delineada, foram estes os objetivos que guiaram a presente pesquisa:

Objetivo Geral:

- ✓ Investigar o papel da professora tutora, na Educação a distância, do Sistema Universidade Aberta do Brasil, nas Instituições de Ensino Superior, UFC e IFCE, no período de 2007 a 2012, com o intuito de estabelecer e compreender suas relações com a feminização da docência, fazendo um nexo com o momento deflagrador deste fenômeno, na década de 1920, e com a precarização da profissão docente, no Brasil, tendo o Ceará como *lócus* de observação.

Objetivos específicos:

- ✓ Analisar a dinâmica sociocultural do desenvolvimento histórico da feminização da profissão docente em EaD, no período de 2007 a 2012, em comparação com o momento deflagrador deste fenômeno, na década de 1920.
- ✓ Explicar as razões pelas quais o magistério tem sido uma profissão predominantemente feminina e a relação com a precarização desta carreira profissional.
- ✓ Caracterizar os papéis vivenciados pela mulher no âmbito familiar e profissional.
- ✓ Identificar as razões do processo de feminização da docência na EaD.

- ✓ Analisar as transformações vivenciadas pela Educação a Distância no Brasil.
- ✓ Descrever a atuação docente desempenhada pela professora tutora a distância, nas instituições objetos do estudo, IFCE e UFC.

A metodologia que norteou esta investigação de natureza Genealógica é baseada em Foucault (1982, 2003, 2007), em que se busca o entendimento a respeito da atividade da tutora a distância, na modalidade de EaD, e da normalista, na educação presencial em 1920, através do estabelecimento das conexões da docência, enquanto profissão feminizada; o contexto histórico-sócio-cultural, que impele a mulher de assumir a profissão docente; e a ocorrência deste processo na Educação a Distância.

Além disso, fez-se uso de História Oral (ALBERTI, 2004; DELGADO, 2010), objetivando estudar as experimentações e interpretações humanas em face de um acontecimento, com vistas ao maior enquadramento deste último, por compreender que o vivido e o sentido pelo outro têm um importante valor, na medida em que confere significado ao visto e ao testemunhado, ao mesmo tempo em que tornam vívidos os documentos e outras formas de registro, reelaborando-os, elucidando-os, complementando-os, confrontando-os ou concordando com o que apresentam. Já para a recolha de evidências empíricas junto ao corpo docente, além da análise bibliográfica e documental, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, bem como o estudo de ferramentas que monitoram a frequência e a participação no ambiente virtual de aprendizagem. Quanto ao grupo de sujeitos entrevistados, este foi composto por 12 (doze) professoras tutoras atuantes na Licenciatura em Matemática ofertada pela UAB, na Universidade Federal de Ceará e no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, nas disciplinas pedagógicas, no período de 2007 a 2012.

As categorias de análise que nortearam este estudo foram definidas em fase posterior, a partir do instante em que partimos para a análise das evidências empíricas produzidas pela pesquisa e fomos observando a emergência e a confluência de aspectos que guardavam proximidades entre si, os quais contemplavam os objetivos propostos. Assim, foram definidas as seguintes categorias temáticas: Formação docente, Atuação docente, Precarização da docência, Feminização da docência e Conciliação entre família e trabalho. Destacamos, ainda, que pelo prisma teórico escolhido, a análise de cada categoria buscou aproximar os contextos oferecidos pelas tutoras da EaD contemporânea com a realidade vivida pelas normalistas da década de 1920, numa perspectiva comparativa, dentro de uma representação da história em arco, conforme se definem.

A categoria **Formação docente** se refere às experiências de formação às quais as normalistas e as entrevistadas foram submetidas ao longo de sua preparação para a docência. A categoria **Atuação docente** diz respeito ao trabalho desenvolvido por tutoras e normalistas no âmbito da docência, bem como a dinâmica deste trabalho, a partir das análises estabelecidas entre tais experiências e as contribuições destas ao seu fazer docente, assim como a apreciação crítica feita, no que diz respeito aos seus limites e às suas possibilidades de consolidação. A categoria **Precarização da docência** tem a função de analisar as condições de trabalho docente, no cenário estudado, igualmente o reconhecimento legal, salarial e social do profissional docente. Já a categoria **Feminização da docência** foi inserida, por seu turno, para compreender a visão que as mulheres tiveram a respeito da inserção feminina no magistério, como da percepção que possuíam acerca das relações de gênero e suas implicações no fazer docente. Por último, a categoria **Conciliação entre família e trabalho** foi inserida sob a ótica de como as mulheres entrevistadas e as normalistas compreendiam a sua função na sociedade e na família, destacando-se a dupla jornada a que estavam sendo expostas, a saber, o cuidar da família e da casa e o exercício atuante da profissão.

Salientamos que após o delineamento, a classificação e a operacionalidade dessas categorias temáticas, pudemos organizar a trilha para responder às questões norteadoras da pesquisa, de modo a cumprir os objetivos relatados neste trabalho, tal como apresentar a Tese, que ora defendemos e que se estrutura conforme descrevemos a seguir:

Na Introdução, apresentamos a contextualização da temática estudada, bem como a problemática, as questões norteadoras, o objetivo geral e os objetivos específicos, que nortearam esta investigação.

No Capítulo 2, *BREVE HISTÓRICO DA EaD NO MUNDO E NO BRASIL: EVOLUÇÃO TECNOPEDAGÓGICA*, discorremos sobre o percurso histórico da modalidade de Educação a Distância (EaD) no Brasil, em perspectiva comparada, nos séculos XX e XXI, colocando em evidência os principais marcos desta modalidade de ensino em nosso país, com base na criação de suas leis regulamentadoras, neste espaço temporal, e as posteriores oferta e ampliação de vagas em diferentes formatos de curso semipresencial em todas as regiões brasileiras.

No Capítulo 3, intitulado, intitulado *OS PERCURSOS DA PESQUISA: O OBJETO DE ESTUDO E A METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO GENEALÓGICA*, apresentamos os percursos metodológicos adotados durante a investigação, tomando como ponto inicial a história de vida e da profissionalidade da pesquisadora. Em seguida, situamos o eixo comparativo em que a pesquisa está situada, bem como o desenho da metodologia empregada

e os procedimentos para a produção de evidências empíricas e interpretativas da presente investigação, culminando com a descrição do perfil dos sujeitos dela participantes.

Já no Capítulo 4, *UMA GENEALOGIA DO MAGISTÉRIO FEMININO: ELOS ENTRE A TUTORA A DISTÂNCIA E A NORMALISTA DOS ANOS 1920*, apresentamos o percurso histórico da feminização docente no Brasil, no que diz respeito principalmente à formação e à docência no Brasil e no Ceará. Buscamos abordar a feminização da docência, enquanto processo desencadeado a partir da década de 1920 e os reflexos disso no período de 2007 a 2012, numa perspectiva genealógica, desenvolvida a partir da literatura e do aporte legal norteadores da temática.

No Capítulo 5, *A MULHER MÃE E PROFISSIONAL DOCENTE: O SENTIDO HISTÓRICO DESTE BINÔMIO*, discutimos a relação entre os fenômenos da maternação e da feminização da docência, adotando para isto uma perspectiva analítica de base sociológica, partindo de uma incursão mais específica quanto à figura da mãe e da professora, no sentido de tentarmos responder sobre o que nos leva a ser e a querer ser mães e o que nos faz querer ser professoras, e se esse querer guarda relação direta entre si.

No Capítulo 6, *ANÁLISE DAS EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS: COM A PALAVRA, A PROFESSORA TUTORA*, detalhamos o processo de análise das falas dos sujeitos participantes da pesquisa, ao mesmo tempo, empreendendo uma análise interpretativa, de natureza genealógica, com o aporte metodológico da história oral, levando em consideração os objetivos da pesquisa e o referencial teórico estudado.

E no Capítulo 7, *CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENTRE FAMÍLIA, PAPÉIS E TECLADOS, UM POUCO DE NÓS, MULHERES*, apresentamos os resultados advindos do trabalho de análise das evidências empíricas, guiando-nos pelas questões norteadoras, os aspectos de natureza teórica e os resultados encontrados na realidade investigada.

2 BREVE HISTÓRICO DA EaD NO MUNDO E NO BRASIL: EVOLUÇÃO TECNOPEDAGÓGICA

Neste capítulo apresenta-se o percurso histórico da modalidade de Educação a Distância (EaD) no Brasil, em perspectiva comparada, nos séculos XX e XXI, com vistas a acentuar os principais marcos desta modalidade de ensino em nosso país, com base na criação de suas leis regulamentadoras, neste espaço temporal, e as posteriores oferta e ampliação de vagas em diferentes formatos de curso semipresencial em todas as regiões brasileiras, sobretudo destacando o Sistema Universidade Aberta do Brasil, onde se insere esta investigação.

Toma-se como definição de EaD o estabelecido pelo Decreto Nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Segundo este decreto, a EaD é caracterizada como *“modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”*.

O referencial teórico ancora-se em autores de referência na área, a saber: Moore e Kearsley (2007), Alves (2009), Nunes (2009), entre outros, além da legislação que regulamenta e ampara a modalidade no Brasil, notadamente a criação e regulamentação do Sistema Universidade Aberta do Brasil- UAB. Buscamos, então, a fundamentação em livros e em leis que versam sobre a EaD, com vistas a apresentar um estudo historiográfico sobre a modalidade, e que evidencie os vários suportes por ela utilizados ao longo do tempo (impresso, radiofônico, televisionado, *web*) para o acompanhamento da tutoria.

Ao abordarmos a Educação a Distância numa perspectiva histórica, a partir da literatura estudada e do aporte legal norteador da modalidade, é possível verificar o quanto esta modalidade tem evoluído, tanto tecnológica quanto pedagogicamente conforme o modelo de EAD implementado, das mídias e níveis de interatividade permitidos. Conforme pontuam Moore e Kearsley (2007), o processo evolutivo da EAD é sintetizado como:

- a primeira, que se dava mediante o estudo por correspondência, a partir de 1880;
- a segunda, cuja transmissão se dava por meio do rádio ou televisão, em vigor, a partir do início e de meados do século XX;
- a terceira geração, no final da década de 1960, relacionando o ensino a uma abordagem global e sistematizada, através das primeiras universidades abertas, criadas

pelo mundo;

- a quarta, a partir de 1980, pelo uso da teleconferência;
- e a quinta geração, a partir de 1990, por intermédio do computador e da internet, em aulas virtuais. O quadro 6 apresenta os diferentes recursos que, combinados ou não, podem ser utilizados nas atividades de ensino e aprendizagem na EaD.

Quadro 6 – Gerações de EaD

Gerações de EAD			
Característica	Tecnologia e mídia utilizadas	Objetivos pedagógicos	Métodos pedagógicos
1ª geração – 1880	Imprensa e Correios.	Atingir alunos desfavorecidos socialmente, especialmente as mulheres.	Guias de estudo, auto-avaliação, material entregue nas residências.
2ª geração – 1921	Difusão de rádio e TV.	Apresentação de informações aos alunos, a distância.	Programas teletransmitidos e pacotes didáticos (todo o material referente ao curso é entregue ao aluno pelos correios ou pessoalmente).
3ª geração – 1970	Universidades Abertas.	Oferecer ensino de qualidade com custo reduzido para alunos não universitários.	Orientação face a face, quando ocorrem encontros presenciais.
4ª geração – 1980	Teleconferências por áudio, vídeo e computador.	Direcionado a pessoas que aprendem sozinhas, geralmente estudando em casa.	Interação em tempo real de aluno com aluno e instrutores a distância.
5ª geração – 2000	Aulas virtuais baseadas no computador e na internet.	Alunos planejam, organizam e implementam seus estudos por si mesmos.	Métodos CONSTRUTIVISTAS de aprendizado em colaboração.

Gerações de EAD			
Característica	Formas de comunicação	Tutoria	Interatividade
1ª geração – 1880	Correios e correspondência.	Instrução por correspondência.	Aluno/material didático escrito.
2ª geração – 1921	Rádio, TV e outros recursos didáticos, como: caderno didático, apostilas, fita K-7.	Atendimento esporádico, dependendo de contatos telefônicos, quando possível.	Pouca ou nenhuma interação professor/aluno.
3ª geração – 1970	Integração áudio e vídeo e correspondência.	Suporte e orientação ao aluno. Discussão em grupo de estudo local e uso de laboratórios da universidade nas férias.	Guia de estudo impresso, orientação por correspondência, transmissão por rádio e TV, AUDIOTEIPES gravados, conferências por telefone, kits para experiências em casa e biblioteca local.
4ª geração – 1980	Recepção de lições veiculadas por rádio ou televisão e audioconferência	ATENDIMENTO SÍNCRONO e ASSÍNCRONO , dependendo de contatos eletrônicos.	Comunicação síncrona e assíncrona com o tutor, professor e colegas.
5ª geração – 2000	Síncrona e assíncrona.	Atendimento regular por um tutor, em determinado local e horário.	Interação em tempo real ou não, com o professor do curso e com os colegas de curso.

Fonte: GOMES [s.d.].

Já para Lemgruber [s.d.], a periodização da EaD passou por três gerações, apenas. A primeira fez uso das correspondências como instrumento de ensino e aprendizagem. A segunda, a partir de 1970, com o uso dos recursos de televisão, fitas de áudio e vídeo, bem como o telefone. Finalmente, a terceira e a mais atual, em que fazemos uso das videoconferências, dos recursos multimídia e da internet, como meios disseminadores de ensino e aprendizagem. Em essência é uma síntese da classificação de Moore e Kearsley (2007).

Independentemente das gerações atribuídas a esta modalidade, é inegável o fato de que seu desenvolvimento tem relação direta com o suporte que a veicula, o qual se constitui dos meios de comunicação de massa e do modelo pedagógico articulado com a mídia.

2.1 Alguns registros da Educação a Distância no Brasil: na trilha das letras impressas, nas ondas do rádio e pelas antenas de tevê

A prática da EaD é, sobretudo, educativa à medida que envolve diferentes personagens em situação de ensino e aprendizagem, localizados num contexto histórico, político, econômico, social e cultural. No Brasil, a EaD acompanha as mudanças vividas por esta modalidade em outros países, estando o seu desenvolvimento intrinsecamente relacionado às evoluções tecnológicas ocorridas com os meios de comunicação no mundo. Desta forma, para entendê-la, corroboramos com a fala de Moore e Kearsley (2007, p.25), ao afirmarem que “[...] somente pode compreender os métodos e as questões da educação a distância na atualidade, se conhecer seu pano de fundo histórico”.

Em termos mundiais, segundo Nunes (2009), as primeiras ações individuais de educação a distância de que se têm registro ocorreram nos EUA, em Boston, em 1728, mediante a oferta de um curso por correspondência, em que o professor Caleb Philips remetia, semanalmente, lições aos alunos inscritos. Em termos institucionais, somente no ano de 1880, cursos de preparação para concursos públicos foram ofertados pelo Sherry's College. Quanto às universidades, por volta da metade do século XX, as pioneiras foram Oxford e Cambridge, na Inglaterra; seguidas pelas Universidades de Wisconsin e de Chicago, com a oferta de cursos de extensão. No caso da América do Sul, a Venezuela foi o primeiro país a ofertar cursos à distância sob forma de universidade aberta, em 1976.

Freitas [s.d.] argumenta que os primeiros cursos de EaD surgiram para atender a uma fatia da população dos Estados Unidos e da Rússia, que não era adequadamente contemplada pela escola tradicional. Mesmo assim, a autora informa que poucas foram as iniciativas duradouras desta forma de ensino para o nível superior nos países mais desenvolvidos, pois nessa fase, havia uma resistência por parte das pessoas em relação à oferta da EaD no ensino superior, havendo, em contrapartida, uma popularização rápida dos cursos de extensão universitária ou técnicos. Outro fator que elenca como decisivo para o aumento da oferta de cursos nesta modalidade foi a Segunda Guerra Mundial, pois países como a França criaram diversos cursos por correspondência para atender a crianças oriundas de famílias que não tinham residência fixa.

No Brasil, segundo Alves (2009), em jornais do Rio de Janeiro, havia registros de anúncios de cursos de datilografia por correspondência, nas proximidades do início do século XIX. Além disso, segundo o mesmo autor, as Escolas Internacionais no país, em 1904, começaram a ofertar cursos de educação por correspondência, “voltados para as pessoas que

estavam em busca de empregos, especialmente nos setores de comércio e serviços” (ALVES, 2009, p. 9).

Já os cursos por correspondência ministrados pelos Institutos Monitor e Universal Brasileiro⁶, na década de 1940, contribuíram efetivamente para a difusão dessa modalidade no país, assim como para a formação profissional de nível básico de diversos brasileiros, em um período em que o acesso de adultos à escolarização ainda era escasso.

Desta forma, o que percebemos é que as demais experiências de educação à distância aqui pautadas, em diferentes períodos e épocas, estão associadas para além das variáveis contextuais, indubitavelmente, ao aparato tecnológico da época, a exemplo do uso educativo do rádio e da tevê, mas também, ao humano, representado pela figura do estudante e do professor, os quais são agentes atuantes na modalidade, embora com um maior ou menor grau de autonomia, relacionada também ao modelo educacional vigente no período.

No entanto, no que diz respeito ao professor, não se encontraram registros relacionados às condições do trabalho docente desenvolvido nessa modalidade de ensino, durante os seus primórdios, em específico, àquele desempenhado pela professora, o que nos sugere pensar que a ausência de discussões acerca deste fato é o reflexo da invisibilidade ou da irrelevância creditada que acompanhou a modalidade por muito tempo, fator que contribuiu para a configuração da problemática deste estudo.

O ensino por correspondência, de acordo com Alves (2009), atuou majoritariamente no campo da EaD em nosso país durante vinte anos, sendo a remessa dos materiais impressos que subsidiavam este ensino realizada por intermédio dos correios, que, por sua vez, utilizavam o transporte ferroviário para abastecer todo o território nacional. Este modelo, característico da primeira geração de EAD, ainda perdura até os dias atuais e se justifica por razões territoriais e sócio-culturais do perfil de público alvo, sendo agora mediado por tecnologias digitais e auxiliado por tutoria humana.

As iniciativas de utilizar o rádio no Brasil, como instrumento facilitador da educação à distância, com o aporte do material impresso, começaram a despontar na década de 20 do

⁶ O Instituto Monitor e o Instituto Universal Brasileiro foram instituições pioneiras na oferta de cursos a distância no Brasil. Segundo o Dicionário Interativo de Educação Brasileira, o Instituto Monitor foi a “Primeira empresa de difusão de cursos a distância no Brasil, criada em 1939 para a oferta de aulas profissionalizantes na modalidade de ensino por correspondência. Os primeiros cursos oferecidos relacionavam-se à eletrônica e à formação de radiotécnicos. A experiência do Instituto Monitor foi seguida pelo Instituto Universal Brasileiro, fundado em 1941 e que se tornou o maior difusor de cursos profissionalizantes a distância do país. [...]” Fonte: MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. “Instituto Monitor” (verbete). In: *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil*. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=447>>. Acesso em: 4 mar. 2014.

século passado. Os registros oficiais de educação pelo rádio, de acordo com Saraiva (1996, p. 19), estão relacionados com “a criação, por Roquete-Pinto, entre 1922 e 1925, da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro e de um plano sistemático de utilização educacional da radiodifusão como forma de ampliar o acesso à educação”.

Além da atuação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, diversas ações de radiodifusão educativa foram desencadeadas neste período e intensificadas em todo o país, muitas delas ligadas à educação de adultos e à educação popular, com a criação do Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação⁷, em 1937; essas, porém, foram reprimidas pela censura instaurada pelo regime militar (ALVES, 2009). Dentre as ações desenvolvidas na época, muitos autores destacam a Escola Rádio Postal “A voz da Profecia” (1943), a Universidade do Ar (1950), entre outras. Há ainda um projeto radiofônico estatal, digno de destaque, o Projeto Minerva, criado em 1973, que foi responsável por ofertar Educação Básica às pessoas de baixa renda, sendo veiculado pela Rádio MEC.

Apesar dos fatos ora relatados, o ensino por rádio no Brasil, a partir das décadas de 1960 e 1970, passa a assumir um caráter exclusivamente instrucional, com o advento do regime militar, ocasionando altos índices de evasão, conforme pontua Del Bianco (2009, p. 56), porque “[...] pouco se exploravam os recursos de linguagem radiofônica, além da abordagem do conteúdo estar acima da possibilidade de acompanhamento por parte da audiência. Faltava, sobretudo, o caráter pessoal da comunicação pelo rádio”. O que acontecia, então, era uma sistemática de ensino em que o aluno ouvinte ficava passivo e que, por não utilizar recursos expressivos adequados ao suporte radiofônico, não estabelecia a empatia necessária junto ao público jovem e adulto que dele fazia uso com o intuito de se escolarizar.

Na década de 1960, se dá a criação das TVs educativas, conforme ressaltam Lopes *et al.* [s.d.], utilizadas em diversos experimentos, incluindo os voltados para a formação de professores. E na década de 1970, segundo estes autores, se institucionalizam as primeiras experiências do telecurso: “[...] Em 1978 é criado o Telecurso 2º grau, através de uma parceria da Fundação Padre Anchieta e Fundação Roberto Marinho. Seu foco era a preparação de alunos para exames supletivos de 2º grau.” (LOPES *et al.*, [s.d.], p.3).

No tocante ao Ceará, de acordo com Farias (1998), o tele-ensino é inaugurado com a

⁷ O Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação está intimamente ligado a Roquete Pinto. No ano de 1936, [...] “O Ministério da Educação e Saúde recebe, de Roquette Pinto, a doação dos aparelhos e estatutos da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro. Surge a Rádio Ministério da Educação, possibilitando a criação, através da Lei n.º 378, de 13/01/1937, do SER [Serviço de Radiodifusão Educativo]. Só em 1943, o Regimento do SER é aprovado pelo Decreto n.º 11491 (já previsto pelo Decreto 20.047)” (MENDONÇA, 2007, p. 36).

criação da TV Educativa, em 1974, objetivando oferecer formação para o antigo 1º Grau maior, nível de ensino que apresentava carência de docentes para o ensino presencial, principalmente para o interior do estado, como complementa Saraiva (1996). Este projeto, segundo Saraiva (1996, p. 21), no estado, “atendeu [, em 1995,] 195.559 alunos de 5ª a 8ª séries, em 7.322 telessalas, localizadas em 161 municípios”.

Cabe ainda destacar que, quanto à presença feminina na atuação docente na década de 1960, no tele-ensino, não tivemos acesso a dados concretos que a apresentassem. No entanto, podemos deduzir, pelo contexto histórico-social da época, que mulheres atuaram nesta modalidade de ensino, uma vez que, historicamente, o ensino tem tido uma acentuada ocupação feminina e, além disto, o requisito para participar da seleção a fim de atuar como orientador de aprendizagem⁸ exigia uma formação a partir do ensino médio e idade entre 18 e 35 anos.

Cumprе comentar ainda que, nesse período, a mulher passou a ter maiores oportunidades de acesso ao trabalho e ao nível superior, uma vez que as décadas de 1960 e 1970 assinalaram uma fase de expansão da Educação Superior no país, além disso, a década de 1960 foi marcada pelas reivindicações feministas, em âmbito mundial. Certamente, o ensino e, incluindo neste bojo, a função de orientador de aprendizagem, foi uma opção ou a única oportunidade que muitas mulheres trabalhadoras tiveram de inserção na população economicamente ativa.

No tocante ao arcabouço legal do tele-ensino, no período da ditadura militar, houve a criação do *Código Brasileiro de Comunicações*, em 1967. Este código foi responsável pela fundação da televisão educativa e pela criação da Lei 5692/71, a Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, que dedicava um capítulo completo ao Ensino Supletivo, vinculado à utilização educativa da correspondência, do rádio e da TV para atingir muitos educandos no país.

A respeito da ideologia que motivou a criação da EaD, no período ditatorial, Haddad e Di Pierro (2000, p. 117) afirmam que “se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola”. Esta formação à distância, ao procurar resolver, de uma só vez e de forma rápida, o grande *déficit* educacional, conforme pontua Soares (*apud*

⁸ De acordo com Campos (1983, p. 57), o orientador de aprendizagem (OA): “[...] coordena o trabalho da recepção com os alunos. [...] É o profissional que orienta, dinamiza e acompanha a aprendizagem na recepção. O orientador de aprendizagem presente à sala de aula, catalisador como regente de orquestra e consciente como um educador que sabe e não sabe, e jamais como um instrutor polivalente que sabe tudo, não permitirá que se caia numa espécie de espontaneísmo pedagógico a que o ensino pela televisão como muitos pensam conduz necessariamente.”

HADDAD, 1991), buscava diminuir os custos da educação e democratizar o acesso à escola.

Assim, tal tecnologia vislumbrava disseminar uma educação do futuro, via meio de comunicação, com a finalidade de adestramento. No caso do Ceará, inclusive, Farias (1998, p. 79) nos alerta para o fato de que o pretense discurso de emancipação política, que se apresentava na concepção filosófica do tele-ensino cearense, esbarrava na constatação de que “[...] este sistema apresenta uma dupla face: por um lado, postula uma ação educativa integrada, crítica e criadora; por outro, estrutura o ensino de modo fixo, estável, definido, *a priori* em todas as instâncias”. Nesse sentido, o tele-ensino acabava por cumprir, muitas das vezes, uma função meramente instrucional, ao mesmo tempo em que estruturava o ensino em padrões fixos de tempos, desconsiderando as especificidades do ensino e da aprendizagem.

Braga (1997) apresenta uma pesquisa detalhada a respeito do tele-ensino no estado do Ceará e a sua relação com a democratização do ensino e a qualidade desta oferta. Em seus estudos, a autora ainda contempla a atuação do professor orientador de aprendizagem, diante do trabalho docente polivalente em disciplinas para as quais não tinha formação. Sua pesquisa revela as dificuldades de atuação deste profissional em sala de aula e os reflexos disto na formação do alunado cearense da época, atestando, por sua vez, a necessidade de repensar esta forma de ensino no tocante a sua organização pedagógica e metodológica.

Apesar das críticas relacionadas à concepção de EaD no período supracitado, o Telecurso de 2º Grau, fruto da parceria entre as Fundações Padre Anchieta e Roberto Marinho⁹, assim como o Projeto Saci (Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares), o qual funcionou de 1967 a 1974, atenderam a mais de dez mil alunos; e as séries televisivas em formato de novelas didáticas, tais como *João da Silva e Conquista*, criadas e produzidas pelo Centro Brasileiro de Televisão Educativa (SARAIVA, 1996), demarcaram mais ainda a trilha galgada pela EaD em nosso país, abrindo caminho para o cenário da modalidade nos anos a seguir, com o advento das TDIC.

O Telecurso 2000, fundado em 1995, surge para substituir o Telecurso de 1º e 2º Graus, tendo como inovação principal a ideia das telessalas, criadas em igrejas, escolas ou

⁹ A Fundação Padre Anchieta, composta pelo “[...] Centro Paulista de Rádio e TV Educativas, instituída pelo governo do Estado de São Paulo em 1967, é uma entidade de direito privado que goza de autonomia intelectual, política e administrativa. Custeada por dotações orçamentárias legalmente estabelecidas e recursos próprios obtidos junto à iniciativa privada, a Fundação Padre Anchieta mantém uma emissora de televisão de sinal aberto, a TV Cultura; uma emissora de TV a cabo por assinatura, a TV Rá-Tim-Bum; e duas emissoras de rádio: a Cultura AM e a Cultura FM” (FUNDAÇÃO PADRE ANCHIETA, 2014). Disponível em: <<http://www2.tvcultura.com.br/fpa/institucional/quemsomos.aspx>>. Acesso em: 05 mar. 2014. Já a Fundação Roberto Marinho, é uma entidade sem fins lucrativos, criada em 1977, pelo jornalista Roberto Marinho. Conforme as informações obtidas em seu *site*, tem a finalidade de promover a cidadania, através da educação e do conhecimento. Trecho adaptado a partir de informações obtidas no endereço: <<http://www.robertomarinho.com.br/obra/fundacao-roberto-marinho.htm>>. Acesso em: 05 mar. 2014.

associações, com apoio da Fundação Roberto Marinho e em parceria com governos ou instituições públicas e privadas, as quais passavam a dispor de vídeo, DVDs e materiais didáticos, tendo ainda o professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem. (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, [s.d.]).

No tocante aos canais abertos de televisão, sabemos que a sua atuação quanto à oferta de programas educativos foi, e ainda tem sido, muito incipiente, uma vez que aqueles direcionados a este fim, geralmente ofertados em horários pouco atraentes, foram e continuam sendo concebidos de modo a não comprometer a grade televisiva das emissoras nos períodos de maior audiência.

Já em relação aos canais fechados merece ser citado o canal educativo Futura, fundado em 1997 e mantido por diversas instituições, como Bradesco, TV Globo, entre outras, o qual desenvolve parcerias também com diversas universidades, tomando como responsabilidade a exibição de seus programas através das TVs universitárias. Ressalta em suas ações que “[...] propaga valores e informações úteis ao cotidiano da população, 24 horas por dia, todos os dias. Alcança crianças, jovens, famílias e trabalhadores. [...]” (FUTURA, [s.d.]).

2.2 A Educação a Distância no Brasil pelas trilhas dos *bits* e *bytes*

A EaD, durante a década de 1980, não se constituiu em prioridade, dado o envolvimento da sociedade com a qualidade da educação presencial ofertada nas escolas públicas, uma das bandeiras de luta no período da redemocratização. No entanto, a década de 1990 acenou com mudanças para a modalidade, ocasionada pela difusão da internet, do computador portátil e da utilização de satélites a serviço da educação, como também, por uma maior procura por qualificação, além de uma conjuntura econômica, legal e social, favorável à expansão da modalidade neste período.

No tocante ao acesso e permanência feminina na EaD, quer na docência, quer na discência, embora não tenhamos dados acadêmicos precisos em relação a este fato, considerando o país ou o estado do Ceará, os dados apresentados pelo Censo da EaD de 2010 no capítulo introdutório deste trabalho nos revela o quanto a mulher tem buscado por esta forma de ensino, na condição de estudante.

Segundo Alves (2009), a criação de entidades representativas da EaD em nosso país, como a Associação Brasileira de Teleducação (ABT), em 1971, o Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação (IPAE), em 1973, a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), em 1995, constitui um importante capítulo para a história da modalidade, uma vez

que essas entidades foram responsáveis pela defesa da oferta de EaD no Brasil, por criarem espaços de visibilidade, mediante publicações e congressos a respeito da temática, e por fomentarem discussões no âmbito governamental sobre a sua legitimidade.

Além da criação das entidades citadas, o Consórcio UniRede (Universidade Virtual Pública do Brasil) foi concebido em dezembro de 1999, com a participação de dezoito universidades, tendo por objetivo

[...] dar início a uma luta por uma política de estado visando a democratização do acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade e o processo colaborativo na produção de materiais didáticos e na oferta nacional de cursos de graduação e pós-graduação. [...] (AUNIREDE, [s.d.]).

Este consórcio, ainda em funcionamento, participa das instâncias decisórias da educação a distância no país, contendo 53 instituições públicas de nível superior como integrantes (AUNIREDE, 2013), atuando decisivamente na formulação de políticas públicas para a educação superior a distância, e ainda na promoção do Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância (ESUD), evento científico que congrega anualmente pesquisadores e instituições que atuam na EaD.

Somamos a isto, a criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC), em 1995, na época concebida para regulamentar o funcionamento da modalidade no país e formatar projetos e programas de EaD (A SEED foi extinta e os programas de EAD distribuídos nas Secretarias e CAPES, como no caso da UAB/CAPES e E-Tec Brasil, na SETEC/MEC).

A regulamentação do artigo 80 da LDB 9.394/96, por meio do Decreto nº 5.622/2005, reconhece a EaD como modalidade integrante da educação formal, iniciando aí a oferta do primeiro curso de graduação a distância no Brasil, pela Universidade Federal de Mato Grosso – o curso de Pedagogia para os anos iniciais, em 1995 (MEC, [s.d.], p.6), depois houve a criação da TV Escola, em 1996, e, em seguida, do Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), em 1997, e do Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO), em 1999. Posteriormente, veio o estabelecimento do Sistema Universidade Aberta do Brasil (criado pelo Decreto nº 5.800/2006) e da Rede Escola Técnica Aberta do Brasil (criada pelo Decreto nº 7.589/2011 e em funcionamento desde 2007).

A UAB e a Rede Escola Técnica Aberta do Brasil se estruturam mediante consórcios e parcerias com municípios e estados, em que a obtenção e a manutenção da infraestrutura dos polos presenciais ficam a cargo da administração local, enquanto as Universidades Federais e Estaduais, juntamente com os Institutos Federais, se responsabilizam pela parte didático-

pedagógica dos cursos ofertados.

Assim sendo, o Consórcio UAB tem por objetivo primordial a formação de professores para a Educação Básica, mediante licenciaturas, buscando atender precisamente à demanda por este profissional nas escolas, principalmente as de Ensino Médio, estruturando-se em cinco eixos, conforme esclarece o MEC ([s.d.]):

Expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso;
 Aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios;
 Avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC;
 Estímulo à investigação em educação superior a distância no País;
 Financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância.

Por sua vez, a Rede Escola Técnica Aberta do Brasil tem “a finalidade de desenvolver a educação profissional e tecnológica na modalidade de educação a distância, ampliando e democratizando a oferta e o acesso à educação profissional pública e gratuita no País” (BRASIL, 2011).

O MEC (2010, p. 17) apresenta dados reveladores da extensão da educação a distância no Brasil e indica que “atualmente são 88 instituições integrantes do Sistema UAB, 720 polos de apoio presencial, abrangendo 3.500 municípios, e cerca de 129.474 mil vagas disponibilizadas”, conforme o Relatório de Avaliação do Plano Plurianual 2008-2011, Exercício 2010, Ano Base 2009 (BRASIL, 2010). Por seu turno, o Relatório Analítico de Aprendizagem a Distância, disponível no Censo EAD.BR (ABED, 2010), informa que no ano de 2008, esta modalidade, nos seus mais variados cursos e projetos, contou com 2.020.652 alunos no país.

Outro ponto de destaque se ancora no fato de que a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/96), ao elevar a EaD a uma modalidade de ensino com *status* igualado ao ensino presencial, tanto em relação aos seus currículos, quanto à carga horária e à certificação, tem corroborado para a sua legalização e credibilidade, buscando tirar dela a ideia da marginalidade e de educação de segunda classe.

Em 2007, por orientação que parte do MEC, a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) passou por uma reestruturação, tendo ao mesmo tempo de coordenar o sistema de pós-graduação brasileira e induzir e promover a política de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. No bojo destas

transformações são criadas a Diretoria de Educação a Distância (DED) e a Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB). Tais diretorias, programas e projetos desenvolvidos no âmbito da CAPES “[...] visam contribuir para o aprimoramento da qualidade da Educação Básica e estimular experiências inovadoras e o uso de recursos e tecnologias de comunicação e informação nas modalidades de educação presencial e a distância” (CAPES, 2006).

Em paralelo a isso, a extinção da Secretaria de Educação a Distância (SEED), no início de 2011, pode ser vista como um indicativo oficial que a Educação a Distância caminha cada vez mais para a formalização deixando, portanto, de ser uma modalidade a parte. Destarte, essa modalidade de ensino conta com um arcabouço legal, que estabelece parâmetros para a oferta, para o repasse de recursos financeiros às instituições ofertantes, além de todas as outras condições legais que respaldam o seu funcionamento.

A inovação técnica e pedagógica na EaD explora amplamente o potencial das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), sobretudo os Ambientes Digitais Interativos (ADIs). É oportuno, neste contexto, pensar no trabalhador da EaD e no modo como as suas condições de trabalho e de remuneração têm sido compatíveis ou não com o ritmo e com a quantidade de atividades desenvolvidas, sobretudo quando vislumbramos a atuação feminina nesta modalidade, uma vez que a mulher é social e culturalmente sobrecarregada por outras atividades “extratrabalho” e que impactam a sua vida profissional.

Entretanto, a efetividade pedagógica da educação a distância a ser alcançada por meio das TDIC depende de inúmeros fatores, que vão desde as condições de infraestrutura física das instituições educativas, passando por questões relacionadas com a conectividade e com o *design* das aulas virtuais e dos materiais didáticos, pela qualidade da formação e da atuação do professor tutor a distância¹⁰ (responsável pelo acompanhamento pedagógico dos alunos), bem como pela efetividade da aprendizagem e pela satisfação de seus alunos com a formação vivenciada.

Apesar de a expansão da EaD, com a utilização das TDIC, ser recente em nosso país, uma vez que sua efetivação data do início do século XXI, esta modalidade não é nova, como já vimos até agora. O que sabemos é que a modalidade a distância ainda tem muito caminho a trilhar, com o advento dos jogos interativos, das redes sociais, dos aplicativos diversos, dos objetos de aprendizagem, dos recursos educacionais abertos, dos ambientes virtuais tridimensionais, e de seus potenciais usos na EaD, precisando-se levar em consideração inúmeros cenários que se desenvolvem em torno e dentro dela, a começar pelos novos

¹⁰ A função do professor tutor a distância se diferencia da executada pelo professor tutor presencial. Este último trabalha no Polo de ensino presencial, dando apoio operacional aos alunos.

regimes e pelas novas formas de trabalho por ela suscitados e pelos diferentes modelos e metodologias de aprender e ensinar que pode evocar.

Para Lemgruber ([s.d.], p.07), a questão central na EaD se confunde com as questões da educação em geral, uma vez que

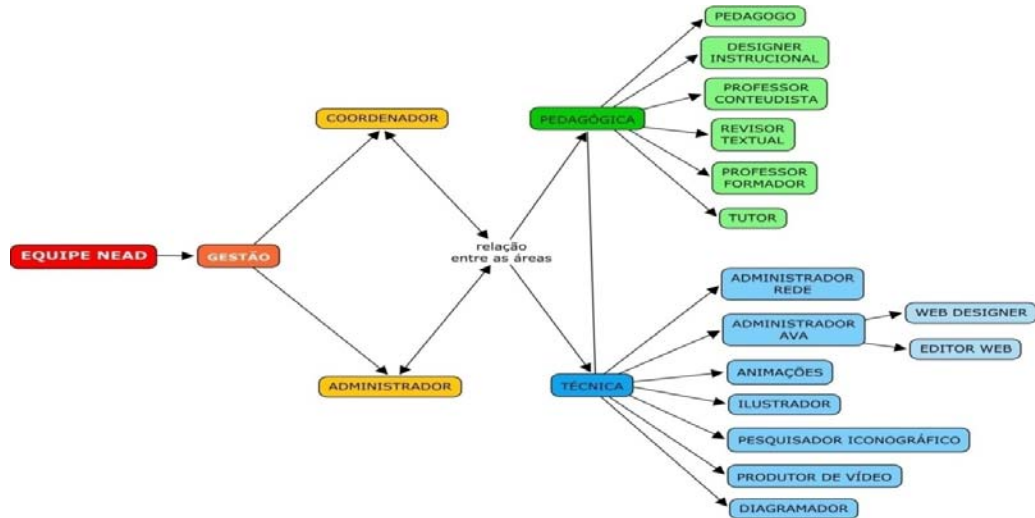
A discussão central diz respeito, portanto, à educação. As grandes questões da EaD são muito próximas das questões gerais da educação. Há uma imensa tarefa de regulamentar uma forma nova, tão dinâmica, desafio que tem paralelo com a luta por estabelecer critérios de qualidade também no presencial.

Desta forma, discutir a qualidade da educação e da EaD é uma ação imperiosa, haja vista a massificação da EaD no Brasil, representada pelos milhões de alunos que, a cada ano, se matriculam nos mais variados cursos dessa modalidade. Se por um lado, isto sinaliza democratização do ensino, por outro, pede um estudo mais aprofundado de suas práticas bem sucedidas ou não, no sentido de perceber se, de fato, todos os estudantes e os professores se adaptam facilmente à EaD, e se a mesma é adaptável para todos, incluindo nessa discussão o papel da polidocência e da docência na modalidade.

2.2.1 A polidocência e a tutoria a distância na EaD

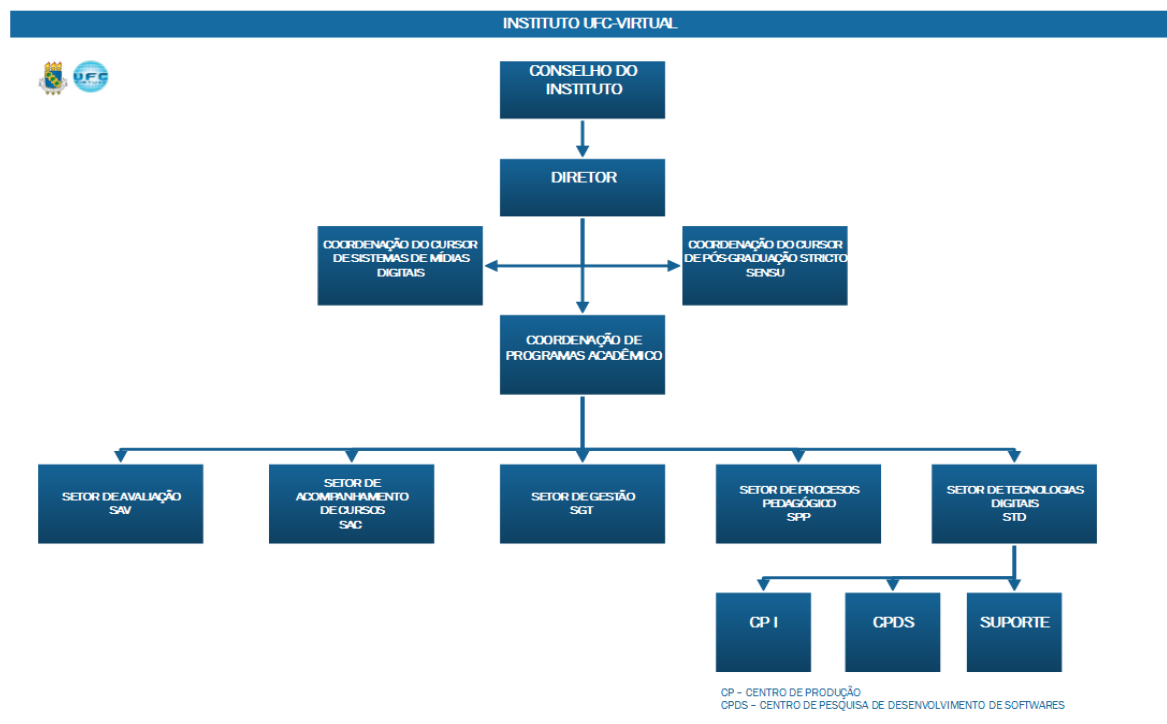
Para um curso ou para um programa de EaD funcionar a contento, esta tarefa exige o trabalho de uma equipe multidisciplinar, composta por profissionais de diversas áreas, desde a tecnológica, passando pelas artes, pela comunicação, pela administração, até chegar ao ensino quando se inicia outro processo, o de gestão pedagógica e acadêmica da oferta. Todo este grupo, agregado em um Núcleo de EaD (NEaD), em condições ideais, deve responsabilizar-se por conceber, desenvolver e acompanhar o andamento da modalidade numa instituição, podendo adotar os modelos funcionais que se seguem ou outro mais ou menos complexo. As figuras 1 e 2 mostram a organização do trabalho em duas instituições, IFCE e IUFC:

Figura 1 – Equipe NEAD/IFCE



Fonte: DEaD/IFCE (2009).

Figura 2 – Organograma – IUFC – Virtual



Fonte: IUFC Virtual (2014).

Independentemente do desenho adotado por uma instituição que oferta EaD, há um grupo que, articulado e atuante cooperativamente, trabalha em subgrupos interdependentes, que se responsabilizam por diversas etapas do processo de produção dos cursos, *webaulas*, materiais didáticos impressos ou digitais, objetos de aprendizagem, animações, simuladores, entre outros. Este organograma é explicado por Litto (2009, p. 16), quando comenta a respeito

da terceirização de atividades na modalidade. Segundo o autor,

A crescente complexidade na sociedade, à medida que a ciência e a tecnologia se sofisticam e o conhecimento humano avança, encorajando a fragmentação de domínios de conhecimento antes unificados em especialidades agora cada vez mais estreitas, afeta também o campo de EaD. Por exemplo, é perfeitamente concebível que uma organização já existente, querendo entrar no ramo da aprendizagem a distância para fins lucrativos e manter uma estrutura leve, terceirize para *outras* empresas, muitas ou todas as atividades envolvidas no empreendimento, como coordenação, planejamento, marketing, recrutamento de alunos, preparação de conteúdo, tecnologia, apoio ao aluno, avaliação e certificação. (LITTO, 2009, p. 16)

Assim, a instituição tem uma composição “enxuta” e terceirizada no âmbito de um núcleo de educação à distância, que, independentemente de ser estabelecida numa estrutura privada ou pública, é concebida com a finalidade de operacionalizar e gerenciar o volume de atividades que a modalidade demanda, mas de forma flexibilizada de tempos e locais de trabalho.

Se, por um lado, isto parece demonstrar mais leveza e flexibilidade à estrutura complexa e dinâmica que a EaD exige, por outro, sinaliza que a docência nesta modalidade é repartida entre muitos profissionais, ao mesmo tempo em que o professor é convocado a assumir diversos papéis. Como ponderam Bruno e Lemgruber (2009, p. 2) sobre a prática docente em EaD,

Esse cenário implica em que o professor assuma múltiplas funções, se integre a uma equipe multidisciplinar e assumam-se como: formador, conceitor ou realizador de cursos e de materiais didáticos, pesquisador, mediador, orientador e, nesta concepção, assumir-se como recurso do aprendente. Por isso, a adjetivação de professor coletivo, pois a figura do professor corresponde não a um indivíduo, mas a uma equipe de professores.

Porém, embora essa visão da docência como integrada, coletiva e cooperativa possa parecer promissora e coerente com a proposta da web 2.0 (pautada no relacionamento e nas coautorias, co-criações), há, sem dúvida, o outro lado da questão no que diz respeito aos papéis múltiplos assumidos pelo professor, que Antonio Zuin (2006) aponta como coisificação: que marca o professor como prestador de serviços, recurso do aluno e animador de espetáculos audiovisuais.

Embora enfatiza a docência em EAD, o mesmo se aplica a qualquer modalidade que utiliza TDIC, presencial, semipresencial, complemento de presencial e outros modelos, visto que esta diluição da docência, via fragmentação da docência virtual, é representada por professores que compartilham e cooperam em funções inseridas no processo de elaboração e condução de um curso ministrado na modalidade a distância, notadamente no modelo implementado atualmente na UAB e em conformidade com o que permitem a legislação e demais normativas.

Os principais papéis docentes nesse cenário de TDIC e modelo vigente da Universidade aberta do Brasil são: 1) o professor autor ou conteudista, profissional responsável pela elaboração do material pedagógico impresso e materiais digitais como *webaulas*, seleção/produção de vídeo/audioaulas, links, formulação de atividades, entre outros. 2) o professor formador, que pode ser ou não o mesmo professor autor da disciplina, responsável pela formação, acompanhamento, coordenação e supervisão dos trabalhos desenvolvidos pelos professores tutores a distância no âmbito de uma disciplina. E alunos, principalmente no modelo UAB atual. E por último, temos, ainda, 3) o professor tutor a distância, que recebe uma aula pronta e, dependendo da estrutura mais ou menos rígida da instituição a que está vinculado, tem poucas oportunidades de inovar e empregar a sua própria sistemática de ensino, porém a ele compete o contato pedagógico virtual e presencial com o aluno.

O que vemos, então, é que há uma hierarquia de papéis e atribuições para cada docente, no âmbito da docência em EaD, que também se materializa pela diferença dos valores de bolsas recebidos¹¹ por cada um destes trabalhadores, sendo o professor tutor aquele que mais diretamente atua junto ao aluno, ao mesmo tempo em que menos autonomia pode vir a ter e recebe a bolsa mensal de menor valor nesta cadeia.

Quanto à fragmentação do trabalho docente na EaD, comentaremos ainda sobre o conceito de polidocência ou docência coletiva. Segundo Mill (2010), tal conceito se refere ao trabalho em rede e em cooperação dos diversos sujeitos responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem no âmbito de uma equipe atuante em um curso de EaD. No entanto, este mesmo autor chama a atenção para as implicações subjacentes ao trabalho polidocente e parcelado, assim como as diferentes compreensões advindas desta forma de trabalhar. Para Mill (2010), analisar a polidocência requer que se incida o olhar para a divisão técnica do trabalho de natureza capitalista, ao mesmo tempo em que se deve observar que “[...] Na EaD, o rol desses aspectos de desvalorização do trabalhador é aumentado pela insegurança, intensificação e precarização do trabalho, que ocorrem em grau imensamente superior observado ao presencial” (MILL, 2010, p. 27).

¹¹ Os valores de bolsas pagas pela UAB e o e-Tec são definidos por resoluções específicas. A Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 junho de 2009, se refere à UAB e está disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000026&seq_ato=000&vlr_ano=2009&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC>. Acesso: 12 maio 2015. Já em relação ao e-Tec, a Resolução/CD/FNDE nº 18, de 16 de junho de 2010, determina valores de bolsas para os componentes da equipe, entre outras deliberações. Está disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000018&seq_ato=000&vlr_ano=2010&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC>. Acesso: 12 maio 2015.

Neste sentido, cabe pensar na relação que se estabelece entre a polidocência, representada pela precarização e pelo parcelamento do trabalho docente, e o ingresso da mulher neste magistério, uma vez que o ingresso feminino na sala de aula, sobretudo da escola de Educação Básica, coincide com a saída de cena do homem deste nível de ensino e o aumento de desprestígio da profissão e da perda salarial, a partir da década de 1920, porém devemos considerar que os salários antes desta década já não eram tão atraentes e tampouco a profissão.

A precarização do trabalho docente também se relaciona a um contexto mais amplo, ao da precarização de todas as formas de trabalho, acirrada pela atual fase do capitalismo. Antunes (2001, p. 38) inclui esta categoria às ideias de destruição e descartabilidade, quando comenta que

Duas manifestações são mais virulentas e graves: a destruição e/ou precarização, sem paralelos em toda era moderna, da força humana que trabalha e a degradação crescente, na relação metabólica entre homem e natureza, conduzida pela lógica voltada prioritariamente para a produção de mercadorias que destroem o meio ambiente.

Trata-se, portanto, de uma aguda destrutividade, que no fundo é a expressão mais profunda da crise estrutural que assola a (des)sociabilização contemporânea: destrói-se a força humana que trabalha; destroçam-se os direitos sociais; brutalizam-se enormes contingentes de homens e mulheres que vivem do trabalho; torna-se predatória a relação produção/natureza, criando-se uma monumental “sociedade do descartável” [...].

Assim sendo, urge pensar sobre os impactos desta forma de conceber as relações de trabalho no âmbito da EaD, especificamente, no que dizem respeito às condições de efetivação e ao seu significado relacionados à docência no ensino virtual, representada, da forma mais proeminente, pelo professor tutor a distância, uma vez que é ele quem lida mais diretamente com os educandos nos contextos virtuais e presenciais de ensino. Há de se pensar ainda no regime de pagamento por bolsa a qual é submetido, o qual corresponde a cada 40h/a de ensino trabalhadas, sem direitos trabalhistas garantidos, como férias, assistência médica ou seguro, quando em situações de deslocamento para os encontros nos polos de ensino presencial. Todas estas condições refletem a precariedade da estrutura do sistema de ensino oferecido aos professores tutores, cabendo uma análise mais detida dos impactos disto no ato de ensinar e na aprendizagem da educação a distância.

Mas, afinal, qual é o significado da tutoria? Qual o peso deste significado para a docência que se dá no ensino em EaD? E qual a relação disso com as condições de trabalho docente de natureza virtual, notadamente, a feminina? Mattar (2012, p. 19) pontua que esta atividade é vista por muitos de forma rebaixada, uma vez que em várias instituições de

educação a distância,

[...] O salário é indecente, e o tutor é quase sempre convidado a agir passivamente, como um monitor, não como um professor. Isso reforça um modelo de EaD fordista, industrial e instrucional, que acaba afastando muita gente da EaD, embora não seja o único modelo possível de se fazer educação a distância. Ao contrário, há um modelo oposto, que dá mais importância à interação do que à produção de conteúdo e que, por sua vez, exige processos de formação de professores, profissionais pagos decentemente, etc.

Nesse sentido, cabe uma apresentação da terminologia da palavra tutor, assim como da acepção *rousseauniana* para o termo e de uma breve explanação histórica acerca deste ofício, a fim de que possamos entender as posições que exigem a reconceitualização deste ator social, quando nos referimos ao âmbito da EaD, de modo a enfatizar o papel desse profissional na modalidade.

Em sentido etimológico, o termo tutor, de acordo com Botti e Rego (2007), se origina do Latim *tutor, oris*, sendo originário do Direito Romano e usado para designar a pessoa responsável por cuidar de alguém incapacitado. Segundo os autores, desde o século XIII, o termo já era usado na Língua Portuguesa, sendo associado aos papéis de: “[...] Guarda, protetor, defensor, curador; significa também aquele que mantém outras pessoas sob sua vista, que olha, encara, examina, observa e considera; é o que tem a função de amparar, proteger e defender, é o guardião, ou aquele que dirige e governa [...]” (BOTTI; REGO, 2007, p. 367).

Os autores acima citados ainda afirmam que o uso da palavra tutor está associado, nas literaturas americanas e europeias, ao professor que ensina o aluno que aprende, aprender a aprender, principalmente dentro dos parâmetros da Aprendizagem baseada por problemas (ABP) ou Problem-Based Learning (PBL)¹². Os teóricos também apontam o seu uso na educação médica, sendo o tutor aquele médico mais experiente que acompanha os médicos graduados, atuantes no sistema de saúde, sob a forma de um educador permanente (BOTTI; REGO, 2007).

No dicionário Priberam de Língua Portuguesa *online*¹³, por exemplo, o verbete tutor apresenta as seguintes definições, entre outras: 1. Pessoa a quem é ou está confiada uma tutela; 2. Protetor; conselheiro; [...] 5. Que detém a tutela. Estas significações guardam relação

¹² A Aprendizagem Baseada em Problemas é uma metodologia centrada no aluno, sendo muito usada na educação médica. Nela, “[...] Grupos de até 12 estudantes se reúnem com um docente (tutor ou facilitador) duas ou três vezes por semana. O professor não “ensina” da maneira tradicional, mas facilita a discussão dos alunos, conduzindo-a quando necessário e indicando os recursos didáticos úteis para cada situação” (UNIFESP, EPM, [s.d.]). Disponível em: <<http://www.unifesp.br/centros/cedess/pbl/>>. Acesso em: 21 jun. 2014.

¹³ Dicionário Priberam de Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/>>. Acesso em: 24 fev. 2013.

com a pesquisa de Botti e Rego, já apresentada.

Rousseau (1990), no livro *O Emílio ou Da Educação*, apresenta um ideal de educação levado a cabo de forma sutil por um professor tutor ou preceptor, como uma crítica a uma forma de educar severa e impositiva, vigente em sua época. E como, para o filósofo, o homem era naturalmente bom, sendo o convívio em sociedade pernicioso para a formação do aprendiz, era necessário que este fosse educado em um ambiente externo e distante da influência do corpo social. O tutor, neste caso, deveria ser exemplo para o educando, ao mesmo tempo, em que seria responsável por estabelecer as bases para a confiança em sua atuação pedagógica, por parte do aprendiz, do contrário, sua atuação não se efetivaria. O tutor, então, como condutor, na pedagogia *rousseauiana*, orientava o educando, porém sem a imposição da força, sendo ao mesmo tempo atento às transformações pelas quais aquele passava.

Até então, por toda a Europa, a educação era individualizada e ministrada pelos preceptores em espaços privados. No entanto, a partir do século XIX, teve início um processo de criação de escolas normais e redes de escolas primárias, em vários e diferentes países, em períodos diversos. A instituição dos sistemas educacionais nacionais, assim sendo, foi motivada pela Revolução Francesa, pelo advento do Capitalismo Industrial, pela consolidação dos Estados Nacionais, pela urbanização das cidades, entre outros fatores. A esse respeito, Saviani (2009, p. 9-10) esclarece que

O desenvolvimento da sociedade moderna corresponde ao processo em que a educação passa do ensino individual ministrado no espaço doméstico por preceptores privados para o ensino coletivo ministrado em espaços públicos denominados escolas. Assim, a educação sistematizada própria das instituições escolares tende a se generalizar, impondo, em consequência, a exigência de se sistematizar também o funcionamento dessas instituições, dando origem aos sistemas educacionais organizados pelo poder público. Nessas condições, a partir [da] segunda metade do século XIX a emergência ou consolidação dos Estados nacionais se fez acompanhar da implantação dos sistemas nacionais de ensino nos diferentes países.

Esses preceptores guardavam, comparativamente, aproximada semelhança com o papel do tutor na atualidade, conceitualmente, em função de ministrarem um ensino mais próximo do aluno. O preceptor ou tutor, com o advento da criação dos grandes sistemas nacionais de ensino, se viu então paulatinamente substituído pelo professor operário que, trabalhando num regime fabril, passou a atender ao mesmo tempo um grande número de alunos, não mais em sua casa ou na casa de cada aluno, mas agora em um lugar instituído para tal tarefa (salas de aula, escolas) com seus regulamentos, tempos e sinetas programados. O

surgimento desses sistemas, de acordo com Saviani (2008), tinha por objetivo a democratização da instrução às massas e a erradicação do analfabetismo. Alfabetizar e instruir as massas, no contexto da nascente industrialização, alavancada pela Revolução Industrial, se constituía de uma tarefa urgente, uma vez que os países dependiam da força de trabalho de um povo minimamente instruído, de modo a assegurar a expansão da produção e, conseqüentemente, do Capitalismo.

Em se tratando da Educação do Brasil sabemos que, do período em que os jesuítas aqui se instalaram e prestaram seus serviços educacionais e após a sua expulsão, em 1759, por Marques de Pombal, passando por todo o período imperial, não houve a efetiva criação de um sistema nacional de educação, por parte do Estado Monárquico, para atendimento aos contingentes populacionais do país, sendo este somente iniciado por volta de 1930. Marques de Pombal, ao decretar a retirada da irmandade jesuíta dos domínios portugueses, instaurou as aulas régias, a cargo de um único professor. Tais aulas consistiam em ensinamentos de disciplinas isoladas, praticamente restritas às elites locais, ou seja,

Com a expulsão dos jesuítas, as aulas passaram a ser ministradas pelos professores em suas casas e não mais em seminários e colégios. As aulas eram autônomas, isoladas e os alunos podiam frequentar só uma cadeira por vez dependendo das existentes no local, pois devido à escassez de professores era comum que não houvesse todas as aulas em todos os locais, somente nas principais vilas, o que tornava difícil e demorado a conclusão de todas as cadeiras. (ALBANO; STAMATTO, 2008, p. 2)

No Brasil, as Aulas Régias perduraram até 1834, quando o Ato Adicional, uma modificação da Constituição Imperial de 1824, delegava às províncias, dentre outras atribuições, a responsabilidade pela instrução elementar primária e secundária. Já o Poder Central permaneceu responsável pelos ensinamentos primário e secundário na Corte e o ensino superior. No tocante à responsabilidade das províncias, esta foi precariamente efetivada, dada à escassez de escolas e de pessoal preparado para a docência. Assim, os poucos professores leigos recebiam em seus lares os alunos, assumindo o que seria um ensino mais intimista, como precursor, neste quesito, ao trabalho do tutor. Há de se mencionar, contudo, que mesmo os professores leigos, podendo ter sido aprovados em concursos públicos, não se tinha garantia de sua competência teórica e pedagógica, pois de acordo com Cardoso (2004, p.188), aos aspirantes ao cargo de professor leigo não se exigia “qualquer diploma ou comprovante de habilitação para o cargo pretendido”.

No tocante à história educacional brasileira, Botti e Rego (2007) nos chamam à atenção de que D. Pedro II foi educado por um tutor, nomeado por D. Pedro I, quando este

abdicou do trono e retornou para a Europa. Para o mister da educação do menino, foi nomeado José Bonifácio de Andrada e Silva, a quem os autores descrevem como um homem de caráter forte e dominador, que exerceu grande influência na formação do futuro imperador, embora o exercício desta função tenha sido por um curto período de tempo, uma vez que D. Pedro II teve a redução de sua maioridade efetivada para assumir o comando do país aos 14 anos de idade.

Retomando um comparativo, no caso dos modelos de EaD atual, o tutor é também um professor, que executa várias ações relacionadas ao ensino e à aprendizagem, como atesta o Anexo 1 do Manual de Atribuições do Bolsista do MEC, que normatiza as ações docentes no âmbito da UAB (BRASIL, 2009, p.3-4). A saber:

- mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas;
- acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso;
- apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes;
- manter regularidade de acesso ao AVA e dar retorno às solicitações do cursista no prazo máximo de 24 horas;
- estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes;
- colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes;
- participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela Instituição de Ensino;
- elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria;
- participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável;
- apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos polos, em especial na aplicação de avaliações.

Das descrições supracitadas, depreendemos que o profissional responsável pela mediação pedagógica dos processos de ensino e aprendizagem em EaD é um docente por excelência, e que a ele são delegados vários papéis que demandam conhecimentos do conteúdo específico, da tecnologia e de didática adequados ao ensino virtual, outrora, sem reconhecimento algum como professor, nem sequer pelo nome, muito menos pelo salário. Por isso, Mattar (2012) defende o uso do termo professor para designar o tutor que atua em EaD, tanto no aspecto pedagógico quanto no trabalhista, enquanto autores como Bruno e Lemgruber (2009) defendem o termo professor tutor, por entenderem que a ação deste profissional não está ligada ao fato de simplesmente receber pacotes de conteúdos prontos e irrefletidamente lançá-los aos alunos. A discussão, portanto, resta inacabada.

Desta feita, o papel do professor tutor se amplia em relação ao papel exercido pelo professor do ensino presencial, uma vez que, na EaD, ele deverá agir como um organizador do processo de ensino e aprendizagem, em uma perspectiva horizontalizada e de escuta muito

próxima a de Rousseau. De acordo com o quadro seguinte, apresentado por Machado e Machado (2004) e por nós adaptado, vejamos um paralelo construído entre as funções do professor e do tutor, tomando como base um modelo pedagógico tradicional predominante no modelo presencial.

Quadro 7 – Paralelo entre as funções do Professor e do Tutor

EDUCAÇÃO PRESENCIAL	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
Conduzida pelo Professor	Acompanhada pelo tutor
Predomínio de exposições o tempo inteiro	Atendimento ao aluno, em consultas individualizadas ou em grupo, em situações em que o tutor mais ouve do que fala
Processo centrado no professor	Processo centrado no aluno
Processo como fonte central de informação	Diversificadas fontes de informações (material impresso e multimeios)
Convivência, em um mesmo ambiente físico, de professores e alunos, o tempo inteiro	Interatividade entre aluno e tutor, sob outras formas, [síncronas e assíncronas] [...] [com] a ocasião para os “momentos presenciais” [e interação aluno-professor-conteúdo-aluno-aluno]
Ritmo de processo ditado pelo professor	Ritmo determinado pelo aluno dentro de seus próprios [...] [estilos de aprendizagem, tempo e local]
Contato face a face entre professor e aluno	Múltiplas formas de [mediação] [...], incluída a ocasional face a face
Elaboração, controle e correção das avaliações pelo professor	Avaliação de acordo com parâmetros definidos, em comum acordo, pelo tutor e pelo aluno
Atendimento, pelo professor, nos rígidos horários de orientação e sala de aula	Atendimento pelo tutor, com flexíveis horários, lugares distintos e meios diversos

Fonte: Extraído e adaptado de: SÁ (1998).

A EaD, desta forma, demanda do professor tutor uma postura ativa em relação aos alunos, quase como num estado de permanente vigilância no ambiente virtual, como, por exemplo, é o caso da tutoria do IFCE, o que lhe exige que o trabalho se dê em qualquer lugar e em qualquer hora. Se, por um lado, isto aparentemente facilita a vida de professor e alunos, por outro, pode significar a invasão do lazer pelo trabalho, pois o professor carrega o sentimento de que precisa estar sempre atento, para não deixar o grupo de estudantes sem respostas no ambiente virtual, além das 24 horas estipuladas durante a semana e das 48 horas, nos fins de semana e feriados¹⁴. Isso ainda pode ser visto como precarização laboral assentada nas bases do uso das novas tecnologias, do trabalho a distância, que sempre pede do professor, inclusive, as horas de folga que lhe restam.

Diante disso, cabe refletir também sobre a emergência da valorização salarial do professor tutor. A valorização está atrelada à discussão, à exigência e ao reconhecimento trabalhista da função de tutor, com um salário justo e seus direitos trabalhistas garantidos,

¹⁴ Conforme regulamentação de atendimento pedagógico ao professor-tutor a distância, adotada pelo IFCE.

conforme pondera Mattar (2012), no documento *Tutor é Professor: Carta de João Pessoa*.

A valorização também passa por uma formação adequada para o professor tutor, uma vez que não há oferta de formação em licenciatura para a docência em EaD, curso que teria por objetivo buscar contemplar em todos os seus nuances e profundidade o fenômeno educativo que se desenvolve numa instituição de ensino virtual, incluindo ainda a definição de atribuições e responsabilidades de educador e educando, bem como do modelo educativo adotado. Embora as instituições ainda disponham de cursos nesta modalidade, ainda se exige e requer por parte das mesmas formatar e oferecer cursos de extensão, aperfeiçoamento e/ou especialização para a docência virtual, visando assim, contemplar as peculiaridades formativas do professor para a educação a distância e provê-lo de conhecimentos e experiências adequados ao seu exercício. Mesmo assim, perguntamo-nos se tais formações, sobretudo as que se desenvolvem sob a forma de extensão, as quais geralmente tem uma carga horária que pode variar de 40 a 100 horas, dão conta da complexidade que envolve a docência em EaD.

Outro fator importante que influencia diretamente o trabalho do professor tutor é o modelo pedagógico de EaD adotado pela instituição ofertante da modalidade. Esse modelo, presente nos documentos pedagógicos e curriculares, norteia desde o desenho da disciplina e atividades até a conduta docente e discente nos encontros presenciais e virtuais. Por isto, é que esse modelo precisa ser continuamente explicitado antes, durante e depois das formações de tutores, sob pena de sua não explicitação provocar posturas que sejam incoerentes com o que se almeja alcançar, em termos pedagógicos, tal como a tentativa de utilizar as estratégias do ensino presencial, de forma irrefletida, no ensino à distância, desconsiderando assim, suas especificidades.

Traçado o cenário histórico da EaD e o conceitual sobre a figura do tutor em EAD, ao tempo em que se desenha o modelo identitário de tutoria e se consolida, encontram-se nossos sujeitos de pesquisa, as professoras tutoras à distância que, somando-se aos fatores que serão percorridos ao longo deste trabalho e aos papéis sociais desempenhados pela mulher, ora mãe, ora profissional do ensino presencial, têm-se como resultado um panorama complexo. No capítulo que se segue, porém, trataremos do percurso metodológico da pesquisa, apresentando, desde o delineamento do objeto de estudo e da metodologia da investigação até a descrição do perfil das entrevistadas.

3 OS PERCURSOS DA PESQUISA: O OBJETO DE ESTUDO E A METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO GENEALÓGICA

Este capítulo explicita os percursos metodológicos adotados durante esta investigação, levando em consideração, inicialmente, a história de vida e a profissionalidade da pesquisadora e, conseqüentemente, o seu envolvimento com a tutoria a distância, para, a partir disso, situar o eixo comparativo em que a pesquisa se situa, o desenho da metodologia empregada e os procedimentos para a produção de evidências empíricas e interpretativas desse estudo.

3.1 História de vida, de academia e de profissão da pesquisadora: o porque da escolha do tema

Atuar na área de Educação faz parte da minha vida pessoal e profissional há cerca de vinte anos, seja como voluntária, seja como funcionária efetiva em escolas de Educação Básica, tanto na iniciativa privada, quanto no setor público, estando vinculada ora à docência, ora à coordenação pedagógica, função que ocupei no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), no *campus* de Fortaleza, de 2006 a 2014, sabendo-se que, atualmente, estou vinculada a esta área na Pró-Reitoria de Ensino desta instituição.

É importante situar a minha história singular com o contexto do país nas épocas que relato aqui. Na década de 1990, o Brasil é marcado pela primeira eleição direta para Presidente, tendo sido eleito Fernando Collor de Mello, o qual sofreu impeachment, em 1992, acusado de corrupção. Itamar Franco, seu vice, assumiu o comando da nação de 1992 a 1994, tendo lançado o Plano Real, que estabilizou a economia e a inflação, alçando o seu então Ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso, à condição de Presidente da nação, eleito por dois mandatos consecutivos, de 1995 a 1998 e de 1999 a 2002. Em termos educacionais, a educação da década de 1990 é marcada pelas reformas, dentre as quais, destacamos a criação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996, que subordinam a educação nacional à lógica do mercado mundial.

Assim, no meio de um cenário de tantas mudanças nacionais, vai se forjando mais uma professora. Meu envolvimento com a docência se verifica desde muito cedo, pois embora também tenha ambicionado ser caminhoneira e marinheira, nas fantasias e brincadeiras infantis, eu costumava também brincar de escola, de ser a professorinha. Em Fortaleza, cursei o 2º Grau Científico (atual Ensino Médio) de 1991 a 1993, mas como já tinha planos de

enveredar pelo magistério, nos anos de 1994 e 1995, já saindo da adolescência, ingressei na extinta Escola Nossa Senhora Aparecida, escola popular e católica, vinculada ao Colégio Imaculada Conceição, para cursar o 2º e o 3º Anos do Curso Pedagógico¹⁵. No ano seguinte, complementei essa formação com os Estudos Adicionais ou o 4º Ano Pedagógico na Escola Fênix Caixeiral e, em 1999, fui aprovada no vestibular da Universidade Federal do Ceará para cursar a Licenciatura em Pedagogia, formando-me em 2003.

Antes mesmo da minha trajetória escolar, no curso Pedagógico e na acadêmica, quando completei quinze anos, em 1991, fui convidada pelo pastor da Igreja Batista Nacional, instituição a qual frequentava em um bairro periférico de Fortaleza, a trabalhar como professora de uma turma do antigo Jardim II, hoje Infantil II da Educação Infantil, numa escola filantrópica que funcionava em um prédio anexo ao templo e atendia a crianças oriundas de famílias de baixa renda e de famílias de fiéis frequentadores da igreja. Esta experiência durou dois anos e foi muito rica para a minha formação como pessoa. Pela primeira vez, tive certeza de que minha realização como profissional seria por meio da minha atuação em sala de aula.

Em 1993, minha família foi morar na cidade de Caucaia, Ceará e, em consequência disso, deixei de trabalhar na mencionada escolinha filantrópica. Depois deste evento, vivenciei uma nova etapa de descobertas e de desafios em minha vida, quando, em 1994, atuei por seis meses na secretaria de uma escola particular em um bairro do município de Caucaia, Tabapuá, tomando contato, pela primeira vez, com as questões documentais e burocráticas de uma escola.

Em 1995, quando estava bem próximo de concluir o 3º ano do Curso Pedagógico, a Professora Mariazinha (como ainda hoje é carinhosamente chamada por mim), responsável pela disciplina Didática da Matemática na Escola Nossa Senhora Aparecida em Fortaleza, indicou-me para uma entrevista em uma creche-escola particular, localizada no bairro

¹⁵ O Curso Pedagógico ou Normal é um curso de nível médio, técnico, com uma duração relativa de três a quatro anos, voltado para habilitar para a docência para o magistério da Educação Básica, do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental, e da Educação Infantil. Desde 1996, por ocasião da LDB nº 9.394/1996, que determinou, em seu artigo 62, que o requisito mínimo para a docência era a habilitação em licenciatura, que o Curso Normal foi quase extinto, porém foi reabilitado através da Portaria E/SUEN número 07, de 22 de fevereiro de 2001, em vigor até que não haja professor leigo em nosso país, sendo o Ensino Normal, em caráter de excepcionalidade, a formação mínima exigida. Há de se mencionar, ainda, que a Lei nº 12.913/2013 alterou o artigo 62 da LDB citada, acrescentando: “**Art.62.** A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidade e institutos superiores de educação, **admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.** (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).” (BRASIL, 1996).

Dionísio Torres, em Fortaleza, visando ao cargo de professora de Educação Infantil, para o qual consegui aprovação.

Assim, em 1996, passei a viver novas experiências neste novo ambiente, experiências advindas do trabalho na Educação Infantil numa instituição de ensino particular em um bairro de classe média alta em Fortaleza, tendo que aprender a lidar com uma clientela de nível social considerado mais elevado e com códigos de postura e de etiqueta que eu não conhecia até então. Depois de trabalhar no antigo Maternal, nos anos de 1996 e 1997, a diretora me informou que eu sairia da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, como professora da 4ª série do Ensino Fundamental, uma vez que meu perfil, na visão dela, contribuiria mais adequadamente para a formação de alunos mais velhos. Ao longo dos anos de 1998 até 2000, eu me ocupei com turmas de 1ª, 3ª e 4ª séries do ensino fundamental. Durante esta experiência, aprendi a lidar com crianças de faixas etárias diversas e me senti realizada em vê-las aprender, ao mesmo tempo em que elas me ensinavam a ser professora.

Os anos 2000, em que me situo em processo de formação como aluna-professora, surgem mudanças no Brasil. O Governo de Fernando Henrique Cardoso é sucedido pelo de Luís Inácio Lula da Silva, o qual, em dois mandatos, de 2003 a 2006 e de 2007 a 2010, estabilizou a economia, fazendo-a crescer, ao mesmo tempo em que adotou medidas para reduzir as desigualdades sociais e a pobreza, implementando programas de transferência de renda. No campo educacional, as suas ações estão ligadas ao fortalecimento e crescimento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a Reforma da Educação Profissional, a criação de mais de uma dezena de universidades públicas federais, entre outras, porém estas ações devem ser vistas num movimento de ajustamento da educação ao que prescreve a agenda neoliberal.

No período de 2000 a 2001, já graduanda em Pedagogia pela UFC, fui selecionada para ser bolsista de Iniciação Científica no Departamento de Fundamentos da Educação desta universidade e, em virtude disso, pedi demissão da escola em que trabalhava. Como bolsista, embrenhei-me na realidade da pesquisa junto com uma professora doutoranda na época e, apesar de tão curto tempo, esta experiência deixou marcas importantes em minha formação como pedagoga, pois percebi a importância da formação em pesquisa para um profissional da sala de aula da Educação Básica. Porém, por motivos financeiros, não pude continuar a ser bolsista. Por esta razão, pedi transferência para o turno da noite. No período de 2001 a 2002, voltei a ser professora no turno da tarde, na mesma escola na qual havia ensinado e que tinha pedido demissão. Já no turno da manhã, fui convidada para atuar numa escola da Rede Salesiana, localizada no bairro Dionísio Torres. Este período foi breve, pois ainda no final de

2001 fui aprovada no concurso público para professor efetivo, no município de Caucaia, tendo apenas o 4º pedagógico completo e ainda sendo graduanda.

Em Caucaia, fui lotada em uma escola pública municipal que funcionava em um prédio alugado, onde trabalhei de 2002 a 2006. A realidade desta escola foi desesperadora para mim, que já não era mais uma neófito. A estrutura física do prédio era inacreditável, corredores estreitos, salas apertadas, pouca ventilação, pátio minúsculo e turmas numerosas. Ao longo destes anos, percorri todas as salas do Ensino Fundamental I, assumindo ainda as turmas do Ensino Fundamental II, em que ministrava História e Inglês.

Em 2006, prestei concurso público para o cargo de pedagogo, no então Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará (CEFET-CE), em Fortaleza. Ao ser aprovada, pedi exoneração da Secretaria de Educação do Município de Caucaia e comecei a trabalhar no serviço público federal, em agosto, deste mesmo ano. Durante o período inicial de minha atuação, fiz acompanhamento pedagógico às Chefias do Departamento de Química e de Meio Ambiente, prestando assessoria pedagógica aos coordenadores, aos professores e aos alunos dos cursos superiores de Tecnologia em Gestão Ambiental e de Tecnologia em Processos Químicos.

Em 2007, nesta instituição, por ocasião da implantação dos cursos Técnicos em Refrigeração e Climatização e em Telecomunicações, ofertados no âmbito do PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos), fui escolhida para fazer o acompanhamento destes cursos. Este acompanhamento durou de 2007 a 2010, quando fui transferida para a área da Construção Civil. Este período me colocou muito próxima dos alunos da Educação de Jovens e Adultos e das suas dificuldades de adaptação, tanto em relação às mudanças identitárias da instituição¹⁶, quanto à proposta curricular dos cursos citados, pois estes continham disciplinas de Física e de Matemática, além das disciplinas técnicas, que se constituíam entraves à continuidade e à permanência dos alunos, por conta do *déficit* de formação que traziam de sua vida escolar anterior.

Ainda em 2007, em razão de ser selecionada para cursar a Especialização em Integração da Educação Básica com a Educação Profissional, na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos, ofertada pelo CEFET-CE, adquiri mais conhecimentos sobre as modalidades da EJA e da Educação Profissional, quanto aos seus fundamentos e a sua história, sendo esta formação fundamental para a minha aprovação e ingresso no Mestrado em

¹⁶ Conforme a Lei Federal Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, o CEFET-CE passou a ser Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE.

Educação Brasileira, ofertado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, e cursado nos anos de 2008 a 2010. No ano de 2008, eu estava cursando Letras – Português, na Modalidade a Distância, na mesma universidade, mas optei pelo cancelamento da matrícula, em virtude de minha aprovação e para que eu pudesse me dedicar exclusivamente ao Mestrado.

Durante o Mestrado, na Linha de Pesquisa de Avaliação Educacional e no Eixo de Avaliação Curricular, debruicei-me sobre o estudo do currículo do PROEJA a partir da concepção e da percepção do docente atuante no programa. O contato com os aspectos teóricos e curriculares do programa, bem como as disciplinas cursadas durante esta formação, permitiram-me analisar as sutilezas daquele programa na instituição estudada, apontando as possibilidades e os desafios, e ampliar a minha formação como pessoa, como profissional, como acadêmica e como pesquisadora. Nesse cenário, é oportuno observar como a Educação de Jovens e Adultos e o próprio PROEJA se constituem de movimentos importantes, que, embora atendam às determinações desenhadas em gabinetes governamentais, entrelaçam-se na tessitura de histórias de vida de tantos sujeitos educadores e educadoras, educandos e educandas, mudando o rumo de suas vidas, conferindo-lhes novos significados.

Os anos 2010 trazem como marcos a eleição da primeira mulher como Presidente do Brasil, Dilma Rousseff, e a sua reeleição em 2014, governando até a contemporaneidade. No plano econômico chamam a atenção o crescimento da inflação e a diminuição do crescimento do país, além da perda de popularidade da presidente, associada a escândalos governamentais, que envolvem o partido ao qual é filiada, assim como outros partidos. Na esfera da educação, observam-se que as suas ações dão continuidade ao planejado pelos seus antecessores, com destaque para a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec, que consiste na oferta de bolsas e financiamento para a educação profissional, contemplando estudantes de ensino médio de escolas públicas, trabalhadores, entre outros.

Neste mesmo período, em 2011, com a formação que obtive no Mestrado, pleiteei a vaga para o Doutorado na seleção, na instituição já citada, junto à Linha de Pesquisa de História da Educação Comparada, no Eixo de Educação Comparada. E a experiência de pesquisa que vivenciei muito contribuiu para que eu obtivesse aprovação. Desta vez, o meu objeto de pesquisa seria outra modalidade com a qual passei a atuar, primeiramente, como aluna, desde 2004, e depois, a partir de 2008, como docente ou em outras funções de equipe, na área de Educação a Distância.

Após cinco anos, cheguei à docência no Ensino Superior por intermédio da Educação a Distância, quando de minha atuação como professora tutora a distância, responsável pelo

acompanhamento de aprendizagem e pela mediação nas disciplinas pedagógicas do curso de Licenciatura em Matemática, proporcionado pelo Convênio estabelecido entre o IFCE e a Universidade Aberta do Brasil (UAB), na modalidade semipresencial, nos polos de Ubajara, Meruoca e Itapipoca, durante os anos de 2008 e 2009.

No decorrer deste período, ao mesmo tempo em que eu trabalhava no IFCE à noite e cursava o Mestrado durante o dia, ainda assumia as tutorias a distância. E como a atividade docente na EaD demandava uma proximidade virtual intensa com os alunos, de modo a evitar que acumulassem dúvidas na disciplina, utilizava todos os dias uma parte das madrugadas, além dos meus fins de semana, para lhes prestar o acompanhamento necessário. Se, por um lado, isto me deixava feliz, porque estava me sentindo útil, por outro, deixava-me exausta e culpada, pois além de dormir pouco, acabava dispondo de pouco tempo para conciliar a função de pedagoga com as exigências de estudo do curso de Mestrado. Isto demandava de minha parte um esforço sobre-humano para cumprir todos os compromissos considerados por mim prioritários.

Além disso, com esta rotina intensa de trabalho, eu sempre me perguntava sobre como eu poderia conciliar todas as tarefas que executava, com o cuidado que deveria ter com a minha família. Ao longo de todo o meu percurso profissional, diante da sobrecarga de trabalho no campo da docência, passei a me preocupar com o desafio de conciliar os diferentes papéis como mulher, a saber: de mãe, esposa, filha e profissional. Compreendi que, tal como outras mulheres, ao mesmo tempo em que era cobrada por resultados e eficiência em todos os papéis que assumia, eu mesma me cobrava.

Esta mistura de senso de responsabilidade, com definição de funções de ser mulher professora com carga horária incalculável, foi compartilhada com outras mulheres, ao me adentrar na experiência de formação de professores acima relatada e onde tive contato com muitas outras mulheres que exercem a função de professoras tutoras a distância, nas disciplinas da área pedagógica, pois ouvi em muitas de suas queixas os temores, as alegrias e as tristezas presentes em suas tríplexes jornadas profissionais, além da jornada familiar, uma vez que várias destas profissionais somente acessavam a internet durante as madrugadas e os fins de semana, a fim de dar assistência aos alunos dos cursos semipresenciais no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem - AVEA Moodle¹⁷, baixar e realizar leituras das aulas, postar atividades e textos complementares, participar dos fóruns e *chats* e corrigi-los, já que

¹⁷ Plataforma virtual utilizada por professores tutores e estudantes, que abriga as aulas, entre outras ferramentas de ensino e aprendizagem.

durante os dias da semana elas teriam de dar conta de suas atividades profissionais diárias nas escolas a que estavam vinculadas.

Esta “atuação noturna” da mulher na EaD me fez lembrar as corujas, que são as aves soberanas da noite, porém descansam durante o dia e recuperam suas forças, ao passo que as professoras da EaD, após sua tarefa noturna, têm um longo dia de trabalho pela frente, pois a maior parte delas possui vínculo empregatício com outras instituições, sendo a tutoria possivelmente vista como um meio de complementação da renda. Cabe então pensar no impacto causado na vida destas mulheres por conta de uma carga horária de trabalho tão intensa. Afinal, como se dá a sua relação com cônjuges e filhos? A que horas dispõem de tempo para o lazer e para cuidar de si? Esta rotina impacta o trabalho que executam? Como a tutoria em EaD, exercida numa instituição pública de ensino, é tratada pela tutora, apesar de ser remunerada por bolsa e sem a garantia de direito trabalhista algum? Qual a relação que pode ser estabelecida entre a tutoria e o “novo” papel que a mulher assume na sociedade?

Assim, movida por uma curiosidade inicial, que tomou corpo com as observações do cotidiano docente e com as leituras realizadas ao longo de minha formação no Doutorado e de minhas experiências como professora tutora a distância na UAB, interessei-me por investigar a atuação da tutora a distância, no estado do Ceará, no período de 2007 a 2012, momento em que os cursos de graduação semipresenciais da Universidade Aberta do Brasil se intensificam em nosso estado. O intuito era compreender os reflexos da tarefa da tutoria a distância assumida pela mulher na sua vida e na sua profissão.

Para ter uma compreensão mais aprofundada deste fenômeno, percebi a necessidade de desvendar o processo de ingresso da mulher no magistério e da identificação desta profissão com a figura feminina. Em função disso, busquei o entendimento acerca da figura da normalista, adotando, assim, a década de 1920 para a análise deste papel, em virtude de este ser o período em que as mulheres começaram a se ocupar com o magistério no Brasil. Adotei para este estudo a perspectiva comparada, sobre a qual explano brevemente no tópico que se segue.

3.2 História, história comparada e educação comparada: a opção por caminhar segundo a perspectiva da comparação

Neste tópico, expomos os conceitos de história, história comparada e educação comparada, áreas que demarcam este estudo e que o elucidam.

No tocante à história, embora ela não tenha sido o sustentáculo inicial da pesquisa aqui apresentada, em seu desenrolar, passou a ter um papel importante, que exigiu uma nova tomada de consciência da pesquisadora acerca do fazer e estudar a história; de perceber-me mais partícipe dela, até mesmo pelo fato de que sou uma docente e mulher que atua na Educação a Distância e que não deixa de se autoinvestigar, no âmbito da pesquisa desenvolvida. Neste sentido, as responsabilidades quanto à escolha metodológica parecem ser maiores, ao mesmo tempo, em que assumo os riscos de investigar algo do qual faço parte, procurando ter o cuidado entre o me distanciar e o me aproximar da fonte de pesquisa, para compreender a minha história e a de tantas outras mulheres.

Assim, enquanto pesquisadora atuante, interessou-me o campo do estudo histórico, para compreender que pesquisar história de vida de mulheres é bem mais que a tentativa de reescrevê-las e “aprisioná-las” em um livro distante e sempre fechado. Ao contrário disto, a recorrência à pesquisa histórica envolve, antes de qualquer coisa, vida, movimento e relações sociais.

Sobre o assunto, Braudel (2002) considera que a história estuda a realidade de ontem. E é esta realidade que perseguimos neste percurso investigativo, no intuito de encontrar e entender os vestígios do fazer docente feminino do passado, na sua atuação no hoje, no espaço virtualizado de uma docência “desterritorializada” fisicamente. É este o fenômeno histórico que almejamos delinear e dele tentamos nos acercar, em conformidade com o objetivo que o autor nos diz: “[...] Mas é para nós mesmos que trabalhamos, para atingir o nosso fim: a reconstrução das imagens do passado, a ressurreição das sociedades de outrora. [...]” (BRAUDEL, 2002, p. 63).

Cabe ainda fazer breves digressões em torno de alguns dos pontos que o citado autor chama a atenção quanto ao estudo histórico e aos cuidados que se deve ter neste campo. Ele considera que o estudo histórico pede uma amplidão do campo de observação, ou seja, a pesquisa histórica deve sempre procurar contemplar todos os campos investigativos da sociedade estudada, de modo a evitar recortes imprecisos e superficiais. Além disto, este tipo de estudo, embora sempre esteja pautado em fontes fidedignas, deve ter o papel “revivificador” da realidade estudada, o que significa que não se deve empreender um trabalho sem ressonância, a começar, quanto ao seu efeito sobre nós mesmos. O estudo histórico pede, ainda, entre outras coisas, que seja articulado de forma transdisciplinar, a fim de que, ao ser desenvolvido, solidariamente, com diversas áreas de estudo, produza conhecimento.

E como a comparação se insere na presente pesquisa? Qual a sua importância nos estudos de história e de história da educação? Sabemos que comparar é uma ação tipicamente humana. Durante o tempo todo, comparamo-nos aos outros na tentativa de estabelecermos igualdades e diferenças, identificarmos pontos fortes e fracos e, assim, a partir da análise que fazemos dos outros, conhecermo-nos melhor. O surgimento da história comparada, enquanto campo de conhecimento, não é diferente disto. Passaremos a discutir sobre esta temática nas linhas que se seguem, buscando entender o que vem a significar a adoção da perspectiva comparada na história.

Em primeiro lugar, devemos ficar atentos, ainda, ao que Marc Bloch propõe para um programa de estudos de história comparada, ainda em 1928. De acordo com Haupt (1998), o programa de Bloch previa um estudo de sociedades europeias vizinhas e contemporâneas, a fim de encontrar suas mútuas influências. No entanto, este programa obteve mais sucesso no exterior do que na França, local onde fora concebido, uma vez que Bloch reage ao “aprisionamento” do estudo histórico da época, ousando investigar as realidades francesa e inglesa, comparativamente, ultrapassando, dessa forma, as fronteiras teóricas comumente adotadas no período, na França. Nesse sentido, ele mesmo explica:

A história comparada, tornada mais fácil de se conhecer e de se utilizar, animará com seu espírito os estudos locais, sem os quais ela nada pode, mas que, sem ela, a nada chegariam. Numa palavra, deixemos, por favor, de falar eternamente de história nacional para história nacional, sem nos compreendermos. (BLOCH, 1930, p. 40)

Desta feita, cabe discutirmos brevemente os motivos de tal fato, pois ele nos ajudará a entender a essência da história comparada, apoiando-nos, para começar, em Haupt. É certo que os estudos historiográficos franceses utilizaram e utilizam da comparação implícita, porém circunscrita a sua realidade local ou regional. São raras as pesquisas que contemplam comparações entre a França e outros países da Europa. Para este autor, tal resistência francesa parece mais ser o produto da adoção de uma perspectiva de estudos internos, livres de influências exteriores, em outras palavras, uma opção metodológica peculiar à história deste país, ligada a uma tradição.

Em segundo lugar, este pesquisador assegura que um fato surpreendente é que foi na França que o método comparado foi enaltecido por Durkheim, no início da Sociologia, como sendo o ideal para a investigação das sociedades, a fim de identificar as causas e as leis que as regem. No entanto, como para este estudioso a Sociologia era a maior das ciências humanas, devendo as outras a ela serem subjugadas, isto acabou provocando rejeições aos métodos de

estudo por ele utilizados e, conseqüentemente, a adoção da comparação pelos historiadores franceses.

Outra questão de destaque reside no fato de que, para alguns historiadores franceses, o método comparado é visto como muito impreciso. Na verdade, porém, tal método é sim “uma opção metodológica muito ousada, com adoção de opções mais diversificadas de investigação de um dado objeto, resultando num esforço redobrado para o investigador” (JUCÁ, 2013).

Neste caso, a imprecisão da comparação, vista por alguns, não é sinal de ausência de clareza metodológica, mas sim da complexidade que a acompanha. E se a história é um campo de estudos que se sustenta através do diálogo com outros saberes, a história comparada faz uso deste diálogo por uma questão essencialmente metodológica, investigando um objeto de pesquisa através das inter-relações entre diversos campos, procurando identificar a circularidade do conhecimento e as trocas de informações entre as sociedades.

Destarte, por não haver uma metodologia claramente definida para a história comparada, este campo de estudos pode tomar pelo menos três direções metodológicas distintas, de acordo com Haupt (1998). A primeira se refere à análise de uma realidade exterior à da sua pesquisa, permitindo uma ampliação do seu horizonte de análise, iluminando-o com novos fatos. A segunda se materializa em um capítulo da pesquisa, servindo como ferramenta metodológica de análise de uma determinada circunstância entre um país e outro. Por fim, a última é a adoção de uma situação-problema comum a duas realidades, que pode ser analisada quanto a sua estruturação, ao seu desenvolvimento e a sua mentalidade, a fim de identificar as suas aproximações e os seus distanciamentos. É esta última opção, que venho adotando neste estudo, na medida em que ao investigar a feminização do magistério e a sua relação com a precarização, nos marcos de 2007 a 2012 e da década de 1920, por meio de um estudo genealógico, tenho procurado estabelecer o que aproxima e o que distancia estes fenômenos, a partir das práticas sociais estudadas.

Portanto, em face desta “fluidez metodológica”, as seguintes questões metodológicas devem nortear os estudos que se propõem a uma comparação histórica: O que comparar? Como comparar? Que medida de comparação utilizar? Por que comparar? As respostas bem estabelecidas para as questões acima trarão segurança ao estudo comparado, de modo que venha a ser conduzido de forma precisa e exitosa, viabilizando uma melhor compreensão do objeto pesquisado a partir do que o outro tem a revelar e vice-versa. Em outras palavras, o maior desafio de um empreendimento de pesquisa em história comparada, no campo da educação, parece ser *o seu entendimento*.

No bojo desta discussão, cabe comentarmos a respeito da educação comparada, herdeira dos estudos comparados. De acordo com Bereday (1972), os estudos comparados na seara educativa são datados de 1817, através dos trabalhos de Marc-Antoine Jullien, embora Bereday afirme que suas origens estão ligadas a Rousseau e Herbart.¹⁸

Desde seu surgimento até aqui, a educação comparada tem passado por transformações em suas interfaces com a história, com a história comparada, entre outras ciências humanas. Segundo Bereday (1972), tais transformações vão desde uma fase de comparar para encontrar e utilizar o que o outro tinha de melhor em seus sistemas educacionais no século XIX, sem observar o seu contexto de criação e desenvolvimento; a uma fase em que o contexto social passa a ser observado, buscando evitar e prever erros decorrentes de uma transplantação pouco planejada na primeira metade do século XX; seguida da fase da análise, em que se busca “[...] desenvolver teoria e métodos, na clara formulação das etapas de processo e mecanismos comparativos para facilitar esse alargamento de visão” (BEREDAY, 1972, p. 36).

Em decorrência do fim das metanarrativas, a educação comparada, a partir de 1960, tende a ser menos positivista, passando a trabalhar e a reconhecer outros regimes de verdade, a fim de entender os fenômenos educativos em toda a sua complexidade, abrigando “[...] novas áreas de pesquisa comparada, como estudos de gênero, planejamento educacional e política, educação continuada, educação profissionalizante e, essencialmente, o campo em grande expansão da educação intercultural [...]” (MITTER, 2012, p.123).

Mais recentemente, no campo de história de educação e da educação comparada, temos a contribuição de Nóvoa (1998; 2009) e Schriewer (1993; 2013), que indicam os processos de difusão e circulação de ideias e modelos educacionais para os estudos nessa área. Além disso, temos os estudos de Cavalcante (2008), a respeito das aproximações entre a história educacional de Portugal e a do Brasil, em perspectiva comparada, bem como as publicações de Cavalcante e Holanda, com a colaboração de doutorandos e mestrandos, além de professores e demais pesquisadores de diversas instituições nacionais e internacionais, no

¹⁸ Rousseau (1712 – 1778) e Herbart (1776 – 1841) foram grandes pensadores e educadores que influenciaram a educação ocidental. De acordo com Lacanallo *et al* [s.d.] ,enquanto o primeiro acreditava na bondade inata do homem e compreendia que a educação tinha dois aspectos primordiais: o desenvolvimento das qualidades naturais da criança e o seu afastamento dos males advindos da sociedade, o segundo via o homem como sujeito de sua ação e compreendia a educação como processo de aprimoramento moral do caráter do ser humano. A este respeito, ler com maior detalhe o texto de Luciana F. Lacanallo *et al*, intitulado Métodos de ensino e de aprendizagem: uma análise histórica e educacional do trabalho didático. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT4%20PDF/M%C9TODOS%20DE%20ENSINO%20E%20DE%20APRENDIZAGEM%20UMA%20AN%C1LISE%20HIST%D3RICA.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2014.

âmbito da Linha de História da Educação Comparada, na UFC, em atividade desde o ano de 2011, com livros lançados nos eventos anuais desta Linha. Tais publicações versam sobre a história da educação e a sua relação com as temáticas de educação popular, cívica e religiosa (2011); república, escola e religião (2012); missões, expedições, instituições e intercâmbios (2013); afeto, razão e fé (2014); histórias de mulheres, amor, violência e educação (2015), além de participações nacionais e internacionais, em eventos. Estas experimentações têm-nos possibilitado que caminhemos com o presente estudo nesta direção, uma vez que temos tratado das relações entre maternidade e capitalismo; família e êxodo rural; mulher, trabalho e arranjos familiares, entre outras questões.

3.3 A metodologia da pesquisa genealógica: a trajetória da investigação

Em virtude da natureza do problema a ser investigado, optamos por utilizar uma abordagem de pesquisa qualitativa, considerada como uma forma de pesquisa descritiva, em que o ambiente natural é a fonte direta dos dados, o pesquisador é o seu principal instrumento, os dados são essencialmente encontrados na realidade investigada, o problema estudado é observado por meio de suas manifestações no cotidiano e a perspectiva dos participantes quanto às questões analisadas é levada em consideração (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A pesquisa qualitativa, ou melhor, a pesquisa científica como um todo, ainda exige “[...] entre outras características, a criatividade, a disciplina, a organização e a modéstia do pesquisador [...]” (PORTELA, 2004, p.1).

Diante disso e uma vez que o conhecimento científico se origina de investigações, a presente pesquisa procura respostas para as seguintes questões: a) Qual o papel da professora tutora, na Educação a distância, do Sistema Universidade Aberta do Brasil, no período de 2007 a 2012, nas Instituições de Ensino Superior UFC e IFCE, e da normalista na educação, na década de 1920, e a sua relação com a feminização da docência e com a precarização da profissão docente, no Ceará?; b) Como se estabeleceu a dinâmica sociocultural do desenvolvimento histórico da profissão docente o período de 2007 a 2012, em comparação com a década de 1920, no Ceará?; c) Por quais razões, em especial, o magistério nas séries iniciais da Educação Básica tem sido uma profissão predominantemente feminina?; d) Que dificuldades podem existir para conciliar a profissão docente virtual com as atribuições inerentes ao gênero feminino?; e) Quais seriam os motivos do processo de feminização da docência na EaD?; f) Que relações é possível estabelecer entre a feminização da profissão docente e a precarização desta carreira profissional?

Em vista disto, as abordagens, os métodos e as técnicas utilizados têm o objetivo de identificar o fenômeno em estudo, de modo a formular saberes que contribuam para a elaboração de conclusões diante da investigação empreendida, observando-se, ainda, que “nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (MINAYO, 2001, p. 17).

Contudo, devemos considerar a dimensão da flexibilidade no planejamento da pesquisa qualitativa, uma vez que não tratamos de um plano fechado. Conforme destaca Flick (2009, p. 130),

O processo da pesquisa qualitativa pode ser descrito como uma sequência de decisões. Ao iniciar a sua pesquisa e impulsionar o seu projeto, o pesquisador pode optar entre inúmeras alternativas em vários pontos ao longo do processo – das questões de coleta e de análise dos dados à apresentação dos resultados. [...] O esboço planejado antecipadamente é traduzido em procedimentos concretos ou então, durante o processo, o plano é constituído e modificado em virtude de decisões em favor de alternativas específicas.

Desta maneira, dadas a flexibilidade e a capacidade criadora, comuns à pesquisa qualitativa, foram utilizadas as abordagens da Genealogia (FOUCAULT, 1982, 2003, 2007) e da História oral (ALBERTI, 2004; DELGADO, 2010; MEIHY e HOLANDA, 2007), as quais descreveremos nos tópicos que se seguem.

3.3.1 Investigação Genealógica: pressupostos teóricos

Discorreremos neste tópico sobre os pressupostos teóricos que delimitam o que vem a ser uma investigação de natureza genealógica, à luz de Foucault (2007), recorrendo inicialmente ao seu entendimento acerca da Genealogia.

A Genealogia abrange estudos sobre a correlação entre discursos e práticas sociais e a explicitação do poder neles presentes, sem a preocupação de compreender a ocorrência dos acontecimentos em uma perspectiva linear, aceitando a sua dispersão peculiar, os enganos, as falhas, os equívocos que contribuíram para o surgimento do que há de significativo em nossa existência, pois “A genealogia, como análise da proveniência, está [...] no ponto de articulação do corpo com a história. Ela deve mostrar o corpo inteiramente marcado de história e a história arruinando o corpo” (FOUCAULT, 2007, p. 22).

Assim sendo, seu uso e sua compreensão diferem do que se é comumente adotado na sociedade e conhecido também pelo senso comum, o qual se relaciona ao estudo de linhagens ou origens familiares, dentro de um percurso cronológico linear.

A Genealogia, à luz de Foucault, sofreu influências dos estudos de Nietzsche, uma vez que este último não a compreendia como a busca ou o estudo acerca da origem imaculada das coisas. Logo,

Por que [o] Nietzsche genealogista recusa pesquisa da origem (Ursprung)? Porque primeiramente, a pesquisa, neste sentido, se esforça para recolher nela a essência exata da coisa, sua mais pura possibilidade, sua identidade cautelosamente recolhida em si mesma, sua forma imóvel e anterior a tudo o que é externo, acidental, sucessivo (FOUCAULT, 1982, p. 17).

Por conseguinte, se para Nietzsche, pesquisar a origem fixa das coisas, situadas numa dimensão intocada, era uma ação irreal, Foucault sintetiza esta ação, propondo que o objetivo da Genealogia é desfazer as certezas, ou seja, “A pesquisa da proveniência não funda, muito pelo contrário: ela agita o que se percebia imóvel, ela fragmenta o que se pensava unido; ela mostra heterogeneidade do que se imaginava em conformidade consigo mesmo” (FOUCAULT, 1982, p. 21).

O desfazimento de certezas das coisas, nesse sentido, não prescinde da sua historicidade, a qual, para Foucault, é problematizada, conforme esclarecem Zambenedetti e Silva (2011, p. 455):

Esta problematização consiste na desconstrução ou desnaturalização das formas cristalizadas e instituídas, apontando para o caráter contingente que marca a constituição das mesmas, mostrando-as como frutos de uma historicidade e de determinadas condições de possibilidade.

Diante disso, o contingente e o plano das possibilidades são eivados pelas relações de poder, como as que permeiam a seara da educação, do trabalho, do gênero, entre outras. Foucault se debruça no entendimento das configurações que possibilitam isto, compreendendo que a história mesma destas coisas é descontínua:

Na perspectiva genealógica a história não é constituída por uma sucessão de fatos cronológicos, que denotam progresso ou linearidade. A história é marcada por descontinuidades, caracterizadas por mudanças e transformações dos saberes e das práticas ali articulados. (ZAMBENEDETTI; SILVA, 2011, p. 456)

Desta feita, um empreendimento investigativo, que se propõe a adotar a perspectiva genealógica, não poderá prescindir da reflexão acerca do poder e de suas relações com as coisas, assim como das configurações que tais relações adotam, com as suas continuidades e descontinuidades, na família, no trabalho, nos mais variados planos sociais, aos quais homens

e mulheres se fazem presentes.

Nesta pesquisa, portanto, o entendimento a respeito da atividade da tutora a distância, na modalidade de EaD, e da normalista, na educação presencial em 1920, busca o estabelecimento das conexões da docência, enquanto profissão feminizada; o contexto histórico-sócio-cultural, que impele a mulher a assumir a profissão docente; e a ocorrência deste processo na Educação a Distância, não desmerecendo o fato de que à mulher são acrescidas funções históricas e culturalmente impostas, ligadas ao ser mãe e ao cuidar das tarefas domésticas, requerendo, então, que se adote a perspectiva da dúvida e do questionamento, como nos chamam a atenção Moruzzi e Abramowicz (2010, p. 168). Pois,

São elementos da genealogia: questionar o conhecimento, o saber e as verdades; questionar quem as produzem e em que condições, fazendo emergir as relações de poder que as tornam possíveis; por fim, entrar no campo da genealogia é colocar em foco saberes antes não considerados, é trazer à tona o marginal e o impensado.

Portanto, a perspectiva que colocamos aqui é a de buscar, no decorrer da investigação, as entranhas do fenômeno a ser investigado, no sentido de descobrir como as coisas e os mecanismos que as regulam surgem e funcionam, pois, para Foucault (2003, p. 16), “[...] foi de mesquinaria em mesquinaria, de pequena em pequena coisa, que finalmente as grandes coisas se formaram”.

Para tanto, criamos uma representação esquemática desta dinâmica, que acreditamos ser condizente com a perspectiva *foucaultiana*, acerca dos estudos históricos, a qual chamamos de *arco fato-temporal*, detalhada no capítulo seis desta pesquisa. Com esta representação, queremos dizer que uma dada dinâmica pode congrega um fato ou mais, que guardam relação entre si, independentemente de uma cronologia linear de períodos, pois ações de ontem refletem no hoje e guardam aproximações de diferentes proporções, mesmo quando ocorridas em décadas ou séculos diferentes, como o objeto por nós pesquisado.

Cumprindo ainda destacar que importa à Genealogia, o discurso, na medida em que ele veicula o que é considerado verdade e/ou mentira, certo e/ou errado no âmbito da sociedade. Assim, para a análise do discurso das tutoras, nossos sujeitos investigados, recorreremos à história oral explicitada no tópico que se segue.

3.4 História oral: pressupostos teóricos

Aqui, discutimos o que vem a ser a história oral, enquanto ferramenta metodológica,

bem como as suas contribuições para a pesquisa ora desenvolvida.

A história oral, como instrumento da pesquisa, permite “[...] uma análise do discurso propriamente dita, que, em se tratando de um acervo de depoimentos, pode engendrar estudos comparativos por gerações, grupos sociais, formação profissional, etc.” (ALBERTI, 2004, p 24).

Assim, os não ditos, os ditos e os interditos, presentes nas fontes orais analisadas pela história oral, constituem-se de um objeto de análise caro para a atividade de pesquisa genealógica, uma vez que a história oral prima pela singularidade das circunstâncias, principalmente daquilo que não figura no espaço histórico e que, por isto, fica latente, subjacente, logo abaixo da superfície.

Meihy e Holanda (2007, p. 14) listam, ainda, pontos que devem ser considerados ao nos lançarmos no desafio de empreender uma pesquisa no âmbito da história oral, a saber:

- 1 – É um ato premeditado, realizado segundo a orientação expressa em um projeto.
- 2 – É um procedimento que acontece no tempo real da apreensão e que para tanto necessita de personagens vivos colocados em situação de diálogo.
- 3 – Ao assumir-se como manifestação contemporânea, a história oral mantém vínculo inevitável com o imediato e isso obriga reconhecer o enlace da memória com modos de narrar.
- 4 – A história oral ao valer-se da memória estabelece vínculos com a identidade do grupo entrevistado e assim remete à construção de comunidades afins.
- 5 – O espaço e o tempo da história oral, portanto, são o “aqui” e “agora” e o produto é um documento.
- 6 – Como manifestação contemporânea, a história oral se vale dos aparatos da modernidade para se constituir, então, além de pessoas vivas reunidas para contar algo que lhes é comum, a eletrônica se torna meio essencial para a sua realização.

A metodologia da história oral se ampara no estudo dos relatos orais, como subsídio para a análise e para a compreensão de acontecimentos. E por esta razão, especial cuidado deve ser dado às entrevistas, pois

As entrevistas de história oral são tomadas como fontes para a compreensão do passado, ao lado de documentos escritos, imagens e outros tipos de registro. Caracterizam-se por serem produzidas a partir de um estímulo, pois o pesquisador procura o entrevistado e lhe faz perguntas, geralmente depois de consumado o fato ou a conjuntura que se quer investigar. Além disso, fazem parte de todo um conjunto de documentos de tipo biográfico, ao lado de memórias e autobiografias, que permitem compreender como indivíduos experimentam e interpretam acontecimentos, situações e modos de vida de um grupo ou da sociedade em geral. Isso torna o estudo da história mais concreto e próximo, facilitando a apreensão do passado pelas gerações futuras e a compreensão das experiências vividas por outros (CPDOC/FGV, 2012).

Nesse sentido, a história oral busca trabalhar com o mosaico das experimentações e

interpretações humanas em face de um acontecimento, com vistas ao maior enquadramento das interpretações, por compreender que o vivido e o sentido pelo outro têm um importante valor, na medida em que confere significado ao visto e ao testemunhado, ao mesmo tempo em que tornam vívidos os documentos e as outras formas de registro, reelaborando-os, elucidando-os, complementando-os, confrontando-os ou concordando com o que apresentam. Por isso que,

Não se pode esquecer que, mesmo no caso daqueles que dominam perfeitamente a escrita e nos deixam memórias ou cartas, o oral nos revela o "indescritível", toda uma série de realidades que raramente aparecem nos documentos escritos, seja porque são consideradas "muito insignificantes" - é o mundo da cotidianidade - ou inconfessáveis, ou porque são impossíveis de transmitir pela escrita. É através do oral que se pode apreender com mais clareza as verdadeiras razões de uma decisão; que se descobre o valor de malhas tão eficientes quanto as estruturas oficialmente reconhecidas e visíveis; que se penetra no mundo do imaginário e do simbólico, que é tanto motor e criador da história quanto o universo racional [...] (JOUTARD, 2000, p. 33-34).

A este respeito, convém destacarmos que a história oral coloca em cena e evidencia a fala dos anônimos, dando-lhes oportunidade de apresentar a sua interpretação dos fatos, colocando-os como protagonistas da história, uma história cotidiana, individual, mas também plural e que, muitas vezes, passa despercebida, embora guarde ressonância com uma história mais ampla de um tempo, de uma sociedade.

Desta feita, no caso desta presente investigação, as entrevistas e as suas análises à luz da história oral, além da perspectiva genealógica adotada, permitiram o entendimento do sentido do trabalho docente na EaD, na percepção das tutoras a distância participantes da pesquisa e a sua relação com a realidade da normalista, em 1920. Devemos ainda lembrar o cuidado com as entrevistas, uma vez que tal procedimento “reclama uma atenção permanente do pesquisador aos seus objetivos, obrigando-o a colocar-se intensamente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado” (BRANDÃO, 2000, p. 8).

Além disso, o uso combinado das abordagens explicitadas possibilitou o entrelaçamento entre as biografias faladas dos sujeitos participantes e o contexto mais amplo da pesquisa, a saber, a atuação da mulher no magistério, na EaD no Ceará, permitindo a apreensão do vivido por estas mulheres tutoras e, ao mesmo tempo, o estabelecimento de relações com a dimensão do trabalho e a participação feminina na sociedade em um viés histórico.

A seguir, descreveremos os procedimentos da História Oral, que foram adotados especificamente nesta investigação.

3.4.1 Procedimentos adotados na recolha das fontes orais

De acordo com Meihy (2002), em se tratando de história oral, alguns requisitos na recolha e no tratamento das fontes orais devem ser seguidos, a fim de se preservar a identidade metodológica da pesquisa, uma vez que esta metodologia guarda especificidades. Entre eles, podemos destacar: a comunidade de destino, a colônia e a formação de rede, a entrevista, a transcrição, a conferência (devolutiva às entrevistadas), o uso autorizado dos textos e o arquivamento dos depoimentos.

A comunidade de destino se refere a todos os indivíduos que participam de uma situação em comum. Para Meihy e Holanda (2008, p.51), “Há dois pressupostos que instruem a [sua] conceituação [...]. A primeira é de base material e a segunda de fundamento psicológico, de gênero ou orientação (política, cultural ou sexual)”.

Assim, para esta pesquisa, a comunidade de destino escolhida é composta pelas professoras tutoras a distância que atuam ou atuaram no Curso de Licenciatura em Matemática semipresencial, ofertados pela UFC e pelo IFCE, por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil, desde a sua oferta em 2007 até 2012.

A colônia, por sua vez, constitui-se de uma parcela da comunidade de destino. Segundo Meihy e Holanda (2008, p.53),

A “colônia” é parte dividida para possibilitar o entendimento do todo pretendido. Mas há sutilezas nesse fracionamento, pois é necessário guardar, ao mesmo tempo, características peculiares que justifiquem a fração e manter os elos comuns ao grande grupo. [...].

No estudo em foco, a colônia se constitui do grupo das professoras tutoras a distância que atuam no Curso de Licenciatura em Matemática semipresencial, ofertados pela UFC e pelo IFCE, por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil, desde a sua oferta em 2007 até 2012, e que ministram as disciplinas pedagógicas. A escolha pelas disciplinas pedagógicas se justifica pela alta concentração de docentes do sexo feminino, conforme levantamento feito no banco de dados de tutores, tanto do IFCE, quanto do Instituto UFC Virtual, uma vez que este congrega as informações dos profissionais que atuam nas instituições investigadas.

No tocante à rede, ela é caracterizada por Meihy e Holanda (2008) como uma subdivisão detalhada da colônia. A rede, segundo tais autores, deve ser sempre plural e com diferentes características internas, uma vez que tais atributos permitem uma interpretação

mais dinâmica da realidade estudada.

Em relação a esta pesquisa, optamos por trabalhar com uma rede composta por dois grupos: o grupo das professoras tutoras a distância, que atuam ou atuaram nas disciplinas pedagógicas com o maior tempo de exercício de docência virtual nas instituições investigadas, podendo ser casadas ou solteiras, com ou sem filhos; e o grupo das professoras tutoras a distância com um tempo menor de experiência em docência na EaD, em disciplinas pedagógicas, podendo ser casadas ou solteiras, com ou sem filhos.

Este tipo de divisão visou a captar os motivos relacionados ao maior ou ao menor tempo de exercício docente na modalidade, bem como a interferência entre a atividade profissional da tutora na dimensão familiar. Além disto, considerando estarmos tratando de um número expressivo de tutores e como o nosso critério de seleção da amostra é qualitativo e não puramente quantitativo, buscamos trabalhar com um número reduzido de sujeitos, seis professoras tutoras de cada Instituição, cuja escolha para participação se deu após análise dos documentos fornecidos pelas Coordenações de tutoria das instituições participantes, tais como o seu banco de dados, como também da concordância dos sujeitos em contribuir para a pesquisa.

Finalmente definidos os sujeitos, partimos para o roteiro de entrevistas, o qual foi concebido no intuito de preservar a ética e o bem-estar dos sujeitos envolvidos, bem como estar consoante com as regras do Comitê de Ética da Universidade Federal do Ceará, entidade cujo projeto analisou e emitiu parecer avaliativo favorável à realização da investigação, no final de junho de 2014, sob o cadastro de pesquisa N° 30814014.6.0000.5054, arquivado na Plataforma Brasil¹⁹.

Os contatos para a marcação das datas das entrevistas foram estabelecidos através de envio de *e-mails* e, quando necessário, de ligações telefônicas. Na mensagem enviada por *e-mail* foi encaminhado um resumo da pesquisa. Já durante a entrevista, foram entregues o roteiro da entrevista e o termo de consentimento livre e esclarecido. Este último teve duas vias assinadas pela entrevistada e a entrevistadora, para que ambas guardassem uma cópia consigo.

O roteiro da entrevista procurou guardar relação direta com o tema da pesquisa, sendo

¹⁹ A Plataforma Brasil é um diretório nacional responsável pelo acompanhamento e pela avaliação de projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, sob a responsabilidade do Ministério da Saúde. De acordo com informações constantes em seu sítio, “[...] A Plataforma Brasil é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/CONEP. Ela permite que as pesquisas sejam acompanhadas em seus diferentes estágios - desde sua submissão até a aprovação final pelo CEP e pela CONEP, quando necessário - possibilitando inclusive o acompanhamento da fase de campo, o envio de relatórios parciais e dos relatórios finais das pesquisas (quando concluídas) [...]”. Disponível em: <<http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/login.jsf>>. Acesso em: 22 maio 2014.

dividido nos seguintes blocos: identificação, formação, trabalho docente na EaD e relação família-trabalho. Além disso, procuramos estar atentos ao que dizem Meihy e Holanda (2007, p.38-39) acerca da dinâmica das entrevistas. Para os autores,

A exteriorização do tema, sempre dado a priori, organiza a entrevista que deve se render ao alvo proposto. Então, o grau de atuação do entrevistado como condutor dos trabalhos fica muito mais explícito e é orientado pelos recursos dados pela sequência de perguntas que devem levar ao esclarecimento do tema. Assim, seria equivocado considerar o colaborador um simples informante ou ator social ou mesmo objeto de pesquisa no sentido superado dos termos.

Assim, por considerar os sujeitos da pesquisa como sujeitos, e não objetos, a sequência de perguntas constantes no roteiro-base, por sua vez, foi estabelecida sob a forma de uma conversa por parte dos narradores envolvidos, de modo que pudessem ser sugeridas perguntas dos sujeitos envolvidos, como ainda dúvidas e acréscimos por parte de ambos, no decorrer de cada entrevista, que teve uma dinâmica própria.

Após as entrevistas e as transcrições das mesmas, houve a devolutiva do documento transcrito às participantes, para análise, complementação se fosse o caso e concordância com o discurso transcrito.

3.5 Procedimentos gerais adotados na pesquisa

Os procedimentos adotados foram sistematizados, partindo das visitas aos Núcleos de educação a distância das IES citadas e do agendamento de horário com a gestão pedagógica e com a equipe das professoras tutoras a distância destes núcleos para apresentação da pesquisa e solicitação de sua participação na presente pesquisa. Estes procedimentos ocorreram no IFCE no final de junho de 2014 e no UFC Virtual no mês de julho do mesmo ano.

Segundo os procedimentos adotados pela história oral, utilizamos entrevistas semiestruturadas, além da observação de dados que evidenciassem a presença da tutora no ambiente virtual de aprendizagem e relacionassem a frequência de sua participação e os turnos/horários do trabalho docente realizado no âmbito virtual, de modo a encontrar evidências acerca da rotina e do significado do trabalho docente junto às falas das professoras tutoras, bem como os seus impactos no cotidiano familiar.

Além das observações e das entrevistas, utilizamos gravação de áudio, transcrição e anotação de depoimentos e entrevistas, análise documental, tanto do aporte legal que norteia o

magistério da década de 1920 até 1930, a EaD e o magistério nesta modalidade, quanto dos demais documentos que regem a docência no curso de Licenciatura em Matemática semipresencial nas instituições pesquisadas – IFCE e Instituto UFC Virtual –, assim como da análise bibliográfica de obras que versam sobre feminização do magistério, história da educação e história da EaD.

A variedade de procedimentos, no âmbito da pesquisa, visou a uma melhor apreensão e compreensão do objeto em estudo, na busca da captação das possíveis nuances que permitissem a sua compreensão mais aprofundada.

3.6 *Lócus da pesquisa*

Neste tópico, são apresentados os *lócus* em que a pesquisa foi empreendida, no tocante a sua estrutura e ao seu histórico de funcionamento. Para tanto, utilizamos como fonte de consulta os documentos institucionais disponibilizados, buscando lhes dar um melhor delineamento.

3.6.1 *A Diretoria de EaD do IFCE*

Desde 1994, o IFCE atua na EaD, através de ações de ensino, pesquisa e extensão, de acordo com informações constantes no Termo de Referência para o Plano Anual de Capacitação Continuada (PACC) 2012, elaborado pela Diretoria de EaD do Instituto em 2011. No tocante às ações do ensino, estas se resumem:

No ensino pode-se citar: um programa denominado Form@TE, que constitui mini-cursos diversos de formação e capacitação de professores em tecnologias informáticas telemáticas e EAD visando alfabetização tecnológica do corpo docente e técnico; utilização de TICs em sala de aula; conhecimento e domínio de ferramentas e plataformas de EAD; produção de conteúdo; o projeto “Ciranda da Educação Profissional”, piloto realizado entre quatro CEFETs usando videoconferência; Curso Didática Aplicada à Videoconferência para professores do IFCE, repetido em diversas ocasiões; Capacitação no e-PROINFO; Capacitação em EAD (60h). Este programa constituiu a base de diversos projetos de pesquisa e desenvolvimento de ferramentas para educação presencial e a distância usando Tecnologias digitais [...]. (IFCE, 2011, p.5)

Ainda conforme este documento, em 2006 foi publicada a Portaria 234/GDG, de 14 de junho, que rezava sobre a criação do Núcleo de Tecnologias Educacionais e Educação a Distância (NTEAD). Tal núcleo consistia em ser um setor responsável pela coordenação

acadêmica e administrativa dos cursos semipresenciais, diretamente subordinado ao Departamento de Ensino (DIREN), mas atuando em estreita conexão com a Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação (DIPPG) e a Diretoria de Tecnologia da Informação (DITI).

Já no ano de 2007, com a implantação do convênio entre a Universidade Aberta do Brasil e o IFCE, foram ofertadas vagas para 400 alunos nos cursos de Tecnologia em Hospedagem (Hotelaria) e de Licenciatura em Matemática, para diversas cidades do estado do Ceará. Em decorrência desta ampliação, o NTEAD/DEAD do IFCE teve que passar por ajustes, a fim de atender a gestão e a produção dos cursos a distância da UAB, adotando um modelo sistêmico de administração, que buscou contemplar a parte pedagógica, financeira e multidisciplinar para fomentar os cursos e os projetos em EaD.

Em 2009, em decorrência da transformação do CEFET-CE em IFCE, houve a criação da Diretoria de Educação a Distância, através da portaria 318/DGP, de 13 de março, tendo como principal finalidade:

[...] explorar o potencial didático-pedagógico das Tecnologias de Informação e Comunicação para a produção e socialização do conhecimento nos diversos níveis de ensino e formação, na pesquisa e na extensão, visando proporcionar a democratização do saber por meio de práticas de ensino complementares ao presencial, bem como nas modalidades de ensino semipresencial e a Distância. (IFCE, 2011, p.5-6).

Em paralelo à criação da Diretoria, os campi com experiência em oferta de cursos na área de EaD passaram a constituir seu Núcleo de Tecnologias Educacionais e Educação a Distância, diretamente subordinado àquela. Neste mesmo período, o IFCE passou a ofertar, na modalidade semipresencial, os cursos técnicos de Edificações, Eletrotécnica, Informática e Segurança do Trabalho, através da Rede Escola Técnica Aberta do Brasil – e-Tec.

No decorrer dos anos que se seguem, diversas outras ações no âmbito da EaD têm sido implementadas, dentre as quais, podemos citar os Cursos de Aperfeiçoamento em Docência na Educação Profissional nos níveis básico e técnico e de Especialização em Turismo e Hospitalidade, ambos ofertados no âmbito do Programa Brasil Profissionalizado.

Já a Licenciatura em Matemática, curso em que as professoras tutoras, parte dos sujeitos desta pesquisa, atuaram ou ainda atuam, é ofertada pela Diretoria de Educação a Distância do IFCE, sob a responsabilidade do *campus* do IFCE em Juazeiro do Norte, mais precisamente, de seu núcleo de Núcleo de Tecnologias Educacionais e Educação a Distância. O curso, de acordo com o seu projeto, objetiva

Formar profissionais licenciados em matemática para atuação na educação básica e suas diversidades culturais e sociais, por meio da pesquisa, da reflexão teórica e prática e da autonomia do sujeito em formação, considerando seu crescimento formativo e participativo como artifício de igualdade e democracia (IFCE, 2012, p.34).

A Licenciatura em Matemática no IFCE, no semestre 2014.1, foi ofertada em doze polos de apoio presencial, com um quantitativo total de 421 alunos, conforme dados apresentados no quadro que se segue.

Quadro 8 - Matrículas por polo no Curso de Licenciatura em Matemática em 2014.1

Polo	Quantitativo total de matrículas
Acaraú	33
Camocim	61
Campos Sales	05
Itapipoca	42
Jaguaribe	20
Limoeiro do Norte	17
Meruoca	71
Orós	13
Quixeramobim	79
São Gonçalo	26
Tauá	29
Ubajara	25
Total	421

Fonte: Coordenadoria de Controle Acadêmico (CCA) /- IFCE.

O curso, na modalidade a distância, está estruturado em cinco núcleos formativos, os quais são: Formação Pedagógica, Formação Específica Matemática, Formação na área de Tecnologia e Comunicação, Formação Profissional e Formação em trabalhos científicos e socioculturais, compreendendo uma carga horária de 3000 horas; está distribuído em sete semestres letivos, com a duração total de três anos e meio. Destaca-se, ainda, que as tutoras participantes deste estudo, por serem licenciadas na área de Ciências Humanas, atuaram nas disciplinas da Formação Pedagógica e da Formação Profissional.

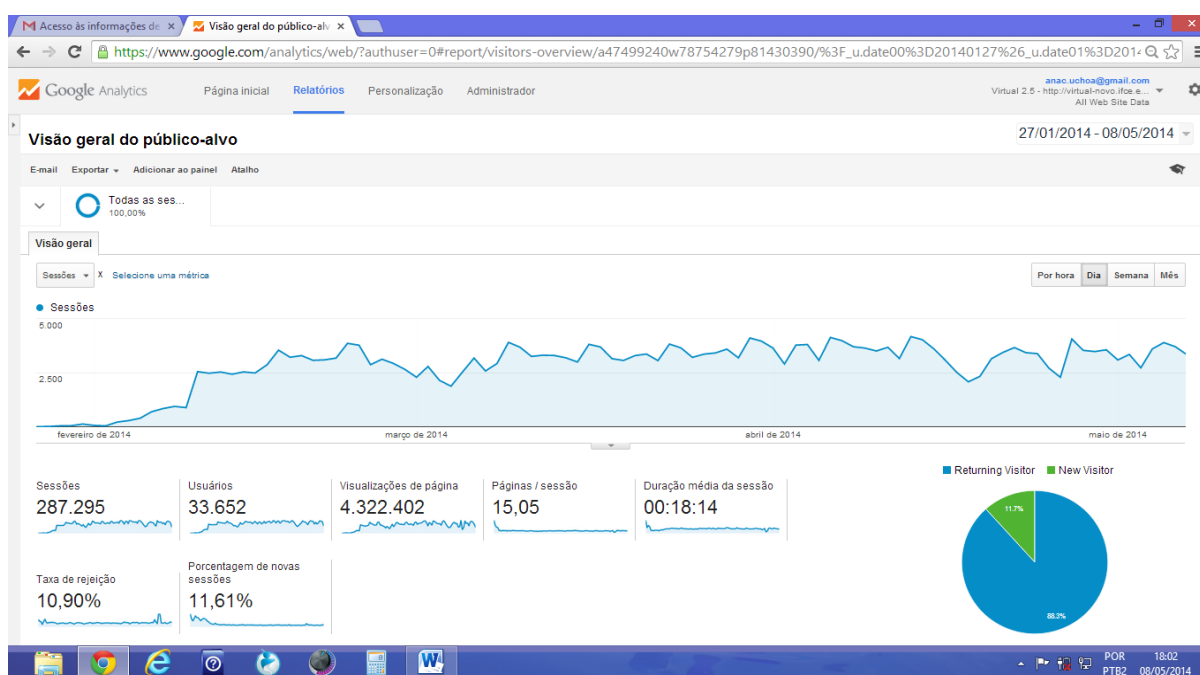
Como na EaD, o tempo que se despende nas atividades didáticas é uma variável relevante, a equipe de Gestão de Tecnologia de Informação do IFCE, desde janeiro de 2014, tem utilizado a ferramenta *Google Analytics*²⁰ (Ver Figura 3), para o monitoramento e o

²⁰ *Google Analytics* é um serviço gratuito, de propriedade do Google, que fornece dados estatísticos de visitação a blogs e sites.

acompanhamento do acesso e da permanência ao ambiente virtual em que as aulas da Licenciatura em Matemática semipresencial e dos demais cursos se dão. Esta ferramenta, sincronizada ao *Moodle*, permite fornecer diversos dados acerca do uso do ambiente, dentre os quais destacamos: a duração média de tempo que cada usuário leva no ambiente, o total dos usuários, entre outros, além de possibilitar o cruzamento destes dados com as variáveis relacionadas à utilização do ambiente por mês, dia e hora.

Além disso, o próprio AVEA dispõe de uma série de ferramentas que possibilitam oferecer informações a respeito do acesso de usuários, seu percurso no ambiente, quais ferramentas utilizou e o que nelas executou, exibindo relatórios detalhados e individuais, os quais podem ser analisados pela gestão pedagógica do curso e por seus professores. Há ainda o trabalho de acompanhamento da Coordenação de Tutoria, responsável por monitorar e analisar a atuação dos professores tutores e dos professores formadores no desenvolvimento da disciplina, sendo estes últimos os incumbidos de acompanhar mais de perto o trabalho do professor-tutor, no âmbito da disciplina que coordenam; chamar-lhe a atenção, quando julgar necessário, como também dar-lhe suporte teórico e pedagógico, em situações que assim exigirem.

Figura 3 - *Google Analytics* - Ferramenta de acompanhamento de acesso ao *Moodle*, no período de 27 de janeiro de 2014 a 07 de maio de 2014.



Fonte: Google (2014).

Os dados acima mostram que, no marco temporal que vai do final de janeiro de 2014 a início de maio daquele ano, 33.652 usuários, entre alunos, coordenadores, professores formadores, professores-tutores, entre outros, de diversos cursos ofertados por esta Diretoria, tinham permanecido uma média de dezoito minutos em suas atividades no ambiente de aprendizagem, quantidade de tempo que merece ser analisada, não de forma isolada, quando se leva em consideração a permanência do aluno na EaD para a resolução de suas atividades e leituras, entre outras interações, na sua sala de aula virtual e, sobretudo, a da tutora, nossa entrevistada, no que se refere a sua atuação docente a distância.

3.6.2 O Instituto UFC Virtual - IUFCV

O Instituto UFC Virtual é aqui apresentado através de informações e de trechos de seu projeto pedagógico institucional. Este documento, datado de 2010, explica a constituição e as diretrizes pedagógicas do instituto, assim como a sua história.

De acordo com o projeto citado, o Instituto tem a sua gênese ligada às ações de EaD, desencadeadas em 1997, pelo Professor Mauro Cavalcante Pequeno, seu atual diretor, através do Projeto EDUCADI, voltado à Educação Digital, desenvolvido no Ceará e em outros estados do país, por dois anos. Segundo o documento, o objetivo do projeto era

[...] aplicar tecnologias da informação e da comunicação em Educação a Distância para auxiliar na construção de projetos dentro das escolas, com o intuito de minimizar os problemas de aprendizagem dos alunos de regiões marginais urbanas do Ensino Básico (UFC, 2010, p. 5).

No decorrer da vigência deste projeto, diversas outras ações foram desenvolvidas pelo grupo coordenado pelo professor acima citado, nos períodos compreendidos entre 1998 e 2002, visando à disseminação de experiências ligadas à EaD na universidade, formação continuada de professores da escolas públicas e treinamento corporativo.

No ano de 2003, o Instituto foi oficialmente criado e, a partir de então, outros cursos foram ofertados por meio de uma parceria com a Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), dentre os quais, podemos citar o Mestrado Profissional em Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação em EaD em 2006; com edições de 2006 a 2008, o Projeto Mídias na Educação, promovido pelo MEC; em 2010, a Especialização em Ensino de Ciências Humanas e Sociais, ofertada para 292 professores da rede pública de ensino.

Em 2006, o Bacharelado em Administração a distância é ofertado como curso piloto da Universidade Aberta do Brasil, em parceria com o Banco do Brasil. E ainda, segundo

dados do documento consultado, no ano de 2010, o UFC Virtual tem ofertado pela UAB oito cursos de graduação, a saber, Bacharelado em Administração, Bacharelado em Administração - Gestão Pública, Licenciatura em Química, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Física, Licenciatura em Letras Inglês, Licenciatura em Letras Português e Licenciatura em Letras Espanhol, atendendo a 30 polos no estado do Ceará e com 3.318 vagas disponibilizadas até o semestre 2008.2. Outra ação importante foi a criação do Curso Superior de Sistema de Mídias Digitais, ofertado pelo Instituto desde 2009, na modalidade presencial, abrangendo três habilitações: Comunicação em Mídias Digitais, Sistemas de Informação Multimídia e Jogos Digitais.

Através das atividades elencadas, vislumbram-se as ações de ensino, pesquisa e extensão, executadas por este Instituto, ressaltando-se ainda os convênios e os intercâmbios celebrados com universidades nacionais e internacionais.

No que diz respeito ao Curso de Licenciatura em Matemática, ofertado através do UFC Virtual, sua história começa em 2007, com a oferta de 50 vagas para o polo de Caucaia, conforme informações obtidas em seu projeto pedagógico (UFC, 2011). Inicialmente, sua oferta era de responsabilidade da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade, em parceria com o Instituto, mas após a regulamentação deste, o curso foi diretamente vinculado ao IUFCV.

De acordo com o documento citado, desde o ano de 2011, o curso tem sido ofertado em 10 polos do estado do Ceará, perfazendo um total de 900 alunos matriculados e 33 turmas ingressas através de quatro vestibulares até o período atual.

O Curso de Licenciatura em Matemática ofertado pelo IUFCV compreende um total de 2822 horas, distribuídas em oito semestres, tendo por objetivo formar o professor desta área de conhecimento, observando ainda o que diz o seu projeto pedagógico:

[...] os conteúdos específicos foram selecionados para enfatizar que a educação superior é uma das fases do processo educacional do indivíduo e a primeira etapa na sua profissionalização. Sob tais princípios, os conteúdos preparam para o exercício da docência dos Ensinos Fundamental (séries finais) e Médio. (UFC, 2011, p.10)

Para atender a este objetivo, o curso é então estruturado em cinco unidades, a saber, Matemática Básica e Aplicada; Matemática Superior: análise e álgebra; Física; Educação, Libras e Informática; e Estágios; Trabalho de Conclusão de Curso e Atividades Complementares.

A Licenciatura em Matemática no IUFC Virtual, no semestre 2014.1, foi ofertada em

onze polos de apoio presencial, com um somatório total de 1.178 matrículas realizadas, conforme o quadro exposto em seguida, elaborado com base no quantitativo de alunos matriculados por disciplinas em cada polo, oriundos de diversos períodos de ingresso. Devemos considerar, ainda, que cada aluno pode estar matriculado em mais de uma disciplina.

Quadro 9 - Quantidade total de alunos matriculados por polo e disciplinas no Curso de Licenciatura em Matemática em 2014.1

Polo	Quantidade total de alunos matriculados por polo e disciplinas
Aracati	61
Aracoiaba	124
Beberibe	140
Brejo Santo	73
Caucaia – polo Flávio Marcílio	148
Caucaia – polo FECET	41
Ipueiras	20
Maranguape	195
Quiterianópolis	155
Quixadá	100
Russas	121
Total	1.178

Fonte: Coordenação de tutoria (2014, UFC Virtual).

No tocante ao acompanhamento da frequência dos alunos e dos docentes no ambiente, o Instituto UFC Virtual, de acordo com o Setor de Tecnologias Digitais (STD)²¹, dispõe de ferramentas no ambiente virtual de aprendizagem Solar²², que permitem contabilizar o número de acessos e de participação dos professores tutores e dos discentes. Todavia, além da adoção desta ferramenta quantitativa de acompanhamento, um membro da Coordenação de

²¹ O Setor de Tecnologias Digitais, no Instituto UFC Virtual, se incumbe de fazer o: “[...] tratamento de temáticas vinculadas à tecnologia da informação e comunicação no Instituto. Dentre as principais atribuições deste setor está a construção de sistemas de software em apoio ao processo de aprendizagem e os modelos de avaliação adotados, como ambientes virtuais de aprendizagem, sistemas de gestão, avaliação e logística de cursos. Além disso, é responsável pela produção de conteúdos para Web, através de um processo denominado de Transição Didática (TD), o qual representa um fluxo de trabalho que compreende desde o planejamento das aulas até a disponibilização do conteúdo em determinada mídia ou tecnologia. Outra ação deste setor está na atenção ao suporte e manutenção de toda a infraestrutura de equipamentos e rede de comunicação do Instituto”. (IUFVCV, 2014). Disponível em: <<http://www2.virtual.ufc.br/portal2/index.php/instituicao/setores>>. Acesso em: 16 maio 2015.

²² O ambiente virtual Solar foi elaborado pelo Instituto UFC Virtual, sendo “[...] orientado ao professor e ao aluno, possibilitando a publicação de cursos e a interação com os mesmos”. (IUFVCV, 2014). Disponível em: <<http://www2.virtual.ufc.br/portal2/index.php/ambiente>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

tutoria explica, através de resposta encaminhada por *e-mail* em junho de 2014, sobre outros procedimentos usados para o monitoramento dos partícipes:

Os tutores são acompanhados pelos coordenadores de disciplina, que os orientam quanto às atividades e acompanham sua frequência ao ambiente e atuação junto aos alunos; pelo coordenador de tutoria, que intervém em situações irregulares (ausência do tutor no ambiente; falta do tutor a um encontro; necessidade de mudança de data de encontro, etc.) e pelo setor de avaliação do UFC Virtual. O acompanhamento se dá por meio da intervenção do tutor nos fóruns; postagem das notas nos portfólios e comentários trocados na ferramenta mensagens. Espera-se que o tutor participe do fórum regularmente, não só com postagens de incentivo à participação dos alunos (fazendo perguntas motivadoras, por exemplo), mas também postagens de conteúdo: tirando dúvidas, corrigindo eventuais distorções de conteúdo nas discussões dos fóruns, sugerindo novas leituras e reflexões. (Coordenador de Tutoria 1 – IUFCV)

Além do monitoramento de participação, no nível quantitativo, a Coordenação explica o que se espera mais do professor tutor quanto ao cumprimento de prazos, qualidade de seu trabalho e presença em reuniões:

Espera-se também que o tutor corrija as atividades e poste comentários em prazo regular, ou seja, a nota de um portfólio deve ser postada antes do final do prazo do portfólio seguinte. Para além desses critérios, mais quantitativos, observados pelo coordenador de tutoria e pelo setor de avaliação, o coordenador de disciplina observa ainda a pertinência das intervenções do tutor, a linguagem utilizada, o domínio do assunto. Leva em conta também, fora do ambiente, a participação em reuniões da equipe de tutores, a correção das provas e entrega das notas no prazo, etc. (Coordenador de Tutoria 1 – IUFCV)

Assim, o foco do acompanhamento das ações no ambiente se dá através da atuação dos coordenadores das disciplinas em relação aos tutores e dos tutores em relação aos alunos, procurando imprimir um procedimento de natureza mais personalizada e qualitativa, mas, ao mesmo tempo, de vigilância.

3.7 As entrevistas com as tutoras: explicitando esta trajetória da pesquisa e o perfil das entrevistadas

As entrevistas com as professoras tutoras do IFCE foram realizadas nos últimos dias de junho de 2014, após aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFC. Cinco destas entrevistas foram concedidas na própria instituição e uma por telefone, por impossibilidade de a tutora se encontrar pessoalmente com a pesquisadora.

Após a transcrição, como já dito, a entrevista foi enviada individualmente aos seus *e-mails*, para que, no prazo de quinze dias, as tutoras dessem uma devolutiva acerca dos seus

escritos através desta forma de comunicação. Do total destas entrevistadas, somente duas apresentaram retorno: uma encaminhou o arquivo da transcrição de sua fala com acréscimos relacionados à correção de sua fala e outra respondeu ao meu *e-mail*, informando que a transcrição representava satisfatoriamente a sua opinião.

A identidade de cada uma das tutoras foi preservada, conforme o estabelecido no termo de consentimento livre e esclarecido. Cada uma delas foi identificada como Professora tutora, seguida do algarismo que corresponde à ordem em que foram realizadas as entrevistas, e da sigla da Instituição onde trabalham. Vejamos os seus perfis:

- A *professora tutora 1 – IF* tem 40 anos, é solteira e sem filhos, mora com a mãe e as irmãs. Atua na EaD há quatro anos, com experiência nesta modalidade somente pelo IFCE. É licenciada em Pedagogia, com Especializações em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e Gestão Escolar. É professora e coordenadora pedagógica, sendo efetiva na rede municipal de ensino em Fortaleza. Sua renda mensal é entre três e seis salários mínimos, excetuando-se os rendimentos obtidos através da bolsa da UAB. Dedicar, segundo ela, em torno de 20 horas semanais à atuação como tutora.
- A *professora tutora 2 - IF* tem 43 anos, é casada e tem uma filha. Atua na EaD há cinco anos, com experiência nesta modalidade pela Universidade de Brasília e pelo IFCE, sendo que neste último atua desde 2009. É licenciada em Pedagogia, com Especializações em Avaliação Educacional e Educação a Distância. Atualmente, está concluindo uma Especialização em Gestão Escolar e iniciando o Mestrado em Computação, na área de Informática Educativa. Já foi contadora e docente da Educação Básica. Há quatro anos, é coordenadora pedagógica numa instituição de educação profissional. Sua renda mensal é de cinco salários mínimos, excetuando-se os rendimentos obtidos através da bolsa da UAB. Dedicar, segundo ela, em torno de 15 horas semanais à atuação como tutora.
- A *professora tutora 3 – IF* tem 41 anos, é solteira, mora com os pais e não tem filhos. Atua na EaD há dois anos, com experiência nesta modalidade pela Universidade Estadual do Ceará e pelo IFCE. É fonoaudióloga, assistente social, licenciada em Biologia e estudante de graduação em Pedagogia, com Especializações em Educação Especial, Educação Infantil, Metodologia do Ensino de Biologia, Atendimento Educacional Especializado e em Libras. É Mestre em Educação e, atualmente, é Doutoranda em Educação. É docente

efetiva da rede estadual ensino do Ceará desde 2004, mas já atuava desde 2001 como professora temporária. Sua renda mensal é de três a cinco salários mínimos, excetuando-se os rendimentos obtidos através da bolsa da UAB. Dedicava, segundo ela, em torno de 20 horas semanais à atuação como tutora.

- *A professora tutora 4 – IF* tem 45 anos, é divorciada há quinze anos, mora com os três filhos. Atua na EaD desde 2007, com experiência nesta modalidade somente pelo IFCE. É bacharel e licenciada em Filosofia, com Especialização em Gestão Escolar. É docente e já foi diretora de escola, sendo efetiva da rede municipal de ensino de Fortaleza desde 1994, além de também ser efetiva da rede estadual de ensino do Ceará, já tendo sido professora de escolas confessionais, particulares e de educação profissional. Atualmente, está cedida em um de seus horários também ao Estado, assumindo uma coordenação pedagógica. Sua renda mensal é de nove a dez salários mínimos, excetuando-se os rendimentos obtidos através da bolsa da UAB. Dedicava, segundo ela, em torno de 20 horas semanais ou mais à atuação como tutora, tendo sido já professora formadora e professora elaboradora de materiais para a EaD.
- *A professora tutora 5 – IF* tem 39 anos e é solteira. Tem dois dependentes: uma filha e o seu pai. Atua na EaD há três anos, assumindo também coordenação e supervisão, com experiência nesta modalidade somente pelo IFCE. É licenciada em Pedagogia, com Especialização em Psicopedagogia Clínica. É pedagoga numa instituição federal de ensino há cinco anos. Sua renda mensal é de cinco salários mínimos, excetuando-se os rendimentos obtidos através da bolsa da UAB. Dedicava, segundo ela, em torno de 12 a 16 horas semanais à atuação como tutora.
- *A professora tutora 6 – IF* tem 42 anos, é divorciada do primeiro casamento e da segunda relação tem dois filhos. Atuou na EaD somente pelo IFCE de 2010 a 2013. É licenciada em Pedagogia, com Especializações em Administração Escolar e em Mídias em educação e o Mestrado em Políticas Públicas. É professora efetiva da rede municipal de ensino de Fortaleza, desde 2002, já tendo sido coordenadora pedagógica. Já trabalhou no laboratório de Informática Educativa e, atualmente, está cedida ao Distrito de Educação. Sua renda mensal está em torno de seis salários mínimos, excetuando-se os rendimentos obtidos através da bolsa da UAB, quando em atuação. Dedicava, segundo ela, em torno de 10 a 15 horas semanais à atuação como tutora.

No tocante às entrevistas com as professoras tutoras do UFC Virtual, estas ocorreram durante o mês de julho de 2014. Quatro destas entrevistas foram concedidas nas residências das tutoras, enquanto uma se deu no Centro de Humanidades da UFC, e outra, por telefone, pela impossibilidade de a tutora se encontrar pessoalmente com a pesquisadora, pois estava sem empregada doméstica e cuidando de sua filha, ainda criança de colo²³.

Após a transcrição, como já dito, a entrevista foi enviada individualmente aos *e-mails* das participantes da pesquisa, para que, no prazo de quinze dias, dessem uma devolutiva acerca dos seus escritos. Do total destas entrevistadas, somente duas devolveram as transcrições de suas falas com pequenas complementações, duas não se pronunciaram e as demais informaram que suas transcrições não precisavam de complementos. Para preservação de suas identidades, adotamos a mesma sistemática utilizada com as tutoras da outra instituição investigada: as identificamos com a ordem de ocorrência da entrevista e a sigla da instituição a qual se vincularam. Seguem-se abaixo os seus perfis:

- A *professora tutora 1 – IUFCV* tem 58 anos, é casada e tem uma filha. Desenvolve ações docentes na EaD há três anos, com experiência nesta modalidade somente pelo Instituto UFC Virtual, e já atuou nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, Química, Física e Matemática. É licenciada em Pedagogia, Mestre em Educação Brasileira e, na época da entrevista, estava cursando o Doutorado nesta área. Sua experiência profissional atual se dá unicamente na tutoria. Segundo ela, sua renda mensal se compõe dos rendimentos obtidos através da bolsa da UAB, que calcula ser em torno de três salários mínimos. Sua atuação como tutora corresponde a uma carga horária de 20 horas semanais, mas a entrevistada afirma que ultrapassa essa quantidade, devido às correções das atividades dos alunos.
- A *professora tutora 2 – IUFCV* tem 30 anos, é casada e tem uma filha. Atua na EaD há quatro anos, pelo Instituto UFC Virtual, nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, Letras, Química e Matemática e na Especialização em Formação de Gestores. É licenciada em Pedagogia, Mestre em Educação Brasileira e, atualmente, é Doutoranda nesta área. Sua experiência profissional docente se deu na tutoria e em faculdades privadas. Segundo ela, sua renda mensal se

²³ Durante boa parte desta entrevista, o bebê esteve presente, ora gritando, ora chorando, perto da mãe-entrevistada. Mesmo assim, a tutora fez questão de contribuir para a pesquisa, informando que só teria aquele tempo para participar e que gostaria de fazê-lo.

compõe dos rendimentos obtidos através de bolsas de pesquisa do Doutorado, dela e do esposo, que calcula somarem em torno de seis salários mínimos, além das bolsas recebidas através da UAB, pois não possuem emprego fixo, ainda. A entrevistada expressa ser muito difícil mensurar a carga horária semanal que utiliza na atividade docente na EaD, pois a sua presença no ambiente não é diária, porém intensa nos dias em que atua. Numa média, disse levar 14 horas semanais nas tutorias.

- A *professora tutora 3 – IUFCV* tem 39 anos, é casada e tem uma filha. Atua na EaD há quatro anos, com experiência nesta modalidade pelo Instituto UFC Virtual, pelo IFCE, pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), pela Companhia de Água e Esgoto do Ceará, numa ação institucional, e por uma faculdade privada. É Psicóloga e Licenciada em Psicologia, Especialista em Administração de Recursos Humanos e Mestre em Psicologia. Sua renda mensal informa ser em torno de seis salários mínimos. É docente no nível superior há 14 anos e psicóloga escolar há três anos, funções desenvolvidas exclusivamente na rede privada. Segundo a entrevistada, sua carga horária na atuação como tutora é mais intensa que na atividade docente presencial, por conta do maior tempo que despende nas ferramentas do ambiente virtual.
- A *professora tutora 4 – IUFCV* tem 42 anos, é solteira e não tem filhos. É docente na EaD há, pelo menos, um ano e meio, com experiência nesta modalidade pelo Instituto UFC Virtual, nos cursos de Licenciatura em Letras e Matemática. É Licenciada em Letras, Especialista em Ensino de Língua Inglesa, Mestre em Inglês e, atualmente, cursa Doutorado na Espanha. É professora particular de idiomas, tendo passado por instituições de ensino no Brasil e na Espanha, além de ser tutora em disciplinas relativas à área de letras e de história da educação brasileira, com uma renda mensal de três salários mínimos. No exercício da tutoria, diz trabalhar em torno de 15 horas semanais.
- Já a *professora tutora 5 – IUFCV* tem 32 anos, é casada e não tem filhos. É docente na EaD há, pelo menos, oito anos, com experiência nesta modalidade pelo Instituto UFC Virtual, nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, Letras, Química e Matemática, e também pelo IFCE. É licenciada em Pedagogia, Mestre em Educação Brasileira e, atualmente, cursa o Doutorado nesta área. É pedagoga numa instituição federal de ensino há cinco anos, com uma renda mensal de sete salários mínimos. No exercício da tutoria despende em torno de

10 horas semanais.

- A *professora tutora 6 – IUFCV* tem 34 anos, é casada e não tem filhos. É docente na EaD há, pelo menos, cinco anos, com experiência nesta modalidade pelo Instituto UFC Virtual, nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, Letras, Química, Física e Matemática, pela Universidade Estadual do Ceará e pela Faculdade Católica Rainha do Sertão. É Licenciada em Pedagogia, Especialista em Coordenação Escolar e Mestre em Educação Brasileira. É assessora pedagógica e docente numa instituição de ensino superior privada, há dois anos e meio, com uma renda mensal de oito salários mínimos. No exercício da tutoria despende em torno de uma hora diária, ou seja, sete horas por semana.

O desenvolvimento das entrevistas, de uma forma geral, foi marcado por recorrentes contratempos, por conta da rotina atribulada das professoras tutoras e do seu pouco tempo disponível para conversarmos. Em alguns casos, tivemos que desmarcar a entrevista diversas vezes até encontrar uma data propícia para a entrevistada. Foram muitos os não e os sim, que também se transformaram em não, uma vez que muitas mulheres se comprometeram a participar da pesquisa, mas depois não atendiam aos telefonemas ou se atendiam, desmarcavam abruptamente o encontro ou confirmavam um novo dia para a conversa e, quando eu tentava ligar novamente, não me atendiam mais. Mesmo assim, avalio como enriquecedora esta etapa da pesquisa, pois a sua consecução me foi demais reveladora do ritmo de vida a que estas mulheres estão expostas e da forma como precisam se desdobrar para fazer e bem tudo o que lhes é demandado. As dificuldades de encontrar tempo são os indícios de que ele é escasso, caótico, manejado de forma muito complexa por estas mulheres. Além disso, o momento da entrevista me trouxe os achados, as pistas, que pude trabalhar na análise, aproximando-as das bases teóricas escolhidas para o estudo.

Findado o capítulo que trata da descrição do percurso metodológico desta pesquisa, do aporte teórico que sustenta a metodologia escolhida e da apresentação do perfil dos sujeitos dela participantes, no capítulo seguinte, delinearemos uma genealogia do magistério feminino, buscando fazer um estudo comparativo entre o cenário mais atual – o período temporal de 2007 a 2012 e o marco que elegemos – a década de 1920.

4 UMA GENEALOGIA DO MAGISTÉRIO FEMININO: ELOS ENTRE A TUTORA A DISTÂNCIA E A NORMALISTA DOS ANOS 1920

Neste capítulo, descrevemos o processo de feminização do magistério no Brasil, processo esse desencadeado a partir da década de 1920 e os reflexos disso no período de 2007 a 2012, numa perspectiva genealógica, desenvolvida a partir da literatura e do aporte legal norteadores da temática.

A genealogia aqui utilizada visa à compreensão dos fatos a partir de seus episódios mais marcantes, centrando o interesse desta análise nos discursos que os representam. Esta perspectiva, segundo Foucault, busca o entendimento das manifestações do poder “[...] na sua multiplicidade, nas suas diferenças, na sua especificidade, na sua reversibilidade: estudá-las, portanto, como relações de força que se entrecruzam, que remetem umas às outras, convergem ou, ao contrário se opõem [...]” (FOUCAULT, 1997, p. 71).

Assim, ao estudarmos a presença da mulher no magistério, é imprescindível entendê-la no âmbito de uma análise genealógica, de modo a evitar um estudo impreciso, dado o encadeamento entre as diversas fases do tempo, e objetivando ainda “[...] uma compreensão não linear da temporalidade, ou seja, entendê-la como uma unidade dinâmica em que passado, presente e futuro estejam, ao mesmo tempo, fundidos e dissociados” (CAVALCANTE, 1998, p. 42).

Então, inicialmente, é oportuno lembrarmos da ação jesuítica em nosso “sistema educacional embrionário”, uma vez que sua atividade educativa consistiu na oferta de Educação em Nível Médio, Educação Superior Religiosa para os filhos da elite da época e educação elementar para índios, pardos e brancos pobres, com exceção das mulheres, de acordo com Romanelli (2005).

Esse modelo se tornou basilar para a materialização do sistema educacional nacional, o qual foi marcado desde já, pelo dualismo, conforme nos lembra Romanelli (2005). Ressaltamos, ainda, que tal modelo sobreviveu ao tempo, apesar das transformações vividas em nossa sociedade. Assim, em maior ou menor grau, esse dualismo escolar não pode ser dissociado das relações econômicas e sociais plasmadas em nosso país, sobretudo, no final da década de 1920 até a década de 1930, marco histórico que assinala o início da passagem do Brasil agrário para o Brasil industrial e urbano (LIMA, 2009), quando o fosso entre capital e trabalho será bem delineado e exigirá pessoas escolarizadas para atuar nas duas frentes.

Dentro deste contexto e, mais ainda, aprimorando o foco analítico para a presença feminina no magistério, buscamos o entendimento acerca de sua inserção no mundo do

trabalho, mormente, no chão da escola, ambiente que até o final do século XIX era predominantemente masculino e que, em decorrência da desvalorização do magistério para os homens, das alterações promovidas pelo Capitalismo, da Proclamação da República, da crescente urbanização vivenciada pelas cidades brasileiras na época e da criação e expansão no sistema educacional brasileiro, especialmente, nas primeiras décadas do século XX.

Nesse período, o magistério primário passa a ser ocupado pela mulher, vista como “naturalmente” vocacionada ao ofício de ensinar, conforme pondera Chamon (2005). Contudo, é preciso pontuar que o ingresso da mulher no magistério e nos Cursos Normais, neste período, não fora logo aceito por unanimidade pela sociedade, por existir a crença da incapacidade intelectual feminina, em comparação com a supremacia masculina, bem como o fato de a mulher ser vista como sujeita a humores. Além disso, segundo Almeida (1998, p. 64), “A inserção profissional das mulheres no magistério não foi aceita tranquilamente pelos homens que exerciam a profissão porque isso significava a perda de um espaço profissional. [...]”.

Em que pese alguma dúvida quanto à atuação docente e educação femininas, o projeto republicano para a nossa sociedade, em termos pedagógicos, requeria higienização social e controle, de modo a preparar o cidadão para esta nova ordem. E para executar isso, ninguém mais útil que a mulher para fazê-lo, dadas a maternidade, a idealização de sua delicadeza no trato com o outro, o exercício do cuidar dos filhos e do marido, bem como a pressão feminina por escolarização e profissionalização, ressaltando-se, porém, que nesse período o Magistério secundário e superior continuam sendo atribuídos ao segmento masculino.

A profissionalização e a escolarização, de fato, ocorreram, porém de forma controlada, com objetivos diferenciados daqueles destinados à formação do homem, posto que o fim último da educação feminina consistiria em “[...] preparar a mulher para atuar no espaço doméstico [...]”. (ALMEIDA, 1998, p. 19).

É preciso, ainda, nessa discussão, mencionar o aparato legal educacional vigente como um elemento que mostrava a face do exercício do poder sobre a formação feminina na docência e a sua atuação, uma vez que este determinava até onde a mulher poderia ir em sua educação. Vejamos:

Autorizada em 1827 pela Lei Geral do Ensino de 5 de outubro, mas restrita apenas às escolas femininas de primeiras letras, a educação das mulheres só conseguiu romper as últimas barreiras legais em 1971 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que atribuiu equivalência entre os cursos secundários. A partir de então, o curso normal secundário, ramo intensamente frequentado pelas mulheres desde o final do século XIX, não mais foi discriminado por ser “apenas” um curso

profissionalizante, mas passou a possibilitar, também, o acesso ao ensino superior. A partir de então, as inúmeras normalistas poderiam ingressar na academia. E foi o que fizeram. (ROSEMBERG, 2012, p. 334)

O rigor com que a formação feminina era tratada aparece também na década de 1940, na Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 9 de abril de 1942, quando aborda, especificamente, as determinações *especiais* a serem acatadas em relação ao Ensino Secundário Feminino (BRASIL, 1942). A saber:

Art. 25. Serão observadas, no ensino secundário feminino, as seguintes prescrições especiais:

1. É recomendável que a educação secundária das mulheres se faça em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina.
2. Nos estabelecimentos de ensino secundário frequentados por homens e mulheres, será a educação destas ministrada em classes exclusivamente femininas. Este preceito só deixará de vigorar por motivo relevante, e dada especial autorização do Ministério de Educação.
3. Incluir-se-á, na terceira e na quarta série do curso ginásial e em todas as séries dos cursos clássico e científico, a disciplina de economia doméstica.
4. A orientação metodológica dos programas terá em mira a natureza da personalidade feminina e bem assim a missão da mulher dentro do lar.

Assim, podemos compreender, pela leitura dos trechos acima, que a legislação educacional funcionava como um duplo filtro, sendo um mecanismo de contenção, que, ao determinar o percurso formativo das mulheres, fornecia-lhes como “saída honrosa” a formação pelo magistério e, ao mesmo tempo, preceituando o que e como ensinar para as futuras rainhas do lar. Na segunda metade do século XX, porém, será questionado esse lugar pelos movimentos feministas.

Já no século XXI, notadamente, na sua primeira década e no início da segunda, a sociedade e a economia brasileiras se encontram bem diferenciadas daquelas de um século atrás. De uma nação agrária, em processo de recente industrialização, como era o Brasil das décadas de 1920 e 1930, chegamos ao país do ano 2000, com uma economia, ainda fortemente agrária e agroexportadora, dependente de investimentos estrangeiros e, naquela época, endividada junto ao Fundo Monetário Internacional (DIEESE, 2001). Neste período, notamos como as mulheres têm cada vez mais deixado o recesso do lar e se aventurado em desempenhar uma profissão, quer por escolha, quer por necessidade. Além disso, tem sido cada vez mais crescente o número de lares, cujas mulheres são as chefes de família, muitas vezes ganhando um salário maior que os esposos ou companheiros.

É neste cenário histórico contemporâneo que este capítulo se debruça, procurando percorrer dois períodos específicos em dois começos distintos dos séculos XX e XXI. O

estudo acerca desta temática se apresenta como necessário e imprescindível para o entendimento da sociedade e da forma como somos forçados a estarmos inseridos nela.

4.1 A história da mulher brasileira: da herança colonial até a contemporaneidade

Estudar a temática da história da mulher brasileira é uma forma de se ampliar a compreensão que temos de sociedade, homem, mulher, criança e família, nos tempos atuais em nosso país, estabelecendo relações com o nosso percurso histórico.

Esta discussão visa ainda a análise acerca dos papéis sociais que vivenciamos, muitas vezes de forma mecânica, e das relações disso com a história e com a memória do Brasil, uma vez que as práticas sociais difundidas ao longo do tempo revelam o que se espera da mulher e não só dela apenas, mas também de todos os outros atores sociais.

Ao estudarmos a mulher no Brasil colônia, depreendemos que as regras da moral e dos bons costumes deveriam ser rigidamente seguidas pelas moças das famílias coloniais. O Estado, a Igreja, a vigilância ostensiva dos pais e dos demais familiares e os costumes duros e repressivos tinham uma finalidade em comum: aprisionar a sexualidade feminina, evitando que ela desvirtuasse a ordem social vigente na época (ARAÚJO, 2011).

Nesta configuração, à Igreja caberia a função de domar mentes e corpos da família, inculcando uma visão moral e santificada para a mulher. O homem deveria ser visto e doutrinado como superior, o cabeça da família, portanto detentor da autoridade, com respaldo bíblico; logo a mulher deveria exercer a função de submissa, primeiramente ao pai, aos irmãos e aos tios, enquanto solteira, e depois ao marido, quando casada, conforme a figura 4 representa. Neste contexto, a mulher é tida como uma inscrição hereditária permanente de Eva, devendo ser lembrada por sua natureza má e pecaminosa e, por isso, a necessidade de ser vigiada.

Figura 4 – Mulher submissa ao marido no Brasil colonial



Fonte: Reprodução/Jean-Baptist (Debret). (SENADO FEDERAL, 2013).

Sendo a mulher associada ao mito do pecado original, caberia a ela purgá-lo nas lidas domésticas, matrimoniais e maternas. Aquelas que ousavam fugir desta órbita de ação, agindo como feiticeiras e curandeiras, por exemplo, eram classificadas e perseguidas como bruxas, sendo suas vidas associadas ao diabo e aos comportamentos sexuais impuros e desregrados. Tais mulheres foram duramente caçadas e condenadas pela Igreja, numa tentativa de servirem de exemplo a quem pretendia recorrer aos seus serviços ou querer vir a ser igual a elas.

Como nos informa Del Priore (2011, p. 84), pelo fato de a natureza e o corpo feminino serem vistos como voltados ao mal e ao feitiço, era vital que a mulher se purgasse através da perpetuação da espécie, pois somente a maternidade a tornaria “uma mulher bem constituída”.

O sufocamento da mulher, notadamente considerada “de família”, no Brasil colônia, estava intimamente associado ao adestramento da sexualidade feminina, por meio do cultivo do respeito ao pai e ao marido e de uma educação voltada quase que exclusivamente às prendas do lar. Por conta disso, a educação que lhe era destinada se resumia ao ensino das primeiras letras, o que normalmente se dava em casa ou em recolhimentos. Aquelas mulheres que se destinavam à vida de clausura religiosa aprenderiam latim e música. Assim, de maneira geral, o currículo destinado à formação da mulher compreendia o necessário ao bom funcionamento de um lar, uma vez que ela era educada para ser esposa e mãe. De acordo com o que atesta Araújo (2011, p. 50-51),

O programa de estudos destinado às meninas era bem diferente do dirigido aos meninos, e mesmo nas matérias comuns, ministradas separadamente, o aprendizado delas limitava-se ao mínimo, de forma ligeira, leve. Só as que mais tarde seriam

destinadas ao convento aprendiam latim e música; as demais restringiam-se ao que interessava ao funcionamento do futuro lar: ler, escrever, contar, coser e bordar; além disso, no máximo, que “a mestra lhes refira alguns passos da história instrutivos e de edificação, e as faça entoar algumas cantigas inocentes, para as ter sempre alegres e divertidas” [...].

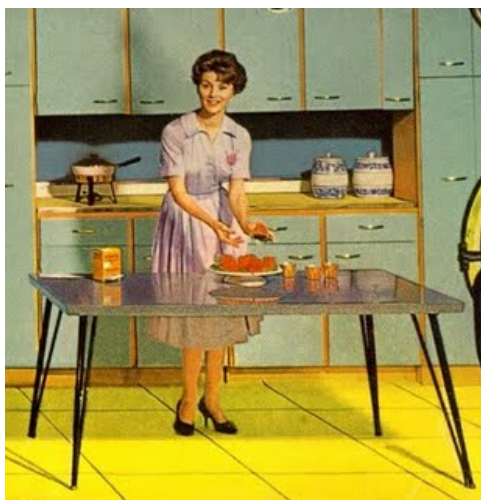
Depois de educada, a menina, a partir de seus doze anos completos, já podia contrair o matrimônio, que na maioria das vezes era arranjado pelos pais e com um homem muito mais velho e de posses, sendo que tal fato também era alvo da influência da Igreja. Desta forma, a Igreja prescrevia a maneira como homem e mulher deveriam se relacionar em seu leito matrimonial, agindo com moderação, controlando o desejo carnal e se relacionando sexualmente não pelo prazer, mas para a geração de filhos. Esta prescrição religiosa compreendia desde os tratos corriqueiros entre marido, mulher e filhos na esfera do lar, até as posições sexuais executadas por aqueles, com o fito de amordaçar qualquer vivência irresponsável de prazer.

Saímos do Brasil colonial e agrícola e chegamos ao final do século XIX e início do século XX, com o país vivendo um processo de transformação comercial, urbana e industrial, principalmente, na Região Sudeste. Nesse período, nas nascentes grandes cidades, a família patriarcal, agrária e extensa dá lugar à nascente família burguesa, restrita no seu âmbito familiar ao pai, à mãe e aos filhos. Era preciso, então, educar a mulher para este novo tempo, no entanto, ela continuaria sempre numa posição de coadjuvante.

Não obstante, no sertão nordestino, na época, as condições para as mulheres, por via de regra, não eram diferentes daquelas do Brasil Colonial. De acordo com Falci (2011, p.249), por exemplo, “As mulheres de classe mais abastada não tinham muitas atividades fora do lar. Eram treinadas para desempenhar o papel de mãe e as chamadas ‘prendas domésticas’[...]”.

E a mulher da família burguesa, embora passasse a ter uma vida social mais aberta e intensa, pois frequentava cafés e teatros, não passava despercebida aos olhares vigilantes do pai, do marido e da sociedade. Tal mulher precisou aprender a se comportar em público, educadamente. Além disso, sua casa, agora aberta aos jantares, às reuniões e às festas destinadas aos familiares e aos amigos próximos, era ao mesmo tempo uma vitrine de exposição e avaliação e uma prática do aprender a ser mulher em tempos modernos, como afirma D’Incao (2011) e como nos mostra a figura 5, que representa a dona de casa exemplar.

Figura 5 – Mulher, dona de casa, em tempos modernos



Fonte: Dona de casa da década de 50. (LEMAD, [s.d.]).

Os casamentos, neste período, eram vistos como manutenção de *status* ou degrau para mudança social, entre as classes mais prósperas ou aquelas em ascensão. E a mulher, por sua vez, esposa e mãe dedicada e atenciosa, deveria contribuir para a imagem próspera e afortunada de seu esposo.

A vigilância e autovigilância femininas, neste sentido, incidiam na manutenção da virgindade como um requisito fundamental para a captação de um bom casamento. Esta mulher virgem era uma moeda de barganha que garantia alianças políticas e econômicas, além de uma prole imaculada, cuja paternidade seria incontestada. Além disso, após o casamento, a vigilância em torno desta mulher era para que não cometesse traição ou desleixo para com a sua família, desempenhando, assim, o papel que um novo tempo lhe designara, pois para D'Incao (2011, p. 229),

Num certo sentido, os homens eram bastante dependentes da imagem que suas mulheres pudessem traduzir para o restante das pessoas de seu grupo de convívio. Em outras palavras, significavam um capital simbólico importante, embora a autoridade familiar se mantivesse em mãos masculinas, do pai ou do marido. [...].

Em seu ritmo normal, a história se transforma e chegamos aos séculos XX e XXI, com um cenário avassalador de mudanças para as mulheres, impulsionando-as a novas escolhas e a novas funções na sociedade. O Movimento Feminista²⁴ mundial reclama pela dignidade da

²⁴ O Movimento Feminista foi gestado em Nova York (USA), em 1848, durante uma convenção de direitos da mulher, nos anos seguintes difundindo-se pelo mundo. Segundo Araújo (2011), “As feministas afirmam que sua luta não tem por objetivo destruir tradições ou a família, mas alterar a concepção de que “lugar de mulher é em casa, cuidando dos filhos”. O compromisso dos movimentos feministas é pôr fim à dominação masculina e à

mulher e, lentamente, mudanças começam a acontecer pelo mundo afora, em função de seus protestos. No Brasil, não diferentemente, a efetivação do voto feminino, a partir de 1932, foi um indicativo disso.

A mulher do século XX, em certos espaços urbanos do mundo ocidental, começa a se desvencilhar da repressão e da dominação masculina, a fim de alcançar uma conquista cada vez mais ampla de seus direitos trabalhistas, econômicos, sexuais, entre outros, como nos mostra a figura 6.

Figura 6 – Mulheres em protesto contra o regime militar brasileiro, na década de 1960



Fonte: Vila mamífera, *Blog Mulheres empoderadas* (2013).

Era preciso, porém, avançar mais, o que se deu a partir das décadas de 1950 e 1960, com o advento do Movimento *Hippie*²⁵ nos EUA e a sua repercussão mundial; da adoção da pílula anticoncepcional no país; da liberação do divórcio, regulamentada no Brasil apenas em 1977, entre outros. Estes fatos, somados ao ingresso cada vez mais massivo da mulher no mundo do trabalho e na universidade e a ampliação de sua participação política em

estrutura patriarcal. Com isto, acreditam, garantirão a igualdade de direitos sem, contudo, assumir o espaço dos homens”. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/sociologia/feminismo/>>. Acesso em: 26 abr. 2013.

²⁵ O Movimento *Hippie* surgiu na década de 1960, nos Estados Unidos. Foi uma resposta dos jovens, descontentes com os valores difundidos pela sociedade daquele país, a respeito de *status* e posses materiais, como explicam Salles *et al*, “E foi justamente na década de 60 que muitos jovens se posicionaram contra os valores da sociedade norte-americana - ter um bom carro, um bom emprego, constituir uma família, em suma, ser bem sucedido pessoal e profissionalmente. Esta década é marcada por um grande número de jovens, frutos do *baby-boom* do pós-Segunda Guerra Mundial (a taxa de natalidade nos anos da guerra e do pós-guerra aumentou consideravelmente e trouxe consigo reflexos posteriores, afinal os bebês da década de 40 se tornariam jovens colegiais e universitários durante a década de 60). Foram estes jovens, que formavam uma boa parte da população norte-americana do período, que fizeram parte do movimento que chamamos Contracultura”. Disponível em: <<http://lemad.fflch.usp.br/node/217>>. Acesso em: 26 abr. 2013.

movimentos reivindicatórios a partir da década de 1980, contribuíram com uma nova configuração do papel da mulher dos anos 90 e do início do século XXI. A este respeito, Ribeiro ([s.d.]) registra o seguinte comentário:

Mas a pergunta principal vem à tona: qual o papel da mulher na sociedade atual? Pode-se afirmar que a mulher de hoje tem uma maior autonomia, liberdade de expressão, bem como emancipou seu corpo, suas ideias e posicionamentos outrora sufocados. Em outras palavras, a mulher do século XXI deixou de ser coadjuvante para assumir um lugar diferente na sociedade, com novas liberdades, possibilidades e responsabilidades, dando voz ativa a seu senso crítico. Deixou-se de acreditar numa inferioridade natural da mulher diante da figura masculina nos mais diferentes âmbitos da vida social, inferioridade esta aceita e assumida muitas vezes mesmo por algumas mulheres.

Destarte, pelo que temos visto, em se tratando da história feminina no país até a atualidade, compreendemos a necessidade do estudo dos mecanismos sócio-históricos de educação feminina presentes neste percurso como uma possibilidade enriquecedora de entendermos como a sociedade brasileira tem-se (re)criado e transformado ao longo dos séculos.

Em outras palavras, educar a mulher foi e continua sendo estratégico para a nossa sociedade e revelar isso dentro e fora da escola nos ajudará a entender e a criticar o que somos e o que se espera de nós como sujeitos sociais.

No tópico seguinte, veremos um novo cenário de nosso país: o Brasil do período de 2007 a 2012, no bojo das mudanças ocorridas nas duas primeiras décadas do século XXI. Neste ínterim, passaremos a vista por uma panorâmica política e educacional, finalmente chegando ao lugar atual em que as mulheres professoras se encontram na EaD, no contexto contemporâneo da precarização da docência.

4.2 O Brasil no período de 2007 a 2012: a política, a educação e a mulher professora tutora na sala de aula virtual

No que diz respeito à primeira década do século XXI e aos dois primeiros anos de sua segunda década, vimos a ascensão do Partido dos Trabalhadores (PT) ao poder executivo central do país. No entanto, devemos, de forma breve, assinalar o período que imediatamente antecede a sua entrada no poder, em que o Brasil foi comandado, por dois períodos consecutivos, de 1995 a 2002, pelo sociólogo e professor Fernando Henrique Cardoso (FHC).

O governo de FHC é responsável pelo início da consolidação da política neoliberal no país, cujas bases foram lançadas pelo seu antecessor na presidência, Fernando Collor.

Conforme Filgueiras (2006), o sucessor de FHC, o Lula, deu, ainda, continuidade à ampliação e ao aprimoramento do modelo neoliberal no Brasil. O autor aponta também as características desta política, ressaltando que

Enfim, não pode haver a menor dúvida de que a desregulamentação do mercado de trabalho, a flexibilização do trabalho – em suas diversas dimensões – e o enfraquecimento do poder político e de negociação das representações das classes trabalhadoras se constituem, desde o início, em um dos pilares fundamentais do projeto político neoliberal, redefinindo radicalmente, a favor do capital, a correlação de forças políticas. (FILGUEIRAS, 2006, p. 189)

Ao lado destas características, figura a privatização do setor público, o que culmina com a desnacionalização, a internacionalização de nossos bens e a diminuição das responsabilidades do Estado no tocante à oferta de serviços essenciais à população, sobretudo, às camadas sociais mais carentes de nosso país.

No campo educacional, o Governo de Fernando Henrique foi responsável por uma ampla reforma, entendida por Siczkowski (2007, p. 52) como sendo

Um conjunto de mudanças que atingem todos ou a maioria dos diferentes âmbitos e aspectos da área educacional, mudanças estas previstas e realizadas não de forma isolada, mas, ao contrário, concebidas, apresentadas (disputadas na sociedade) e executadas de maneira articulada e independente, com a finalidade de alcançar um ou mais objetivos claramente definidos (mesmo que não publicamente explicitados), resultando em uma nova realidade, um novo organismo, cujos componentes, as funções dos mesmos e as relações entre eles e deles com o todo são qualitativamente distintos da realidade anterior, embora possa não haver mudança na base social e econômica onde são produzidos.

Do conjunto dessas mudanças, podemos citar a Reforma da Educação Profissional, que, dentre outras ações, dissociou novamente o Ensino Médio da formação profissional, em consonância com o Decreto nº 2.208 de 17/04/97, fato que já havia acontecido na década de 1980, com a criação da Lei 4.044/1982²⁶. Além disso, durante este período houve uma grande redução de investimentos na educação pública e um crescimento do setor educacional privado, conforme ponderações de Saviani (1995).

A vitória de Lula, sucessor de FHC, em 2002, sinalizou a esperança de tempos melhores para muitos brasileiros, uma vez que gerou, segundo Dantas e Sousa Júnior ([s.d.], p.1),

²⁶ A Lei 4.044/1982 alterou dispositivos relacionados à formação profissional do ensino de 2º Grau (atual Ensino Médio), tirando-lhe o caráter compulsório, tendo sido revogada pela atual LDB 9.394/1996.

[...] uma grande expectativa em torno de mudanças no âmbito das políticas sociais no Brasil. Esperava-se uma ruptura com a política educacional predominante no governo anterior, profundamente marcado por limitações no gasto com a educação e com descompromisso com as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE), as quais já haviam ficado aquém das demandas da sociedade civil.

Seu governo apresentou 83% de aprovação popular ao final de seu segundo mandato, de acordo com pesquisa do IBOPE publicada na revista *Veja*²⁷. Além disso, encontramos nesta pesquisa considerações do povo a respeito do governo Lula: “na avaliação popular, o pior ponto do governo Lula é a área da saúde pública (para 23%); o melhor, combate à miséria (para 19%)”. Ressaltamos, ainda, que graças à aprovação popular de Lula, Dilma Rousseff, candidata do PT, conseguiu ser eleita sua sucessora, patenteando a educação, entre outros, como prioridade de seu governo²⁸.

Segundo Libâneo (2008), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi o documento operacionalizador da política educacional implantada pelo MEC durante o Governo Lula. Dentro deste plano, foram apresentadas diversas ações para a área da educação, dentre as quais, destacamos a reforma da Educação Profissional (EP), cujo maior marco é a reintegração entre Ensino Médio e Formação Profissional, a interiorização da Educação Profissional por meio da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia, o Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais e a Política de Formação de Professores, entre outros.

Ao analisar estas ações, Libâneo (2008) é enfático em dizer que tem sido feito um arremedo de políticas públicas educacionais, ao mesmo tempo em que há ausência de políticas educativas, tendo como foco o que batiza de pedagogia de resultados, em que

[...] A avaliação externa transformou-se em motor das reformas educacionais. As metas são quantificadas, muito mais em função da diminuição dos custos do ensino do que de uma sólida preparação escolar dos alunos. Força-se a melhoria dos índices educacionais sem ampliação das verbas para o que é realmente prioritário. As escolas devem mostrar produtividade com base em resultados possíveis de serem falseados. Alunos são aprovados sem critérios claros de níveis de escolarização. Os números aparecem positivamente nas estatísticas, mas os aprovados não sabem ler e escrever. Estamos, efetivamente, frente a uma pedagogia de resultados: põem-se as metas, e as escolas que se virem para atingi-las. Mas se virar com que meios? Onde estão as instalações físicas? O material didático? O atendimento à saúde das

²⁷ Ver reportagem: Lula encerra mandato com aprovação de 83%, afirma Ibope. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/lula-encerra-mandato-com-aprovacao-de-83-afirma-ibop>>. Acesso em: 03 mar. 2014.

²⁸ Para ver as promessas de Campanha da então candidata Dilma Rousseff, acessar: <<http://oglobo.globo.com/infograficos/promessas/>>. Acesso em: 03 mar. 2014.

crianças? Os salários e as condições de trabalho dos professores? [...] (LIBÂNEO, 2008, p. 175).

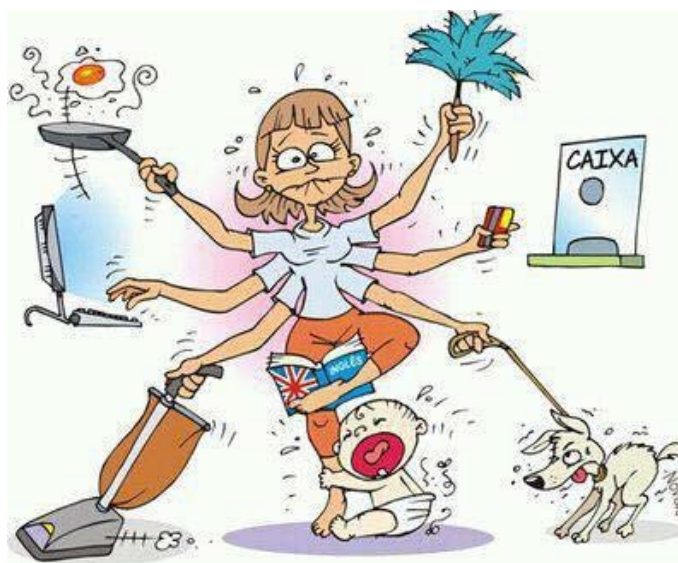
E no bojo destas políticas temos a Política de Formação de Professores para a Educação Básica, sendo o seu principal meio de oferta de vagas de cursos o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Conforme atesta a página do programa, “[...] O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal” (BRASIL, [s.d.]).

É fato que, em termos quantitativos, milhares de brasileiros, em torno de 11 mil professores formados em cursos de graduação a distância e 16 mil concluintes²⁹ (e dentro destes milhares, mulheres) têm obtido seus diplomas por meio deste programa. No entanto, cabe uma análise apurada de como se estabelecem a docência e a discência nesta modalidade, bem como, acerca do nível de qualidade desta formação.

No caso das mulheres tutoras a distância da UAB, nosso grupo de sujeitos de pesquisa, cabe analisar a sua atuação e condição trabalhista no contexto da EaD, o que exige que façamos uma análise contextual do mundo do trabalho, a partir do instante histórico em que as mulheres se viram cada vez mais impelidas a deixar seus lares, sem se absterem das responsabilidades domésticas como nos mostra a figura 7, quer por necessidade financeira, quer por necessidades acadêmicas ou pela satisfação de seus ideais, como também pelos horizontes sociais e culturais traçados para e por elas.

²⁹Dados extraídos da reportagem intitulada: MEC promete triplicar matrículas em EAD e alcançar 600 mil alunos até 2014. Disponível em: <http://www.unasus.ufma.br/site/servicos/noticias/9-geral/198-mec-promete-triplicar-matr%C3%ADculas-em-ead-e-alcan%C3%A7ar-600-mil-alunos-at%C3%A9-2014>. Acesso em: 01ago. 2015.

Figura 7 – Mulher na contemporaneidade



Fonte: IFSUL de Minas (2012).

A explicação de Ribeiro ([s.d.]) parece oferecer pistas a respeito da razão do trabalho intelectual feminino e de sua utilização no mundo do trabalho, pois

Como se sabe, o desenvolvimento de novas tecnologias para a produção requer cada vez menos o trabalho braçal, necessitando-se cada vez mais de trabalho intelectual. Consequentemente criam-se condições cada vez mais favoráveis para a inserção do trabalho da mulher nos mais diferentes ramos de atividade.

No entanto, a crescente mecanização e o trabalho virtualizado (ou o infotrabalho) na docência em EaD ou em qualquer outro ramo de trabalho, além do próprio processo de feminização, precisam ser vistos pelo prisma do impacto que a reestruturação produtiva e capitalista tem causado, uma vez que,

[...] A microeletrônica, possibilitando o desenvolvimento da automação, da robótica, da telemática, se insere no contexto de mudanças nas relações sociais, sobretudo nas relações de trabalho.

Reestruturações organizacionais expressam novas relações de poder assim como a emergência de novas formas de conflitos e resistências. Também são observáveis novas exigências quanto à qualificação no trabalho, a obsolescência de algumas funções e o desenvolvimento de outras (SEGNINI, 1998. p. 16-17).

Esta reestruturação organizacional também se faz presente na EaD e implica diretamente na qualidade do trabalho da tutora a distância, no perfil desta profissional e na

articulação correta e precisa de sua função com as ações executadas pelos demais componentes da equipe, uma vez que nesta modalidade,

[...] Normalmente cabem a diferentes profissionais as tarefas de produzir o conteúdo do curso, de organizar didaticamente o material, de converter o material para a linguagem da mídia (impressa, audiovisual, virtual, etc.), de coordenar todas as atividades de um curso e manejar/gerenciar a turma. A quantidade de membros da equipe polidocente na EaD pode variar, assim como variam suas funções. Por isso, considera-se difícil, senão impossível, um único profissional dar conta de todas as atividades envolvidas – mesmo quando detém os saberes de todos os membros da equipe. [...] (MILL, 2010, p. 25).

Assim, a conduta do profissional em EaD exige, de certa maneira, um sincronismo. No caso da tutora a distância, seu trabalho mobiliza diversos e novos saberes, que vão desde os didático-pedagógicos, relacionados à docência propriamente dita, até aqueles tecnológicos, que envolvem o conhecimento acerca do ambiente virtual de aprendizagem e das ferramentas tecnológicas utilizadas para a mediação entre o conhecimento e o aluno, não deixando de mencionar aqueles que se referem ao aspecto relacional e afetivo, que perpassam o fazer docente em qualquer modalidade.

Esta profissional, que ainda não podemos quantificar dentre os 30.000 docentes envolvidos com a EaD, de acordo com o Censo da EaD de 2008 da ABED (2010), demanda de nós um estudo apurado, a fim de responder às seguintes indagações: quais as suas condições reais de trabalho? Qual a sua área de formação? O ofício da tutoria a distância, remunerado por bolsa, é a sua única atividade laboral? Qual a repercussão do trabalho remunerado por bolsa e sem vínculo empregatício na atividade docente desempenhada pela professora tutora a distância?

Além dessas questões, outras nos levam a pensar na precarização da docência, pois há o fato de esta profissão ainda não ser regulamentada por leis trabalhistas, o que a deixa menos reconhecida e mais fragilizada, já que não há carteira assinada, férias ou outras garantias trabalhistas.

Apesar disto, o ingresso da mulher tutora no mundo do trabalho contribui para o aumento da participação profissional feminina, pois engrossa as estatísticas nacionais, como a de 2011, que revela que houve um aumento do contingente feminino na população ocupada, segundo dados da Pesquisa Mensal de Empregos, feita pelo IBGE, conforme dados apresentados na introdução pesquisa. Porém, tal ocupação momentânea não lhe dá nenhuma perspectiva de vínculo empregatício em longo prazo, tampouco segurança financeira duradoura, nem a garantia de seus direitos trabalhistas respeitados, o que pode caracterizar a

docência virtual como um “bico”, algo que vai sendo conduzido como e quando der, competindo com as outras atribuições que ela possuía.

E quanto à realidade da normalista, da professorinha³⁰, há quase cem anos atrás? Como o Brasil concebia e, ao mesmo tempo, recebia esta mulher em sala de aula?

4.3 O Brasil da década de 1920 até 1930: da política à educação e ao ingresso da mulher professora na sala de aula

A década de 1920, no Brasil, foi marcada por diversas crises e manifestações que, mais a frente, culminariam com um golpe militar. Este golpe, no entanto, foi precedido pela super safra do café, pela baixa internacional dos seus preços promovida pela crise internacional de 1929 e pela crescente organização do movimento operário, por meio da criação e da institucionalização de sindicatos, causados, por sua vez, pelos

[...] conflitos de interesses entre frações da burguesia; alta de preços; reivindicações por mais direitos sociais e expansão do movimento revolucionário tenentista, que culminaria nas Revoluções de 1922, de 1924, da Coluna Prestes nesse mesmo ano, e, ao final do período, na Revolução de 1930 (CANO, 2012, p. 902).

Dáí dizermos que esta década foi de transição e movimento, em que o país se preparava, em termos econômicos, políticos, sociais e culturais, para se urbanizar e industrializar, num cenário marcado de tensões e contradições.

Assim, em 1930, o Governo de Washington Luís dá lugar ao de Getúlio Vargas, por meio de um golpe, o qual, no entanto, deve ser visto dentro de um conjunto de movimentos desencadeados ainda na década de 1920, aos quais, acrescentamos a Semana de Arte Moderna e a criação do Partido Comunista. Tal ação foi destinada a derrubar as velhas oligarquias que governavam o país, com vistas a assentar no Brasil as bases capitalistas (ROMANELLI, 2005).

O Golpe de 1930, todavia, não pode ser visto apenas como uma resposta de defesa (FURTADO, 1971) ou de ataque às velhas oligarquias do café, produto em crise na época. De acordo com Ferreira e Pinto (2006, p. 1), precisamos vê-lo como situado em um período em que

³⁰ O termo professorinha é usado aqui em alusão à música *Meus tempos de criança*, composta e interpretada por Ataulfo Alves, em 1956, sendo um de seus grandes sucessos na época.

A diversificação da agricultura, um maior desenvolvimento das atividades industriais, a expansão de empresas já existentes e o surgimento de novos estabelecimentos ligados a indústria de base foram importantes sinais do processo de complexificação pelo qual passava a economia brasileira.

Getúlio, em seu primeiro governo, que vai até 1945, atua não apenas como um ditador estadista, mas também como um pacificador das massas, que, por meio de inúmeras ações intervencionistas, visa a regência e o controle do desenvolvimento econômico nacional, haja vista a criação da Usina Siderúrgica de Volta Redonda, da Petrobrás, da legislação trabalhista e da previdência social, entre outras.

O país, ao longo desses quinze anos, passa por diversas transformações, conforme pontua CPDOC/FGV (2012),

Nas décadas de 1930 e 1940, fez-se a travessia do mundo rural para o mundo urbano industrial, com profundas repercussões em vários aspectos da vida do país. Uma das mais importantes, do ponto de vista político, foi a emergência do populismo como recurso de poder para autoritários e democratas, e a incorporação ao processo político de toda a população alfabetizada maior de 18 anos. A urbanização cresceu de forma acelerada, facilitando a expansão desordenada das cidades. O Brasil vivia o que se chamava então de um intenso processo de "modernização" política e econômica e sofria todos os impactos, positivos e negativos, daí decorrentes.

Podemos pensar nessas transformações como constituintes de um processo que assegura ao país as condições para ingressar no circuito capitalista mundial, embora numa posição subalterna, uma vez que, funciona como entreposto comercial e subsidiário de diversas indústrias internacionais que passam a ser implantadas aqui.

O desenvolvimento nacional alavancado por Vargas, neste sentido, traz à tona demandas outrora existentes, mas agora agudizadas pela necessidade de mão de obra qualificada, somando-se a isso, o intenso crescimento demográfico vivido pelo país e o aumento do êxodo rural para as grandes capitais, os quais acabam por impulsionar a materialização de transformações na educação do país. Conforme pondera Holanda (2000, p.62), "O desafio para a educação estava posto: a educação tinha a missão de solucionar os problemas do país, o que a República não conseguiu".

Então, o início da consolidação do sistema público de educação elementar no país se dá na década de 1930, fomentado pela deterioração agrícola, pelo crescimento da indústria e pela implantação da centralização política e administrativa do país, antes sob o domínio de oligarquias regionais até a década de 1920. Neste período, as modificações econômicas e políticas provocam mudanças no sistema educacional brasileiro. Tais mudanças, segundo Romanelli (2005, p. 61), traduzem-se no

[...] Fato de a expansão do sistema escolar, inevitável, ter-se processado de forma atropelada, improvisada, agindo o Estado mais com vistas ao atendimento das pressões do momento do que propriamente com vistas a uma política nacional de educação. É por isso que cresceu a distribuição de oportunidades educacionais, mas esse crescimento não se fez de forma satisfatória, nem em relação à quantidade, nem em relação à qualidade.

Acrescenta-se a isso, o fato de que a política educacional da época assume contorno semelhante ao da política sindical, objetivando aplicar no estudante a mesma “domesticação”, impetrada no trabalhador ordeiro e despolitizado. Como acentua Mueller (2012, p. 7),

Enquanto política educacional do governo de Vargas as diretrizes seguidas serão as mesmas que aquelas em relação às do mundo do trabalho: a conciliação das tensões procurando dissolvê-las de tal forma que se sobrepusesse seu próprio projeto, ou seja, articulação de um consenso forçado.

Sob a égide de um Estado que educa, gerencia e controla, vemos, então, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, sob o comando de Francisco Campos, responsável pelos decretos datados de 1931 e 1932, os quais abrangem a criação do Conselho de Educação, a organização do ensino superior, a adoção do regime universitário, a organização e a consolidação do ensino secundário e a organização do ensino comercial, denominados de Reforma Francisco Campos.

De fato, é este arcabouço legal que circunscreve o raio da ação educacional, sob a tutela do Estado, que passa desde então a ser, obrigatoriamente, seguida por todos os estados da federação. Notamos, no entanto, que o chamado ensino primário, a formação de professores através do Curso Normal e os demais Cursos de Educação Profissional de Nível Médio não são incluídos nesta reforma, como bem pondera Romanelli (2005, p.141) e complementa, destacando a Reforma Francisco Campos como sendo “[...] uma reforma [que] tratou de organizar preferentemente o sistema educacional das elites”. Ou seja, o foco da reforma se dá justamente no nível de ensino destinado à formação dos filhos da nascente burguesia industrial, coadunando-se com o que Dallabrida (2009) afirma. Para a autora,

[...] Ela [a reforma] enfatizou a educação integral e a cultura disciplinar, que concorriam para a produção de um habitus burguês nos alunos de ensino secundário. Nesta direção, o intuito da Reforma Francisco Campos foi reestruturar o ensino secundário para adequá-lo à obra da modernização nacional. (DALLABRIDA, 2009, p. 190)

O espírito reformista educacional da década de 1930 deve ser visto ainda, como uma necessidade estratégica do Governo de Vargas, uma vez que segundo Holanda (2000), o ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, na época, afirmou que não existia um projeto de educação do governo revolucionário, convidando para tanto os intelectuais para ajudarem em sua construção.

É oportuno destacar que, neste período, os embates acerca da escola laica, do ensino religioso, da educação pública e da escola privada, travados entre os *Escolanovistas*, representados por Lourenço Filho, Anísio Teixeira, entre outros, e os representantes das escolas católicas, também tem seu impacto na legislação educacional da época, bem como nas Constituições de 1934 e 1937, uma vez que as correntes ideológicas por ambos representadas procuraram influenciar as decisões de Vargas quanto aos rumos da educação no país. A esse respeito, Romanelli (2005, p. 151) argumenta que

As lutas ideológicas encetadas, no período, entre o movimento renovador e “os representantes da escola tradicional”, como quer Fernando Azevedo, tiveram consequências práticas na elaboração do texto das Constituições de 1934 e 1937. Em ambas sente-se muito bem o espírito de acomodação que presidiu a elaboração do texto.

Desta maneira, a batalha ideológica em torno do papel da educação na década de 1930 contribuiu para que a sociedade pese os seus limites reais e imediatos, por redesenhar a escola de um tempo considerado e sentido como novo e moderno, que se amplifica para atender as pressões da burguesia pelo ensino secundário e das camadas populares por ensino primário (ROMANELLI, 2005), fazendo-se necessário, portanto, o recrutamento de mestres para a escola que agora se enlarguece, uma vez que “a prática educativa voltou-se para um sujeito humano novo [...], impôs novos protagonistas (a criança, a mulher, o deficiente), renovou as instituições formativas (desde a família até a escola, a fábrica etc)” (CAMBI, 1999, p. 512).

Neste período, portanto, cabe pensarmos como se dá a formação do sexo feminino para a docência e a que ela se propõe, sendo necessário, porém, explicar a gênese do ingresso da mulher no professorado.

A feminização docente no Brasil é um evento que remonta ao final do século XIX. Assim, no ocaso dos anos 1800, na medida em que os mestres de ensino passam a ser remunerados pelo Estado, o que caracteriza mais ainda o baixo salário e a desvalorização do magistério, situação que se recrudescer a partir do momento em que este profissional passa a ter esta nova tutela, os homens começam a se dedicar a outros ofícios mais rentáveis, cedendo

o espaço da sala de aula à mulher, que até à época, não tinha presença predominante no magistério. A respeito disso, Chamon (2005, p. 46) apresenta como uma das causas

A absorção do trabalho dos antigos mestres – pelo Estado e pela organização do trabalho imposta por ele – redefine o preço e os critérios de avaliação da qualificação desses mestres. Assim, ao serem integrados no sistema de instrução, os mestres-escola foram rebaixados tanto em relação ao seu trabalho quanto em relação a sua titulação, passando à condição de professores leigos.

Este “rebaixamento” da função docente, representado também pelo controle das questões educacionais que passa a ser exercido pelo Estado Republicano, deve ser visto como parte das transformações provocadas pela expansão do capitalismo, às quais, por meio de seus aparatos de controle, também ocasionam a redefinição dos papéis exercidos por homens e mulheres, uma vez que estas últimas começam a deixar de ser exclusivamente donas do lar, assumindo os postos de trabalho considerados pela sociedade como tipicamente femininos, como a docência, lapidada através da formação como normalista, representada na figura 8.

Assim, se o desprestígio, já comum ao magistério, tem a sua intensificação datada no final do século XIX, para Rosemberg (2012), ele está também associado à visão de sacerdócio e abnegação comumente propagada como própria de quem se dedica a ensinar. Tal visão parece não combinar com salários dignos, os quais, por sua vez, estão ligados à desvalorização de carreiras que se voltam a cuidar das populações pobres: “[...] Quando qualquer profissão está direcionada para o atendimento da população de baixa renda, o sistema capitalista consegue levá-la a perder sua qualificação profissional e seu poder aquisitivo. [...]” (ALMEIDA, 1998, p. 63).

Curiosamente, será a mulher que, paulatinamente, virá a ocupar essa função, mais próxima de sua natureza maternal e da organização de seu tempo dividido entre a casa e a profissão, já que “A formação em Magistério seria uma dessas carreiras flexíveis: o ideário social desde o final do século XIX reconhece o magistério como profissão digna para mulheres, se não a profissão digna por excelência” (ROSEMBERG, 2012, p. 354).

Figura 8 – Normalistas na década de 1950



Fonte: História de São Gonçalo ([s.d.]).

Desta feita, às mulheres são associadas as imagens do cuidar, do devotar-se à formação moral de jovens e crianças, assim como as imagens ligadas a sua desvalorização em relação ao homem, numa cultura patriarcal e marcadamente masculina. Segundo Chamon (2005), o magistério constitui-se por uma profissão adequada ao ser feminino:

A ideia de que a mulher era elemento moralizador por excelência e o reconhecimento de que a educação da mulher seria de grande importância sobre a moralidade dos povos passaram a intensificar-se no discurso oficial e a repercutir na sociedade. As mulheres foram sendo, então, convocadas a sair de sua esfera primária – o lar – como trabalhadoras secundárias para preencherem um mercado de trabalho esvaziado e desprofissionalizado, em expansão. (CHAMON, 2005, p. 93)

Nesse aspecto, o envolvimento feminino com o magistério ganha especial contorno ainda na década de 1920 e se intensifica ainda mais na década de 1930, em virtude do papel estratégico e doutrinador que a educação passa a exercer na época, requerendo a competência e a “virtude” femininas para o trabalho de educar a nação. Conforme justifica Villela (2000, p.122),

Em relação à crescente presença feminina no magistério, esse discurso da moralidade vai assumindo significados mais complexos ao se cruzar com os discursos médico-higienista e positivista. Pouco a pouco, as práticas mais repressivas sobre a figura da mulher-professora vão cedendo lugar à difusão de ideias que a associam ao lar, à criança e à regeneração de uma sociedade “sadia”.

Há de acentuarmos, contudo, que para a mulher da época chegar a ser uma normalista são requeridos requisitos morais, além dos concernentes às práticas docentes. Estes requisitos,

inclusive, aparecem na Lei da Reforma de Ensino do Distrito Federal (Decreto nº 3.281, de 23 de janeiro de 1928), de autoria de Fernando Azevedo. De acordo com o artigo 118 do decreto citado, os requisitos para participar de concursos para atuação docente no Curso Normal são:

- a) a qualidade de cidadão brasileiro;
- b) idade mínima de 21 anos completos e máxima de 45, exceto para os candidatos que já pertencerem ao magistério municipal;
- c) ausência de moléstia ou defeito físico incompatível com o exercício do magistério;
- d) ausência de cumprimento de pena por delito infamante.

No estado do Ceará, as leis que regulam o ofício do magistério, por parte dos egressos do Curso Normal, no início do século XX, também são bastante minuciosas quanto aos requisitos para tal função, com especial destaque, para a moral das futuras professoras, conforme o que se apresenta no *Regulamento da Instrução Primaria do Estado do Ceará*, do ano de 1905, apresentado por Vieira e Farias (2006, p. 106). Vejamos:

CAPITULO XVI
DOS PROFESSORES PRIMARIOS
SECÇÃO I

Art. 124. – Só poderá ser nomeado professor publico de instrução primária o individuo que for diplomado pela Escola Normal do Estado.

Art. 125. – Além do diploma, as senhoras que se propuserem ao magistério deverão exhibir, se forem casadas ou viúvas, a certidão que o prove; sendo casadas, mas divorciadas, a certidão da sentença que julgou a separação para se avaliar o motivo que a originou.

Art. 126. – Não poderá ser nomeado professor primário, embora diplomado pela Escola Normal, todo aquele que em virtude de sentença judicial houver perdido o emprego publico; que houver sido condenado por crime contra a propriedade, a moral e os bons costumes; que sofrer enfermidade ou defeito físico incompatível com as funções do magistério; que tiver menos de 21 anos, sendo homem, e de 18, sendo mulher.

Por meio da leitura desta lei, depreendemos o forte controle exercido na formação e na atuação de formadores, também emanado do aparelho do Estado. No campo ideológico que permeia a época, a formação das normalistas assume função ímpar, uma vez que à normalista caberia o cuidar das massas, de modo a torná-las preparadas aos desafios de uma era de modernidade, o que se confirma com a afirmação de Almeida (1998, p. 203-204), visto que

O Estado Novo, que instaurou a ditadura dos anos 30, estabeleceu uma política de ambiguidades em relação ao professorado, pois, ao mesmo tempo que mantinha a categoria num esquema de contenção salarial, procurava dignificar a sua imagem profissional. As mulheres que já eram maioria no magistério detinham do ponto de vista social, uma imagem dessexualizada e sacralizada, ao incorporarem a maternidade e o papel de guardiãs da moral da família e da pátria. Apesar dessa visão altamente positiva do ponto de vista social, sua identificação com o grupo dos

incapazes possuía o amparo legal da legislação, pelo Decreto n. 21.417, que seguia a lógica do Código Civil de 1916 que reforçava sua dependência e submissão, devendo obediência ao homem, não só ao marido, mas também ao pai e aos irmãos. [...]

Neste contexto, cabe comentarmos que as escolas normais da época cumpriam com a função de adestramento da virtude feminina e de sua moldagem ao ideário da época, reforçando a submissão da mulher e a sua conformação ao papel que a sociedade lhe predestinou. A essas escolas recorre uma grande leva de moças, primeiramente, as moças ricas, numa fase de implantação, seguidas as moças de posições sociais menos abastadas, quando o número dessas escolas se expande, objetivando a preparação das senhoritas para o magistério no ensino elementar.

Nas palavras de Chamon (2005, p. 80), “[...] a frequência à escola normal e a profissão de professora da escola elementar passaram a constituir uma ponte entre os estreitos limites da vida doméstica e o mundo exterior, para as mulheres pertencentes às camadas mais abastadas da população [...]”. Cumpre-nos destacar, porém, que as moças ricas dificilmente atuavam como professoras, sendo essa formação no magistério mais voltada à socialização das futuras esposas e donas do lar. Ainda segundo Chamon (2005, p. 95),

Até mesmo o magistério – profissão “aceita” pelos padrões sociais – não era para a mulher de origem burguesa, mas sim para aquelas provenientes de setores empobrecidos da burguesia ou oriundas das camadas médias. Eram essas últimas que buscavam a educação oferecida pelas escolas normais oficiais.

Assim, a partir dos últimos anos do século XIX, e, principalmente, nas primeiras décadas do século XX, em virtude do novo regime, as mulheres engrossaram as fileiras dos bancos escolares, umas, para o ato de socializar-se para o casamento, outras, para a manutenção de sua sobrevivência. De acordo com Chamon (2005), seriam essas mulheres, cada uma a sua maneira, que cumpririam o imperativo republicano e contribuiriam para a educação da nação.

Talvez por isso, no ano de 1935, foi crescente o aumento do número de mulheres nas escolas cearenses, quer como alunas, quer como professoras, conforme apontam Vieira e Farias (2006, p. 25),

Os indicadores de matrícula relativos ao ano de 1935 são os seguintes: existem 957 unidades escolares, entre públicas (881) e particulares (76). São 70.264 as matrículas no ensino primário, secundário e infantil, distribuídas entre o sexo masculino (31.830) e feminino (38.434) e instituições públicas (64.379) e particulares (5.885). O corpo docente é integrado por 1.816 professores, distribuídos entre homens (413)

e mulheres (1.403), atuando no setor público (1.402) e particular (414). A rede pública é majoritária, tanto do ponto de vista do número de escolas, quanto de matrículas e de professores. Surpreende a maciça presença de mulheres no magistério que representam cerca de $\frac{3}{4}$ (três quartos) do corpo docente. Também já é visível que há um maior contingente de meninas que de meninos frequentando a escola. [...]

Diante deste cenário, que não é peculiar ao Ceará, se faz necessário o aumento da quantidade de Escolas Normais em todo o país, para a formação de moças das mais variadas categorias sociais, para o ofício de magistério. Temos, então, por exemplo, a inauguração de parte do prédio da Escola Normal (Vide figuras 9 e 10), em Fortaleza, aos 23 dias de dezembro de 1923, na Praça Filgueira de Melo, de acordo com Nirez³¹, sendo isso um sintoma da importância estratégica que a formação de professoras assumira na época.

Figura 9 - Escola Normal Dom Pedro II³²



Fonte: *Blog Fortaleza Nobre* (2012).

Figura 10 – Normalistas cearenses entre 1958/1959

³¹ Informação apresentada na Cronologia Ilustrada de FORTALEZA – Nirez. Fonte: <<http://www.ceara.pro.br/Pesquisas/ListaFATOSHISTORICOS.php?verbete=ESCOLA+NORMAL&verbete2=&pesquisa=pesquisa+hist%F3rica>>. Acesso em: 16 mar. 2014.

³² Assim batizada a partir de 1925. De acordo com Nirez, em sua Cronologia Ilustrada de Fortaleza, foram estas as mudanças de nomes da referida escola: “Depois, a Escola Normal passou a denominar-se Escola Normal Pedro II (28/08/1925); Escola Normal Justiniano de Serpa (02/04/1939); Instituto de Educação do Estado do Ceará (07/02/1947); Instituto de Educação Justiniano de Serpa (06/01/1952); Colégio Estadual de Fortaleza (15/01/1960) sendo desmembrados os cursos primário e normal que vão para prédio no bairro de Fátima, recebendo a denominação de Centro Educacional do Ceará; e hoje chama-se Colégio Estadual Justiniano de Serpa (26/01/1961).” Fonte: Cronologia Ilustrada de FORTALEZA – Nirez. Disponível em: <http://www.ceara.pro.br/Pesquisas/ListaFATOSHISTORICOS.php?pageNum_listafatos=44&totalRows_listafatos=30565>. Acesso em: 22 jun. 2014.



Fonte: *Blog Fortaleza Nobre* (2009).

O início dessa construção se deu no período em que ocorreu a Reforma do ensino cearense de 1922, chamada por muitos de Reforma Lourenço Filho, estudada por Cavalcante (2000). A respeito do estado em que se encontrava o prédio antigo da Escola Normal, quando da chegada de Lourenço Filho, Alves (2009, p. 33) nos apresenta, ainda, uma reportagem do jornal *Diário do Ceará*, da época, relatando que

Quando o prof. Lourenço Filho chegou ao Ceará, a Escola que já havia funcionado no Quartel de Polícia, no prédio em que está hoje a Pensão Rubim, achava-se nos baixos da Phenix Caixeiral. As salas ali eram divididas por tabiques de pequena altura, e o barulho ensurdecador de bondes e carroças impedia o ensino. As condições de iluminação pedagógica não podiam ser respeitadas, nem o material convenientemente preso ao piso, que é de mosaico. Ademais, era prédio alugado.

Nesta escola, como em outras, tudo passou a ser cuidadosamente organizado para modelar as normalistas: currículos, horários, espaços e atividades, observando que

Se o objetivo da disciplinarização é a autorregulação dos sujeitos, tem-se aqui uma sugestiva demonstração desse processo. As práticas normativas constituíam um conjunto de critérios que iria permitir àquelas jovens se autoexaminarem e julgarem suas próprias condutas. Elas carregariam, *com elas*, a escola para além de seus muros; a instituição faria, agora, parte delas. Elas se tornariam capazes de se autogovernar, exatamente por terem incorporado as normas e tecnologias de governo da instituição e da sociedade (LOURO, 2011, p. 461).

Assim, a mulher professora, de conduta ilibada, cuidadosamente esculpida pela escola, iria ser o ideal de virtude a ser perseguido e seguido por seus alunos e alunas, sendo ela a

responsável pela boa condução moral da nação no período inicial da República. Aliás, será esta a sua maior representação: mãe condutora da nação.

Há de comentarmos, contudo, que muito embora as escolas normais, a partir do século XX, com o advento da Escola Nova, tenham procurado adotar um currículo amparado pela pedagogia considerada moderna para a época, com grande apelo para a ordem, o patriotismo e o civismo, os quais deveriam ser inculcados, primeiramente, nas *professorinhas*, para que estas lançassem a semente do ideário republicano nas crianças e nos adolescentes, as difíceis condições das escolas públicas brasileiras e, principalmente, das cearenses, possibilitavam um trabalho pedagógico, à custa de muito sacrifício da docente para manter a disciplina. A este respeito, Alves (2009, p. 93-94) apresenta o seguinte relato da professora cearense, Amélia Rosa, no texto intitulado *Disciplina*, em que a docente nos diz que

A disciplina de uma classe reflete muito, quase totalmente, o valor da professora que a dirige; e dela depende, em grande parte, o aproveitamento dos alunos. [...]. Bem sei que muitas vezes, e isso acontece em minha escola como em muitas outras, as condições de trabalho, em salas acanhadas, atravancadas, superlotadas, não oferecem grandes vantagens; no entanto, mesmo assim, não é impossível um regime disciplinar, que se torna mais imperioso.

É curioso, porém, destacar que durante o século XX, as representações da mulher professora se modificaram, em razão das mudanças vividas pela sociedade brasileira e dos crescentes estudos científicos voltados à área educacional, os quais dão um caráter menos amador e mais acadêmico, pouco a pouco, às práticas do ensinar. E se no início fora vista como a responsável pelo cuidar da nação, abnegada e sofredora, já a partir da década de 1950, esta mulher professora se engaja na luta por melhores condições salariais e de trabalho, sendo denominada agora trabalhadora da educação. Louro (2011, p. 478), a respeito destas mudanças, não obstante, chama-nos a atenção para o fato de que

Um olhar atento perceberá que a história das mulheres nas salas de aula é constituída e constituinte de *relações sociais de poder*. É mais adequado compreender as relações de poder envolvidas, nessa e em outras histórias, como imbricadas em todo o tecido social, de tal forma que os diversos sujeitos sociais exercitam e sofrem efeitos de poder. Todos são, ainda que de modos diversos e desiguais, controlados e controladores, capazes de resistir e de se submeter.

Em outras palavras, a formação da mulher para o magistério feminino, quando de sua análise, precisa ser vista no contexto das relações de poder, produzidas com a participação feminina, quer como coadjuvante, quer como elemento principal, no seio da sociedade.

Diante do que foi apresentado, parece pertinente refletir a respeito das seguintes questões, às quais pretendemos responder ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, a saber: em que medida, a escola normal cumpriu a função para qual foi designada e quais os impactos disto na formação e na representação social da mulher professora de ontem e de hoje? Que pontos de aproximação podem ser estabelecidos entre a professora normalista e a professora tutora a distância? Quais relações de proximidade podemos traçar entre a precarização docente, presente no trabalho da normalista e naquele desempenhado pela professora tutora a distância?

A partir destas questões esboçadas, a revisita à história das mulheres de hoje e de ontem nos faz voltar o olhar para a mulher do agora, a mulher professora da EaD. Este olhar é curioso, no sentido de investigar seus anseios e temores, as interfaces estabelecidas entre a sua vida familiar e profissional, e o “preço” que paga por assumir mais uma atribuição profissional em meio a outras que possui. Procuramos imaginar em que medida a mulher colonial e a mulher burguesa, já pontuadas neste trabalho, se aproximam também desta mulher conectada às redes sociais e à educação à distância. É preciso ainda o entendimento acerca de como se dá a relação entre mulher-mãe e mulher professora, de como isso se estabelece no tempo e de que forma é difundida na sociedade. Sobre este assunto, discorreremos no próximo capítulo.

5 A MULHER MÃE E PROFISSIONAL DOCENTE: O SENTIDO HISTÓRICO DESTE BINÔMIO

A análise do percurso histórico da profissão do magistério pede uma incursão mais específica quanto à figura da mãe e da professora, no sentido de tentarmos responder sobre o que nos leva a ser e a querer ser mães e o que nos faz querer ser professoras, e se esse querer guarda relação direta entre si.

Adotamos o conceito de *maternação* e não de *maternidade*, porque conceitualmente falando, a primeira está materializada em todas as ações de suporte físico e afetivo direcionadas aos bebês e às crianças, as quais agem em nossas capacidades psicológicas e relacionais, sendo convencionalmente executadas em nossa sociedade ocidental por mulheres, muitas vezes, mães, conforme explica Chodorow (2002). Eis o que ela nos diz a respeito: “A maternação das mulheres abrange as capacidades para a sua própria reprodução. Essa reprodução consiste na produção de mulheres e de homens sem as particulares capacidades psicológicas que integram o cuidado infantil primário.” (CHODOROW, 2002, p.255).

Apesar de a autora defender que este fenômeno altera o nosso plano psicológico, ela afirma, porém, que é aprendido culturalmente, reforçado e difundido através das práticas familiares e sociais. Estas, por sua vez, são fundadas em tradições e determinantes socioeconômicos. Em outras palavras, uma mulher aprende a ser mulher e mãe com a sua mãe e tende a reproduzir com os seus filhos e filhas os modelos de ser mãe de sua genitora, aos quais foi exposta. Desta forma, somos educadas a ser mães, observando nossas mães e reproduzindo nas brincadeiras de casinha e boneca os modelos de mães aos quais fomos expostos.

Já a maternidade se refere ao elo biológico, genético, estabelecido entre mãe e filho, uma vez que quando nasce um filho, nasce uma mãe³³. É algo que diz respeito ao aparato biológico da mulher, pois como de acordo com Jacobson (1950 *apud* CHODOROW, 2002, p. 27), “é destino biológico da mulher gerar e dar à luz, amamentar e criar filhos”.

Inicialmente, discutiremos aqui a temática da maternação e a sua relação com o gênero feminino, tentando fazer conexões entre o ser mulher e o papel que é destinado ao ser

³³ A autoria desta frase é dada a Rajneesh (místico e filósofo indiano). É um fragmento de seu pensamento: “No momento em que uma criança nasce, a mãe também nasce. Ela nunca existiu antes. A mulher existia, mas a mãe, nunca. Uma mãe é algo absolutamente novo.” Disponível em: <<http://www.maemulherempresaria.com/?p=2098>>. Acesso em: 21 maio 2014.

feminino no âmbito social, para, em seguida, vincularmos ao fenômeno da profissionalização e, mais precisamente, da docência.

Ingressar nesta seara não deixa de ser uma experiência educativa, na medida em que nos ajuda a pensar como se tem dado o ingresso da mulher nas práticas sociais a ela confiadas, incluindo o ofício de professora, assim como os processos de educação concebidos e colocados em prática com esta finalidade. Não obstante, não devemos perder de vista que a análise da construção da mulher, na condição de mãe, deve ser pensada enquanto

[...] um fenômeno social marcado pelas desigualdades sociais, raciais/étnicas, e pela questão de gênero que lhe é subjacente. Decorre disto que as mudanças e implicações sociais da realização dessa experiência não atingem da mesma forma todas as mulheres, países e culturas, apesar de existir um modelo de maternidade preponderante nas sociedades ocidentais contemporâneas, que tem como características gerais proles reduzidas e mães que trabalham fora (SCAVONE, 2001, p. 48).

Começemos por lembrar, de antemão, de todas as mães e as mulheres com as quais tivemos a oportunidade de interagir e contracenar, como também, pensar nas agruras e nas alegrias por elas vividas, no exercício da maternidade e de sua conciliação com outros papéis que elas vinham ou vêm a ocupar. Pensemos ainda na forma como a mãe-mulher biológica, a mãe do coração (aquela que adota alguém) ou a mãe “desnaturada” são retratadas nas trovas populares, nas músicas, na literatura e nas demais linguagens artísticas (ver figura 11). Diante disso, devemos nos perguntar: qual o lugar da mãe-mulher no nosso imaginário? E ainda: como a mãe-mulher se vê, enquanto mulher e mãe?

Figura 11 – Maternidade na pintura de Di Cavalcanti



Fonte: Partido Democrático Trabalhista ([s.d.]).

Para começar a alinhar alguma hipótese para essas questões, retomemos alguns elementos da chamada história da civilização humana. Estudos antropológicos, a exemplo de Childe (1978) e seus seguidores, além daqueles desenvolvidos por Chodorow (2002), sugerem que em sociedades coletoras e nômades, a tarefa do cuidar das crianças pertencia a todo o bando. Nos grupos étnicos do Brasil, por exemplo, os indígenas, na contemporaneidade, isto também ainda ocorre, uma vez que cuidar da criança e educá-la é de responsabilidade de toda a tribo.

O estabelecimento do sedentarismo, em diversos grupos humanos, no entanto, teria provocado uma mudança neste ordenamento social e levado a uma divisão sexual do trabalho, uma vez que o homem passou a se dedicar à criação de animais e ao cultivo de plantas, levando consigo os meninos maiores para ajudar, enquanto a mulher, embora atuando como colaboradora dessas tarefas, passou a se dedicar à criação dos filhos menores e ao preparo dos alimentos. Desta forma, o bando se desintegra, a função dos cuidados primários com a prole dele se desvincula, dando lugar a conjuntos de famílias fixadas em espaços separados, ligados por relações de parentesco e de convivência comunitária, que foram, em muitos casos, núcleos fundadores de vilas e cidades.

A teoria funcional-bioevolucionista da divisão do trabalho por sexos, citada por Chodorow (2002), também se detém a investigar a maternação. A respeito da gênese do processo da maternação ligada à mulher, Chodorow (2002, p. 35) comenta que

Uma importante teoria bioevolucionista argumenta que as mulheres possuem maiores capacidades maternas do que os homens em consequência da divisão do trabalho pré-histórico. A socióloga Alice Rossi afirma que a divisão do trabalho por sexos foi não apenas essencial para a sobrevivência do grupo coletor-caçador, mas *porque* foi essencial veio a integrar-se na fisiologia humana. O sucesso reprodutivo coube a mulheres capazes de gerar e criar os jovens, coletando e caçando pequenos animais. Essas capacidades (não apenas maternas, mas destreza manual, resistência e persistência necessárias para a coleta e caça de pequenos animais) acham-se agora geneticamente integradas nas mulheres.

Já na sociedade medieval, na Europa, a unidade da economia era a casa, numa economia de base agrária e pastoril. O processo histórico aqui é aludido, tomando por base a Europa, porque as sociedades europeias nos deram “modelos” de organização econômica e familiar, em função de sua ação colonizadora da América e do Brasil, especificamente. Tudo ali, naquele continente, se produzia e a família se empenhava para isto. Nesta organização, a mulher cuidava das crianças e, ao mesmo tempo, participava da cadeia produtiva familiar. Assim, de um lado, os homens instruíam os meninos, desde muito cedo, na lida produtiva, ao mesmo tempo em que as mulheres preparavam as meninas para os trabalhos domésticos e

produtivos (poderia isto já ser visto como um prenúncio da atividade docente?). Ariès (1981, p. 10) apresenta-nos um pouco desta família, visto que

Essa família antiga tinha por missão – sentida por todos – a conservação dos bens, a prática comum de um ofício, a ajuda mútua cotidiana num mundo em que um homem, e mais ainda uma mulher, isolados, não podiam sobreviver, e ainda, nos casos de crise, a proteção da honra e das vidas. Ela não tinha função afetiva. Isso não quer dizer que o amor estivesse sempre ausente: ao contrário, ele é muitas vezes reconhecível, em alguns casos desde o noivado, mas geralmente depois do casamento, criado e alimentado pela vida em comum. Mas (e é isso o que importa), o sentimento entre os cônjuges, entre os pais e os filhos, não era necessário à existência nem ao equilíbrio da família: se ele existisse, tanto melhor.

No contexto acima descrito, então, a numerosa prole era a certeza de muitos braços para a dura lida do campo, daí, portanto, a necessidade de a mulher passar a ser mãe geradora de muitos filhos, a ponto de as altas taxas de mortalidade infantil e o abandono infantil, na chamada Roda dos Enjeitados, não suscitarem nenhum tipo de preocupação na época. Porém, não podemos esquecer que a maternidade e a maternação, neste período, embora fornecessem braços para o trabalho rural, ocupavam um papel secundário e desvalorizado, conforme ponderam Moura e Araújo (2004, p. 45),

Badinter (1985) recuperou a condição de maternagem comum na Europa, especificamente na França, até meados do século XVIII. Em seu trabalho, identificou a desvalorização dada à maternidade em toda a Idade Média e mesmo na Antiguidade como relacionada à ênfase no poder paterno que acompanhava a autoridade marital. O homem era, então, percebido como superior à mulher e à criança, diferença essa concebida como inerente à natureza humana, que o dotaria, pois, de uma autoridade natural sobre a esposa e os filhos.

Esta situação não permaneceu para todo o sempre, pois em decorrência do advento do capitalismo e da industrialização, entre os séculos XVI e XVIII, na Europa, este quadro se alterou drasticamente nas sociedades ocidentais. Um marco importante foi quando as crianças passaram a frequentar uma instituição especializada em educação: a escola moderna. Neste local, elas ficariam mais tempo, ao longo das suas vidas, a partir do século XIX, do que propriamente junto as suas famílias. Tudo o que antes era produzido em casa passou a ser feito, gradativamente, fora dela, nas fábricas. Tais modificações fomentaram um redimensionamento nas funções do homem e da mulher. Esta última deixava de ter a responsabilidade produtora e passava a ser cuidadora exclusiva dos filhos e do marido, proporcionando-lhes comida, roupa lavada e casa limpa, além do apoio moral e afetivo, dentro de uma família que, a partir desse ordenamento social, deveria ser higienizada, como D'incao (2011, p. 229) nos chama a atenção: “ser mulher é ser quase integralmente mãe

dedicada e atenciosa, um ideal que só pode ser plenamente atingido dentro da esfera da família ‘burguesa e higienizada’”.

Outro fator que teria corroborado para a difusão de uma nova visão da maternidade e da maternação mais cuidadosa com a prole e próxima a ela foi o “amor romântico”, o qual, segundo Giddens (1993), teve papel importante na organização das sociedades do século XIX. Esse amor romântico, por assim dizer, fora sendo concebido como duradouro e único, entre um homem e uma mulher, personificado na intimidade da entrega e da inteireza, que, idealizadamente, se estabeleciam entre os parceiros, como acentua este autor:

Desde suas primeiras origens, o amor romântico suscita a questão da intimidade. Ela é incompatível com a luxúria, não tanto porque o ser amado é idealizado – embora seja parte da história -, mas porque presume uma comunicação psíquica, um encontro de almas que tem um caráter reparador. O outro, seja quem for, preenche um vazio que o indivíduo sequer necessariamente reconhece – até que a relação de amor seja iniciada. E este vazio tem diretamente a ver com a autoidentidade: em certo sentido, o indivíduo fragmentado torna-se inteiro. (GIDDENS, 1993, p. 56)

Assim, foi a partir desta escolha íntima, livre e subjetiva dos cônjuges, que o amor romântico foi sendo forjado, o que culminou com o surgimento do lar, no sentido burguês, que vemos hoje, e da criação de famílias menores e o fim dos casamentos arranjados. Foram estas as condições que abriram espaço para a reconceitualização dos papéis de marido, mulher e filhos.

Desta forma, estas e tantas outras reordenações sociais ocorridas, como desdobramentos do capitalismo moderno, entre os séculos XIX e XX, contribuíram para o individualismo e para o surgimento do amor personalizado e materializado no encontro com o parceiro único e “ideal”, sendo isto ainda compreendido como um dos traços de implantação da sociedade moderna e, porque não dizer, da “modernização do campo afetivo”.

Um segundo desdobramento que podemos destacar se refere à “compreensão da infância”, como uma etapa diferente da vida adulta, requerente de atenção especializada. Fonseca (2011, p. 520), a respeito disto, explica:

Neste processo que, com a ajuda de educadores e moralistas, difundiu-se do alto para baixo da pirâmide social, a criança foi uma peça-chave. A necessidade de educá-la e prepará-la para o futuro fez com que seus pais virassem as costas às antigas sociabilidades, da rua, do parentesco extenso, entregando-se à privacidade do lar e seu complemento, a escola. A nova visão da família tornou-se brasão da burguesia, legitimando uma distinção que se alastrava das sensibilidades para a vida material.

No interior destas modificações que demarcam a passagem do feudalismo para o capitalismo, na Europa, a família transformou-se em nuclear, saindo, lentamente, de sua casa os agregados, os parentes indiretos e os filhos mais velhos, sendo estes últimos convocados a integrar a força de trabalho produtiva. Por conseguinte, a vida familiar foi sendo configurada para ocupar a esfera do privado e isso trouxe implicações diretas no processo de construção das subjetividades de cada um de seus membros, visto que

A transição da família feudal para a família burguesa moderna foi bastante ampla, não se atendo apenas à história da vida cotidiana. Ao contrário, ela pontuou traços-chaves que vão desde as relações de produção até a constituição de subjetividades, em que se acentuam a intimidade, a individualidade, as identidades pessoais (ROCHA-COUTINHO, 2005, p. 123).

Já o homem, nesta nova configuração, teve a sua participação diminuída na vida familiar, uma vez que passou a dedicar a maior parte de seu tempo a uma dura jornada de trabalho, no chão de fábrica e/ou do escritório, para prover o sustento à família, restando-lhe poucos momentos para o descanso e para a interação com esposa e filhos; nessa condição, cabe à mulher, então, o ofício não remunerado de ser a “dona do lar” e, ao mesmo tempo, sua dependência econômica em relação ao marido e à dependência dos filhos em relação a ela, pois

[...] A combinação dos cuidados com a casa e a criação dos filhos constituía um “trabalho em horário integral”, mas não trazia nenhum dos benefícios econômicos que estavam atrelados ao trabalho fora de casa. Tal fato resultou, para a mulher, em uma dependência econômica de seu marido – o provedor financeiro da casa – e psicológica de seus filhos [...] (ROCHA-COUTINHO, 2005, p. 123).

Diante do exposto, cumpre-nos pensar nas razões para a perpetuação do fenômeno universal da maternação, que atravessa a longa história da humanidade e chega aos dias atuais, em contraposição aos que alegam a existência de uma única base, de origem biológica, para tal fenômeno. Segundo Chodorow (2002), há pesquisas que mostram que embora haja uma descarga hormonal que favoreceria o lado maternal da mulher, a qual é liberada após o parto, estes hormônios têm pouca durabilidade e parecem não ter efeito preponderante sobre o ato de maternar. Para os que teorizam que a sociedade é indutora da função da maternação nas mulheres, através da educação, a autora citada considera esta uma teorização limitada, porque não leva em consideração os diferentes e imbricados fatores que contribuem para que a maternação, ao longo do tempo, continue a ser vista como uma atividade exclusiva da mulher.

A estudiosa em questão ainda advoga que “[...] A experiência social pode permitir universalmente o desenvolvimento de uma identidade que vem a constituir o eu, afetar a natureza da formação da estrutura psíquica, e organizar a sexualidade” (CHODOROW, 2002, p. 77). Em outras palavras, a experiência social pode promover em nossas estruturas psíquicas nossa identidade e sexualidade, desde a mais tenra idade e de forma universal, um conjunto de transformações, que objetivam à moldagem dos papéis que desempenharemos na sociedade, como mulheres e mães.

Depreende-se, assim, que esta experiência social, ocorrida no seio familiar manifestada na divisão desigual dos trabalhos femininos e masculinos para com as crianças, gerou em nossas estruturas psíquicas as bases da maternação, as quais perduram na sociedade até hoje. Porém, resta-nos a pergunta: e quanto ao ato de a mulher exercer a docência? Em quais bases se assenta?

5.1 Mulher, maternação e docência

É certo que, na civilização ocidental, a mulher foi designada para maternar, como nos enfatiza Chodorow (2002). E quanto ao ser professora, sua entrada na sala de aula estaria ou não, relacionada ao fenômeno da maternação? A discussão feita aqui tem esteio na dúvida sobre se, para a mulher, o ser docente guarda relação direta com a função reprodutora de gestar e a cultural de cuidar e criar, considerando ainda que é correto afirmar que as formas como a maternação, a família, a mulher e a docência se configuram, ao mesmo tempo em que sofrem as influências do modo de ser do capitalismo, como organização social, também repercutindo nele, indicando que há uma correlação de forças entre sociedade e economia.

Diante desta polêmica, é que devemos pensar em como a mulher tem se posicionado sobre o assunto na contemporaneidade e quais as implicações disso na sua configuração, como pessoa, professora e mãe, sem deixarmos de considerar que, assim como o fenômeno da maternação, o ingresso da mulher na escola para estudar ou lecionar e no mundo do trabalho é datado no tempo e no espaço e não está isento de circunstâncias políticas, econômicas, religiosas, entre outras. Assim sendo, devemos ter em mente que estudar a mulher, nos campos supracitados, implica em “[...] apontar como as mudanças que ocorrem na estrutura econômica e social têm impacto sobre as organizações familiares, gerando diferentes expectativas sobre os papéis e as funções de homens e mulheres nas famílias e na sociedade” (DINIZ; COELHO, 2005, p. 139).

Este fenômeno, todavia, por ser direcionado à mulher, merece ser visto no âmbito do sistema de regulação sexo-gênero e das desigualdades de ordem de gênero e sexo existentes na sociedade, os quais também sofrem interferência da esfera econômico-produtiva. Assim, não podemos perder de vista, o acúmulo gradativo de funções destinadas à mulher, vista como mãe e, além disso, operária e força-motriz da família, uma vez que

[...] O incremento da instrução escolar para a população feminina foi uma demanda da sociedade capitalista. Era necessário capacitar minimamente as mulheres da classe proletária para o desempenho das atividades laborais. Ao mesmo tempo, aquelas pertencentes a classes mais elevadas passaram a ter acesso à leitura e à escrita, pois ser letrada constituía um atributo necessário à boa esposa e mãe de família (MENDÉZ, 2005, p. 52).

Desta forma, o imperativo da instrução escolar feminina cumpriu uma dupla função: preparou a população feminina de baixa ou nenhuma renda para assumir as funções de menos status na sociedade, ao mesmo tempo em que forjou, nas mulheres das classes mais abastadas, um espírito cultivador da leitura e dos bons hábitos, essenciais à criação dos filhos e aos cuidados com o marido e o lar.

Destarte, se fizermos uma retrospectiva e imaginarmos o lugar da mulher na vida social, desde as sociedades ditas primitivas, quando os homens se embrenhavam na floresta para a garantia da sobrevivência do grupo, e as mulheres ficavam confinadas em sítios onde grupos nômades se estabeleciam, provisoriamente, para cuidar das crianças, foi se estabelecendo, com o passar do tempo, um ordenamento diferenciado para homens e mulheres, paralelo a sua sedentarização. Deste modo, os maridos ficaram marcados para as atividades externas e de prestígio no bando, pois estas envolviam a caça e a captura de animais e, conseqüentemente, a demonstração da força e da coragem, já as mulheres foram responsabilizadas pelas atividades de pouca sociabilização externa, por serem de âmbito doméstico, como a tarefa de cuidar de crianças.

Com o desenvolvimento da vida em sociedade, homens e mulheres saíram das “cavernas”, entendidas aqui no sentido simbólico, e construíram outras formas de organização social, porém as tarefas divididas por sexo continuaram com a mesma demarcação de outrora, embora os instrumentos de trabalho fossem outros e tenham provocado redimensionamentos. É fato que até o período de existência da família medieval e de economias assentadas na agricultura de subsistência, plantio ou cuidados com os animais, como já foi explicado anteriormente, toda a parentela era muito próxima, as mulheres executavam as lidas domésticas com as meninas e os homens e os meninos executavam o trabalho para o sustento

familiar numa oficina, geralmente situada em sua casa. Em outras palavras, as atividades eram repartidas com os membros da família, consoantes a competência de cada um e, ao mesmo tempo, o homem mantinha o poder de mando em relação à esposa e aos filhos, uma vez que, as ações se davam sob o seu olhar e regência de patriarca.

No moderno capitalismo, isto se alterou profundamente, uma vez que, de dono ou organizador do seu próprio “negócio” ou unidade de produção, o chefe da família passou a ser vendedor de sua força de trabalho, mostrar-se submisso aos seus superiores e trabalhar distante de seu lar uma grande parte de tempo, em função da rotina no chão da fábrica ou do escritório, constituindo-se um duro golpe para o patriarcado, que entra, desde então, em crise (CECCARELLI, 2005). Somamos a isto o fato de que a carga de trabalho extenuante deste pai trabalhador devia lhe tirar o ânimo e as condições de interagir com os filhos e com a esposa durante a folga ou os fins de semana. Por isso, cumpre discutirmos os impactos vividos pela família em função do capital.

Com o advento da modernidade, a situação acima descrita significou, entre os séculos XIX e XX, por um lado mais liberdade da mulher e das crianças do jugo patriarcal, por outro, esvaziou o homem de sua força na família, ao mesmo tempo em que sobrecarregou a mulher, posto que além de responsável solitária pelo cuidado e pela educação dos filhos, passou a ser também anteparo e conforto para o marido cansado e fragilizado.

No Brasil, esta mulher foi bem representada pela “senhora burguesa” de posses, do século XIX e início do século XX. Conforme D’Incao (2011), esta mulher, embora servisse de vitrine social e moral para o marido como esposa devotada e mãe exemplar, como discutido no capítulo 4 desta pesquisa, não passava nunca de uma coadjuvante, sendo restrita a sua tarefa ao esteio familiar, além do zelar pela imagem pública do marido:

Esposas, tias, filhas, irmãs, sobrinhas (e serviçais) cuidavam da imagem do homem público; esse homem aparentemente autônomo, envolto em questões de política e economia, estava na verdade rodeado por um conjunto de mulheres das quais esperava que o ajudassem a manter sua posição social (D’INCAO, 2011, p. 229-230).

Porém, os anos se passaram e o mundo passou por inúmeras transformações, o que nos move a investigar como as mulheres têm vivido em meio a isto, em busca do entendimento das mulheres do ontem, cujas vidas repercutem no nosso hoje, ou como diz Del Priore (2001, p.7), da vida das nossas “irmãs do passado”.

Como já vimos anteriormente, as mulheres, também pela pressão do capitalismo moderno, tiveram de ocupar postos de trabalho e logo se puseram a reclamar por direitos a

oportunidades iguais, pois “[...] passaram a integrar o movimento operário, lutando ao lado dos homens pela superação do capitalismo que os oprimia [...]” (MENDÉZ, 2005, p. 52-53).

No que se refere à docência, Pimenta (2001), em sua pesquisa sobre a formação e a profissão de professores primários até os finais dos anos 1960, no Brasil, fornece-nos uma pista acerca da vinculação entre o cuidar maternal, entendido aqui como maternação, e a profissão docente. Neste estudo a autora relata que

Tratava-se na verdade de uma ocupação e não propriamente de uma profissão, exercida por mulheres (embora não proibida aos homens), oriunda dos segmentos economicamente favorecidos da sociedade e cuja característica marcante era ser uma extensão do lar, do *papel de mãe* [grifo nosso] e coerente com o de esposa. Era uma missão digna para mulheres (PIMENTA, 2001, p. 29).

Assim, a autora ainda destaca que há uma clara conexão entre o processo de formação de mulheres para a docência e a preparação para assumir as tarefas domésticas, a ordem do lar, o que inclui, conseqüentemente, o cuidado com os filhos, visto que

A Escola Normal que se ampliou e consolidou a partir dos anos 1930 foi sendo frequentada cada vez mais por mulheres das classes economicamente mais favorecidas da sociedade brasileira. Sua finalidade *real* [grifo da autora] era preparar para o desempenho do papel social de esposas e mães de família. Secundariamente a escola preparava para o exercício do magistério, porque, afinal, esse papel poderia substituir o de mães, para aquelas que não se casassem. Ou, como ocorreu sobretudo nos anos 50 e 60, quando a mulher começou a ter necessidade de completar a renda familiar, uma vez que o trabalho dos maridos foi sendo deteriorado no cerne do capitalismo brasileiro. O exercício do magistério então se coadunava com o trabalho doméstico. (PIMENTA, 2001, p. 33-34),

Esta relação entre docência e maternação, assim sendo, foi construída num espaço-tempo com diferentes propósitos; de um lado, era preciso educar as crianças nas escolas que se expandiam no país, a partir do início do século XX. Do outro, era preciso dar uma ocupação moral e socialmente aceita à mulher, que não se distanciasse do que faria em sua casa. Além disso, era preciso que alguém assumisse um emprego que já vinha se destituindo de glamour e, por isso, se esvaziando da presença de professores homens, em razão dos baixos salários pagos. Nossas análises, então, devem ser vistas também pelo prisma das relações de gênero, pois “Não parece ser possível compreender a história de como as mulheres ocuparam as salas de aula sem notar que essa foi uma história que se deu também no terreno das relações de gênero: as representações do masculino e do feminino” [...] (LOURO, 2011, p. 478).

A formação para o magistério para as mulheres ainda pode ser vista como uma carreira adequada e flexível, na medida em que possibilita o compartilhamento com as tarefas do lar,

além de ter sido fomentada através de políticas indutoras desenvolvidas pela administração escolar, como nos atesta Rosemberg (2012, p.354),

A formação em magistério seria uma dessas carreiras flexíveis: o ideário desde o final do século XIX reconhece o magistério como profissão digna para as mulheres, senão a profissão feminina por excelência.

[...]

Outros estudos históricos assinalaram momentos em que, através de atos impostos pela administração escolar, mulheres foram abertamente encaminhadas ao magistério. [...]

Analisando a notável abertura do sistema universitário brasileiro às mulheres, na década de 1970, apontávamos que essa abertura não era total. As universitárias dirigiam-se a cursos relativamente baratos, muitas vezes particulares e que as encaminhavam para o magistério. [...]

Deprendemos disso que houve sim uma configuração educacional, alavancada pelo Estado, objetivando o direcionamento da mulher para o trabalho na escola, sem que isto implicasse na destituição das suas tarefas domésticas. Porém cabe enfatizar que, ao longo de séculos, sempre houve mulheres que, por necessidades de sobrevivência, cuidaram de casa e desempenharam algum trabalho, para poderem se manter. Por outro lado, desde que mulheres passaram a ter uma profissão definida, seja como professoras ou outras profissionais, casadas ou solteiras, mães ou não, continuaram a conciliar os diferentes papéis a ela impostos, ainda com a sobrecarga das tarefas ligadas ao cuidar e ao reproduzir, como nos mostra a figura 12, porém com um maior peso social, uma vez que, a partir de seu ingresso chancelado no mercado de trabalho, precisam se mostrar competitivas em relação ao homem. Como isso se desenvolve na realidade da tutoria a distância? É o que tentamos discutir no subtópico que se segue.

Figura 12 – A mulher mãe e professora



Fonte: “Mulher, mãe e professora. Como administrar tudo?”. *Blog Fran Freitas* (2009).

5.1.1 Mulher-mãe e a docência virtual

Neste capítulo, temos discutido sobre as relações entre maternação e docência. Essa discussão necessita aprofundar um olhar mais próximo da mulher que atua na tutoria, no contexto investigado, levando em consideração que, no caso da professora tutora à distância, nosso sujeito da pesquisa, a sua carga horária de trabalho pode chegar a ser de três expedientes ou mais, contando-se o tempo que se dedica à tutoria no computador e sem levarmos em consideração o tempo que destina aos cuidados com a família e com a casa.

A aparente flexibilidade que a EaD confere ao seu trabalho permite que ao mesmo tempo em que ela cuida da casa e dos filhos, ou seja, exerça o seu papel de mãe, esteja conectada ao computador, atendendo aos alunos, em um claro indicativo de que o trabalho externo invade sorrateiramente (ou não) a esfera doméstica, acrescentando-se a ele às funções *tipicamente femininas* que são confiadas à mulher, não sendo levados em consideração os esforços que ela tenha de fazer para dar conta de todas estas tarefas e apresentar resultados satisfatórios à família e aos seus pares de profissão.

Isto é um indicativo de que a divisão das tarefas por sexo atravessou os tempos e chegou à contemporaneidade, repercutindo nos arranjos familiares atuais, uma vez que a mulher ocidental continua, na sua grande maioria, sendo mais responsável pelo cuidado dos filhos do que o homem, ao mesmo tempo em que precisa estudar, trabalhar e cuidar das tarefas domésticas, situação que precisa, no entanto, ser vista de forma relativizada. Em conformidade com Silva (2010, p. 1):

Contudo, este modelo de sociedade com as mulheres trabalhando somente dentro de casa, responsáveis pela reprodução de uma família, e o homem como provedor, trabalhando fora nunca ocorreu de maneira plena. Desde sempre muitas mulheres acumulam uma dupla jornada de trabalho, dentro e fora de casa, e a participação das mulheres no mercado de trabalho sob o capitalismo vem crescendo de forma contínua. Porém, este crescimento ainda enfrenta uma grande resistência social de aceitação do direito das mulheres ao emprego, e não vem acompanhado da responsabilização dos homens pelo trabalho reprodutivo, o que revela a atualidade do peso da divisão sexual do trabalho na estrutura de nossa sociedade.

Por outro lado, no âmbito da sociedade capitalista atual, a necessidade de um grande conjunto demográfico estar inserido na cadeia produtiva tem feito com que a família nuclear composta por mãe, pai e filhos sofra visíveis transformações, sobretudo, nas relações de gênero (MENDÉZ, 2005).

Por isso, temos assim o fenômeno de diversas famílias chefiadas por mulheres solteiras, divorciadas ou casadas, o que traz implicações diretas no ordenamento da família e

na distribuição do mando e do poder que ocorre na constelação familiar. Ou seja, esta mulher que trabalha fora e trabalha em casa, agora também passa a ditar com mais força as regras no lar. A este respeito, a pesquisa do IBGE realizada em 2011 revela que

Foi identificado ainda um crescimento significativo na proporção de lares chefiados por mulheres. No total de domicílios onde residem casais sem filhos, 18,3% têm a mulher como figura principal. Em 2001, tal proporção não passava dos 4,5%. Já 18,4% dos lares com casais com filhos têm na figura feminina o personagem preponderante. Em 2001, as mulheres que eram casadas e tinham filhos chefiavam 3,4% dos lares.³⁴

Os dados nos revelam claramente que cada vez mais mulheres assumem a dianteira financeira e, conseqüentemente, de mando no campo familiar, o que nos move a perguntar como tem se dado a conciliação das tarefas de maternação e de cuidado com o lar, atribuídas cultural e socialmente às mulheres, com aquelas relacionadas ao campo profissional, incluindo a docência, profissão que também exige parte da carga horária (não calculada e não paga) com serviços que são executados em casa, como correções, elaborações de provas, planejamento, etc.. O “trabalho levado para casa” pode vir a ser um agravante para a conciliação do tempo dispensado entre estas tarefas e a rotina doméstica da mulher, bem como o tempo para contato com cônjuge e filhos e o tempo para lazer, descanso e cuidar da saúde. Isto, todavia, precisa ser estudado, levando-se em conta que

[...] a fim de se alterar efetivamente a condição de desvantagem da mulher na sociedade, faz-se necessário uma melhor compreensão do efeito limitador da maternidade sobre a participação das mulheres no mundo público, bem como das soluções que têm sido abertas e buscadas por elas para melhor lidar com a questão (ROCHA-COUTINHO, 2005, p. 127).

No bojo destas mudanças nos contornos familiares, as quais geram novos laços sociais para os homens e, sobretudo, para as mulheres, cabe pensarmos no sentido do trabalho e dos seus impactos na vida da mulher, tanto no caso do trabalho remunerado, que passa a ser desenvolvido no interior do lar e a competir com as atividades domésticas, como ainda o trabalho que se desenvolve no ambiente virtual e que tem seus desdobramentos no tempo real da mulher fora e dentro de casa.

Diante disso, teremos de olhar os tempos históricos e como ao longo de tais tempos os cuidados da maternação e a figura da docência foram se amalgamando, a ponto de o primeiro

³⁴Trecho da reportagem intitulada IBGE: casais sem filhos e lares chefiados por mulheres aumentam. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/brasil/ibge-casais-sem-filhos-e-lares-chefiados-por-mulheres-aumentam,f6e874e30862d310VgnCLD200000bbcecb0aRCRD.html>>. Acesso em: 02 de jun 2013.

servir de justificativa e caracterização da segunda. E se o ser mãe está ligado, histórica e socialmente, ao ser professora, há de pensarmos que isto não se deu de forma natural, uma vez que condicionantes históricos, sociais, religiosos, entre outros, impeliram ou ofereceram para a mulher, ao longo de séculos, a sala de aula como única alternativa de “respiro” do universo da casa ou de garantia de subsistência, e os alunos como “filhos por empréstimo”, uma vez que com eles tem desenvolvido ações profissionais, que vão muito além do trato escolar, pois envolvem afeto e cuidado.

Contudo, embora a mulher ainda se faça muito presente na força de trabalho que se dedica ao magistério, a partir do final do século XX e, principalmente, nesse início de século XXI, ela tem assumido outros postos de trabalho em áreas tradicionalmente tidas como masculinas, bem como optado pela maternidade mais tardiamente, ou até mesmo, por não ter filhos, ou ainda, por casar ou não. Ao mesmo tempo, homens têm ocupado cargos tradicionalmente femininos, convergindo para a constatação de que as fronteiras classificatórias das profissões estão ruindo. Uma reportagem de março de 2013, disponível no site da Globo, informa que no ano de 2008, no Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura de Minas (CREA-MG), 1.919 mulheres eram credenciadas pelo Crea, em 2012, o número passou para 3.333 mulheres, configurando-se um aumento de 73% ³⁵.

Assim, há um demonstrativo claro de que a mulher contemporânea tem procurado vivenciar outras experiências profissionais para além da lousa e do giz. Porém, é preciso deixar claro que sempre as mulheres trabalharam fora, pois ao longo da história, mulheres pobres, analfabetas, trabalharam na agricultura, no cuidado com animais, como tecelãs, ou em serviços domésticos, em casas de família, em fábricas ou oficinas, para garantir o sustento, situação que ocorre ainda hoje. Não há, portanto, como singularizar a mulher, pois o que existem são mulheres, diferenciadas no tempo, no espaço, na classe social, no tipo de economia a que se vinculam. Nesse contexto, há de se pensar, ainda, em como a precarização do trabalho, sobretudo, a docente, evidenciada na EaD, soma-se à desvalorização do trabalho feminino, comum às sociedades capitalistas, que atribuem diferenças salariais às diferenças de gênero, ao mesmo tempo em que distinguem atividades (a exemplo das domésticas), comportamentos, entre outros, de acordo com o que se espera dos gêneros.

No capítulo que se segue, partindo das falas das tutoras, apresentaremos uma análise genealógica do ofício da tutora a distância, representada por mulheres que fizeram a opção

³⁵ A reportagem mencionada se intitula: Aumenta número de mulheres em profissões 'masculinas' no mercado. Disponível em: <<http://g1.globo.com/mg/sul-de-minas/noticia/2013/03/aumenta-numero-de-mulheres-em-profissoes-masculinas-no-mercado.html>>. Acesso em: 06 out. 2014.

profissional pela docência, o seu entrelaçamento com a feminização do magistério e a realidade das normalistas da década de 1920, levando em consideração também as questões atinentes ao ser mãe, mulher e docente.

6 ANÁLISE DAS EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS: COM A PALAVRA, A PROFESSORA TUTORA

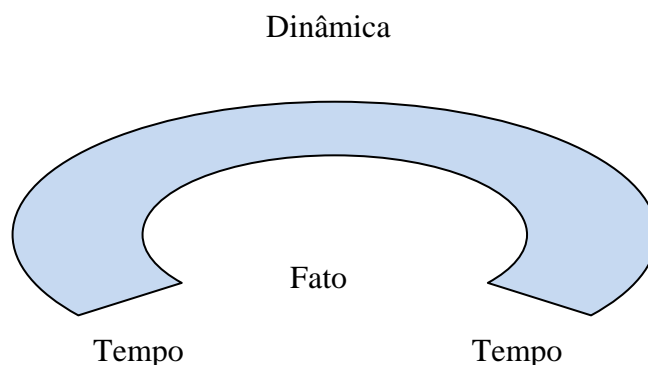
Neste capítulo, procuramos analisar a fala de cada uma das doze professoras tutoras entrevistadas numa perspectiva genealógica, baseada em Foucault (1982, 2003, 2007). Assim sendo, para fins deste estudo, destacamos que os relatos e as ações das mulheres estudadas, embora situados em dadas categorias temáticas, dão-se no âmbito desta representação histórica, como proposto no objetivo geral e escolha metodológica já delineados. Tais relatos e ações, nesta perspectiva, representam circunstâncias, fenômenos, fatos, que extrapolam uma dimensão de tempo fixa. E por serem representados num percurso não linear, guardam coerência com a ruptura que Foucault propõe, ao estudar a história.

Certamente, a história há muito tempo não procura mais compreender os acontecimentos por um jogo de causas e efeitos na unidade informe de um grande devir, vagamente homogêneo ou rigidamente hierarquizado, mas não é para encontrar estruturas anteriores, estranhas, hostis ao acontecimento. É para estabelecer as séries diversas, entrecruzadas, divergentes muitas vezes, mas não autônomas, que permitem circunscrever o “lugar” do acontecimento, as margens de sua contingência, as condições de sua aparição. (FOUCAULT, 1996, p. 56)

Dessa forma, podemos depreender que cada fato, fenômeno, circunstância, congrega-se por sua atração a uma dinâmica maior, em virtude de possuírem características comuns que partilham entre si, embora apresentem também particularidades, as quais ocorrem numa extensão não retilínea de tempo, que pode ser de menor ou maior duração.

Por isso, adotarmos o arco, batizado de arco fato-temporal, como representação desta ligação entre fato e tempo (vide figura 13). Isso diz respeito a um dos significados desta figura, no âmbito da Arquitetura. A compreensão do arco na Arquitetura, proposta por Janson (1992), é consistente, uma vez que chama a atenção para o fato que, no arco, uma pedra de cima é necessária para a sustentação das outras, sendo que todas se completam. E é justamente por seu desenho e disposição, que pode suportar pesos enormes e construções. Assim, tal como numa abordagem genealógica da história, são os fatos ocorridos em diferentes passagens temporais, os quais, tais como pedras, compõem um todo, uma construção de uma dinâmica que perdura em diferentes épocas. Vejamos:

Figura 13 – Arco fato-temporal



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2014).

No nosso caso, as extremidades de nosso arco são compostas pelo tempo, a parte externa da curva representa a dinâmica, o processo em que as coisas mesmas se dão, marcado por continuidades e descontinuidades, e a sua parte inferior representa os diversos fatos ou fenômenos que ocorrem no interior desta dinâmica. O arco, nesse sentido, difere de um círculo, que pode trazer a ideia de história como algo que se repete, trocando apenas os atores, ou ainda de uma reta, que nos impõe uma linearidade nos acontecimentos históricos, que pode pressupor que o mais atual é sempre uma decorrência natural e mais evoluída do fenômeno anterior, esquecendo-se de que a história é feita de recuos, avanços e movimentos. Ele traz, portanto, a representação esquemática de fatos que guardam elos entre si, os quais podem estar dispostos em um arco ou em diversos arcos, de diferentes proporções temporais e que partilham semelhanças que não são rigorosamente iguais.

Com essa representação, nosso intuito é recorrer à história para olhar o presente, sem perder a conexão com o passado, tendo em vista que o tempo, além dos fenômenos naturais evidenciados, mudança das estações do ano, alternância entre dias e noites, é subjetivo, cultural e social, criado pelo homem e marcado por regulações associadas a calendários, cronogramas, celebrações, expressões verbais, como nos lembram Reis (1994) e Schwartz (2000).

Assim, esta caminhada do tempo, enquanto representação humana que guarda relação entre o ontem e o hoje, é o que buscamos contemplar, levando em consideração, além de outras fontes, a narrativa de mulheres profissionais da educação, precisamente, da Educação a Distância, na contemporaneidade, e a sua proximidade com o vivido e o dito pelas normalistas de 1920. Mas em que a narrativa e o trabalho destas mulheres, situadas em diferentes séculos, guardam relações quanto às agruras ou às glórias possivelmente por elas vivenciadas?

Poderão as profissionais docentes da Educação a Distância ser chamadas de neo-normalistas? O que as experiências partilhadas em suas narrativas poderão nos revelar do passado que permanece no presente? A este respeito, ressalte-se o que Delgado (2010, p. 58-59) nos diz,

[...] O homem é um ser histórico tanto na dimensão de sua vida individual quanto na de sua vida coletiva, e uma das experiências coletivas mais relevantes no processar da História é exatamente a transmissão de experiências. Memória e transmissão de experiências são faces diferentes de um único cristal que inclui a História. A memória é a retenção do passado atualizado pelo presente. Articula-se com a vida através da linguagem, que tem na narrativa uma de suas mais ricas expressões.

Dessa forma, de posse dos relatos das tutoras, compreendidos como algo que tem ligações, evidenciada pelas ações, pelas reflexões, pelas aprendizagens, pelos sentimentos e pelas experiências, advindos também do seu fazer docente, em um contexto virtual, procuramos selecionar os trechos que pertenceriam ao arco, partindo de um desenho genealógico, optando ainda por trabalhar com a história oral, de modo a empreender uma análise interpretativa e comparativa dos discursos das tutoras entrevistadas em relação às normalistas professoras da década de 1920, seguindo categorias temáticas, quais sejam: formação docente, atuação docente, precarização da docência, feminização da docência e conciliação entre família e trabalho.

Então, imaginemo-nos numa máquina do tempo, viajando ao longo de quase cem anos, vislumbrando o cotidiano da normalista e da professora tutora da EaD, buscando ouvir suas vozes. A primeira mulher, como condição para ingressar no magistério, deve ter conduta ilibada para cuidar do futuro da nação. Levanta-se cedo e desloca-se rumo ao grupo escolar, para educar as crianças, “tirar-lhes das trevas da ignorância”. O salário é precário e as condições de trabalho, também. Apesar disso, a sociedade da época guarda-lhe respeito. Ela tem uma “reputação”. A segunda profissional, muitas vezes, recém-formada, aventura-se em um ônibus intermunicipal, viajando horas pelas madrugadas para as cidades distantes, a fim de contribuir com a formação de outros futuros colegas de profissão. Há casos em que a diária está por receber e, mesmo assim, com o dinheiro emprestado do amigo, ela aceita o desafio de conhecer e ensinar no sertão. Quais as referências de magistério e de mulher, de ambas? O que as une? O que o seu dia a dia de labor pode nos dizer?

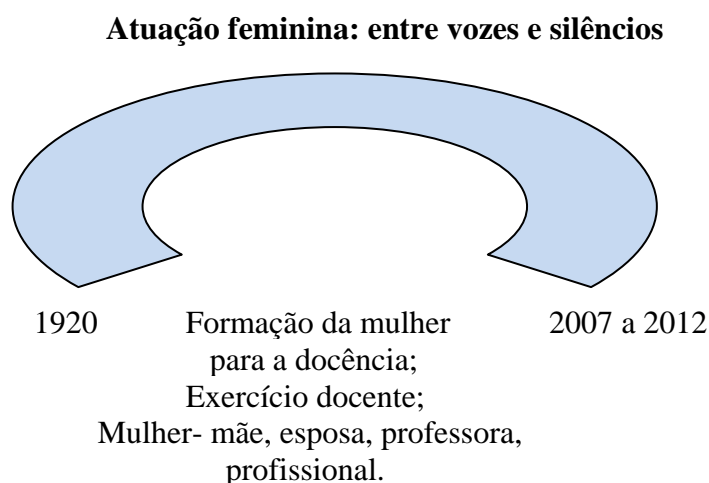
Para dar conta de ouvirmos a voz feminina no percurso de sua inserção profissional na docência, é que lançamos uso da história oral. É ela que, por assim dizer, a partir das falas individuais, coloca à baila a memória individual, que também é coletiva, na medida em que guarda e reelabora registros da vida social. “A memória, portanto, traduz registros de espaços,

tempos, experiências, imagens, representações. [...] é bordado de múltiplos fios [...], que fornece à História [Oral] e às Ciências Sociais matéria-prima para construção do conhecimento” (DELGADO, 2010, p. 61).

A adoção do estudo da narrativa, partindo da história oral, junta-se ainda ao convite que Foucault nos faz: o de investigar a história não a partir dos objetos, mas sim a partir das práticas que os forjam (VEYNE, 1998). Tais práticas são sim externadas pelos discursos dos sujeitos. E o discurso, por sua vez, “é uma prática que envolve relações de saber e poder que são históricas e marcadas por descontinuidades e rupturas” (SILVA; POLLA, 2012).

Destarte, passaremos a ouvir as vozes das mulheres do hoje e do ontem, a se situarem no arco fato-temporal, tendo como filtros de análise as categorias temáticas. Veremos em que medida as vozes do passado são polifônicas em relação às do presente. Para o trabalho de análise das vozes do hoje, foi essencial o diálogo entre as evidências empíricas presentes nas entrevistas e a interlocução com as vozes do ontem, por intermédio das obras de Chamon (2005), Olinda (2005), Perrot (2005), Alves (2009), Cavalcante (2000), entre outras. Dentre as leituras realizadas destas obras, bem como de outras que constituíram o arcabouço desta Tese surgiu o tema da dinâmica que nomeia a nossa representação em arco (ver a figura 14), conforme o que se segue:

Figura 14 – Arco fato-temporal (exemplificação)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2014) .

Assim, observando-se a figura acima, por exemplo, cumpre-nos perguntar: serão o falar e o calar das mulheres professoras, facetas sinônimas, as quais não acontecem somente através da boca, mas também do agir; do recuar; do saber guardar a palavra e do saber utilizá-

la, com propriedade? A voz e o silêncio das mulheres podem nomear, esquematicamente, a grande dinâmica que contempla as atuações femininas, no século XX e no início do século XXI, embora saibamos que entre estas mulheres guardam-se diferenças, mas também aproximações, na maneira como foram escolarizadas e ensinaram e aprenderam a ser mães, mulheres e professoras?

As aproximações com as respostas para tais perguntas se apresentarão à medida que cada categoria for aparecendo, cada silêncio for sendo quebrado ou anunciado e cada mensagem for sendo noticiada, por intermédio dos dados, ricos em significados, os quais possibilitam análises e discussões coerentes com os objetivos da pesquisa. Com a palavra, então, as tutoras e as normalistas, de 1920.

6.1 Formação docente

Mulheres do ontem e do hoje. Para muitas, as vivências formativas como professora começam em casa, com as bonecas ou os irmãos mais novos e, mais tarde, com os filhos, seus, ou os “do coração”, seus alunos. Mas, elas desejam mais que isso e almejam uma profissão, sair da órbita doméstica. Como no século XX, ainda hoje o primeiro caminho para muitas tem sido a sala de aula presencial, o magistério como opção para a sua emancipação social e financeira, embora isto já não venha sendo uma busca uníssona. E, na atualidade, com o advento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, a sala de aula virtual, com as suas aulas web e os seus ambientes de aprendizagem, tem sido uma nova porta de entrada docente para homens e mulheres. Mas, o que de fato motivam estas últimas a assumir essa profissão na EaD? Veremos o que as professoras tutoras nos dizem:

Para eu entrar na tutoria, foi de início uma curiosidade, porque antes até eu conhecer esse mundo de EaD, por incrível que pareça, havia lido uma reportagem na revista *Época* já há muito tempo, relatando que em 10 anos, o que parecia muito, a EaD seria uma das atividades bem movimentadas. Só depois disso foi que eu fui fazer a especialização no SENAC e surgiu a seleção aqui. Participei, inclusive, da seleção da universidade de Brasília, pois me identifico com educação a distância e, especialmente, com a tutoria. É uma identidade. (Professora tutora 2 – IF)

Quando eu estava no mestrado, foi exatamente o que me levou a fazer a tutoria. Eu tenho direito à bolsa pela CAPES, mas eu não recebo a bolsa por quê? Porque quem escolhe, quem seleciona os alunos para a bolsa, é um conselho que é criado dentro da própria universidade. Então eles acham que nunca a gente tem prioridade, só que quando se entra no mestrado, a nossa vida não para lá fora, a dívida continua, o apartamento tem que pagar. Além do mais, tem livro para comprar, viagem para fazer, congresso para participar, xerox para tirar. Portanto, a tutoria representou uma oportunidade, pois como eu sou proficiente na LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais, eu comecei com a disciplina de LIBRAS (Professora tutora 3 – IF).

A curiosidade descrita acima, como algo que acaba por contribuir para a construção da identidade de tutora, transforma-se em motivo para assumir esta função, ao lado da oportunidade financeira, busca pela flexibilidade, opção por desafios, ou mesmo, a aceitação a um convite para ser professor tutor. E a EaD, nesse sentido, surge como um novo campo profissional, de novas possibilidades de ocupação, para homens e mulheres, em condições específicas, em tempos de comunicação móvel e instantânea, em rede, numa sociedade cada vez mais conectada virtualmente, o que não impede a ocorrência da dimensão precarizada, que aparece nesse trabalho, atingindo a homens e mulheres. Contudo, tal dimensão tende a ficar invisibilizada, em segundo plano, para estes profissionais, diante da necessidade da remuneração obtida por bolsa:

Então, foi basicamente a facilidade de ter um dinheiro certo todo mês com um trabalho bastante fácil. Esse foi o eixo da relação ao custo-benefício. Não paga bem, mas pelo menos sei que vou receber todo mês e que é realmente um trabalho bastante tranquilo, não tem nenhum tipo de sobressalto. Então é no curso de matemática, na verdade, que eu trabalho muito com a professora X. Não é que eu ensine matemática aos meninos, não é isso, mas a minha atuação junto a eles é sempre com a questão, digamos, teórica da educação, história da educação, como é que a educação se deu no Brasil, como foi o começo, como é que é agora, então... esse paralelo (Professora tutora 4 – IUFCV).

Como outra entrevistada também explica:

Foi convite e foi totalmente inesperado. Eu estava em casa ouvindo música, tocou o telefone e era o Professor X. Eu tinha acabado de concluir o mestrado, há umas duas semanas aproximadamente, estava querendo curtir férias e aí o cara vem me convidar para trabalhar. Eu vou, eu vou, põe meu nome aí e foi assim. Ele sabia que eu tinha acabado de concluir, eu estava desesperada correndo atrás, porque na época quem tinha que correr atrás era o próprio professor da disciplina, né? (Professora tutora 2 – IUFCV).

Além da possibilidade de complementação financeira, a motivação para a docência, para estas mulheres, evidenciada na pesquisa, também parece estar relacionada com um desejo de contribuir para a transformação da sociedade, deixar a sua marca, por assim dizer, numa perspectiva idealista, como veremos adiante. Esta ideia de altruísmo feminino a serviço da educação, o qual requeria abnegação e subordinação, no entanto, já estava presente nas representações femininas que povoavam o ideário republicano brasileiro moderno, desde o final do século XIX e início do século XX, conforme atesta Holanda (2012, p. 443):

Em tais representações, porém, a mulher aparece ao lado do homem, com uma missão de coadjuvante, sendo claramente submetida à autoridade masculina. Por essa razão, sua força simbólica é reduzida, na prática, ao papel de esposa, mãe e professora normalista, responsável pela educação para a cidadania e religiosidade

civil e cristã.

E hoje? Qual o papel da professora tutora? No caso das tutoras entrevistadas, mesmo que se sintam motivadas a assumirem a tutoria, almejando seu crescimento profissional, o ato de sua abnegação ou doação parece também se manifestar quando, embora sabendo de um possível risco envolvido com as viagens feitas aos polos para as aulas presenciais, assumem este compromisso com a docência, pensando, mais uma vez, também na transformação do outro, ao lado da realização de seus ideais particulares e das necessidades de sobrevivência:

No meu caso, a questão de experiência profissional mesmo, currículo, porque isso conta para o meu currículo. Como eu pretendo um dia fazer concurso para uma instituição pública, universidade federal, universidade estadual, então, assim, isso para o currículo é muito bom...você ter essa experiência profissional, não é? É, para mim, eu acho que é isso e por mais que tenha esse risco da viagem, muitas vezes é mais seguro, não é, do que o próprio presencial (Professora tutora 3 – IF).

Esta entrevistada também justifica:

Eu não queria sair do Instituto. Também não queria tentar de novo concurso para substituto. Já tinha entrado com uma liminar para ficar no segundo concurso. E, basicamente, foi isso: o desafio de atuar na licenciatura a distância e eu fiquei encantada com as primeiras visitas que eu fiz ao interior, em Itapipoca, em que eu vi o contraste daqueles paus de arara na rodoviária e o laboratório belíssimo de informática. Meninas que eram auxiliares de cozinha e estavam fazendo curso de matemática. Eu fiquei encantada. Eu sou uma filha de trabalhador, sou (...) acredito que você pode buscar as brechas. Acredito mesmo, acho que isso foi que me moveu a vida inteira (Professora tutora 4 – IF).

Por suas falas, percebe-se que a busca por intervir favoravelmente na sociedade, aliada à possibilidade da conquista da autonomia financeira, também tem estado entre as motivações que norteiam a docência destas mulheres no ambiente virtual. O trabalho docente do professor tutor, que não se fixa num espaço-tempo limitado também lhes exerce fascínio, pela possibilidade de conciliá-lo com outras tarefas, o que nos remete à figura de um trabalhador móvel e flexível, que se ajusta às dificuldades para se manter no mercado:

Primeiro, eu achei interessante a possibilidade de expandir a formação de alunos no interior, em outras cidades. Eu achei a proposta bem interessante e também a possibilidade de não necessariamente estar presente fisicamente nesses locais em tempo integral (Professora tutora 3 – IUFCV).

O que é complementado por esta outra entrevistada:

É, eu sempre estou interessada em atuar nos cursos de licenciatura nas ciências exatas, porque os alunos dessas licenciaturas têm muitas dificuldades nas disciplinas

pedagógicas, então eu me sinto motivada a contribuir e penso que vou contribuir mais. Indo para as licenciaturas, nas ciências exatas, foi um trabalho assim muito bom (Professora tutora 1 – IUFCV).

Voltando ao início do século passado e estabelecendo semelhanças com o hoje, o magistério parecia e ainda parece motivar muitas de nós, mulheres, em função do ganho financeiro, mesmo que o salário seja defasado, e também devido ao aspecto intelectual:

Até os anos 1930, o magistério era uma das poucas possibilidades profissionais atraentes para as mulheres das elites e dos setores médios da sociedade. Seduzia as jovens por proporcionar um ganho financeiro, mas também por conta do aprimoramento intelectual, acenando com as possibilidades de maior status social e de aceitação em funções públicas e ambientes intelectualizados [...] (MATOS; BORELLI, 2012, p. 136).

Contudo, há de se observar a relação entre o que as mulheres professoras do século XX ambicionavam e o que estas do século XXI ambicionam, lembrando que ambas estão situadas em cenários diferentes, porém próximos, dadas a sobrecarga de responsabilidades às quais foram e são expostas e à sua atuação profissional, às voltas sempre com a dimensão do cuidar do outro, repetindo assim o que a sociedade patriarcal lhes tem reservado desde o passado: uma posição de segundo plano. E se a primeira almejava sair de casa, frequentar espaços públicos e, muitas vezes, aportava na sala de aula, por este ser o único espaço permitido, esta última já o frequenta, tem autonomia financeira relativa e enxerga no magistério uma possibilidade de crescimento profissional, talvez uma ampliação simbólica do sair de casa.

No caso da docência, é valioso, portanto, pensarmos em como ela vem, ao longo dos tempos, configurando-se (e se isto ainda hoje se mantém) como um trabalho de e para a mulher, e qual a real função disto. Lasch (1999, p. 114), a este respeito, esclarece: “Todas as sociedades distinguem o trabalho feminino do trabalho masculino. Essas distinções são geralmente intoleráveis e servem para manter as mulheres em estado de subordinação [...]”. Mas, embora o cenário atual venha mudando nesse sentido, uma vez que hoje a mulher tem ingressado em outros espaços profissionais, vistos até pouco tempo atrás, como majoritariamente masculinos, faz-se necessário o estudo de como o papel da mulher tem sido representado em tais ambientes e quais os limites e barreiras sociais tem de transpor para neles permanecer.

Quanto à formação inicial e/ou continuada docente, primeiramente a compreendemos como um conjunto de práticas sistematizadas e intencionais que objetivam o exercício pleno da profissão, estando ela vinculada a um ideal de educação e sociedade, bem como o de que

vem a ser o professor. No caso das nossas normalistas da década de 1920, a formação inicial em Escola Normal, era vista com muito cuidado pelos governantes, uma vez que desempenhava papel estratégico na formação moral das jovens, futuras professoras e, por extensão, na formação da nação:

[...] As reformas educacionais ocorridas na década de 1920 tratavam de questões sociais, como analfabetismo e educação popular. Incluso a isso estava a instrução feminina. O curso magistério era visto com outros olhares, pois a mulher deveria estar pronta aos desafios da vida pública, não fugindo do papel imaginário de genitora. [...]

Sob a responsabilidade do governo estadual estava a formação do professorado e nesse ponto buscamos compreender a apropriação da figura feminina como perfil de educadora. Ela deveria ser a grande executora da regeneração dos desvios sociais pela escola (ALVES, 2009, p. 28-29).

Sendo assim, esta formação, que deveria ser rígida, para cumprir o seu papel, ao mesmo tempo em que preparava a professora para o labor docente, ia esculpindo-a para o futuro matrimônio, para desempenhar o papel de guardiã da família burguesa, conforme a autora acima citada pontua (2009). Nesse sentido, tal formação não apresentava nenhuma contradição ao contexto da época, uma vez que a profissão para a qual a mulher estava sendo preparada não se contrapunha ao modelo e à moral da sociedade de então, sendo ainda objeto de ambição para muitas moças da época, pelo status a ela agregado. Chama-se a atenção para o fato de que o Curso Normal, com duração de quatro anos, mesmo voltando-se para o magistério primário, apresentava-se com a seguinte estrutura, de acordo com citação transcrita de Alves (2009, p. 42):

A organização actual é mais complexa e apta a formar, não só professores moral e tecnicamente capazes, como a dar aos alumnos uma cultura geral satisfactoria, visto o numero de matérias que ali se estudam. Essas matérias se elevam a 8, afora 4 aulas, distribuídas em quatro annos de curso: Cadeiras: língua nacional, francês, algebra e geometria, geographia geral e chorografia do Brasil, historia pátria, historia da civilização e instrucção cívica, physica e chimica, anatomia e physiologia do homem e dos vegetaes, biologia e hygiene; psycologia experimental, pedagogia e didática. Aulas: desenho natural, musica e canto, gynnastica, trabalhos manuaes, economia doméstica.

Esta formação objetivava, na época, munir a futura professora de condições técnicas e didáticas de condução de aula, ao mesmo tempo atendendo ao que a sociedade esperava dessa profissional com respeito à educação e formação moral de seus alunos.

No caso dos cursos de formação das professoras tutoras, estes têm sido ofertados como cursos de extensão nas instituições investigadas, complementares à Licenciatura que aquelas já possuem em seu currículo, uma vez que atuam na área pedagógica, e vistos como primeira

condição e critério de seleção para a sua atuação na EaD, embora em alguns casos, as tutoras tenham iniciado as suas atividades docentes no ambiente da EaD, sem tal formação, pois na época, foram convidadas a atuar:

Agora que eu estou passando. Quando eu entrei na X eu já fui logo como professora formadora. Foi uma disciplina que me deram, como professora formadora, e aí já fui logo para a atuação (Professora tutora 3 – IF).

Especialmente, a primeira, porque não tinha nenhum contato com o Solar. Simplesmente, nunca tinha visto, nunca tinha tido contato nenhum. E aí é quando eu comecei a atuar como professora, aqui, eu não tinha ainda esse curso e foi feito em paralelo à atuação na primeira. É a primeira experiência, no primeiro semestre do ano passado (Professora tutora 4 – IUFCV).

A atuação, sem uma formação prévia (voltada à docência na EaD) e que fundamente o seu fazer, como elas explicam acima, também pode ser vista como uma das faces do trabalho precarizado, que pouco lhe dá de subsídios teórico-práticos para a sua formação, por ser um trabalho que parece ser visto como anônimo, clandestino, de uma profissão não reconhecida. Não obstante a isso, surgem as dificuldades da atuação docente virtual, inerentes à ausência desta formação. As falas das tutoras revelam as dificuldades de atuar, bem como os desafios decorrentes:

[...] então, assim, é... foi um pouquinho complicado, porque como eu não sabia manejar muito bem a coisa, então as primeiras semanas foram um pouquinho dolorosas, mas depois rapidamente a gente se acostumou e levou adiante (Professora tutora 4 – IUFCV).

Nesse primeiro momento que eu atuei nesse curso de especialização, por exemplo, não tive nenhuma preparação pra atuar como tutora da EaD e senti dificuldades, porque no sentido da proposta pedagógica eu tenho conhecimentos, mas não tinha experiência em docência, foi a primeira experiência em docência. Então, eu vi como uma oportunidade de ter esse conhecimento, como é que acontece essa construção do conhecimento em sala de aula, mesmo que virtual. Senti dificuldade no sentido de como é que se está por trás dessa modalidade de ensino, já que existe uma especificidade, que é a educação à distância, e acredito que você precisa ter conhecimento específico sobre isso (Professora tutora 5 – IUFCV).

Outra entrevistada faz uma análise da falta que fez a formação prévia para a sua atuação docente como professora tutora:

Se eu for fazer assim um balanço geral, mesmo tendo experiência, eu acredito que se eu tivesse feito o curso antes de iniciar, teria facilitado muito a minha vida, porque eu apanhei muito pra aprender algumas coisas do ambiente virtual. Até porque eu não tinha formação nenhuma na área da EaD [...] (Professora tutora 6 – IUFCV).

É notória, nas falas, a importância do processo de formação, uma vez que entendem

que ele deve contribuir para iluminar a atuação do tutor. No entanto, tal formação não deve ser meramente instrucionista, como Cardoso (2012, p. 120) alerta: “Para o tutor a distância há de se pensar em formação que o ilumine para docência e complemente essa condição no desenvolvimento da função, que guarda especificidades”.

Dessa forma, o que foi percebido nas falas das tutoras que participaram das formações, é a prevalência de uma formação muito mais ligada ao funcionamento das ferramentas, ao papel do tutor e ao conceito da EaD, conforme expressam:

É. Esse curso foi muito bom, em termo de conhecer as ferramentas. Uma coisa muito interessante que eu achei no curso é que você estudou, acessou a ferramenta e você teve um texto em relação àquela ferramenta. Eu achei isso muito interessante. Eu não só olhei o fórum, eu estudei a respeito do fórum. Eu acessei aos portfólios, tive um texto a respeito do portfólio, fui ver como é que funcionava o chat e estudei a respeito dele. Então eu achei muito interessante e isso nos deu respaldo para o encontro presencial, podendo orientar o aluno e, até mesmo, no ambiente, na mediação online (Professora tutora 1 – IUFCV).

Esta entrevistada apresenta ainda a importância da formação inicial e da continuada para a sua atuação:

[...] A UFC promoveu uma formação inicial, inclusive, hoje passou a ser critério para ser tutora da UFC ter esse curso de formação. Eu achei essa formação interessante, porque nós discutimos sobre o papel do tutor na educação a distância. Nós tivemos conhecimento sobre o que é essa modalidade de ensino, qual é a sua relação e diferença com o ensino presencial, como é que se dá essa interatividade no ambiente virtual. Nós conhecemos as ferramentas de aprendizagem, fórum, chat, entre outras. Então eu achei interessante esse processo formativo, inclusive, depois de muitos anos, eu fui convidada e nem era mais tutora, não tava atualmente atuando como tutora, mas fui convidada para fazer uma formação continuada, porque era isso que a gente sentia falta [...] (Professora tutora 5 – IUFCV).

Apesar de suas falas esclarecerem que estas formações abordam assuntos necessários à atuação, depreende-se que elas não suprimam as lacunas presentes neste processo formativo, as quais tenderam a ser sanadas mesmo no chão da sala de aula virtual, quando estavam a sós com os alunos, na disciplina. Em outras palavras, a prática, o manejo de sala, foram sendo desenvolvidos na condução da sala virtual, de um fazer docente, muito específico, e que é ainda novo, o qual não chegou a ser visto, trabalhado, durante a formação inicial destas professoras, o que se complementa com as falas seguintes:

No meu curso de pedagogia, na época que eu me formei, ninguém falava em educação à distância, nem em metodologia, nem didática, nem nada voltado para essa área. É como eu lhe disse, existe uma sintonia que ocorre diferente do presencial. Se eu não estou olho no olho com você, então quaisquer palavras, às vezes uma vírgula, um erro de entendimento, podem gerar um problema tremendo. [...] Essa é uma questão que se faz bem presente no dia a dia. E eu não percebo só

comigo. Eu percebo com muita gente essa dificuldade, porque o nosso treinamento é para operacionalizar o sistema, e ele veio te ensinar como operacionalizar o sistema, na minha primeira formação dentro da EaD. Mas essa formação de metodologia, de procedimento didático, eu vim aprender mesmo atuando dentro do sistema, no fazer (Professora tutora 5 – IF).

Esta outra entrevistada diferencia as formações ofertadas pelas duas instituições estudadas:

No IFCE eu achei bem interessante, assim, porque foi explicado o instrumento, a plataforma como você fazia as coisas. A formação inicial do Solar é muito teórica, muito teórica. Então se o professor já não tiver um manual prático, a vivência com o ambiente, ele sofre bastante com o ambiente virtual. A minha sorte é que apesar de não ser igual, mas já tinha certa noção [...], mas na época que eu fiz era muito teórico, para operarem o sistema (Professora tutora 3 – IUFCV).

A formação, vista como muito teórica ou instrumental, voltada à operacionalização do sistema, não supre a complexidade do que são ensinar e aprender na virtualidade, como as tutoras nos alertam. E as suas falas encontram ressonância, por sua vez, num outro aspecto apontado por outra entrevistada, associado ao produtivismo presente na realização das atividades, dissociado de uma reflexão mais aprofundada do papel pedagógico na EaD, considerado como uma falha nesta formação e nas demais desenvolvidas no âmbito da modalidade:

[A formação] ajudou em termos, muito pouco. Porque assim como os cursos... É... os cursos que estão sendo feitos pelos alunos. A EaD, ela deixa um buraco. A galera ainda não se tocou desse detalhe, é porque ela deixa buraco. Qual é o buraco, o buraco da burla, porque você pode burlar muito facilmente aqueles cursos. Como você faz só as atividades, você faz só atividade, porque o foco, o foco dos cursos é a atividade e isso tá acontecendo na especialização, isso tá acontecendo na graduação, isso tá acontecendo nos cursos de formação. O foco é a atividade, porque o que vai contar pra você é a atividade, então se você não ler a aula...(Professora tutora 2 – IUFCV).

Em outras palavras, como em alguns ambientes virtuais, costuma-se contabilizar a frequência dos alunos através das participações nas ferramentas e feitura das atividades, isso tem provocado uma busca imediata pelo produto ou resultado – a resolução da atividade –, sem que isso possa garantir que os estudantes (e professores em formação) façam as leituras solicitadas nas *web* aulas, por exemplo. Assim, pelo quadro delineado para a formação docente da tutora, compreende-se que, apesar dos aspectos apontados como positivos, há a necessidade de revisão do formato destas formações, para que aliem teoria e prática, ao mesmo tempo em que devam encontrar meios de garantir uma aprendizagem mais eficaz do aluno, de modo que este não se limite a ser o mero fazedor das tarefas, sem um estudo mais

amplo acerca do conteúdo trabalhado e a sua relação com o entorno.

Não obstante, sabe-se que o debate acerca da eficácia da formação docente sempre será recorrente em toda a sociedade, haja vista que as expectativas relacionadas à melhoria dos índices de educação também recaírem diretamente na formação do profissional desta área. Almeida (1998, p. 189), por exemplo, informa que no estado de São Paulo dos anos 1920, a formação docente via Curso Normal cumpria o seu papel de ofertar um curso de qualidade, embora “[...] propedêutico, idealista e desvinculado da realidade [...]”. O primado pela qualidade teórica, por sua vez, se coadunava com a busca de uma educação de excelência, “[...] para colocar o país entre as grandes nações” (ALMEIDA, 1998, p. 190).

No Ceará, em relação à década de 1920, quando da oferta do Curso Normal, Cavalcante (2000) apresenta reportagens dos jornais que faziam oposição ao governo da época, tecendo críticas à instrução pública cearense, considerando-a a pior do país. Com o fito de dar conta da insatisfação oposicionista da época, o governo cearense solicitou ao governo de São Paulo um técnico em assuntos educacionais para proceder a uma reforma. Foi enviado Lourenço Filho, que veio a ser o responsável por implementar a Reforma de 1920, de modo a introduzir os princípios da escola ativa nas escolas públicas cearenses e inovações na estrutura do Curso Normal da época.

Porém, mesmo este esforço sendo feito, foi o próprio educador paulista que afirmou, posteriormente, nos anos 1930, não ser possível desenvolvê-lo de forma generalizada na escola pública cearense, ao observar as tentativas de implantação no estado, de acordo com trecho de carta citado por Cavalcante (2000). Além disso, a autora tece críticas ao fato de ter sido Lourenço Filho considerado o único implementador desta Reforma, uma vez que a pedagogia moderna já estava sendo desenvolvida e estudada pelo educador João Hypolito, Diretor da Escola Normal, no Ceará, antes mesmo de sua chegada.

Convém informar que, de acordo com Olinda (2005), em que pesem as inovações desenvolvidas no Currículo da formação das professoras cearenses, na década de 1920, como a adoção da disciplina de Pedagogia Experimental e a criação da Escola Modelo, anexa à Escola Normal, para a aplicação dos princípios da escola ativa, estas esbarravam nas condições de trabalho e carências das escolas reais, apresentadas por Alves (2009) e a autora acima citada, as quais tornavam impraticáveis tais experimentações no dia a dia da docente, dado o estado de carência dos estabelecimentos de ensino, o que revela que as queixas acerca das problemáticas envolvendo a educação em nosso estado e no país não datam apenas do hoje.

Já no que diz respeito à importância do campo de atuação das professoras

entrevistadas, o qual compreendemos também como um espaço de formação, suas opiniões o associam às ideias de inclusão, redução de distâncias possibilitadas pelas tecnologias, aplicabilidade imediata do conhecimento gerado na realidade do aluno, interiorização do conhecimento:

Importantíssima, porque ela é uma modalidade muito importante, inclusive, porque você percebe em termos de inclusão que ela é a forma que seria mais interessante de pessoas que não tem condições de, financeiramente falando, frequentar um curso na universidade, de ter uma formação universitária [...]. Então você pode manter esse cara lá, deixa ele lá e estudando e olhando a realidade dele lá, porque também tem um outro problema: você traz o cara para cá e ele vai ter uma outra realidade e ele não vai nem querer voltar e se ele voltar, ele vai ter uma visão distorcida, porque o que ele viu aqui, em termos de capital, foi uma coisa e a realidade de lá do lugar dele é outra [...] (Professora tutora 2 – IUFCV).

[...] Bom, eu penso que essa modalidade de ensino é interessante nos dias atuais, porque ela oportuniza a muitas pessoas que não tiveram, que não têm condições de ter acesso ao ensino superior, que moram em lugares distantes, que têm dificuldade de vir pra cidade, estudar na universidade. A EaD propicia que esse ensino chegue nas casas das pessoas, nos locais que essas pessoas estão atuando (Professora tutora 5 – IUFCV).

Esta outra entrevistada comenta sobre a importância da EaD, como possibilidade de experimentação que desenvolve junto aos seus alunos, ampliando-lhes as vivências formativas:

Bom, eu acredito que ela é algo que veio pra ficar e não tem como a gente voltar. A tecnologia está aí para ajudar a gente mesmo e eu acredito que reduz a distância, não é?. A gente acaba muitas das orientações, inclusive, dos encontros presenciais que eu trabalho, eu faço a distância, né. E os meus encontros presenciais de outros cursos eu levo eles para as outras plataformas quando a faculdade não tem. Eu já trabalhei com softwares em outras instituições, porque acredito que eles têm que experienciar esse movimento do distante da EaD mesmo (Professora tutora 6 – IUFCV).

As falas das tutoras acima trazem como grande carro-chefe da EaD, a perspectiva da inclusão do aluno. No entanto, não aparecem em suas falas, até aqui, a inclusão delas, na categoria de educadoras, com condições ideais garantidas ao seu trabalho. E quando a figura do tutor é associada à EaD, esta se vincula à possibilidade real de acompanhamento ou monitoramento eficaz do trabalho de professores no ambiente (sem que se discutam as questões de base que melhorariam o seu trabalho), sendo este último um contraponto visto como positivo em relação à educação presencial, como afirma a entrevistada:

Como professor, nós somos muitos soltos, não há acompanhamento. Na academia não há acompanhamento. O professor faz o que ele quer em sala de aula. Mesmo a equipe pedagógica, quando exige as nossas matrizes, elas são... ficam lá engavetadas

e ninguém acompanha nada. Quando você tem uma turma mais questionadora, alguma coisa, algum eco ainda chega. Muito pouco. Quase não atinge o trabalho do professor. Na EaD não existe isso. Na EaD tudo que você faz é registrado, é acompanhado, então você é, a todo momento, instigado a ser melhor. Você acaba produzindo melhor, porque você tem que escrever muito [...] (Professora tutora 4 – IF).

Ser instigado a ser melhor, assim sendo, implica na condição de ser observado e isto vem a exigir do tutor que ele esteja permanentemente pronto ao atendimento do aluno, dando-lhe respostas fundamentadas, corrigindo-lhes as atividades, direcionando-lhes as discussões, o que demanda tempo, formação permanente e investimento pessoal e institucional, carências retratadas pelo que tem sido visto em suas falas e que tendem a se tornar mais graves com as dificuldades registradas no dia a dia da tutoria. Esta tutora incide a sua análise para questões que vê como problemáticas no plano pedagógico

Sendo bem sincera com você, dá-me um pouco de vergonha do nível que eu vejo dos meus alunos, certo? Cada vez mais, eu me certifico que está piorando, porque não tem comparação a minha formação como, digamos, discente, como aluna, e a formação dos meus alunos, por mais que eu seja exigente, embora bastante compreensiva. [...] eu acho o nível muito baixo e é porque há treze, doze, treze anos, quando eu comecei a dar aula na universidade, eu já achava fraco o nível dos alunos e era presencial, mas agora está péssimo. Nossa, não tem nem comparação. Se não houver o resgate de alguma forma, aí eu não sei onde é que a gente vai parar, não. (Professora tutora 4 – IUFCV).

Já esta tutora analisa o nível de infraestrutura material e o seu impacto para a realização das aulas:

[...] Eles querem implementar [a EaD]. Só que aí, a gente vê, vamos partir para a parte de infraestrutura básica: internet. A internet, no interior, é problemática, ela é via rádio, tem dia que ela tem sinal, tem dia que não tem, cai muito, é muito suscetível ao ataque de vírus porque os provedores são provedores assim pequenos, que não têm condição de sustentar um bom acesso. Aí, os programas pesam muito e o pessoal lá, no interior, as máquinas são velhas, são obsoletas e para se rodar o programa com internet ruim já demora. Aí vamos partir para infraestrutura física, que é a questão de prédio, biblioteca, de material humano para ser trabalhado. A gente viu que ainda vem muito na mão dos municípios, dos gestores municipais. E isso não é bom porque você pode ter problema, um problema acarretado num polo por conta de uma ingerência que não é tua culpa. E que quando chegar lá na frente, lá na ponte do ministério, você tem que dar uma resposta, você vai ser chamado à atenção (Professora tutora 5– IF).

Assim, se de um lado, como já relatado, a EaD inclui a muitos e amplia o raio de ação, por outro, de acordo com a percepção das tutoras entrevistadas, há comodismo e pouco comprometimento com os estudos, por parte dos alunos, bem como falta estrutura física adequada ao funcionamento dos polos de ensino presencial, cuja manutenção é de

responsabilidade dos municípios ofertantes, os quais nem sempre suprem as necessidades físicas e humanas a contento, o que pode acabar contribuindo para a perda de qualidade e credibilidade no ensino ofertado, bem como cobranças para a instituição ofertante e o profissional de EaD que nela atua. Tem-se, então, um delineamento de cenário de precarização da oferta do curso, que se soma ao da precarização do trabalho docente realizado pelo profissional tutor, o qual traz implicações para a EaD ofertada no contexto pesquisado, carecendo de estudos mais aprofundados acerca destas imbricações e suas repercussões na formação do professor, egresso da EaD, e sua atuação no sistema educacional brasileiro.

No tocante a esta realidade, percebemos sua confluência com o que fora relatado por Alves (2009) e Olinda (2005), em suas pesquisas, no que dizem respeito às parcas condições físicas, humanas e materiais das escolas públicas cearenses, nos idos dos anos 20 do século passado, já reclamadas pelas professoras da época, e que inviabilizavam as atividades de ensino.

A discussão acerca da formação docente perpassa o nível e a modalidade em que o professor atua, bem como a forma como desenvolve o seu trabalho em sala. Consequentemente, isso pede que ouçamos as vozes das docentes, que emergiram das suas histórias de vida, em torno da categoria Atuação docente.

6.2 Atuação docente

A atuação docente das tutoras e das normalistas, ou melhor, das mulheres na educação formal, veio se construindo ao longo das experiências que vivenciaram intra e extrafamiliares, desde quando estiveram na condição de filhas, esposas, mães, aprendizes, pupilas ou alunas, a partir da observação e do contato com os seus pais, os parentes mais velhos, os maridos, os filhos, os professores. E, ainda, muitas vezes, com o passar do tempo e das aprendizagens geradas e experimentadas no contato com o outro, nos cursos de formação inicial e/ou continuada, mas também no cotidiano da escola, seja ela física ou virtual, foram se fazendo professoras e imprimindo uma marca a sua atuação.

No caso das professoras tutoras, a natureza da sua atuação está vinculada diretamente ao exercício da docência, o qual também se dá no ambiente virtual, bem como nos encontros presenciais nos polos e nas demais experiências docentes que, porventura, tenham trilhado. Assim, ao pensar nesta atuação, uma das entrevistadas chama a atenção para a necessidade do reconhecimento do tutor como um profissional docente, a fim de evitar uma diferenciação

entre categorias de professor e tutor³⁶:

Eu acho que a primeira grande questão é um discurso que existe se o tutor é professor. O não reconhecimento enquanto sujeito professor, eu acho que é a primeira grande questão. E aí eu retomei essa questão que, recentemente, uma amiga passou no concurso e ela disse: “Não permitiram que eu usasse declarações da tutoria como tempo de sala de aula”. E eu fiquei pensando que é uma discussão antiga, mas ela não foi resolvida. Internamente, a gente chama [tutor] de professor, os professores nos chamam de professor, reconhecem como, mas parece que é um conhecimento parcial, é um reconhecimento que não é, ainda não foi confirmado, reafirmado, é... não sei. Mas acho que a primeira grande dificuldade é essa de você ser o tutor, mas quando bem convém, eu sou o professor, não é? Eu acho que é uma grande discussão que a gente precisa estabelecer, não é, se afirmar. Afinal, nós somos tutores e o que difere o tutor do professor? (Professora tutora 6 – IUFCV).

A fala da tutora é muito emblemática no sentido de trazer à tona a necessidade da discussão e definição do fazer docente do tutor, bem como da sua profissão ser reconhecida como própria do docente. O contrário disso acaba convergindo com o anonimato, com a clandestinidade, com uma nomenclatura difusa, que se compatibiliza com um trabalho não reconhecido, como é explicado por elas:

Você é a propriedade do nada (Professora tutora 6 – IUFCV).

[...] Aí. Isso aí, a gente vê o professor sem uma profissionalização. Ele é um bolsista, ele é um pesquisador. Então são várias nuances aí que você vai perpetuando pelo caminho e que quando você começa a pensar, aí, você vê porque é que não há essa formação (Professora tutora 5 – IF).

A falta de reconhecimento profissional acima pontuada, por sua vez, faz as tutoras entrevistadas, ao se referirem à figura do tutor no âmbito das suas condições de trabalho, relacionarem tais condições com a não observação das questões de gênero, bem como da ausência da salvaguarda de suas garantias trabalhistas:

O trabalho docente para a tutora em relação ao trabalho nos encontros presenciais, é um trabalho sem garantia, ele não te dá segurança trabalhista nenhuma. E se acontecer algum problema de saúde, lá no polo, você não tem como utilizar serviços que são oferecidos pela EaD. Porque não temos o vínculo. É um trabalho sem vínculo. E enquanto mulher, também trabalho assim: a gente vai para os polos muito distantes, enquanto às vezes eu vejo a lotação e homens estão para os polos mais

³⁶ Segundo documento do MEC (BRASIL, 2010, p. 8), o tutor é um “profissional selecionado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB para o exercício das atividades típicas de tutoria, sendo exigida formação de nível superior e experiência mínima de 1 (um) ano no magistério do ensino básico ou superior, ou ter formação pós-graduada, ou estar vinculado a programa de pós-graduação”. Ainda, o Ofício Circular 20/DED/CAPES de 15 de dezembro de 2011 informa que dos tutores exige-se: a) “formação na área da disciplina ou do curso em que atuam, garantindo assim a qualidade da formação em nível superior oferecida no âmbito do sistema UAB; e b) estar vinculado ao setor público, ser aluno de programa de pós-graduação de IES pública ou possuir outro tipo de vínculo com a IES de atuação”.

perto e mulheres estão para polos distantes. Eu também tenho observado isso, porque eu mesma tenho ido para Ubajara, que é um polo muito distante (Professora tutora 1 – IUFCV).

Assim, a ausência reconhecimento, quer seja por parte da sociedade, quer por parte da instituição, vem sendo revelada na indigência docente, na sua desvinculação, ou melhor, na sua vinculação a lugar nenhum:

Então o que é que acontece: o tutor, a função dele é auxiliar o aluno. Ele é quem vai estar ali de frente. Assim, se a gente fosse pensar em termos do exército, você tem o general lá atrás, a galera ali da cavalaria, e a gente é infantaria. A gente é quem vai na fé, a gente é quem morre primeiro. O primeiro que vai morrer somos nós, porque a gente é que vai estar ali no enfrentamento. Nós vamos para dentro dos polos. Aí vai, viaja, sem nenhuma garantia trabalhista, sem nada, se tiver um acidente como aquele que aconteceu lá no Canindé, que Deus o livre e defenda, a gente morre e a família que se dane, está entendendo? Porque a gente não tem nenhum vínculo empregatício com a universidade (Professora tutora 2 – IUFCV).

A tutora ou o tutor vão aos polos, sem garantia de vida, em condições precárias de trabalho. E como isso impacta a realização de seu trabalho? A resposta pode estar relacionada à forma como estes profissionais se veem na medida em que o exercício docente, mesmo impregnado de sentidos e significados, tende a ser reduzido à dimensão de apenas auxiliar os alunos, ao mesmo tempo em que a professora tutora se vê como um soldado, estrategicamente posicionado na linha de frente, mas somente para o trabalho, dissociado da sua valorização e da remuneração justa. Tais paradoxos, que revelam as dificuldades de trabalho presentes nas falas, já vêm sendo estudados e denunciados por Mattar (2012), demonstrando que a temática não se esgota e requer alterações nas configurações de trabalho na realidade estudada.

Apesar do já pontuado, as tutoras se percebem, em suas falas, como docentes, e elencam as especificidades tecnológicas, didáticas, e pedagógicas de seu trabalho na EaD, o qual requer um trato humanizado e individualizado com o aluno, em que se manifesta a dimensão do cuidar, do acompanhar:

Olha, a professora ou professor tutor, a tutora, tem que ter muita sensibilidade. Ele tem que ter, assim, solidariedade e empatia com os alunos muito mais do que se ele fosse presencial, com alunos presenciais. Então, o professor, a professora, que trabalham com EAD, ele ou ela, tem que está muito consciente de que essa abertura humana tem que ser muito maior. Então, eu sou normalmente uma pessoa muito humana, nesse sentido, sabe, e ser solidária, muito empática e eu passo isso para o aluno, especialmente, no semipresencial, porque ele fica muito carente desse contato da professora, do professor. Então a gente tem que estar presente, não somente com a cobrança que tem que haver, mas também com o incentivo que deve existir (Professora tutora 4 – IUFCV).

E, ao mesmo tempo, o cuidado com o conteúdo, a didática e o conhecimento

tecnológico:

Você precisa ter o domínio de conteúdo na dimensão pedagógica, didática e tecnológica. Você precisa saber as teorias da aprendizagem, dominar a sua prática pedagógica, tem que ter a fundamentação a didática. Você tem que estar observando a sua metodologia e como você escreve para o aluno, como você responde. Aí está a sua metodologia, a maneira como você puxa o aluno, como você fala, como você corrige aí está a sua metodologia. E tem um detalhe na EAD: para cada aluno, você tem que cuidar de cada um, então você exerce muito a individualização e desenvolve muita a autonomia de cada um, porque cada um tem, como é que se diz, cada um tem um ritmo [...] (Professora tutora 1 – IUFCV).

Fica notória, nas falas das entrevistadas, a necessidade de se desdobrarem e de, ao mesmo momento em que administram o tempo, fazendo-se as mais presentes possíveis no acompanhamento ao aluno, a fim de conhecê-lo, não perderem o foco de seu trabalho de natureza didática, tampouco da responsabilidade que a ele é agregada no âmbito da docência virtual, uma vez que o insucesso da turma, a evasão e reprovação lhes serão diretamente relacionados, como explica esta outra entrevistada:

Mas como esse meu aluno vai fazer a tarefa, será que ele vai ter o compromisso de ler, de pesquisar, de estudar? Então eu penso que a responsabilidade, o compromisso do tutor a distância, também é esse: passar uma orientação para esse aluno, porque se eu estou fazendo esse curso a distância, então eu também tenho as mesmas responsabilidades com o curso presencial, eu tenho que estudar, eu tenho que ler, eu tenho que planejar, porque se não, realmente, não caminha. E daí a gente vê alguns resultados que são reprovações, alunos que desaparecem e pela própria experiência que eu vejo, até com colegas minhas que fazem curso e dizem: “Aí que eu faço um curso na instituição x, mando uma mensagem para o tutor, o tutor não responde. Peço, pergunto para alguém, ninguém viu, o tutor não dá o feedback da atividade [...] (Professora tutora 2 – IF).

No discurso das tutoras entrevistadas se percebe também a personalização da responsabilidade pelo sucesso da formação, chamando para si uma atribuição que envolve não somente a elas, mas diversas variáveis que devem ser consideradas, quando estamos falando do fenômeno da aprendizagem.

No caso específico das mulheres, a autocobrança por ser uma supertutora se soma ao desafio de conciliar isto com as outras atividades a elas impostas social e culturalmente, o que nos leva a pensar na possibilidade das ocorrências de adoecimento docente de ordem física, afetiva e mental, motivado também pela necessidade constante da gestão do tempo destinado ao trabalho na modalidade, que compete com as outras atividades exercidas por elas, causando-lhes pressão, o que pede também que voltemos o olhar para o impacto disso na vida mulher, uma vez que:

Os dois aspectos da vida feminina, reprodutiva e produtiva, se imbricam constantemente. Sempre que existir uma ação qualquer em um desses polos, haverá repercussão de um sobre outro, dada a articulação viva entre as esferas do trabalho e de reprodução (NOGUEIRA, 2006, p. 57).

A autora, assim, nos faz pensar nas mútuas influências embutidas entre o ser trabalhadora e o ser mulher. Isso nos impele a relacionar tais influências às novas condições de exploração da força de trabalho, a partir de novas mediações, em que se entrecruzam o real e o virtual, o que culmina com o que a entrevistada vem a concluir:

Trabalhar com a educação a distância, se a gente não tiver cuidado, é quase uma escravidão. Por que se você disser: não, eu vou tirar o final de semana, não vou entrar. Mas é quando os alunos mais entram. Aí se você não entra, quando você chegar na segunda-feira, tem vinte postagens para corrigir e, lógico, que você não vai corrigir com a mesma qualidade que se você corrigisse duas, três, e fizesse as intervenções devidas (Professora tutora 4 – IF).

E, apesar do esforço para que tal acompanhamento se dê a contento, de modo que ele não venha a contar como uma das causas de evasão ou reprovação dos alunos, como já relatado, o trabalho em casa e a flexibilidade de horários parecem ser, para as duas entrevistadas, características que fazem a atividade na EaD ser atraente:

Certo, assim, a questão ficou bem interessante na questão do horário. Eu me lembro que quando [a minha filha] nasceu, eu tinha marcado o fórum no mesmo dia. Eu não sabia que ela ia nascer naquele dia. Eu entrei em parto seis horas e tinha marcado o fórum para sete e assim mesmo foi cancelado. Com dois meses, eu já estava lá de novo, fazendo o trabalho. Se fosse em sala de aula, eu não poderia pensar, mas já na EaD, por um lado, tem essa facilidade, você tem essa de estar em qualquer local, qualquer hora você pode interagir...eu, particularmente, acredito que para a mulher é uma facilidade muito grande, uma vantagem (Professora tutora 3 – IUFCV).

O que me motivou foi a curiosidade, interesse e também porque é uma atividade em que eu posso realizar dentro da minha casa. Então, tem a questão da comodidade, desenvolver uma atividade, ter autonomia de administrar melhor o seu tempo. Apesar de trabalhar dois turnos (manhã e tarde), posso dispensar um determinado tempo (noite) para a EaD. Acredito que a mulher, não que ela disponha de mais tempo que o homem, mas penso que ela, de certa forma, administra melhor essa questão do tempo, apesar de ter outras atividades. E o fato de poder trabalhar em casa favorece essa profissão (tutoria), pois a mulher pode cuidar de outras atividades e realizar a tutoria (Professora tutora 1 – IF).

Suas falas, num primeiro momento, podem nos levar a uma leitura superficial, de que a execução do trabalho *em casa*, combinada com o trabalho *de casa*, tem apenas aspectos vantajosos, adornados ainda com a capacidade feminina (culturalmente difundida) de se desdobrar para fazê-los. Porém, é preciso ver que esta vantagem ou a facilidade pode se configurar, antes de tudo, como exploração do trabalhador sob uma nova roupagem: a de

aparente comodidade de trazer o trabalho para perto de si. Nesse sentido, ainda, é curioso entender esse retorno, por assim dizer, do trabalho docente para o âmbito da esfera doméstica, sobretudo pelo fato de o magistério há mais de um século atrás, no Brasil, ter sido considerado uma profissão ideal para as mulheres também por ser muito próximo das atividades do cuidar de casa e filhos, ou seja, atinentes ao lar, conforme atesta Campos (2002, p. 19):

Um relatório do presidente da Província em 1852 mostra que o destino da mulher na época somente apresentava duas possibilidades: o casamento e o magistério. Essa atividade, considerada adequada ao sexo feminino, de acordo com padrões familiares e morais da época, seria uma espécie de prolongamento das atividades do lar.

Esta aura doméstica que envolve a docência, ou seja, esta semelhança que o ofício de ser professora guarda com as dimensões das tarefas do cuidar feminino, no recato de seu lar, é muito presente no projeto pedagógico de educação feminina, formulado no nascedouro da República Brasileira, como atesta Holanda (2012). Ele parece ser reeditado pela EaD, ante a possibilidade de seu trabalho também ser desenvolvido em casa. Isto ainda pode implicar numa desvalorização do ofício do tutor, ou em sua invisibilidade, dada a sua ocorrência poder se dar num ambiente extrainstitucional, longe dos olhos públicos, revestindo-se assim de um espírito de informalidade. Em que medida isso pode contribuir para o seu não reconhecimento profissional ou para a ideia equivocada de que seu trabalho não guarda complexidade? Esta interrogação pode servir de mote para novas investigações acerca da docência na EaD.

E quanto às normalistas? Como eram vistas quanto a sua atuação em sala e aos desafios a ela relacionados? Qual reconhecimento obtinham da sociedade? Veremos o que nos diz Chamon (2005, p.83) a respeito:

O apelo ao trabalho das mulheres no sistema de ensino público deixa claro que a carreira de professora da escola elementar passa a ser considerada, pelos poderes instituídos, como uma nobre missão da mulher e, também, como uma oportunidade de elas alcançarem o espaço público com aprovação social. Ensinar crianças, ser servidora da pátria, isso passava a ser uma possibilidade de comunicação com o espaço público em um bom nível de aprovação social, antes só concedida pelo casamento. Para um campo de trabalho abandonado, em que o contingente masculino de professores ia gradativamente esvaziando-se, parecia serem as mulheres as substitutas ideais: virtuosas, econômicas, abnegadas dos bens materiais e, ainda mais, “vocacionadas” para a nobre missão de ensinar.

Depreende-se daí que o reconhecimento do trabalho das normalistas e de sua função na sociedade era conveniente ao contexto que se apresentava, ou seja, limitado e confinado a

um ambiente muito semelhante à esfera doméstica, ao cuidar dos futuros filhos e da futura casa, sem que isto comprometesse à “honra” feminina, tão cobrada na época. Por outro lado, talvez, seja este aspecto mais doméstico da tarefa de educar, que contribua para o seu não reconhecimento e para o fato de esta atividade profissional não ter galgado um status mais glamouroso na sociedade, ainda hoje.

Além disso, o acesso ao Curso Normal, de forma mais ampla e irrestrita para todas as mulheres, independentemente de classe social, deu-se também pelo fluxo das necessidades do Estado, uma vez que precisava de mais mão-de-obra feminina para atendimento aos grupos escolares em expansão, porém cabe fazer a ressalva de que o ingresso das mulheres negras e índias à escolarização foi mais complexo e lento, por conta do duplo preconceito que sofriam: de etnia e de gênero. Assim, uma vez que as primeiras normalistas a saírem dos bancos escolares eram de origem burguesa, devidamente preparadas para o mister do casamento, e que dificilmente assumiriam aulas, seriam aquelas, com poucas condições de sobrevivência, que veriam na sala de aula o espaço para uma profissão digna, aliada à obtenção de um salário.

Já no que diz respeito à conciliação com o dia-a-dia de donas de casa e esposas ou de futuras pretendentes a esta situação, a autora acima citada, chama-nos a atenção para o fato de que existiam diversos apelos sociais que procuravam seduzir a mulher para o exercício do trabalho docente, uma vez que tal trabalho possibilitava: “[...] continuação do trabalho do lar, período especial de férias escolares, preparação para ser boa mãe e dona de casa; remuneração suficiente por não se constituir provedora da família; patriotismo, missão; vocação; devoção; trabalho em tempo parcial, etc.” (CHAMON, 2005, p. 83).

No tocante ao trabalho realizado em EaD, uma entrevistada ainda enfatiza a oportunidade de crescimento pessoal e profissional possibilitada pelo contato com o outro, através desta modalidade, ao mesmo tempo em que ressalta a natureza docente da tutoria:

Eu achei, assim, trazendo para minha realidade, eu achei interessante, porque eu pude visualizar o outro lado, digamos, do magistério. Eu, enquanto professora, de certa forma, porque tutora não deixa de ser professora, eu achei positivo, assim, a troca de experiência. Até porque você leva um pouco da sua experiência e isso, enquanto Fortaleza, atuando em outros municípios, eu achei muito rico, porque você passa a conhecer a realidade de outros municípios e eles passaram a conhecer a nossa realidade (Professora tutora 6 – IF).

O contato com esse outro e com a pluralidade de realidades, ressaltados acima como positivos, encerra, na visão das entrevistadas abaixo, também limitações relacionadas à

intensidade com o qual ele tem de ocorrer, em circunstâncias em que o tempo dos alunos é limitado, dificultando a sua presença e participação no ambiente:

[...] Então, dentro da atuação como tutora da educação à distância, eu fico muito limitada à questão desse discurso sem ter contato. A gente ter um contato presencial mínimo, ali, de poucas horas, e depois a gente vai pra ambientação. E na ambientação, eu tenho que velar por esses dois aspectos: operacionalização do sistema e da questão do contato com o aluno. Por eu estar mais longe, o contato, ele tem que se fazer cada vez mais intenso (Professora tutora 5 – IF).

Assim, a intensidade de contato, que precisa ser estabelecida entre a tutora e os alunos, esbarra também na falta de tempo do aluno, implicando numa mobilização de esforços concentrada, por parte de ambos, nos finais de semana, que ainda resultará numa abordagem do conhecimento que poderá se dar de forma superficial, como aponta a tutora:

Um dos aspectos negativos desse trabalho que eu percebo é que esse estudante nem sempre tem tempo suficiente para estar, durante a semana, participando dos fóruns ou do chat. Ele, geralmente, participa nos finais de semana e no caso da minha experiência lá da UFC, as aulas finalizavam no domingo. Então você acaba tendo que, no final de semana, estar disponível para esse momento, porque se é o término da aula, é no final de semana. Então você precisa estar disponível para participar desses fóruns, mas essa construção do conhecimento, no caso do ambiente virtual, acaba acontecendo de uma forma muito pontual, porque se não há discussão ao longo da semana e no final de semana, a gente vai ter que mobilizar tudo aquilo que a gente entende daquele assunto ali e... Não vai ter um aprofundamento desse conhecimento (Professora tutora 5 – IUFCV).

Percebe-se, assim, que a cadência do aluno, no ambiente, muitas vezes, tende a ditar o ritmo do trabalho e a presença da tutora, uma vez que a interação só se dá com a presença de ambos, mesmo que seja de forma assíncrona. Porém, ambos, alunos e tutora, estão às voltas com a variável *tempo*, pois na EaD, dado o fato de que a carga horária das disciplinas não é concentrada para ser desenvolvida ao longo de um semestre e sim, por mês, isso vem a exigir de ambos um esforço para controlar o tempo. Há de se pesquisar como são pensadas as situações que fogem a essa rigidez temporal, bem como de que forma isso afeta a aprendizagem dos conteúdos desenvolvidos. Há de se pensar ainda no tempo livre de responsabilidades de trabalho e estudo, que resta a essas pessoas, uma vez que isso implica diretamente na construção de sua sociabilidade, lazer, fruição, identidade, conforme Antunes (1999) nos alerta.

Outro aspecto que merece ser visto no tocante ao trabalho docente na EaD diz respeito às suas aproximações em relação ao trabalho executado no ensino presencial. A esse respeito, há uma entrevistada que percebe a atuação docente, quer no presencial, quer na EaD, bem

próximas, quanto à necessidade de acompanhamento, diferenciando-se apenas no tocante ao suporte didático:

Na verdade, eu não vejo distinção. São trabalhos diferenciados. Por exemplo, no presencial, a gente está mais ali com aquelas atividades de ter o cuidado de tirar xérox, de saber qual é o exercício, da página que vai fazer e tal. Na [atividade] a distância, já está lá aquela atividade, mas o acompanhamento é o mesmo, você tem que...você, quando vai corrigir os trabalhos dos seus alunos presenciais, você não vai colocar certo e errado, você vai dizer o que ele fez de errado, que ele poderia ter mudado, até porque a concepção de avaliação que eu tenho é essa: de você fazer do erro uma possibilidade de aprendizagem, porque não adianta de nada você avaliar, fazer a prova, para quê? A mesma coisa eu sinto na distância, se eu não tiver fazendo esse acompanhamento aluno por aluno, não é? [...] Para focar, eu acho que o trabalho é equilibrado, em alguns cantos diferenciados, mas que requer a mesma dedicação (Professora tutora 3 – IF).

Mas há tutoras que percebem o trabalho do tutor diferenciado, justamente pela existência de maior autonomia na atuação, que lhes permite ter mais liberdade no ambiente virtual de aprendizagem, para o desenvolvimento das atividades docentes:

Eu acho que sim, assim, porque você tem que ter mais autonomia. É algo que você tem aquele momento ali com a formadora para lhe passar, mas, ao mesmo tempo, ele de certa forma, eu digo, sozinha. Lógico que você tem todo aquele apoio, mas você tem que, muitas vezes, estar caminhando sozinha, tem que tá buscando outros materiais. É diferente do presencial, em que eu chego à escola, planejo na escola e tenho aquela coordenadora pedagógica para me dar aquele apoio e, pronto, eu ponho em prática. Eu não estou falando nem em questão de tempo, não. É questão do tempo da tutora, da atuação da tutora, ir a busca disso, mas eu acho assim que um pouco mais, como é que eu posso dizer, não sei nem se é árduo, mas assim você tem que buscar mais, de certa forma, sozinha, muitas vezes (Professora tutora 6 – IF).

A autonomia é percebida então como a possibilidade de estar só, para dar conta da docência virtual e os seus desafios. No entanto, isto é visto como uma tarefa também árdua, talvez por ser encarada como solitária.

A diferenciação do trabalho também se dá pelo seu excesso, requerido pela própria especificidade do trabalho docente no ambiente virtual, que se dá, num contexto em que as pessoas não estão cara a cara:

Uma coisa é eu chegar aqui e falar com você e tirar sua dúvida e você vai em paz, sem a dúvida. E o aluno da EAD, não. Você conversa com ele pelo computador, você pensa que esclareceu a dúvida do aluno e o aluno retorna para você com a mesma dúvida ou, talvez, com uma dúvida até maior e que às vezes você só consegue dirimir isso aí só por telefone ou num segundo encontro presencial. [...]. A pessoa que trabalha com educação a distância, a tutora, acaba trabalhando mais por isso. Eu, como tutora, tenho que fazer o meu planejamento, ver o que é cabível com a operacionalização do sistema e ver como é que eu posso trabalhar essa

operacionalização, esse meu conteúdo e essa distância, essa falta de contato com o aluno (Professora tutora 5 – IF).

Eu acho que ela trabalha mais. Apesar de não ter essa coisa de deslocamento, só quando ela viaja, mas se ela for atuar como é para ser, ela trabalha mais. Porque tem que estar... eu tou aqui na sala de aula com os alunos, eu hoje passei uma atividade e tal, e eu não necessariamente preciso de devolutivas, das falas de todos eles. Tá aqui num debate, um falou, outro falou, você explica o conteúdo. No fórum, se você for realmente participar (Professora tutora 4 – IF).

Esta demanda excessiva do trabalho docente virtual também é apontada por outra tutora, vista como algo que pede a sua constância no ambiente, muito mais do que num curso presencial:

O trabalho docente como tutora da EAD exige bastante presença no ambiente, se você vai até perguntar posteriormente qual é a diferença do ensino presencial. Então, o ensino presencial acontece no momento pontual, mesmo que exista um planejamento, é prévio, existe toda uma dedicação prévia. Mas no encontro presencial, no ensino presencial, a aula acontece e pronto. No ensino a distância a presença deve ser constante. O diferencial que eu percebo na EAD é que você deve estar constantemente movimentando o fórum de discussão, através da problematização do conhecimento. Você joga lá uma questão, os alunos respondem e você precisa estar criando situações para que ele continue, para que ele pesquise e aprofunde seus conhecimentos (Professora tutora 5 – IUFCV).

Ser e estar constante, permanecendo em prontidão e vigilante, ao mesmo tempo, mobilizando competências didáticas, metodológicas, dentre outras, aproximam estas profissionais ao trabalho, e menos, ao descanso e ao lazer, que são dimensões igualmente importantes para o ser humano. Nesse sentido, Nogueira (2006, p. 117) alerta:

O avanço tecnológico [...] mostra que é fácil levar trabalho para a esfera doméstica. A internet, o correio eletrônico e também os celulares nos liberaram do espaço físico do trabalho, mas ao mesmo tempo mantém a possibilidade de ficarmos à disposição, em tempo integral, do trabalho profissional.

Contrárias à visão acima descrita, há ainda tutoras que compreendem o trabalho do tutor menos complexo que aquele executado pelo professor do curso presencial, por considerar que aquele desempenha um trabalho que exige menos, em termos de produção, uma vez que recebe aula e material prontos, ficando a depender do seu compromisso e dedicação individuais:

Não, totalmente diferentes, totalmente. É um trabalho totalmente diferente, que exige menos. Disso não tenha dúvidas. Claro, porque ela não monta o curso. Por exemplo, quando trabalhei na Universidade X, eu era a responsável por tudo. Tinha que fazer o curso, tinha que avaliar, dar aula, enfim, fazer tudo. [...] O tutor, não, o tutor, ele já tem uma situação um pouco mais confortável, porque o curso já tá

montado, está entendendo? O curso já está lá no AVA, não é? Ele não tem que ir para dentro de sala de aula, ele não tem que dar todo dia aquelas aulas. Assim, ele tem uma situação mais tranquila e o trabalho é menos com certeza (Professora tutora 2 – IUFCV).

O professor, se ele tem muita experiência, requer menos dele. Se ele tem pouca, talvez requeira mais e requeira também um aprofundamento, porque ele vai ter que buscar mais, vai ter que doar muito, estando longe, entendeu? Se você já tem certa segurança, por estar muito tempo no mercado, por já ter muita coisa internalizada e tudo fica muito mais fácil. Nunca tive problema com EaD, para elaborar plano de aula, para colocar esse plano de aula pra frente. Nunca, absolutamente nada, entendeu? (Professora tutora 4 – IUFCV)

As falas acima evidenciam uma dinâmica própria do fazer docente na EaD. E, embora, o profissional da tutoria receba um material aparentemente pronto da disciplina, dentro de uma estrutura planejada, ele pode encontrar espaços para imprimir uma marca própria da sua docência, revelada nos momentos presenciais, nos polos, no planejamento individual. Além disso, uma visão mais apurada do seu ofício levará à constatação de que seu trabalho é tanto quanto o de um professor de curso presencial, como constata a fala seguinte:

Assim, o trabalho é diferente. [...] Se a gente for pensar em organização da aula presencial, a gente trabalha menos, porque só têm aqueles pequenos encontros, mas em compensação, eu tenho que orientar esses alunos mais tempo fora da sala de aula. Isso me dá tanto trabalho, quanto organizar minha aula no encontro presencial, Então acho que vai muito da dedicação que você tem ao curso. Eu não acho que é mais fácil ou que é menos. Eu acho que é tão complicado quanto, não é? Cada um com a sua particularidade, com o tempo de planejamento diferenciado. Tem aluno que, a distância, eu vou ter que ter o contato de telefone. Pego o contato de telefone de todos os alunos, porque se não está tendo acesso, está com problema e você vai conseguindo acessar, não é? Então, vai depender muito da tua dedicação mesmo (Professora tutora 6 – IUFCV).

Destarte, muito embora, o ofício da tutoria pareça ficar relegado a um segundo plano, dado ser aparentemente mais “facilitado” do que aquele realizado pelo professor presencial, ficam explícitas passagens, nessa fala, que sinalizam a complexidade do fazer docente. Além disso, a atuação do tutor em sala contempla a forma como participa e envolve os alunos nas ferramentas de interação, como fóruns e chats, bem como o processo de pesquisa, leitura e escolha dos materiais extras ou complementares que posta, para aprofundamento das discussões, dentre outras funções.

Agora, em relação à natureza do fazer docente, quando nos referimos às normalistas da década de 1920, percebemos que a visão corrente daquele período estava muito associada ao âmbito doméstico, à dimensão do cuidar e, por isso, a mulher era a pessoa ideal para este mister, por ser “naturalmente” vocacionada a isto. Tal visão se coaduna com as considerações de Perrot (2005, p. 251):

Atualmente, ainda mais do que outrora, as “profissões de mulheres”, aquelas que se afirmam “boas para uma mulher”, obedecem a certo número de critérios que também determinam limites. Consideradas como pouco monopolizadoras, elas devem permitir que uma mulher realize bem a sua tarefa profissional (menor) e doméstica (primordial).

[...]

Estas profissões inscrevem-se no prolongamento das funções “naturais”, maternais e domésticas. O modelo da mulher que auxilia, [...] mulher que cuida e consola, realiza-se nas profissões de enfermeira, de assistente social ou de professora primária [...].

Assim, para um trabalho de características muito próximas àquilo que se fazia em casa, havia de se direcionar a menina, desde a sua mais tenra idade, para um modelo de educação familiar e escolar que a preparasse para tal. Agora, em que medida, podemos dizer que o fato de este trabalho docente ser exercido e ser direcionado, em sua grande maioria, por e para mulheres, sobretudo no e para o ensino primário, guarda relação com a precarização da função docente? A discussão acerca da precarização, faremos no tópico que se segue, partindo da compreensão das tutoras, do que observam e vivenciam nesta função, bem como do que pudemos investigar acerca do cotidiano das normalistas.

6.3 Precarização da docência

Entender a precarização da docência pede, antes de tudo, que discutamos brevemente a respeito da precarização do trabalho, entendida aqui, no cenário contemporâneo, como as novas formas de organização do trabalho, implementadas de modo a garantir que as empresas, indústrias e afins permaneçam competitivas no cenário capitalista atual. Antunes (1999) nos traz importantes pistas para o entendimento deste fenômeno, quando esclarece que as mudanças em curso no mundo do trabalho devem ser vistas como:

Um processo de organização do trabalho cuja finalidade essencial, real, é a intensificação das condições de exploração da força de trabalho, reduzindo muito ou eliminando tanto o trabalho improdutivo, que não cria valor, quanto suas formas assemelhadas, especialmente nas atividades de manutenção, acompanhamento, e inspeção de qualidade, funções que passaram a ser diretamente incorporadas ao trabalho produtivo (ANTUNES, 1999, p. 53).

Assim, de modo a assegurar uma estrutura mais enxuta, para as corporações, visando a garantir a sua rentabilidade e lucro, foi preciso adotar novos paradigmas de exploração da força de trabalho, os quais ainda continuam em curso, adotando variadas roupagens. Porém, no tocante à docência, a precarização de sua mão de obra no Brasil não é um fenômeno

recente. Tampouco, podemos inferir que as questões de gênero ou a predominância feminina ou o reconhecimento social desta profissão como sendo profissão de mulher, podem ser vistos, a priori, como as causas desse fenômeno. A esse respeito, Almeida (1998, p. 73) comenta:

Não há como sustentar a questão da desvalorização profissional de categoria docente apenas em razão de sua feminização. Na realidade, a imprensa brasileira publicada nas primeiras décadas do século mostra que a categoria nunca foi valorizada ou bem remunerada em toda a sua história. Acredito que a razão é mais propriamente sociológica e econômica do que de diferenciação sexual. O baixo estatuto da carreira docente no ensino primário e na escola pública tem suas raízes mais na divisão classista da sociedade do que, propriamente, na sua feminização.

Nesse sentido, cabe-nos perguntar o que seria a precarização da docência? Como ela se manifesta ou manifestaria? Quais seriam os seus traços, por assim dizer? É certo que para a entendermos, devemos vislumbrá-la dentro de um quadro muito mais amplo: o da desvalorização das profissões como um todo, bem como as transformações por elas sofridas, sobretudo, com o advento da mecanização, novas tecnologias, alterações no modo de produção, mudança de valores sociais e econômicos, entre outros, e isso não tem começado de hoje.

Assim, a mão de obra, não só a docente, viu-se, no século XX, num cenário de desmantelamento de conquistas trabalhistas, outrora duramente obtidas, que deve ser vislumbrado num quadro que acompanha a degradação ambiental, o aumento da violência social e, ao mesmo tempo, o fortalecimento do modo de produção capitalista, de forma a assegurar-lhe a sobrevivência e a lucratividade.

No caso da docência, mesmo que quase cem anos separem as professorinhas dos anos 1920, das tutoras do século XXI, e estas mulheres tenham formação e histórias de vida diferentes, há questões recorrentes no campo profissional que as irmanam como, por exemplo, a falta de reconhecimento profissional; os baixos salários e as condições de trabalho deficitárias; entre outras, conforme pontua Alves (2009, p. 37), a respeito de artigo publicado numa revista em circulação em Fortaleza, na década de 1920:

A autora do artigo, Ambrosina d'Albuquerque Siqueira, descreveu a missão educacional como motivo de iluminação na vida da criança, valorizando a ideia salvacionista que justificava a superação dos sacrifícios que a realização dessa tarefa iria requerer. As “provações das professoras” eram compreendidas na dificuldade de se locomoverem de um município para outro, no recebimento de salários baixos (e em alguns casos atrasados) e ainda, no trabalho sem material adequado. As atitudes tomadas pelas professoras eram justificadas para que o conhecimento fosse transmitido, e por moldar a infância na educação dos modos e práticas de

comportamento saudáveis e higiênicas, que possibilitassem a prevenção de outros fatores que colocassem em risco a organização social.

Agora, especificamente, para olhar a docência, no contexto da precarização contemporânea, devemos observar as seguintes formas de manifestação, as quais não diferem do que vimos há quase um século atrás:

Muitos são os desafios da profissão professor o que faz com que se evidenciem a precarização do trabalho docente, no que diz respeito à estrutura das salas de aula, remuneração do profissional, valorização da profissão, recursos de trabalho, cargas horárias a serem cumpridas, entre outras inúmeras situações que acabam tornando essa profissão desvalorizada pela comunidade universitária (SANTOS *et al.*, 2012, p. 4).

Se esta situação de precarização da docência no ensino presencial se anuncia e se presencia a olhos vistos, como então se materializa na EaD? No caso desta modalidade, observar esta questão, pelo prisma das tutoras, é extremamente revelador, em virtude de elas estarem, na hierarquia de profissionais que atuam na modalidade, na ponta do processo, sendo o elo entre a instituição ofertante dos cursos e os alunos e, ao mesmo tempo, conhecendo, mesmo que parcialmente, o polo, durante os encontros presenciais:

Mas, os profissionais, os alunos, como eu falei, eles questionam nos cursos de formação e falam sobre a posição do tutor, dentro de toda a equipe, que é vista como inferior. E, na minha visão, não é. O tutor é tão importante quanto as outras funções dentro da EAD, é ele que mantém o ambiente ativo com os alunos (Professora tutora 1 – IF).

É a gente que vai para a linha de frente da coisa, que vai conhecer o aluno, ouvir todas as histórias, as desculpas, não é? É sempre a internet que não funciona, é sempre o cachorro que comeu o trabalho, meu filho está doente, minha mãe está morrendo. Eu já vi umas mães morrerem umas três ou quatro vezes! Então, o que eu acho complicado desse trabalho é exatamente essa separação entre o tutor e o conteudista. Na minha opinião, o tutor, já que ele é quem vai para a linha de frente, quem vai conhecer os polos, as dificuldades, vai conviver com os [tutores] presenciais, lidar com os alunos, viajar, conhecer toda essa realidade, ao final do curso, ele deveria ser consultado [...] (Professora tutora 2 – IUFCV).

A compreensão das tutoras é reforçada pela constatação da desvalorização do tutor, que não é ouvido, explicado pela entrevistada seguinte:

Então, eu penso que esse trabalho docente na EaD, como tutora da EaD, é desvalorizado. Da forma como a EaD está configurada, o tutor parece ser um mero executor daquilo que foi pensado previamente, mas não que eu considere que ele seja isso...Ele é tão importante quanto um professor conteudista. [...] Esse trabalho docente, exatamente isso que você colocou, o tutor para mim, é um executor daquilo que foi pensado previamente. Ele, portanto, não tem muita autonomia. Ele tem autonomia nesse fazer de forma relativa porque se a gente for perceber, ele tem

autonomia nos fóruns, porque nos fóruns ele tem a liberdade de direcionar a discussão a partir das leituras que ele tem, ele sugere outras leituras, ele problematiza a temática, apesar dessa temática, ela ter sido previamente pensada por outra pessoa [...] (Professora tutora 5 – IUFCV).

Através destas falas, percebe-se que esta separação entre o professor que elabora o conteúdo (professor autor ou conteudista), o professor que coordena a disciplina (professor coordenador da disciplina ou formador) e o professor que, de fato, ministra a disciplina no ambiente virtual e nos encontros presenciais nos polos (professor tutor a distância), acaba por reafirmar, muitas vezes, uma separação, que pode ser danosa, personificada em castas, partindo do professor que, teoricamente, tem domínio do conteúdo, sabe mais, que pesquisa, elabora e/ou coordena a disciplina, para o professor que *apenas* ensina, que vai para a linha de frente, exercendo uma autonomia parcial.

A esse respeito, convém destacar que muito embora o professor que ministra a disciplina, não tenha elaborado o conteúdo, é ele quem faz a transposição didática no ambiente virtual e interage com as turmas, por meio de ferramentas, e se ressentido, muitas vezes, de não ser escutado em relação a este saber que acumulou ou de nem sequer ter oportunidade de conhecer quem elaborou o material que ele utiliza nas aulas:

Você tem um professor conteudista, não é? E mesmo nos institutos particulares é mais ou menos isso. Você tem o professor conteudista que monta o curso. Aquele curso é lançado no AVEA, como eu já disse anteriormente. Esse material geralmente não tem muita atualização, desde 2010, e já era trabalhado especificamente no curso de didática, já era o material trabalhado antes e eu não sei quando é que ele foi lançado. Mas já era aquele material que estava sendo trabalhado, continua sendo trabalhado até hoje e nós estamos em 2014. Então já vão aí um bocadinho de anos e não há atualização do material. Então aí esse professor conteudista lança através dos programadores esse material no AVEA. Os programadores é quem vão realmente dizer, assim, pôr o layout da coisa, implementar interatividade, os links, etc. E você tem na base dessa pirâmide os tutores que, em sua maioria, sequer conhecem o professor conteudista, não é? (Professora tutora 2 – IUFCV)

O espaço de diálogo pode ocorrer, como pondera esta entrevistada, mas é uma prática que não é livre de contradições, uma vez que é limitada em seus desdobramentos, pois não retorna em mudanças na organização didática da disciplina:

[...] Eu me lembrei de uma discussão muito forte entre esse professor e esse tutor que não necessariamente é considerado o professor... Porque, vou falar da realidade da UFC, o professor conteudista é o professor coordenador da disciplina, então é ele que elaborou o material, é ele que planejou as atividades, inclusive, os critérios das avaliações... Ele pede sugestão para os tutores, mas a elaboração da avaliação final é dele e os critérios de avaliação também são deles, então a gente tem aquele sentimento às vezes... A gente recebe a prova pronta e nem sempre nossas questões são contempladas... Aquelas questões ali a gente não sabe como foi que elas surgiram, elas estão lá tão postas. [...] (Professora tutora 5 – IUFCV)

A ausência do diálogo pleno entre os participantes do processo de docência, neste fazer-se docente que se dá (ou deveria ser) compartilhado, pode ainda levar a uma forma de docência estranhada, fragmentada, em que o tutor é apenas executor de algo com o qual não concorda e avaliador disso, mas que não se sente incluso, de fato, como explica esta tutora:

Bom, a instituição oferece o apoio pedagógico porque tudo já vem pronto. Os ambientes vêm prontos, o material didático vem pronto, os questionamentos vêm prontos, a avaliação. No meu entendimento, isso dificulta a atuação do tutor por quê? Porque essa hierarquização de domínio não é boa para uma atuação, uma vez que o tutor já recebe um questionamento do fórum, que ele não concorda com aquele questionamento, mas ele tem que discutir com os alunos, porque já está posto lá. Tem outra, a avaliação já vem pronta, a avaliação que vai aplicar presencial. Então o tutor não toma parte dessa avaliação, mas é ele que vai avaliar e é ele que vai atribuir [valor] à avaliação final, que é exatamente a parte quantitativa que significa na nota (Professora tutora 1 – IUFCV)

Sua compreensão acerca dos desdobramentos do estranhamento docente que se estabelece ainda é reforçada, quando comenta:

Ele vai avaliar uma coisa de que ele não participou da feitura. Esse documento é o que vai dizer a respeito do que o aluno aprendeu, se é que pensam que avaliação é isso, que avaliar não é isso, né? Então, o tutor está no ambiente virtual de aprendizagem, mediando a aprendizagem desse aluno, regulando, avaliando essa aprendizagem de uma maneira formativa ao longo da disciplina, promovendo novos conhecimentos, enfim, colaborando ali com o aluno. O tutor também aprende com o aluno, fazendo aquele ajuste de saberes, aquela troca de saberes, mas ele não tem a participação nesse processo do fazimento desse processo (Professora tutora 1 – IUFCV).

As falas acima se completam com o que outra entrevistada nos explica, ao afirmar a necessidade de uma gestão de EaD, que se faça democrática e ouça o que o professor tutor tem a dizer:

Então, o primeiro ponto que já deveria ter sido mudado era esse, vamos fazer uma gestão democrática então da EAD, vamos fazer o que os manuais de didática e gestão tão falando, vamos ver o que esse povo tem para dizer. Eu tenho tanto para falar, inclusive, estava até propondo: “Gente vamos fazer um encontro de tutores para dizer: ei, [...] eu tenho conhecimento, eu não sou reboque, eu não sou rebanho, eu não sou um jumento que vocês botam um negócio lá nas costas e eu saio andando”. Eu tenho que dizer, eu não estou simplesmente indo lá e entregando prova, para estar recebendo prova. Eu não sou um monitor, sou professora, não sou monitora. Eu sou professora. Eu tenho que dizer: eu estou trabalhando, eu estou me superando, pensando, vendo as falhas e vocês não querem me escutar, vocês não sabem nem quem eu sou [...] (Professora tutora 2 – IUFCV).

Essas falas mostram uma estrutura de ensino ainda hierárquica e vertical, com uma

separação nítida entre quem pensa e quem executa, tudo isso se desenvolvendo num contexto mediado pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, as quais, curiosamente, são veiculadas como possibilitadoras de expansão de opiniões. Nesse sentido, o espaço para que a educação se dê de forma mais amplificada para o tutor e o estudante pode esbarrar no distanciamento disto em relação ao que Fétizon e Minto (2007, p. 100) alertam:

a educação escolar não ocorre pelas simples circunstâncias sócio-culturais em ação na escola – logo, o desempenho do professor não pode ser aleatório, assim como seus resultados não podem ser fortuitos: ambos devem ser frutos de uma formação muito cuidadosa. E ensinar significa, em essência, potenciar a arte de pensar (inata, no ser humano e, portanto, no estudante), de construir concepções claras que se aplicam a experiências de primeira mão, selecionar informações relevantes, testar descobertas – logo, a formação do professor implica a posse do método científico e a capacidade de aumentar a chance de sua transferência para a experiência do educando.

Porém, percebe-se que alguns professores tutores, por iniciativa individual, conseguem romper com o planejamento hierarquizado de disciplinas e fazer ouvir sua voz, mesmo que não seja de forma plena:

Olha, eu peguei um material didático de uma disciplina X, certo? [...] Eu levei outro material, imprimi outro material e dei para os alunos e nós estudamos o material e avisei para a coordenadora que a prova deveria ser feita nos ditados da teoria da aprendizagem de Piaget, Vygotsky e Wallon, mas a hierarquização é tão grande que eles não me chamaram para o fazimento da prova. Exatamente, então, foi considerado isso, mas eu não tive participação na prova. Mas, eu também fiquei na expectativa da prova porque se a prova não tivesse vindo à altura, com certeza, eu teria ido lá para refazer a prova, porque eu realmente sou assim: eu questiono, eu estou no estágio de questionamento, eu questiono, a gente estuda uma coisa e faz outra (Professora tutora 1 – IUFCV).

Esse contexto não atinge a todos de mesma forma, pois embora haja quem procure as brechas para se fazer ouvir, fazendo uso da contestação, há quem opte por outra forma de reação – imobilismo:

Eu vejo que alguns profissionais não estão atuando como realmente deveriam atuar. Que, ali, eu sou o tutor daquela turma, então eu tenho orientação pedagógica, tenho toda uma responsabilidade sobre aquele meu aluno, então tenho que acompanhá-lo na plataforma, tenho que ter contato com esse meu aluno via e-mail, via telefone para realmente trazê-lo à responsabilidade do curso que ele está fazendo (Professora tutora 2 – IF).

Além disso, pode provocar comparações acerca da atuação dos tutores, seja por parte dos alunos, seja por parte dos pares de profissão:

Eu sou a chata, eu sou a Caxias, eu sou a cricri, porque aí tem a turma que reclama porque o professor que deveria estar sexta à noite e sábado de manhã para dar aula, No sábado ele vai embora, então ele já deu o conteúdo todo na sexta-feira. [...] Então outro problema que eu tenho percebido no relato dos alunos e na própria vivência com outros tutores é, por vezes, a falta de seriedade com o trabalho. Eu vou lá porque é um extra, porque eu vou agregar essa bolsa ao meu salário, mas não porque eu acredite ou porque eu queira. Eu vou por ir mesmo, como renda, e aí os alunos ficam reclamando dessas ausências e a gente se prejudica quando quer cumprir o horário (Professora tutora 6 – IUFCV).

Ou o trabalho docente pode não ser desenvolvido a contento, em virtude dos valores recebidos no regime de pagamento por bolsa:

E volto a dizer o que eu acabei de dizer, você vai sem nenhuma garantia trabalhista e por você não ir com nenhuma garantia trabalhista, isso gera um desconforto e, mais ainda, as pessoas também relaxam, se eu não estou recebendo essas coisas todas, para que eu vou me matar? Eu dou nota, os alunos vêm. Eu já ouvi isso de gente que já é tutor: se eu vou ganhar a mesma coisa de qualquer jeito, para que eu vou me matar? Eu vou ganhar uma mixaria, eu vou trabalhar uma mixaria, você está entendendo? Então, faz um trabalho de quinta porque não vai ganhar direito (Professora tutora 2 – IUFCV).

Além disso, a grande sobrecarga de trabalho a que estes profissionais estão expostos pode provocar que o indivíduo desempenhe a tutoria ou a sua atividade profissional principal de forma superficial, pois precisa se ocupar além do suportável para se manter e ou satisfazer as suas necessidades de consumo, nunca plenamente saciadas numa sociedade que fabrica vontades:

É, eu acho o seguinte: como a bolsa não tem um valor significativo, o tutor acaba desempenhando outras atividades para, no final do mês, ter uma renda satisfatória. Com isso, acaba acumulando muitas atividades, e isso vai repercutir em algum lugar, e esse lugar pode ser a EAD... Mas também pode repercutir na minha principal atribuição, no lugar onde eu trabalho, porque eu posso me dedicar por um determinado momento à tutoria, deixando de fazer aquele trabalho que eu também preciso fazer. Então, eu acho que é a vontade do ser humano ter uma renda cada vez melhor porque as demandas são muito grandes e, principalmente, quem tem filhos... Mas você também pode querer ter uma casa, viajar, uma roupa melhor, uma vida melhor (Professora tutora 5 – IUFCV).

Em que pesem as diferenças de atuação profissional e suas repercussões para a categoria, no contexto da precarização, outro fator que merece destaque diz respeito às condições que a instituição promotora do curso oferece para deslocamento dos tutores para os encontros presenciais e o exercício da docência, levando em consideração também a estrutura dos polos, cuja manutenção é de responsabilidade do município. Nesse sentido, há entrevistadas que pontuam dificuldades:

[...] Enfim, mas a estrutura física das instituições que a gente teve, elas ficaram muitas vezes a desejar. Eu já fui para a tutoria em Meruoca, que era uma salinha, assim, pequena. Era praticamente uma passando por dentro da outra. Às vezes a internet não funcionava, às vezes, um data show que não havia e você tinha que ter o plano B, o plano C. Você deve saber bem como é que é essa realidade. E às vezes, assim, o transporte, eu, por exemplo, fui pra São Gonçalo, não tem bolsa e aí eu tive que ir para o IFCE, para poder ir no transporte do IFCE, aí tem toda aquela espera. Eu acho que, assim, não sei se a palavra é dificultar, porque eu sempre já levava o plano B, mas o trabalho poderia ser melhor se essas condições fossem melhores também. [...] (Professora tutora 6 – IF).

A gente também tem a dificuldade do próprio polo, não é? E quando eu ia no começo, diziam assim, “olha, vocês levem tudo”, “hum, como assim?”, “vocês levem data show, vocês levem computador, vocês levem tudo que vocês vão precisar usar”. “Mas o polo num tem que ter isso? Porque eu tenho que levar?”. Aí, logo no começo, eu levava tudo. Aí você sai com medo, porque você está levando elementos que são caros [...] Como a gente teve colega, que foi abordado, que tomaram data show, levaram computador... E aí, você se arrisca. Então, a gente comprava tudo, a gente levava tudo, né? E ainda que você vai com peso, você vai viajando, você pode chegar, danifica o material, a gente levava todo o material. Aí numa das discussões que eu tive com esse professor [formador], que era muito bom, muito organizado, eu disse: “Não, não vou mais levar nenhum material, porque se a instituição oferece educação a distância, diz que o polo tem todo esse material, ele tem que ter” (Professora tutora 6 – IUFCV).

Esta tutora considera ainda a ausência de estrutura adequada para o exercício de tutoria na instituição ofertante, ponderando a sua necessidade:

Ana, na verdade, minha atuação dentro da EAD é dentro da minha casa. No meu computador, dentro da minha casa. Por que a gente não tem aqui uma sala específica. [...] Então eu acho que as pessoas precisam compreender que a educação à distância, para que alguém nela trabalhe, precisa também do espaço físico, não só do espaço virtual. Aí isso aqui eu acho que seria primordial ter aqui dentro. [...] Tem a sala do pessoal da Tecnologia, tem a sala da coordenação e só. Então nossos espaços aqui são muito pequenos, muito restritos. Eu acho que espaço físico com computador, com a internet melhor, com essa formação metodológica, não só a formação de sistema, mas a metodológica, eu acho que isso deve ser pensado um pouco, uma formação mais extensa, de seis meses, com aulas a cada sábado. Eu acho que a gente tem que pensar uma saída para essas questões que estão se fazendo necessárias agora. (Professora tutora 5– IF)

Além destas questões acima pontuadas, são apresentados outros elementos, configurados como aspectos da precarização do trabalho por estas mulheres. Quanto à remuneração, elas destacam:

É o aspecto da remuneração. Porque desde o início, desde que eu comecei a atuar como tutora, que é a mesma remuneração. Eu comecei a atuar mesmo em 2010. Então, desde esse período, que o valor da bolsa é o mesmo. E a gente não vê nenhuma sinalização de uma melhoria. Não digo só no aspecto financeiro, mas a questão mesmo da profissionalização do tutor. Tornar o tutor uma profissão e não apenas ele ser visto como colaborador do curso (Professora tutora 1 – IF).

Em termos de financeiro, sim, porque eles pagam para gente as diárias e as

passagens, muito embora as diárias sejam meio mixurucas, mas vai, em termos financeiros de bolsa, não, porque R\$765,00 para uma pessoa que já está terminando o doutorado é brincadeira, é palhaçada com a cara da pessoa. Só que a galera pensa que é uma bolsa, mas não é uma bolsa, porque ela é meia bolsa. Então vamos combinar que isso é um absurdo pagar R\$765,00 para um doutor, R\$765,00 para um mestre, R\$765,00 para um especialista e R\$765,00 para um graduado. Não interessa a tua graduação, não interessa a tua titulação. Tu vai ganhar a mesma coisa, Então tá garantido aí (Professora tutora 2 – IUFCV).

Já a dificuldade de deslocamento ao polo, relacionada com a não emissão de diárias em tempo hábil, a marcação do horário das aulas e das viagens, são aspectos apresentados por estas entrevistadas:

[...] Aconteceu que um dia, numa dessas disciplinas, a minha estadia, a diária não foi depositada. Não tinha sido depositada ainda até eu sair. Quando eu cheguei lá, ainda não foi depositada, tá? Mas eu sempre vou com um preparozinho à parte. Então quando eu cheguei lá, eu fui no banco e não tinham sido depositadas as diárias. Aí o que que eu fiz? Como eu tinha levado uma reservazinha, paguei a pensão e a minha alimentação e vim. Quando eu cheguei, é que tinha sido depositada. Então, são todos esses embaraços que acontecem. Eu penso que não é só com a mulher, mas também com o tutor que a EAD ainda precisa ainda se antenar para essas coisas (Professora tutora 1 – IUFCV).

[...] Teve polo que eu acabei não indo mais, porque não tinha condição de uma mulher não é, às 22h, sair dum polo, porque não tem um carro para deixar, não tem uma pousada que está aberta, não tem um vigia no polo e aí a gente acaba, por ser mulher, ser considerada, no interior, principalmente, o sexo frágil e os homens não respeitam. Então, não, esse polo não é um polo para levar uma mulher, esse polo não tem um professor para ir, nas discussões de lotação a gente escuta muito: “Não tem um professor para ir pra esse polo? Esse polo é muito perigoso, não dá para ser uma professora”. Então, a gente acaba que, em alguns polos, acaba colocando alguns professores para ir, por entender que é um sexo forte e tal, que ele quem vai se dar melhor, conseguir driblar algum tipo de... e as mulheres acabam ficando com os polos que tem mais estrutura (Professora tutora 6 – IUFCV).

A ausência de concurso público e a inexistência de vínculo empregatício aparecem nesta fala, como traços da precarização:

Não tenho nenhum vínculo. Um dia desses eu tava conversando com a menina e tava dizendo: “Olha, se o tutor tivesse ao menos um concurso.” Eu já pensei sobre isso, em como melhorar a situação do tutor”. Na minha opinião, assim, a solução que eu encontrei era que, na verdade, a gente fizesse concurso, está entendendo? E a gente trabalhasse pelo menos um concurso como substituto, que você tem o prazo de dois anos. Você não tem o vínculo empregatício com a universidade, mas você tem algum vínculo com a universidade, você tem alguma coisa (Professora tutora 2 – IUFCV).

As situações acima relatadas complementam-se com a constatação da tutora de que atuar na UAB, nas condições apresentadas, não é viável:

Eu viajei e bateram no meu carro e o valor da bolsa não pagou o conserto do meu carro. Então são essas questões que a gente também precisa falar. Financeiramente estar na UAB não é viável, não. E não é atrativo o financeiro, não é atrativo o da UAB. Eu digo que quem trabalha na UAB precisa ter outras condições porque o financeiro não, não vai ser bom (Professora tutora 6 – IUFCV).

Além das vicissitudes acima descritas, muitas tutoras, ao se deslocarem para polos distantes, acabam por recorrer à presença de familiares, de modo a se sentirem mais seguras durante a viagem:

Vão, vão com o marido. Várias. Para inibir, para assegurar. Vão com mães. Eu tenho amigas que levam as mães e eu já fui com a minha irmã, assim, a um polo que eu acho... não... “Luciana, vamos comigo, que eu acho que esse polo, achei ele tão esquisito... para você fazer companhia.” Aí ela vai para sala de aula comigo e depois ela vai para a pousada comigo, para que não seja uma pessoa só andando na rua às 22h, porque eu termino a minha aula às 22h (Professora tutora 6 – IUFCV).

Ele [o marido] vai comigo até o polo, leva material comigo, conversa com as pessoas que estão lá, porque, assim, ele é contador e uma pessoa também muito comunicativa. Então, acho que pelos polos que eu já passei, ele já conhece todo mundo (risos) (Professora tutora 2 – IF).

Viajar para longe, enfrentar o desconhecido, entre outras dificuldades, parece não ser algo circunscrito à tarefa das professoras tutoras, uma vez que as normalistas no Ceará, de 1920, já enfrentavam tal realidade, conforme Alves (2009, p. 69):

O resultado do cadastro escolar apontava para o empenho dispensado pelas professoras para aplicar as aulas, como nas cidades do interior em que elas lecionavam em suas casas devido à falta de imóveis onde as aulas pudessem ocorrer. Para ensinar, as professoras eram levadas a viajar para outros municípios. Utilizavam do seu próprio material para instrumentalizar a escola, alugavam salas e eram responsáveis pelo recebimento do aluguel com o dinheiro enviado pelo governo.

O quadro acima nos revela a precarização nas escolas do Ceará, o que reforça em nós a compreensão de que tal situação se liga a um cenário bem mais amplo de nossa história, que diz respeito à pouca preocupação com a escolaridade do povo, sendo esta imposta mais por uma necessidade de mercado e pelas pressões populares, do que por obra desinteressada ou devotada do Estado e das elites governantes. No tocante a uma possível vinculação entre a precarização da docência na EaD e a feminização do magistério, há entrevistadas que vinculam esta situação a uma questão política, e não ao fato de haver mulheres exercendo esta atividade:

Eu acredito que [a precarização] é uma questão mesmo de política, que a profissão ainda não é reconhecida, que ainda está no processo. O fato da precarização desta carreira profissional, na minha visão, não tem relação com o fato de a maioria dos tutores serem do sexo feminino. Eu não vejo dessa forma, eu percebo principalmente que a profissão tutor não é reconhecida como profissão. Mas, que não tem um retrato, na minha visão, não tem uma relação com a feminização da profissão docente na EAD (Professora tutora 1 – IF).

Não, eu acho que o trabalho na EAD é precarizado, mas eu não acho que seja uma questão de gênero. Eu acho que são as condições, as questões políticas, econômicas, sociais, que estão intrinsecamente relacionadas a essa modalidade de ensino. A própria proposta dessa modalidade é do governo federal de contratar professores de forma temporária (Professora tutora 5 – IUFCV).

Esta tutora complementa:

Eu acho que essa precarização da EAD é uma questão de gestão. Não é uma questão de atuação feminina. A atuação feminina na EAD se dá por conta de que a mão de obra feminina está em excesso e ela é mais barata do que a mão de obra masculina. Mas a precarização, eu acredito, que é questão de macrogestão, de política, de modalidade, é algo que passa mais pelo grande, pelo cume da pirâmide do que pela base. A gente está na base. A gente não está no cume, infelizmente (Professora tutora 5 – IF).

A questão política, por sua vez, leva à ausência de definição dos direitos trabalhistas para o profissional tutor:

Eu acredito que é precarizado nesse sentido, por exemplo, da remuneração[...]. Eu não vejo dessa forma, eu acredito que acabe, talvez, atraindo mais mulheres por conta dessa possibilidade de flexibilidade com os horários, então isso para a mulher seja mais fácil de lidar, não é, por conta de seus múltiplos papéis, mas não que seja precarizada porque são as mulheres, não (Professora tutora 3 – IUFCV).

A precarização desse trabalho há porque não há uma garantia trabalhista, não há uma garantia efetiva do trabalho. Esse trabalho de tutoria não é um trabalho contínuo. Você não é lotado o ano inteiro, né, você fica à mercê, à espera que alguém lhe chame pra você atuar na disciplina e essa precarização, ela vai te dando, [...] aquele compromisso político que você deveria ter, você não tem, porque não é algo que você pode contar toda vida (Professora tutora 1 – IUFCV).

Para as tutoras entrevistadas acima, a precarização da docência na EaD está relacionada à gestão da modalidade e à consequente falta de reconhecimento profissional de seus agentes. No entanto, a tutora abaixo aponta para a relação entre a presença feminina no mundo do trabalho e a precarização, porém num patamar mais amplificado:

Não sei se tem a ver com essa coisa da gente, porque a gente tem mais mulheres na EAD, porque a gente acaba tendo mais mulheres no magistério. A gente tem uma situação precária em nível de pagamento, de valorização da carreira. Não sei o porquê, mas essa luta da mulher, ela é um fato. E realmente os espaços que ela mais atua são mais precarizados. As pesquisas estão aí e mostra (Professora tutora 4 – IF).

Assim, pela fala da tutora depreende-se a sua compreensão de que as ocupações predominantemente femininas tendem a ser precarizadas, o que guarda relação com as considerações de Lustosa (2009, p. 54): “Na conjuntura atual, observa-se é que as tendências mais recentes do mundo do trabalho acarretam para a mulher circunstâncias de exploração e precarização mais intensificadas [...]”.

Porém, em se tratando do magistério ou de outras profissões que perderam prestígio social, merecem ser levadas em consideração às palavras de Almeida (1998, p. 73), quando afirma que “[...] É fato notório no sistema urbano, industrial e capitalista que as profissões ligadas à população de baixa renda têm sucumbido rapidamente à perda de seu poder aquisitivo, do prestígio e do poder político. [...]”. Isto exige de nós, enquanto pesquisadores, a compreensão da precarização num sentido mais amplo que envolve a homens e mulheres, além disso, um olhar mais apurado dos processos de feminização das profissões, com enfoque especial, neste estudo, para a docência, procurando tecer relações entre seus condicionantes, incluindo as questões de gênero.

6.4 Feminização da docência

Não se nasce professora, mas se torna a partir das experiências as quais a mulher constrói e/ou é submetida, sendo estas as mais variadas possíveis, incluindo desde aquelas que se configuram como busca da sobrevivência a outras que envolvem sonhos de liberdade financeira, confronto ou aceitação social. Nessas circunstâncias, devemos atentar para o fato de que a realidade de vida de milhares de mulheres sofreu algumas mudanças, embora perdesse a subjugação sob novas bases.

Mas, em que pesem as razões para a escolha desta profissão, muitas pesquisas, como a de Chamon (2005), por exemplo, têm sido desenvolvidas com vistas ao entendimento das causas que levaram mais mulheres do que homens, a assumirem a docência, sobretudo, na Educação Infantil e nas séries iniciais, a partir do final do século XIX e início do século XX, no Brasil e em outros países. O entendimento deste fenômeno perpassa também o comentário de Almeida (1998, p. 68):

O fato de as mulheres ocuparem cada vez mais espaços na profissão, somado às formulações ideológicas que as consideravam mais capazes, pela industrialização e pela urbanização estarem ampliando o mercado de trabalho masculino, oferecendo inclusive ocupações vedadas às mulheres e, possivelmente, mais bem remuneradas, deve também ter contribuído para o afastamento masculino, além do propalado desprestígio da profissão e da má remuneração salarial.

No que diz respeito ao entendimento da presença feminina no âmbito da docência na EaD e a um processo de feminização em curso, no contexto investigado, é mister pensarmos nas razões que a entrevistada abaixo aponta:

[...] Mas, se a gente fizer relação com a ideia da feminização da docência, em relação ao que a docência historicamente foi considerada uma atividade maternal, na EAD talvez você encontre um pouco disso no sentido do acompanhamento desse aluno. Você precisa ser mãe desses alunos. Você precisa, porque se você não tiver essa preocupação de cuidar dos alunos, você vai ter um índice altíssimo de evasão e eu considero que o tutor é fundamental em relação a isso de garantir a permanência do aluno na EAD (Professora tutora 5 – IUFCV).

Assim, entender o ofício da tutora no contexto da EaD parece partir do estabelecimento da relação entre a feminização e a natureza do trabalho no magistério, a partir da característica do trabalho executado na tutoria, o qual, ao se aproximar da dimensão do cuidar, deve ser utilizado também como garantia e razão da permanência do aluno, uma vez que a presença constante do professor tutor no ambiente virtual, direcionando as atividades e apontando rumos educativos, são ações vistas como motivadoras para o discente do ambiente virtual. A esse respeito, convém destacar que, quando do processo de laicização das escolas e ampliação da oferta de ensino, período que coincide com a participação mais feminina nas escolas, o argumento do cuidar feminino também fora utilizado, como explica Louro (2011, p. 450):

Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, “a extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou filha “espiritual”. O argumento parecia perfeito: a docência, assim, não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. Para tanto, seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega e doação. A ele acorreriam aquelas que tivessem “vocaçào”.

O exposto acima aponta para a necessidade de relacionar isto com a perpetuação dos graves problemas educacionais, historicamente construídos em nosso país. Além disso, pede que busquemos entender da feminização da docência no contexto das representações do trabalho, uma vez que

[...] historicamente as mulheres sempre estiveram em situação de desigualdade. As relações sociais capitalistas legitimaram uma relação de subordinação das mulheres em relação aos homens, imprimindo uma conotação considerada “natural” à mulher, dada pela subordinação (NOGUEIRA, 2006, p. 26).

Assim, o entendimento dessas relações de subordinação, tecidas na malha capitalista, requer que pensemos em que medida o magistério foi sendo forjado como um trabalho da mulher, ao lado do estudo das representações do trabalho considerado ideal para a mulher, bem como daquilo que se espera da mulher no trabalho e, em específico, no magistério.

A esse respeito, convém pensarmos sobre isto no contexto do Ceará dos anos 1920. O que, de fato, se esperava das mulheres na docência, naquela época? Ou melhor: por que as mulheres passaram a ser esperadas na docência? Que detalhes a sua formação indicavam quanto a isto? Olinda (2005) nos informa que estas meninas-moças receberam uma formação que lhes permitia conviver na esfera pública e doméstica, seguindo padrões esperados pela elite da época. Já Alves (2009, p. 41) chama a atenção para o fato de que a feminização da docência nesta época, em nosso estado, também estava atrelada a um sentido profundamente moral que deveria ser dado à formação das moças, o qual também deveria se estender a sua atuação profissional e familiar:

[...] Percebemos que a formação moral das moças e as tradições estabelecidas a esse sujeito social mesclavam a imagem feminina condicionada ao controle moral de seus comportamentos com preceitos biológicos. [...].
A imagem da mulher como mãe e o seu ideal de trabalho junto ao lar eram responsáveis para evitar a delinquência infanto-juvenil. A sua ausência do lar era acompanhada como símbolo da falta de amor. A educação da família era educação da sociedade, educar os filhos era preparar o futuro.

A educação da mulher no início do século XX ainda herdara do século XIX a necessidade do controle do corpo e da mente femininos, para que não sucumbissem ao sexo desenfreado e, conseqüentemente, à degeneração social e moral. Por isso, havia um aparato discursivo e cientificista que sustentava o seu disciplinamento:

Durante todo o século XIX, ao se tentar fixar a mulher no casamento e na esfera doméstica, os discursos das ciências sexuais vão consolidar essa dupla imagem feminina: a de um ser frágil e sensível, construindo um modelo de mulher passiva e assexuada, e a de um ser degenerado e perigoso para a ordem social. [...] (NERI, 2005, p. 192).

E quanto à professora tutora? Quais representações trazem do feminino ou do masculino no âmbito da profissão docente? Eis o relato desta entrevistada:

Apesar de a gente estar trabalhando com a matemática, especificamente com o curso de licenciatura em matemática, a gente é da docência, esse número maior de mulheres no exercício da docência. E das áreas pedagógicas como você mesmo disse realmente, né? É tanto que quando você pega, eu que estou na área há algum tempo, quando você pega um professor, como eu peguei em Itapipoca, que ele era da

educação infantil há 18, 19 anos. Educação infantil: você ensina? Causa ainda espanto. Que é da mulher. São historicamente espaços que a mulher sempre esteve presente e que hoje o homem começa ocupar e a gente começa a estranhar. (Professora tutora 4 – IF)

Se perceber o homem em sala de aula na docência, sobretudo na Educação Infantil, causa espanto a esta tutora, por entender que, historicamente, tal espaço fora ocupado pelas mulheres. A entrevistada seguinte compreende que a ocupação feminina na docência não foi obra do acaso, vinculando sua presença ao contexto da EaD, e este, ao início do nosso sistema de educação nacional:

Mas o que é que eu vejo? Eu vejo a gente começando na educação à distância como a gente começou em 1910, 1912, com a implementação da educação pública no Brasil. Qual era a mão de obra que eu tinha mais abundante e mais barata para trabalhar naquele momento? Era a mão de obra feminina. Era a que eu tinha mais abundante. Como eu tenho muita gente, quanto mais cabra, mais cabrito, então o preço daquela mão de obra, ela se torna mais barata. E essa baratização, em termo de preço da mão de obra feminina, não está só dentro da educação. Ela perpetua em todos os seguimentos profissionais dentro da nossa sociedade. A gente tem poucas mulheres que elas conseguem se igualar em termos salariais aos homens. Mas se a gente só olhar a questão de currículo e formação, a formação é bem superior à da ala masculina (Professora tutora 5 – IF).

Dessa forma, a tutora acima, ao relacionar o processo de feminização do magistério à questão do grande contingente feminino, compreende que a quantidade de mulheres disponíveis a serem professoras contribuiu para a diminuição de salários, porém esta mesma diminuição salarial parece acompanhar as mulheres em todas as profissões que tendem a ocupar, mesmo quando são mais bem formadas e preparadas que os homens, o que encontra eco na compreensão de Lustosa (2009), quando aponta que o Capitalismo se apropriou das “virtudes” consideradas femininas, como presteza e atenção, para justificar o ingresso e a permanência feminina no mundo do trabalho, porém objetivando a perpetuação de sua hegemonia. Isso ainda se encaixa no raciocínio de outra entrevistada:

Relacionar isso ao magistério feminino é importante, mas asseguro que um grande braço passa por esse processo mesmo da questão da precarização desse serviço que está sendo prestado por essa mulher, porque é a grande massa de educadores são as mulheres. O homem vai ganhar dinheiro e a mulher vai fazer o que ela acredita. Não, eu acho que não é coincidência, não. Isso deve ter uma relação, sim. Não sei dizer precisamente quanto isso determina, mas, com certeza, historicamente se prova que a mulher, basicamente, em todos os setores que ela está, recebe menos salários. Os salários delas são menores. Tudo o que ela conquistou foi a ferro e fogo (Professora tutora 4 – IF).

As falas acima nos mostram que a feminização do trabalho tende a ser vista como causa em si dos baixos salários, ensejando-nos a pensar que a desvalorização salarial das profissões está associada a sua ocupação pela mulher. Em contrapartida, as mulheres parecem procurar outros postos de trabalho, numa tentativa de valorizar-se profissionalmente, bem como procuram modificar o status de suas relações no âmbito da esfera doméstica, o que a tutora encara como “desfeminizar-se”:

Até que nós chegamos ao momento que a gente começa a se desfeminizar (...) a gente deixa de ser feminino, nega o feminino e assume profissões historicamente características do masculino, do macho. Na própria relação familiar também estamos perdendo muitas coisas que são específicas da mulher, do feminino, do maternal. Talvez até para negar essa desvalorização. Não sei, inconsciente, não sei não vou garantir uma posição não de... como é que eu posso dizer superação histórica disso. Não sei talvez pesquisando eu chegue lá (...) (Professora tutora 4 – IF).

Esse movimento de busca por emancipação feminina se materializa ainda na identificação de um crescente número de mulheres ingressando em espaços considerados como predominantemente masculinos e de maior prestígio social, como a engenharia, o direito e a arquitetura, por exemplo, como apontam Bruschini e Lombardi (2007). Porém as pesquisadoras reforçam que nestes espaços ainda persistem as diferenças salariais relacionadas ao sexo.

A feminização, no âmbito da EaD, ainda, é vista em relação a dois aspectos negativos: o da falta de consolidação da modalidade e, conseqüentemente, da fragilidade dos vínculos dos profissionais envolvidos, o que repercute na desqualificação do trabalho desenvolvido, como chama a atenção essa entrevistada:

A gente tem dois aspectos negativos nessa questão da feminização da mão de obra: é a questão dessa educação a distância ser vista como modalidade, que eu vou bater sempre nessa tecla. Não é uma atuação profissional. As pessoas não costumam ver isso como uma atuação profissional, é um algo a mais, é um apêndice, tu tá entendendo? Tu tá entrado ali, aí a pessoa diz: Não, tá ali na internet, vendo umas coisas, né? E a gente sabe que não é bem assim. Então a gente tem dois aspectos muito negativos atingindo essa atuação dessa tutora. Como é que essa atuação é vista por quem tá de fora? Pelos familiares? Pelos amigos? Pelo teu círculo social? Como é que essas pessoas veem isso? Já que você não é uma profissional da educação à distância, você é uma bolsista, que tá ali num determinado momento, desenvolvendo alguma coisa e depois você cai fora (Professora tutora 5 – IF).

Além disso, a tutora chama a atenção para o fato de que a docência virtual, por se dar na internet, em casa, ainda é vista como sendo de pouca importância pelos familiares, potencializada pelo fato de que, quem a executa, trabalha sem vínculo certo. Entretanto, apesar dessa situação frágil, é interessante pensar no ingresso cada vez mais massivo da

mulher no mercado de trabalho na EaD ou na condição de aluna, em um duplo movimento: como o da sua necessidade de reconhecimento profissional, pessoal e social e o da necessidade do sistema de produção, como justifica Marques (2006, p. 80):

No entanto, a inserção de uma grande parte da população feminina no mercado de trabalho acaba sendo visto como uma consequência da própria ação da mulher, via organizações feministas, questão essa que se por um lado toma uma feição real, de a inserção da mulher ser fruto realmente da ação de organizações feministas, porém, essa ação não se restringe somente a essas organizações, pois há a interferência fundamental do capital na busca de sua reprodução.

No caso da EaD, a questão da presença feminina precisa ser vista sob o ângulo da professora e o da aluna, levando em consideração as inúmeras articulações e concessões que estas mulheres precisam fazer para permanecerem na modalidade numa ou em outra condição, de modo a poderem continuar a ser “lembradas” e aptas a atuarem profissionalmente, ao mesmo tempo, vislumbrando perspectivas futuras:

[...] assim não é só quando eu ingressei na tutoria, tem todo o lado profissional, que a gente tem, sim, que ampliar esses horizontes, mas eu não posso deixar de levar em conta o interesse da bolsa. Então, de certa forma, essa parceria aí vem junto e assim e muitas vezes você deixa algumas coisas de lado como: filho, marido, casa (Professora tutora 6 – IF).

Além disso, a mulher na docência, seja ela presencial ou virtual, parece ser vista pelas tutoras com atributos materializados no cuidado, maior comprometimento ou capacidade de executar múltiplas tarefas:

E eu acredito que vem dessa coisa, assim, que nós mulheres temos essa particularidade de fazer múltiplas tarefas. Por isso que eu acredito que talvez as mulheres permaneçam mais na tutoria, que a gente fala que às vezes têm a evasão, eu acredito que essa evasão deve ser masculina. E a mulher por ter essa coisa mais centrada e ter realmente como fazer múltiplas tarefas, a gente consegue realmente realizar esse trabalho na tutoria a distância (Professora tutora 2 – IF).

As entrevistadas seguintes ainda vão além, diferenciando a atuação da professora tutora em relação à atuação do professor tutor:

Eu acho que há uma relação assim, eu não sei se isso é histórico, né, porque não é a minha praia, mas eu sinto, por exemplo, eu convivo muito com alguns tutores do sexo masculino, por exemplo, né. E eu vejo que tem determinadas coisas que eles não fazem: “Não recebo pra isso, não vou, acabou-se.” Né, e a mulher, não, vai, faz, entendeu? Tira do bolso e aí eu acho que o povo às vezes diz assim: “-Oh, deixa, né”. Porque vai desvalorizando, ao mesmo tempo, que a gente não quer negar de fazer o trabalho, até mesmo porque a gente fica pensando nos alunos, né, o que é diferente do professor. Não é que tô dizendo que o homem não faz bem feito, mas é

pelo cuidado com o magistério, sim. Eu acho que a mulher tem mais esse cuidado com o magistério (Professora tutora 3 – IF).

O que a gente tem visto que, aí, a gente conversando agora, que é fato que a gente vê muito mais professoras né? E, inclusive, nas licenciaturas, que são as mais exatas, né, a matemática, a física, a gente encontra muito professora. Os professores, né, que eu tenho conversado, eles pouco reclamam. Acho que as mulheres têm reclamado mais da situação, né, porque desejam que essas coisas melhorem, né. [...] Eles não reclamam, eles não vão mais, eles não reclamam, mas também não vão: “Não, primeira e última vez que eu vim pra esse polo e acabou”. A mulher, não. A professora, não. Ela diz: “Olha, precisa melhorar assim e assim, mas eu vou voltar pro polo” [...] (Professora tutora 6 – IUFCV).

O comprometimento e a devoção, sendo atributos histórica e socialmente construídos como peculiares da mulher, parecem, quanto ao fazer docente, ser caros e compatíveis à presença feminina no magistério, a ponto de confirmar esta profissão como sendo das e para as mulheres, ao mesmo tempo contribuindo com a sua desvalorização. Esta postura coincide com a tradição religiosa, que defendia a docência como sacerdócio, cabendo à professora ser dócil, paciente, organizada, afetiva e devotada. A esse respeito, convém observarmos como a entrevistada compreende a disposição, por parte da mulher, para o ato de ajudar e de tomar como missão individual o trabalho de educar na EaD:

Agora eu acredito que se não fossem essas tutoras, se esforçando e trabalhando e caindo e levantando e tentando de diversas formas, educação a distância, ela já tinha naufragado aí por essas águas tortuosas aí desse mar [...] da educação. Então, acredito que essa força, essa matéria da alma feminina de não desistir, de querer puxar, de querer levantar, de querer passar pra frente, é que ainda continua movimentando a educação à distância, porque as dificuldades, elas são enormes (Professora tutora 5 – IF).

Corroborando com esta visão de disposição feminina para o trabalho, convém comentar que, no passado, um dos argumentos para a introdução das mulheres na educação residia no fato de que “mulheres educadas são melhores mães”. E, além disso, as mulheres professoras são “educadoras de homens” e como sendo “[...] verdadeiras mães, têm vocação para o sacerdócio, que é o magistério” (ROSEMBERG, 2012, p. 338-339).

Assim, percebe-se o mecanismo de colagem ou identificação das figuras da mulher mãe, mulher esposa e mulher professora, como sendo partes do fenômeno da feminização do magistério, em que o trabalho docente tende a ser visto como o mais condizente com a existência feminina, por parecer não interferir na sua condição de mãe e esposa, permitindo-lhe conciliar estes papéis, que parecem se complementar sem aparentes prejuízos para todos os envolvidos. Será?

6.5 Conciliação entre família e trabalho

É do senso comum dizer que nós, mulheres, somos hábeis em desenvolver uma multiplicidade de tarefas, todas ao mesmo tempo. Dentro dessa miríade de coisas executadas, ainda procuramos encontrar tempo para conciliá-las com a família e o trabalho. Mas, em se tratando especificamente das tutoras, cujo trabalho também é realizado em sua esfera doméstica, como estas ações são realizadas e quais interferências mútuas tendem a ocorrer? E quanto à normalista, de outrora, como ela dava conta disto? A pista para responder a tais indagações pode estar relacionada também à capacidade que temos de entendimento da nossa posição (imposta, aceita ou refutada) nas estruturas de poder da sociedade, conforme Almeida (1998, p. 212) nos esclarece:

As mulheres, pelos papéis sociais que inexoravelmente desempenham, o cerceamento de suas vidas e seus desejos nas relações que se estabelecem entre os sexos, acabam por realizar escolhas que não conflitam com as estruturas de poder e as questões afetivas com as quais convivem cotidianamente.

Nessa discussão, não podemos perder de vista o sentido que foi dado à inserção da mulher no trabalho docente em outrora: era ele que, ao lado da enfermagem, era o mais próximo da rotina doméstica e de cuidados e da afetividade da mulher, ao mesmo tempo em que não competia com esta rotina e com a dedicação que era preciso dar à família, uma vez que podia trabalhar somente meio período, de modo a não comprometer as suas atribuições familiares. Porém, devemos estar atentos para o fato de que a mulher, mesmo sem uma profissão reconhecida, sempre trabalhou, pois as esposas trabalhavam em suas casas, e as mulheres pobres, nas casas alheias: “As mulheres sempre trabalharam. Elas nem sempre exerceram profissões” (PERROT, 2005, p. 251).

No tocante ao cotidiano familiar, as ponderações das tutoras entrevistadas casadas e/ou com filhos sinalizam o quanto se desdobram física e emocionalmente, para dar conta das atribuições a elas inerentes:

[...] Então, eu trabalho, acordo cedo, preparo o café, faço questão da mesa posta, de sentar na mesa, de conversar. Se eu vou sair 6h:20min, pode ter certeza que 5h:30min a mesa está posta, café pronto, os cachorrinhos já comeram sua mortadela, já estão em torno da mesa pra participar do café, os gatos também já lancharam. No final de semana, faço questão de estar e de preparar a comida e o café todos os dias. Jantar, não. Ninguém janta assim. Aí quando eu chego, depois da minha ginástica, que eu faço pelo menos três vezes na semana, em casa é a hora que eu vou ver o noticiário, aí eu vou para a internet e fico até meia noite (Professora tutora 4 – IF).

A tutora seguinte também fala da necessidade de acordar cedo, bem como tratar da dinâmica de organização da casa, em meio a tantas atribuições:

[...] É muito assim de acordar cedo, aprontar café da manhã pra todos de casa. Em seguida, se arrumar também para ir pro trabalho e aí, eu vou de manhã e às vezes seria até melhor se eu ficasse ocupada direto. Hoje eu já fico, mas há pouco tempo atrás, eu ficava preocupada de vir, tinha que organizar o almoço porque nem sempre quando a gente não está por perto, não se alimentam como deveriam. Então de vir em casa, como organizar o almoço, essas coisas, lembrando que eu não tenho secretária do lar e tinha faxineira, alguém me ajudando na faxina, de vez em quando. Não é algo rotineiro e aí à tarde, de novo, outro expediente, e após isso, muitas vezes, até pouco tempo, ir para a disciplina do mestrado e, num intervalo e outro, para eu ir para o mercantil, reunião, pegar menino em escola, deixar esses afazeres do dia a dia. Aí retornar e, muitas vezes, à noite, já no quarto expediente, depois das dez, estudar, verificar outras coisas também em casa, enfim... No final de semana, para pôr as coisas em ordem, tratar de atividades enquanto mãe e como dona de casa, enquanto estudante, profissional e por aí vai. (Professora tutora 6 – IF)

As tutoras acima não questionam o fato de serem e/ou se sentirem sobrecarregadas, ao passo que a entrevistada seguinte comenta sobre a divisão sexual de trabalho desigual que vivencia em casa, bem como sobre a culpa por não ter tempo de cuidar da filha:

Então, eu tenho marido e filha, né. De manhã, eu vou deixar ela na creche. A gente botou ela na creche já para dar tempo de fazer as coisas, porque não dava, simplesmente, não dava [...]. Os homens, eles têm uma vida mais fácil. Ele continuou tendo a vida dele praticamente intocada. A minha é que virou um inferno né, a minha virou praticamente algo impossível de acontecer, então eu não queria botá-la na creche, mas eu fui obrigada, né. Chorei no primeiro dia, ah, meu Deus, como eu chorei, chorei mais do que ela, botei ela na creche. Eu tive. Eu botei meio período, mas eu tive que deixar agora período integral, porque não dava, sabe? Então eu tenho que me dividir em cinquenta, eu tenho que estudar, tenho que fazer minha tese, tenho que fazer concurso, eu tenho que fazer as coisas de casa, eu tenho que cuidar dela [...]. (Professora tutora 2 – IUFCEV).

Em paralelo ao “jogo de cintura” que estas mulheres precisam lançar mão para dar conta das tarefas diárias domésticas e profissionais, sozinhas, procuram suprir a ausência junto aos filhos e ainda lidam com os conflitos com os cônjuges, que revelam os traços de nossa cultura patriarcal:

Assim, eu trabalho os dois expedientes, né? Minha filha passa o período escolar integral e quando eu chego em casa, eu procuro, aliás, desde o momento que vou buscá-la na escola, eu procuro conversar com ela para saber como foi o dia. É tanto que às vezes ela até brinca quando vai para o computador brincar com jogos, dizendo assim: “-Agora eu sou a tutora” (risos). Aquela coisa assim, eu acho que muito eu me vejo na minha mãe, no que minha mãe faz. Ela diz assim: “-Eu também sou tutora a distância, quando eu crescer eu também quero ser tutora a distância” (risos). Aí às vezes chega a ter alguns conflitos, porque, assim, vem pela questão do ciúme, a questão masculina, porque meu esposo, principalmente, quando se trata de

uma turma que eu estou acompanhando, que tem muitos homens, aí tem a questão do ciúme (Professora tutora 2 – IF).

Além de procurarem manter uma atitude conciliatória, de modo que não haja interferência no casamento:

[...] O meu esposo trabalha oito horas, de 8h às 18h, então o que é que acontece? É aí o jogo de cintura que a gente tem que ter... eu acordo de manhã cedo, por volta de 6:30h, dou atenção a ele, pergunto o que é que ele vai querer no café da manhã, aí enquanto faço o café, a gente conversa, sempre interagindo, conversando sobre o que vai fazer no dia. Só que o grande desafio é que às vezes eu tenho que acordar mais cedo para estudar para o doutorado, para entrar no ambiente virtual, para corrigir os trabalhos e é nesse horário quando meu marido não acordou ainda, né? (risos). Porque, depois, eu tenho que ir para instituição onde eu trabalho como pedagoga. [...] Ele não gosta que eu use o computador na cama, nem tem televisão no quarto porque ele também não gosta, aí eu respeito ele e já me acostumei também (Professora tutora 5 – IUFCV).

A fala das tutoras casadas deixa transparecer o fato de que, mesmo elas sendo profissionais e tendo certa independência, ainda permanecem na condição de cuidadoras. Assim, embora participem de funções profissionais e contribuam para o pagamento das despesas domésticas, isso não as isenta da responsabilidade de cuidar do marido, dos filhos e da casa, bem como de serem cobradas quanto a isto, corroborando com a constatação de Nogueira (2006, p. 109): “[...] ainda em uma sociedade patriarcal, onde predomina o conservadorismo, as tarefas domésticas fazem parte das ditas especificidades femininas.” Curioso é entender que, embora desde o século XIX, tenha havido lutas das mulheres por emancipação, no século XXI, ainda somos sujeitas ao cumprimento de expectativas cultural e socialmente a nós impostas.

Em contrapartida, para outras professoras tutoras solteiras, o trabalho na EaD parece não lhes causar nenhum embaraço, em termos familiares:

Como eu já falei com relação a família, eu não tenho filhos, sou solteira, moro com minha família, minha mãe e irmãs. Então eu consigo administrar bem o meu tempo. Eu reservo um período para ficar com minha mãe e sair, ter esse momentos de lazer e ter o período em que eu dedico à EaD (educação a distância), no caso, são as noites de segunda a sexta, são 4 horas por dia, que dão 20 horas por semana. E dessa forma, os finais de semana, eu tenho livre para as questões pessoais, também para ficar com a família, sair, ter os momentos de lazer e estudos. (Professora tutora 1 – IF)

Olha, eu estava assim muito focada na tese. Agora, eu vou ter uma outra etapa, não é? Que já vai ser a revisão com nativo. Então eu vou fazendo umas coisas por um lado e ela vai fazendo por outro. Estou mais tranquila, mas eu já tive bem mais assoberbada de não ter tempo nem de lavar os cabelos, então, estressada, né, filha (risos), estressada. Mas aquela coisa que dava para conciliar, entendeu, porque eu

não tenho filho, não estou casada, né. Então, assim, tranquilo (Professora tutora 4 – IUFCV).

Através das falas acima, depreendemos que a realidade muito específica de cada uma das entrevistadas e os arranjos familiares estabelecidos são reflexos do cotidiano familiar, ao mesmo tempo em que o influenciam. Por sua vez, isso acaba por repercutir nas estratégias que adotam para conciliar a docência na EaD com o dia a dia da família:

Eu vou adequando, Ana, de acordo com a disponibilidade. Por exemplo, a docência, eu vou ter que prorrogar, por causa da bebê. Aí como eu estou fora... aí deixo esse ritmo puxado. Ainda vou começar a construir, adequar...ajuda da mãe, da irmã... tenho uma pessoa em casa que me ajuda nas atividades domésticas...ela é muito organizada (risos) (Professora tutora 3 – IUFCV).

Eu faço uma agenda, por exemplo, o dia inteiro eles estão fora e à noite eles chegam. Aí eu tiro um tempinho ali, sempre estou ali na mesa junto, né. No jantar e no almoço é importante estarmos juntos. Eles comem aqui na hora do almoço e no final de semana também eu separo um tempinho de qualidade para eles, né. No momento tem sido pouco esse tempo de qualidade, eu reconheço. Mas é porque eu estou nessa escrita muito pesada, né. Mas sempre estou separando os horários de almoço, jantar e tudo, né, para estar junto ali um pouquinho na sala. Mas precisa administrar bem o tempo para que a família da gente não fique abandonada. Precisa administrar o tempo muito mesmo (Professora tutora 1 – IUFCV).

A administração do tempo parece ser o trunfo destas tutoras, para que possam desempenhar tantas atividades simultaneamente. A fala seguinte detalha “a ginástica” da tutora:

Pois é, eu tenho, todos os dias, duas horas destinadas à EAD. Agora que eu estava com essas turmas de Aperfeiçoamento, então era mais tempo. Tinha que é... Duas horas à noite, à tarde, na hora que eu chegava, antes de ir [...] para o quintal ajeitar a bagunça dos cachorrinhos, roupa, todas essas coisas da rotina que você conhece. Então, antes de ir lá para o quintal, muitas vezes, eu acho que eu passei bem um mês sem fazer minha ginástica. O horário da ginástica tinha que estar, você vai se sobrecarregando. Tirando algumas coisas, horário de passear com os cachorrinhos, vai pra... então. Mas, assim, no normal, estando atuando com uma turma ou duas, no máximo, eu consigo dar conta em duas horas. [...] Eu sou intensa em qualquer lugar que eu esteja. [...] (Professora tutora 4 – IF).

O trabalho profissional exercido em casa exige saídas variadas, as quais costumam ser adotadas pela mulher, com ou sem a compreensão e a ajuda familiar. Não obstante, o trabalho do professor tutor, embora saibamos que não seja circunscrito ao gênero feminino, parece exigir de quem o executa precisão, atenção e refinamento, condizentes com o que se espera social e culturalmente da mulher, sendo pertinentes as palavras de Perrot (2005, p. 252):

Enfim, estas profissões colocam em ação as qualidades “inatas”, físicas e morais: flexibilidade do corpo, agilidade dos dedos – aqueles “dedos de fada”, hábeis na

costura e no piano, propedêutico do teclado da datilógrafa e da estenotipista – destreza que faz maravilhas nas montagens eletrônicas de precisão, e até mesmo passividade que predis põe à execução, doçura.

Dessa forma, a precisão do teclado se alia às painéis e aos demais utensílios domésticos, de modo que um não venha a competir com o outro, sendo a mulher a grande regente que dá sincronia a este movimento:

Um cuida dos cachorrinhos, o outro ajeita, bota a roupa na máquina e assim, né? O outro tira a roupa. E, assim, a gente conseguiu caminhar, o outro molha as plantas. Todas essas coisas que a casa tem. O outro passa aspirador e aí. Hoje não, hoje é assim, à medida que eu vou ficando mais livre e eles também vão assumindo, eu vou... Tenho uma tendência muito grande a puxar para mim. Quando eu vejo, a manhã já foi (Professora tutora 4 – IF).

Então, eu tenho uma sogra que me adotou junto com os meus filhos. Então, quando eu comecei na tutoria [...] Então eu me organizava, fazia um jogo de cintura danado pra deixar as coisas mais ou menos organizadas durante a semana. Já ia organizando a casa [...]. E como as tutorias aconteciam no final de semana, deixava eles lá ou na casa da minha sogra ou do meu pai. E aí eu deixava muitas vezes na sexta feira, que a gente viaja normalmente na sexta feira, e aí voltando, já no sábado, pegava no sábado ou no domingo. Então, era mais ou menos isso, e o marido que também assim foi compreensível, nesse aspecto, não exigia muito do lar essa presença, assim, compreendia as ausências. (Professora tutora 6 – IF)

Todavia, esta regência parecer requerer unicamente da mulher disciplina, como explica esta tutora:

Agora, assim exige da mulher disciplina, bom senso também e organização. Trabalhar em casa é muito bom no sentido de se organizar, mas você vai ter que saber o momento de parar e você vai ter que saber o momento... é isso que eu faço. Mas eu acho que eu deixo a desejar no sentido de ser dona de casa, de cuidar da casa, eu priorizo o trabalho, os estudos, mas eu sei que eu preciso me dedicar mais à casa. Então trabalhar em casa exige de você a busca constantemente do equilíbrio, você precisa constantemente estar refletindo sobre a necessidade de equilibrar, porque se você não fizer isso, você extrapola as coisas e acaba deixando de lado aquilo que é importante para você, na sua vida, que é o seu marido, sua casa, o seu lar, o cuidar, o zelar pela sua casa (Professora tutora 5 – IUFCV).

Isso nos leva a constatar que, embora o século XXI já tenha avançado no reconhecimento de que as mulheres têm a mesma oportunidade de educação que os homens, haja vista o número expressivo de mulheres cursando o nível superior (situação que só foi permitida a partir da década de 1970, nos cursos referentes à área de educação), ainda persiste a diferença sexual de papéis para homens e mulheres. E, apesar de todo o esforço que as entrevistadas fazem para a busca do equilíbrio entre trabalho e família e, talvez, até pela constatação deste esforço e a sua compensação financeira assimétrica, algumas acreditam que a emancipação da tutora, financeira e profissional, não exista:

Se você está pensando em termos de emancipação financeira de um modo geral, né, você poder sair de casa, ter a sua casa, eu não dependo de ninguém, eu pago a minha conta de água, a minha conta de luz, minha conta de telefone, minha comida, meu transporte, minha roupa, meu aluguel, não. R\$765,00 e, ainda por cima, quatro meses atrasados, isso não vai lhe dar independência, nunca, né. Absolutamente nunca. A própria bolsa do doutorado já é um negócio que você passa com a corda no pescoço né, um negócio que é super apertado, então, não (Professora tutora 2 – IUFCV).

Agora, quanto à questão da emancipação financeira, né, e profissional, eu acho que ainda não, né, porque acaba sendo mais dispendioso, até mesmo se você for botar no papel o que você gasta numa tutoria dessa e o que realmente você recebe, você vê que há uma defasagem, sim, né. Você diz, assim: O que que eu gasto, né, com essa disciplina, juntando tudo... (Professora tutora 3 – IF).

Esta compreensão é reforçada por esta tutora, quando comenta sobre a forma como os tutores são avisados quanto ao pagamento das bolsas:

Não, a EAD ainda não atinou, ainda não despertou para, é, como é que se diz, trabalhar essa emancipação. Primeiro, porque ela reconhece o professor como um tutor e o tutor na EAD é o executante, então, a partir daí, essas dimensões sócio-políticas, ela é fragmentada, de uma tal forma que o trabalho docente é precarizado, então você trabalha 60h/aulas ou 48h/aula, por duas bolsas de R\$765, e você não sabe quando vai ser depositada, entendeu? Você não sabe quando vai ser depositada, ela vai ser implantada, e você fica aguardando ser depositada. E tem mais uma coisa: você não é avisado, você precisa estar lá no banco, você precisa estar acessando, você precisa estar se comunicando com a instituição, né, para a instituição lhe avisar que foi implantado. A instituição lhe avisa que foi implantado e a instituição vai e lhe encaminha, encaminha para o banco, aí você chega no banco e vê que não está (Professora tutora 1 – IUFCV).

Nesse contexto, a remuneração passa a ser vista como um motivo escuso para esta entrevistada, possivelmente pelo fato do valor pago e das condições de trabalho às quais tem de se submeter:

Eu acho que a tutoria, você pega tutoria, por dois motivos, tá? Ou por amor ao que você faz, ou por necessidade. Pelo que você não faz tutoria, não é todo mundo que pega, num é. E sempre, não vou dizer sempre, mas, normalmente, quem pega, não pega com tanto ardor, com muita vocação, pega por um motivo escuso, ou seja, escuso, no sentido, de necessário, então não é bem remunerado, de forma alguma, não tem segurança alguma, não é, em nenhum sentido (Professora tutora 4 – IUFCV).

Assim, o motivo escuso, misterioso, que não pode ser revelado, para assumir a tutoria em condições tão desiguais, é o de que o homem ou a mulher necessitam desse dinheiro, mesmo que ele saia atrasado. Nestas condições, a emancipação não se concretiza. E para ela, de fato, ocorrer, passaria por reconhecimento institucional e legal, em nível de Ministério da Educação, em termo macro, e das instituições ofertantes, no aspecto local e funcional, o que

acabaria por se materializar em melhores condições de trabalho e respeito aos direitos trabalhistas, contribuindo para a construção de sua identidade profissional.

Por outro lado, algumas tutoras interpretam que há emancipação, sim, mesmo que em parte e mais voltada para o crescimento profissional e intelectual, oportunizado à mulher, através da tutoria:

Bom, se eu pensar na tutora aleatoriamente sem um rosto, é... Pensar nas mulheres que estão envolvidas com esse trabalho, eu vejo que elas se afirmam através da educação à distância. Tem a história da autoestima mesmo que é trabalhada. Ela aprende muito se ela tiver abertura para se dedicar à educação à distância. Ela aprende muito. É... Agora se eu der um rosto para essa mulher e esse rosto for meu, eu sinto, assim, que ainda poderia fazer mais (Professora tutora 4 – IF).

Esse desempenho, eu acho, assim, bastante significativo porque eu já te falei dessa troca de experiências, você vai evoluindo, você vai conhecendo outras realidades, você vai amadurecendo profissionalmente. Agora, o financeiramente, se for em relação ao retorno financeiro da tutoria, eu acho que essa expressão não existe, não. Como eu já falei antes, é um complemento. Mas para pessoa viver só de tutoria, a não ser que ela tenha outras tutorias, mas que chocam né? Porque se for Federal, no caso, eu acho que essa possibilidade aí é inexistente (Professora tutora 6 – IF).

Assim, embora as tutoras não se sintam emancipadas financeiramente, percebem que houve um aprimoramento intelectual e formativo, decorrente das experiências vivenciadas na tutoria. E na visão destas entrevistadas, o pouco reconhecimento profissional, aliado ao pagamento por bolsa e sem vínculo, acabam por influenciar sobremaneira o desempenho desta tutora, o qual tende a ser motivado por outros fatores, que não apenas o financeiro, como bem observam:

Então, o que a gente tem visto são os bolsistas. Porque eu vou continuar recebendo outra bolsa, eu vou pegar outra bolsa. Então, eles vão trabalhar. Aí eles trabalham dependendo do ritmo também do coordenador da disciplina, né, se ele quer que você se dedique mais, se ele quer que você se dedique menos, né. Eu acho que o principal motivador é o coordenador da disciplina mesmo. Ele precisa orientar. Não tendo orientação, o aluno faz do jeito que dá e aí esse professor, que é bolsista, ele continua sendo bolsista. Mas o que eu tenho visto é que quando se encerram os vínculos de mestrado e de doutorado, a tendência é que eles não fiquem mais na UAB ou, se permanecem, ficam com uma disciplina, já que não querem perder o vínculo com a UAB (Professora tutora 6 – IUFCV).

Eu acredito que na EAD... A maioria das vezes o profissional que procura EAD procura como complementar, né, a renda e outra, alguns têm mais experiência, mais vivência, né, outros parece que brincam de EAD. Tenho uma colega que é até ridícula a forma da atuação dela. Ela começou há bem mais tempo do que eu, né, e assim é fazer de conta, faz de conta que está atuando e os alunos fazem de conta que estão aprendendo alguma coisa. A coordenação diz que está tudo beleza, mas assim eu particularmente prefiro não fazer nenhuma postagem ou fazer postagem do tipo ó beleza (Professora tutora 3 – IUFCV).

Assim, os professores tutores acabam se mantendo no desempenho da tutoria, muitas vezes, enquanto não aparece algo melhor, ou para acumular mais experiências ao currículo profissional, o que nem sempre implicará que o trabalho será desenvolvido com a responsabilidade que ele requer.

No que diz respeito à remuneração, a bolsa, apesar de ser precária, tem sido utilizada por estas tutoras entrevistadas como poupança:

Na verdade, Ana, eu já estou com um dinheirinho junto aí, porque desde o começo do ano passado, né, já te falei que foram várias disciplinas, né, no português, no inglês, no espanhol, na matemática, e eu nunca resgatei nenhuma bolsa e nem ajuda de custo. Eu devo estar riquíssima e não estou sabendo, entendeu? Porque eu tenho a questão da defesa da tese no próximo ano, então eu vou resgatar quando estiver mais próximo, entende? (Professora tutora 4 – IUFCV).

Funciona como um pé de meia, né. Uma necessidade você utilizar ou então uma coisa que há muito tempo você almeja comprar, mas que não está dentro do teu orçamento, aí você vai juntando para utilizar para esse fim (Professora tutora 2 – IF).

Ou, como não há previsão certa de quando receberão a bolsa, estas tutoras entrevistadas utilizam-na para comprar algo que estaria fora do orçamento familiar:

Ajuda muito assim. Sempre uma prestação de carro, a gente normalmente usa. Na EAD é... quando não vem, faz falta e você puxa de outro lugar, né? Sempre... Eu acho que é uma renda que ajuda. Ajuda, apesar de você não poder contar sistematicamente, mas sempre que ela vem... (Professora tutora 4 – IF).

Aí transferi, então eu recebi ontem as 4 bolsas, as 4 bolsas de fevereiro, março, abril e maio. Aí digo para você que esse dinheiro, tá? Essa bolsa da CAPES, ela é uma bolsa, que é uma bolsa, que ela não é contínua, né. Essa tutoria da CAPES, esse trabalho docente da CAPES, esse trabalho docente da EAD, tá, ele é um trabalho que não é contínuo, não é seguro, ele não, ele atrasa o pagamento das bolsas tá, e isto não te dá segurança para você contar com ele para arcar compromissos sérios, entendeu? Quando ele chega, atende as necessidades que já estão esperando, mas que não foram feitas no comércio legitimamente (Professora tutora 1 – IUFCV).

O emprego da bolsa, seja para economizar, seja para colaborar com a realização do sonho da tutora ou da família, tem sido a destinação mais evidente, para estas tutoras, o que parece justificar a permanência delas na tutoria. Já no caso de algumas normalistas, embora reconhecessem os salários baixos, estes eram vistos com conformação, conforme pontua Olinda (2005, p. 250): “A conformação diante dos baixos salários tinha um sentido nobre, pois a dimensão da doação e do amor eram colocados em primeiro plano.” Esse sentido parece estar presente na fala das entrevistada, partindo de sua prática individual, quando esclarece:

Com certeza, você não vai dar o seu sangue por um negócio que você não se sente valorizado. A gente nunca vai dar o sangue da gente por um negócio que a gente não se sente valorizado em canto nenhum, nem nas relações pessoais, nem nas relações profissionais, nem nas relações familiares. Se você está dentro de um casamento e você se sente pouco valorizado, você não vai dar o seu sangue por aquela pessoa. [...] Do mesmo jeito é a sua relação profissional, você não vai dar o seu sangue por uma coisa que você vê que você não faz a menor diferença para a instituição você esteja vivo ou morto. Eles tão pouco se ligando para você, né, então você não vai se matar por aquilo. Eu, eu, particularmente, eu posso. Aí, eu, estranhamente, me mato, porque eu estou brigando com os meus alunos (Professora tutora 2 – IUFCV).

Sua explicação é complementada por esta outra fala de tutora, que afirma continuar na tutoria, pelo fato de gostar do que faz:

Bom, para você fazer um bom desempenho na EAD, a mulher como tutora precisa gostar do que faz. Eu não tenho que ir pra EAD, só para dizer que sou tutora ou para receber uma declaração de tutora para botar lá noattes não, eu tenho que gostar de trabalhar na EAD. Eu já conversei com alguns tutores que disseram: “Eu só estou aqui por causa da declaração, mas eu não gosto de trabalhar na EAD”. Então, eu já amo, eu amo a EAD. Se a EAD quiser me contratar como professora efetiva para mim trabalhar aqui na minha casa, me dê vários cursos, várias disciplinas, que eu vou desenrolar aqui, porque eu gosto desse trabalho. Ter contato com o aluno lá do outro lado é a coisa mais fantástica [...]. (Professora tutora 1 – IUFCV)

Nesse sentido, vale pontuar que estas entrevistadas assumem o desafio de conciliar inúmeras atividades, se imolar, como se oferecessem a si mesmas, num sacrifício silencioso, anônimo e pouco reconhecido, até porque socialmente “[...] se pressupõe que essa conciliação é de responsabilidade exclusiva do sexo feminino.” (HIRATA, 2007, p. 104). Fazem elas parte de um ritual autofágico: tiram das próprias entranhas a força e delas se alimentam para continuar a executar um trabalho incerto e arriscado, se preciso for, para poderem prosseguir. Isso não se distancia do sacrifício das normalistas de outrora, do sentido de abnegação com o qual encharcavam a sua profissão e de luta, mesmo que silenciosa, para se manterem no local que conquistaram, mediante um processo formal de educação feminina, voltado, primeiramente, para transformá-las em esposas perfeitas e mães devotadas.

A título de síntese do que discutimos neste capítulo, apresentamos um quadro comparativo com as características da Professora Tutora e da Normalista.

Quadro 10 – Paralelo entre as características da Professora Tutora e da Normalista

PROFESSORA TUTORA	NORMALISTA
Trabalho docente não fixo no espaço físico, combinando o real e o virtual.	Trabalho docente circunscrito à sala de aula.
Jornada de trabalho extrema, acrescida da rotina doméstica.	Jornada de trabalho de meio período e conciliada com a rotina doméstica.
Trabalho remunerado por bolsa.	Trabalho assalariado.
Condições de trabalho precárias.	
Trabalho como extensão das atividades domésticas.	
Reconhecimento difuso como Tutor, Mediador, Auxiliar.	Reconhecimento como Mãe da República.
Missão difusa.	Missão vista como “nobre”.
Mobilização de competências didáticas, pedagógicas e tecnológicas, num tempo variado.	Mobilização de competências didáticas, pedagógicas e tecnológicas, num tempo fixo.
Formação em nível superior e formação específica para o exercício de tutor.	Formação Normal (Nível Médio), centrada, principalmente, em conteúdos domésticos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2015).

Após as análises apresentadas ao longo deste capítulo, ponho-me a rever a caminhada das tutoras e normalistas, nas considerações finais. Nesta parte, objetivo apresentar as ponderações resultantes do estudo desenvolvido, tomando como ponto de partida as histórias das mulheres vividas, ouvidas, lidas e percebidas, em forma de síntese dos achados que julguei principais, de acordo com os objetivos traçados para esta investigação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENTRE FAMÍLIA, PAPÉIS E TECLADOS, UM POUCO DE NÓS, MULHERES

O estudo investigativo, que se deu a partir de obras de Chamon (2005), Olinda (2005), Perrot (2005), Alves (2009), Cavalcante (2000), entre outras, procurou responder a seguinte questão central: Qual o papel da professora tutora, na Educação a distância, do Sistema Universidade Aberta do Brasil, no período de 2007 a 2012, nas Instituições de Ensino Superior UFC e IFCE, e da normalista na educação, na década de 1920, e a sua relação com a feminização da docência e com a precarização da profissão docente, no Ceará?

E as questões secundárias que se seguem:

- ✓ Como se estabeleceu a dinâmica sociocultural do desenvolvimento histórico da profissão docente o período de 2007 a 2012, em comparação com a década de 1920, no Ceará?
- ✓ Por quais razões, em especial, o magistério nas séries iniciais da Educação Básica tem sido uma profissão predominantemente feminina?
- ✓ Que dificuldades podem existir para conciliar a profissão docente virtual com as atribuições inerentes ao gênero feminino?
- ✓ Quais seriam os motivos do processo de feminização da docência na EaD?
- ✓ Que relações é possível estabelecer entre a feminização da profissão docente e a precarização desta carreira profissional?

Estas indagações, por sua vez, indicaram como Tese:

A feminização do magistério na Educação a Distância, na realidade investigada, manifesta pela inserção e participação das mulheres na tutoria a distância das disciplinas pedagógicas, no período de 2007 a 2012, guardadas as devidas proporções, apresenta semelhanças e diferenças com o ingresso das normalistas no Curso Normal e a sua posterior inserção na sala de aula, nos anos 1920, embora umas e outras foram direcionadas ao ofício do ensino, mediante a adoção de políticas públicas educacionais e às necessidades de consumo e reconhecimento profissional, num contexto profissional estruturalmente precarizado.

Confesso que a minha vontade é confirmar em forma de poesia, entre versos e estrofes, toda esta história, em que me vejo tão mergulhada e representada nos rostos, palavras e silêncios das mulheres do ontem e do hoje. Posso sintetizar tudo numa só palavra: Luta. E é a partir dela que me ponho a apresentar as minhas reflexões.

Normalistas e professoras tutoras, embora situadas em épocas diferentes e utilizando suportes de ensino e aprendizagem que, em parte, diferem-se, irmanam-se na condição de docentes, no tocante ao exercício do cuidar, do zelar, que emprestam à dimensão da ensinagem, o que implica em desgaste físico e emocional, mas também num sentimento de comprometimento com o outro, na crença de que, com o seu trabalho, podem contribuir para com a sociedade. E, enquanto as normalistas passavam por uma formação em nível médio e atuavam em escolas com crianças, as professoras tutoras, por sua vez, formadas em nível superior, nas universidades, atuam em cursos universitários, direcionados aos adultos, repetindo em seu discurso as ações voltadas ao cuidar.

A feminização da docência nas séries iniciais da Educação Básica, por seu turno, protagonizada por ambas, apresenta-se como reflexo das oportunidades educacionais e profissionais concedidas e percebidas ao longo da existência destas mulheres, fomentadas possivelmente por demandas econômicas e pelas políticas públicas educacionais indutoras das escolhas profissionais, mas também pelo desejo de ascensão profissional e social, de ter o seu dinheiro, para poderem comprar algo que ambicionam e/ou ajudar nas despesas da casa.

A precarização da docência, por sua vez, não pode ser associada tão somente à presença da mulher no âmbito do ensino, embora saibamos que profissões ocupadas por mulheres, na maior parte dos casos, apresentam diferença salarial desfavorável, se comparadas com o salário pago a homens na mesma profissão.

No caso específico da docência, a precarização se manifesta não só apenas pelos salários achatados e desvalorizados, sobretudo, na Educação Básica, mas contempla a perda e o desrespeito aos direitos trabalhistas de homens e mulheres, a terceirização, o pagamento de atividade docente através de bolsas defasadas e a falta de estrutura física das escolas e/ou de suporte para o trabalho, realidade percebida no cotidiano das normalistas e das professoras tutoras conforme dito nas falas das tutoras.

No tocante à dinâmica sociocultural que contribuiu para o desenvolvimento histórico da profissão docente, esta se plasmou através de um discurso de abnegação, sacerdócio, devoção e rigidez e competência teórica, requeridas ao futuro docente, que atingiu os professorandos e professorandas, arquitetado pelo Estado, pela Religião, pela Economia e absorvido pela sociedade da época, e que se materializou nos currículos, metodologia, livros e materiais didáticos dos cursos de formação.

Porém, para o caso da mulher, da década de 1920, este discurso incorporou mais um elemento: o de ser uma profissão considerada maternal e afetiva, que contribuía para a mulher se preparar como futura dona de casa e mãe, ao mesmo tempo em que educava a sua nação,

modificando o seu destino, contribuindo decisivamente para o seu crescimento, mediante o recebimento de um salário simbólico, mas que, de toda forma, era alguma coisa, para quem antes nada recebia e ainda ganhava o “bônus” de sair de casa, num período em que o acesso de muitas mulheres ao espaço público era quase inexistente.

Passados quase cem anos, este discurso de abnegação e sacerdócio ainda se faz presente na mística que envolve a profissão docente, bem como deixa-se transparecer na fala de algumas das entrevistadas, quando ressaltam esta dimensão do sacrifício para envolver os alunos da EaD e não deixar que se dispersem, embora articulem tal discurso à necessidade de reconhecimento profissional da função de professor tutor. Esta necessidade de reconhecimento, por sua vez, é bradada por inúmeros professores anônimos ou não, em nosso país, desde as décadas de 1970/1980, ao acentuarem que a docência é uma profissão e, portanto, deve ser tratada social e legalmente, como tal.

No que diz respeito à predominância do feminino na docência, é oportuno destacar que nem sempre as mulheres foram maioria na educação. Até o século XIX, homens se constituíam como maioria, em função da compreensão corrente na sociedade de que mulher deveria permanecer dentro de casa, era vista como menos inteligente que o homem e não era para receber salário, nem se manter em emprego, com ressalva para as mulheres pobres, negras, índias e mestiças, que precisavam arrumar algum trabalho informal para sobreviverem. E muitas foram lavadeiras, arrumadeiras, cozinheiras, amas, para ganharem a vida.

A transformação da profissão docente para ser sinônimo de profissão feminina e para a mulher se deu de forma gradual, a partir dos fins do século XIX e começo do século XX, com um período de maior difusão a partir dos anos 1920, permanecendo assim até os dias de hoje, com diferenças relacionadas às áreas de conhecimento e níveis da educação, que tendem a ser nichos ou guetos para um ou outro gênero.

No caso específico da docência, as razões que levaram as mulheres a ocuparem este espaço estão relacionadas ao fato de que, em primeiro lugar, este foi o primeiro espaço oficialmente aberto para a mulher letrada trabalhar, com toda a aprovação social e familiar. Era o fruto também de suas solicitações por reconhecimento, formação e profissionalização. Em segundo lugar, muitas professoras optaram por esta profissão, por seguirem uma dinastia em sua família: foram filhas, netas, sobrinhas e irmãs de professoras. Em terceiro, dada à possibilidade de se coadunar o ofício de sala de aula com o que era desempenhado em casa, tais como a rotina de cuidados e atenção dispensada a filhos e marido, não haveria tanta dificuldade em desempenhar algo semelhante fora do recato do lar.

O certo é que normalistas e professoras tutoras, no papel de mães, esposas e filhas, a sua maneira, encontraram formas de lidar com as atribuições profissionais, sociais, familiares e culturais impostas a ambas, com uma ressalva: a normalista, na década de 1920, trabalhava meio período, para que isso não interferisse em suas obrigações matrimoniais. Esta realidade já dificilmente vem a ocorrer com o professorado de hoje, incluindo as professoras tutoras, que se revezam em uma jornada que chega a ser quádrupla ou quántupla, no caso das mulheres que trabalham três expedientes, aos quais se acrescentam os expedientes relacionados à rotina da EaD e às atribuições de casa, para auxiliar na complementação da renda familiar. Umas e outras se sacrificam e se sacrificaram por suas famílias, posto que foram educadas para isto, porém estas últimas tendem a se sacrificar, mais aguda e anonimamente, numa jornada sobre-humana, em nome do bem-estar da família.

É curioso, nesse sentido, observar que as mulheres entrevistadas, embora com nível superior, certa independência financeira e algumas com cursos de Mestrado e Doutorado completos, mesmo assim, continuam a cumprir o mister patriarcal, que lhes foi designado pela sociedade: o de serem cuidadoras de filhos, de marido e de casa. Mas, em nenhum momento, elas manifestam preocupação em cuidar de si mesmas ou se alguém cuida delas. Há, nesse labor de natureza múltipla e intensa, uma preocupação com o outro, que as “tira de jogada”, como se elas não tivessem importância, porque se sentem fortes o suficiente e precisam ajudar aos seus, mas quase nunca a si mesmas. Se sentem dor ou cansaço, ninguém sabe, tampouco as instituições de ensino se interessam ou querem prevenir, acompanhar, cuidar de sua saúde.

Assim sendo, uma investigação específica sobre adoecimento docente, nesta modalidade, há de ser desenvolvida, a fim de se estudar os impactos de uma rotina de trabalho extenuante e que concorre com o dia a dia da mulher, objetivando ainda alertar que as políticas educacionais, profissionais e culturais precisam levar em consideração que a categoria docente e a discente não são assexuadas e que as questões de gênero, cultural e socialmente construídas, repercutem diretamente nas ações que são desenvolvidas na instituição de ensino, seja ela virtual, seja ela presencial.

Especificamente, na EaD, nas realidades estudadas na Licenciatura em Matemática, nas instituições investigadas, pode-se observar que as mulheres se concentram nas disciplinas de natureza pedagógica, enquanto os homens tendem a se concentrar nas disciplinas da área específica, situação ainda comumente encontrada nas licenciaturas presenciais em Matemática e que é um reflexo do já constatado nas universidades, nas escolas e no mundo do trabalho: algumas áreas tendem a ser consideradas masculinas e outras, femininas, concentrando os gêneros de forma polarizada, embora isso já comece a apresentar mudanças, haja vista o

ingresso gradual de mulheres no segmento da Construção Civil, Metalurgia, entre outros. Mas, quem as considerou historicamente assim? E o que leva homens e mulheres a se contraporem ou seguirem esta modelagem? Isto pode ser objetivo de novos estudos na seara de gênero.

Diante do esboçado até aqui, cabe outra reflexão, ligada à precarização docente: o que foi ser professor ou professora nos anos 1920? E o que foi ser professor ou professora nos anos 2000? Como a sociedade os via? Para desfazer um mito, ressalto que tanto aqueles quanto estes lidaram e lidam com defasagem salarial e condições de trabalho adversas, porém com uma diferença sutil: enquanto os primeiros eram referendados socialmente como guardiães do saber ou responsáveis por trazer os educandos “das trevas para a luz”, os últimos convivem com um misto de indiferença, desencanto e pena, dadas as condições salariais e a perda de status social. No caso da tutoria, temos um agravante: a denominação difusa de sua função (mediador, auxiliar, tutor) não situa o seu trabalho como docente. Hoje, poucos querem se dedicar ao magistério, haja vista a alta taxa de abandono nos cursos de licenciatura no país.

Os achados desta pesquisa, portanto, confirmam parcialmente a hipótese de partida: a feminização da docência, caracterizada pela inserção e participação das mulheres na docência na EaD, nas instituições investigadas, por meio da tutoria a distância, traz impactos em sua vida familiar e profissional, porém não se apresenta como uma causa direta do aprofundamento do processo de precarização da docência para o gênero feminino, uma vez que mulheres e homens são atingidos por esta precarização, em função da docência ser uma profissão destinada ao cuidado das massas, o que não se constitui como foco prioritário para o Estado neoliberal e patriarcal. Porém, no contexto da precarização, a mulher tende a ser a mais atingida, em virtude de toda a carga de atribuições sociais e culturais que a ela são delegadas, travestidas num senso de autocobrança e responsabilidade, porém sem direito pleno à salvaguarda das conquistas trabalhistas.

Além disso, na medida em que construí, neste estudo, um processo de análise que explicitou a importância de considerar aspectos inerentes ao patriarcado, que vem perdendo seus alicerces na sociedade há mais de um século, foi possível constatar que o avanço tecnológico vem suprimindo a categorização de tarefas femininas e masculinas, embora isso tenha se dado num processo gradual. De certa forma, isso vem a repercutir no surgimento da feminização da docência, estimulada, sobretudo, pelas intensas transformações econômicas, demográficas, sociais, culturais e políticas porque tem passado o país e que acabam por determinar uma grande participação feminina no mundo do trabalho.

Esta pesquisa, todavia, apresentou limitações para a sua consecução, relacionadas à dificuldade de encontrar estudos sobre a EaD que tratassem, especificamente, das questões de gênero e docência, e que, conseqüentemente, permitissem estabelecer uma relação mais clara com a feminização do magistério no Brasil. Além disso, as relações entre homens e mulheres e os papéis desempenhados por ambos, no contexto virtual de ensino e aprendizagem, bem como os significados de masculinidade e feminilidade no âmbito desta modalidade, ainda carecem de estudos mais variados, os quais não puderam ser contemplados nesta pesquisa com a profundidade necessária, cabendo-nos tocá-los apenas tangencialmente.

A pesquisa, ora desenvolvida, ainda apresenta outros pontos para estudos futuros, os quais surgem como questionamentos, a saber: as mulheres continuam a ser a mesma coisa: de Eva à Internauta? Mudamos ou nada mudou? É a nossa biologia ou a condição de exercer múltiplos papéis que nos iguala ou nos diferencia? As modalidades de formação de mulheres professoras normalistas e professoras pedagogas devem ser vistas como a mesma coisa: se destinam a formar o mesmo tipo de profissional? O que é ser mulher, antes e hoje? Devemos singularizar ou pluralizar o significado do ser mulher, em meio às diferenças sociais, profissionais, políticas e históricas? A condição de ser mulher é inventada, construída, oprimida, superior ou inferior, diferente dos homens?

Em que pese a limitação para dar conta destas perguntas, em profundidade, destaco, ainda assim, a importância desta investigação para o estudo do gênero feminino e da inserção das mulheres no mercado de trabalho. Tal estudo me leva a refletir sobre as diferentes nuances do feminismo e a forma como o Capitalismo se apropria das características social e historicamente construídas para a configuração social dos gêneros, de modo que isto venha a ser utilizado como justificativa para inserção ou não de mulheres e homens em determinados ramos profissionais, assuntos que pedem estudos futuros.

Além disso, foi possível perceber que as mulheres continuam a sofrer discriminação, mesmo com avanços e apesar dos retrocessos, numa cultura que se sobrepõe às conquistas alcançadas. E, mais ainda, é forçoso destacar: a aquisição do saber intelectual por parte da mulher não altera as relações de mando no âmbito da sociedade e da família, cuja prevalência do poder real e/ou simbólico ainda é patriarcal, o que não deixa de ser vislumbrado como uma componente de violência e prevalência do masculino sobre o feminino. Mesmo assim:

Entre família, papéis e teclados

É das escritas no livro da vida,
rascunhadas pela mão da família,
que também nos moldamos,
nos construímos.

E entre papéis, teclados,
lousas, giz e pincéis,
sonhos acalentados,
que nos forjamos.

Mestres?

Professoras?

Normalistas?

Tutoras?

Doutoras?

Mais que e tudo isso:

Mulheres!

Acua, 12042015

REFERÊNCIAS

ABED – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Censo ead.br 2008**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.

_____. **Censo ead.br 2010**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

ALBANO, Paula Lorena Cavalcante; STAMATTO, Maria Inês S.

A história ensinada e as aulas régias na capitania do Rio Grande (1808 – 1821). In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA COLONIAL, 2., 2008, Caicó (RN). **Anais eletrônicos...** Caicó (RN): UFRN, 2008. Disponível em: <http://www.cerescaico.ufrn.br/mneme/anais/st_trab_pdf/pdf_st1/paula_albano_st1.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2014.

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 2.ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

ALVES, João Roberto Moreira. A História da EaD no Brasil. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos M. (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

ALVES, Raquel da Silva. **Mães da pátria: educadoras na terra da luz. O ensino primário no Ceará na década de 1920**. 2009. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009. Disponível: <<http://www.historia.ufc.br/admin/upload/Dissertacao%20Raquel%20Alves.PDF>>. Acesso em: 16 mar. 2014.

A MULHER mãe e professora. Formato JPEG. Disponível em: <<http://ffranfreitas.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 12 jun. 2014.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo editorial, 1999.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez, 2001.

ARAÚJO, Emanuel. A arte da sedução: sexualidade feminina na colônia. In: DEL PRIORE, Mary. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.

AUNIREDE – ASSOCIAÇÃO UNIVERSIDADE EM REDE. **Histórico da Unirede**. [s.d.]. Disponível em: <http://www.aunirede.org.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=43&Itemid=27>. Acesso em: 12 fev. 2013.

_____. **Integrantes**. 2013. Disponível em:
<http://www.aunirede.org.br/portal/index.php?option=com_content&view=category&id=40&Itemid=56>. Acesso em: 12 fev. 2013.

BAÑEZ RUIZ, A. *et al.* **Escassez de professores no Ensino Médio**: propostas estruturais e emergenciais. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2007. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2011.

BEREDAY, George Z. F. **Método comparado em educação**. São Paulo: Editora Nacional; Editora da USP, 1972. v. 102.

BLOCH, Marc. Comparaison. **Bulletin du Centre International de Synthèse**, Paris, n.9, jun. 1930.

BOTTI, Sérgio Henrique de Oliveira; REGO. Preceptor, Supervisor, Tutor e Mentor: Quais são Seus Papéis? **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v.32, n.3, p.363–373, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v32n3/v32n3a11.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2014.

BRAGA, Kátia Regina Rodrigues. **A "universalização" do telensino nas escolas públicas estaduais de 1º grau e a democratização do saber: o caso de Camocim**. 1997. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1997.

BRANDÃO, Z. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.). **Família & escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 171-183.

BRASIL. CAPES. **Histórico: Universidade Aberta do Brasil**. Brasília, [s.d.]. Disponível em:
<http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9&Itemid=21>. Acesso em: 24 abr. 2011.

_____. CAPES. **Ofício Circular 20/DED/CAPES de 15 de dezembro de 2011**. Apresenta decisões e encaminhamentos procedentes do 5º Encontro Nacional de Coordenadores UAB. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/sead/sead-2/legislacao-ead/documentos/Oficio_Circular_20-2011dedcapes.pdf/view>. Acesso em: 12 fev. 2012.

_____. CAPES. **Sobre a UAB – O que é**. Brasília, [s.d.]. Disponível em:
<http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18>. Acesso em: 03 mar. 2014.

_____. Decreto 236/1967. Código Brasileiro de Comunicações. **Diário Oficial da União**, 28 de fevereiro de 1967, Seção 1, p. 2.432. Brasília, 1967. Disponível em:
<http://www.sistemaplug.com.br/lei_d236.php>. Acesso em: 15 ago. 2007.

_____. Decreto 5.622/2005. Estabelece novas definições e características de pólos de educação a distância, autorização de cursos de mestrado e doutorado a distância. **Diário Oficial da União**, 20 de dezembro de 2005, Seção 1, p. 1. Brasília, 2005. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 15 ago. 2007.

_____. Decreto 7.589/2011. Institui a Rede e-Tec Brasil. **Diário Oficial da União**, 27 de outubro de 2011, Seção 1, p. 3. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7589.htm>. Acesso em: 20 mai. 2012.

_____. Presidência da República. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de Abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. **Diário Oficial da União**, 10 de abril de 1942, Seção 1, p. 5.798. Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12 out. 2014.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases Nacionais – LDB nº 9394/96**. Brasília: Editora do Brasil S/A, 1996.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5692 de 11.08.71, capítulo IV. Ensino Supletivo. **Legislação do Ensino Supletivo, MEC, DFU**. Brasília: MEC. Departamento de Documentação e Divulgação, 1974.

BRASIL. Ministério da Educação. **Anexo 1 – manual de atribuições dos bolsistas**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.uapi.ufpi.br/fisica/arquivos/file/BOLSA_ATIRBUI%C3%87%C3%95ES_Resolucao_No-26-5-de-junho-09_Anexos_I-II-e-III-1.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2013.

_____. INEP. **Estatísticas dos professores no Brasil**. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.sbfisica.org.br/arquivos/estatisticas_professores_INEP_2003.pdf>. Acesso em: 10 set. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Plano Plurianual 2008-2011: relatório de avaliação. Exercício 2010. Ano Base 2009**. Brasília, 2010. Mimeo.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução/CD/FNDE nº 8, de 30 de abril de 2010**. Altera os incisos I a V do art. 9º, o § 1º do art. 10 e o item 2.4 do Anexo I da Resolução/CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3390-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-8-de-30-de-abril-de-2010>>. Acesso em: 12 fev. 2013.

_____. SEMINÁRIO UNIVERSIDADE: POR QUE E COMO REFORMAR? A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA À REFORMA DA UNIVERSIDADE. Brasília, [s.d.]. **Anais...** Brasília, [s.d.]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/palestra13.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

BRASÍLIA (Distrito Federal). **Decreto nº 3.281, de 23 de janeiro de 1928**. Reforma do Ensino no Distrito Federal. Prefeitura do Distrito Federal, Rio de Janeiro, Oficinas Gráficas do Jornal do Brasil, 1928.

BRAUDEL, Fernand. Cátedra de História da Civilização: o ensino de História e suas diretrizes. **Revista de História**, São Paulo, n.146, p. 53-60, 2002.

BRUNO, Adriana Rocha; LEMGRUBER, Márcio Silveira. A dialética professor-tutor na educação online: o curso de Pedagogia-UAB-UFJF em perspectiva. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO, 3., 2009, Recife. **Anais eletrônicos...** Recife: UFPE, 2009. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2009/anais/a/a-dialetica-professor-tutor.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2013.

BRUSCHINI, M. C. A.; LOMBARDI, M. R. Trabalho, educação e rendimentos das mulheres no Brasil em anos recentes. In: HIRATA, Helena; SEGNINI, Liliana. (Org.). **Organização, trabalho e gênero**. São Paulo: Senac, 2007.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CAMPOS, Gerardo José. **Televisão objeto de ensino para uma educação de sujeitos**. 1983. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1983.

CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza. Formação do corpo docente e valores na sociedade brasileira: a feminização da profissão. In: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza *et al* (org.) **Feminização do magistério**: vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

CANO, W. Da Década de 1920 à de 1930: Transição rumo à crise e à industrialização no Brasil. **Revista Economia**, Brasília, vol. 13, n. 3b, p. 897 – 916, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.anpec.org.br/revista/vol13/vol13n3bp897_916.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2013.

CAPES. **História e missão**. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>>. Acesso em: 01 fev. 2014.

CARDOSO, Mara Yáskara Nogueira Paiva. **A precarização da formação docente para a tutoria a distância**: análises. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas / Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba (SP), 2012. Disponível em: <http://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/09102013_100608_mara.pdf>. Acesso em: 21 maio 2015.

CARDOSO, T. F. L. As aulas régias no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. I**: séculos XVI-XVIII. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 179-191.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. A educação como esfera de ação ilusionista em clima de campanha e conspiração. **Educação em Debate**, Fortaleza, n.36, p. 42-50, 1998.

_____. **História educacional de Portugal**: discurso, metodologia e comparação. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

_____. **João Hippolyto de Azevedo e Sá: o espírito da Reforma Educacional de 1922 no Ceará.** Fortaleza: Ed. UFC, 2000.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia *et al.* (Orgs.). **História da Educação Comparada: discursos, ritos e símbolos da educação popular, cívica e religiosa.** Fortaleza: Edições UFC, 2011. v.1.

_____. (Orgs.). **História da Educação: república, escola, religião.** Fortaleza: Edições UFC, 2012. v.1.

_____. (Orgs.). **Historia da Educação Comparada: missões, expedições, instituições e intercâmbios.** Fortaleza: Edições UFC, 2013. v. 1.

_____. (Orgs.). **Afeto, Razão e Fé: caminhos e mundos da história da educação.** Fortaleza: Edições UFC - Coleção História da Educação, 2014. v. 1.

CECCARELLI, Paulo Roberto. Violência simbólica e organizações familiares. In: FERES-CARNEIRO, Terezinha. **Família e casal: efeitos da contemporaneidade.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2005.

CHAMON, Magda. **Trajetória da feminização do magistério: ambiguidades e conflitos.** Belo Horizonte: Autêntica; FUMEC-FCH, 2005.

CHILDE, Gordon. **A Evolução Cultural do Homem.** Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1978.

CHODOROW, Nancy. **Psicanálise da maternidade: uma crítica a Freud a partir da mulher.** Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2002.

CPDOC/FGV. **O Brasil que Vargas deixou - Vargas e as bases do desenvolvimento.** [s.d.]. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/OBrasilQueVargasDeixou/BasesDesenvolvimento>>. Acesso em: 20 jun. 2012.

_____. **O que é histórico oral.** Rio de Janeiro; São Paulo: 2012. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/acervo/historiaoral>>. Acesso em: 18 abr. 2014.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

DANTAS, Éder; SOUSA JUNIOR, Luiz de. **Na contracorrente: a política do Governo Lula para a Educação Superior.** Rio de Janeiro, [s.d.]. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/32/gt11-5581--int.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2014.

DEBRET, Jean-Baptist. [MULHER SUBMISSA AO MARIDO NO BRASIL COLONIAL] Formato JPEG. Disponível em: <<http://www12.senado.gov.br/jornal/edicoes/especiais/2013/07/04/na-epoca-do-brasil-colonial-lei-permitia-que-marido-assassinasse-a-propria-mulher>>. Acesso em: 12 jun. 2014.

DEL BIANCO, Nelia R. Aprendizagem por Rádio. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos M. (Orgs.). **Educação a Distância: o Estado da Arte.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

DEL PRIORE, Mary. Magia e medicina na Colônia: o corpo feminino. In: DEL PRIORE, Mary. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História oral**: memória, tempo, identidades. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DIEESE – DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E DE ESTUDOS SÓCIO-ECONÔMICOS. Conjuntura: Brasil e FMI: retrospectiva e os números atuais da Dívida Externa. **Anot. Informativo Eletrônico do DIEESE**, ano 2, n.20, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/dieese/esp/cju/anote20.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2013.

D'INCAO, Maria Ângela. Mulher e família burguesa. In: DEL PRIORE, Mary. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

DINIZ, Gláucia; COELHO, Vera. A História e as histórias de mulheres sobre o casamento e a família. In: FERES-CARNEIRO, Terezinha. **Família e casal**: efeitos da contemporaneidade. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2005.

[ESCOLA NORMAL DOM PEDRO II.]. Formato JPEG. Disponível em: <http://fortalezanobre.blogspot.com.br/2012_06_01_archive.html>. Acesso em: 16 mar. 2014.

FALCI, Miridan Knox. Mulheres do sertão nordestino. In: DEL PRIORE, Mary. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. A ação docente pelos caminhos da história do telensino no Ceará. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 20, n. 36, p. 67-81, 1998.

FERREIRA, Marieta de Moraes; PINTO, Surama Conde Sá. **A Crise dos anos 20 e a Revolução de Trinta**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2006.

FÉTIZON, Beatriz Alexandrina de Moura; MINTO, César Augusto. Ensino a distância: equívocos, legislação e defesa da formação presencial. **Universidade e Sociedade**, Brasília, n. 39, p. 93-105, fev. 2007.

FILGUEIRAS, Luiz. O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. In: BASUALDO, Eduardo M.; ARCEO, Enrique. **Neoliberalismo y sectores dominantes**: Tendencias globales y experiencias nacionales. Buenos Aires (ARG): CLACSO - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2006.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Cláudia. Ser mulher, mãe e pobre. In: DEL PRIORE, Mary. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2003.

_____. **Microfísica do poder**. 23.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

_____. Nietzsche, a Genealogia e a História. In: _____. **Microfísica do Poder**. 3.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

FREITAS, Kátia Siqueira de. **Um panorama geral sobre a história do ensino a distância**. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.proged.ufba.br/ead/ead%2057-68.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2014.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. **Telecurso. Histórico**. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.telecurso.org.br/historico/>>. Acesso em: 01 fev. 2014.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. São Paulo: Nacional, 1971.

FUTURA. **Futura. Quem somos**. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.futura.org.br/o-futura/quem-somos/>>. Acesso em: 01 fev. 2014.

GIDDENS, A. **A Transformação da Intimidade: Sexualidade, Amor & Erotismo nas Sociedades Modernas**. São Paulo: UNESP, 1993.

GOMES, Silvane Guimarães Silva. **Tópicos em Educação a Distância**. Disponível em: <http://ftp.comprasnet.se.gov.br/sead/licitacoes/Pregoes2011/PE091/Anexos/Eventos_modulo_I/topico_ead/Aula_02.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2015.

Google. **Google Analytics - Ferramenta de acompanhamento de acesso ao Moodle, no período de 27 de janeiro de 2014 a 07 de maio de 2014**. Disponível em: <https://www.google.com/analytics/web/?authuser=0#report/visitors-overview/a47499240w78754279p81430390/%3F_u.date00%3D20140127%26_u.date01%3D20140508>. Acesso em: 08 maio 2014.

HADDAD, Sergio. **Estado e educação de adultos (1964-1985)**. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1991.

HADDAD, Sergio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira da Educação**, São Paulo, n.14, maio/ago, 2000.

HAUPT, Heinz-Gerard. O lento surgimento de uma história comparada. In: BOUTIER, Jean; JULIA, Dominique (Orgs.). **Passados recompostos: campos e canteiros da história**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Editora FGV, 1998.

HIRATA, Helena. Flexibilidade, trabalho e gênero. In: HIRATA, Helena; SEGNINI, Liliana. (Org.). **Organização, trabalho e gênero**. São Paulo: Senac, 2007.

HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho. Enlaces e Laços familiares em Perspectiva Genealógica: da tradição às novas configurações. In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia; HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho *et al.* (Orgs.). **História da Educação: república, escola e religião**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

_____. Formação de professor: historiando o debate. In: CHAVES, Iduina Mont'Alverne Braun; HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho (Orgs.). **Formação de professores: a busca do (re)encantamento pela escola**. Sobral: Edições UVA, 2000.

IBGE. **Pesquisa Mensal de Emprego**. 2011. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme_nova/Mulher_Mercado_Trabalho_Perg_Resp_2012.pdf>. Acesso em: 10 set. 2012.

IFCE. Coordenadoria de Controle Acadêmico. **Quantitativo total de matrículas em 2014.1 no Curso de Licenciatura em Matemática semipresencial**. Fortaleza: IFCE, 2014. Mimeo.

_____. Diretoria de Educação a Distância. **Equipe NEAD/IFCE**. Fortaleza, 2009. Mimeo.

_____. Diretoria de Educação a Distância. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática na Modalidade de Educação a Distância**. Juazeiro do Norte, 2012. Mimeo.

_____. Diretoria de Educação a Distância. **Termo de Referência para o Plano Anual de Capacitação Continuada (PACC). 2012**. Fortaleza: IFCE, 2011. Mimeo.

JANSON, H. W. **História da Arte**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1992.

JOUTARD, Phillipe. Desafios à história do século XXI. In: FERREIRA, Marieta de Moraes *et al* (org.) **História oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz; CPDOC/FGV, 2000.

JUCÁ, Gisafran Nazareno Mota. **Notas de aula da disciplina Metodologia de estudos históricos e práticas de pesquisa, do dia 09/10/2013**. UFC: 2013 Mimeo.

LASCH, Christopher. **A mulher e a vida cotidiana: amor, casamento e feminismo**. Rio de Janeiro: 1999.

LEMGRUBER, Márcio Silveira. **Educação a distância: para além dos caixas eletrônicos**. [s.d.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/marcio_lemgruber.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Alguns aspectos da política educacional do Governo Lula e sua repercussão no funcionamento das escolas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.32, p. 168-178, dez. 2008.

LIMA, M. J. O. **As empresas familiares da cidade de Franca: um estudo sob a visão do serviço social**. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2009.

LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos M. O atual cenário internacional da EaD. In: _____. (Orgs.). **Educação a Distância: o Estado da Arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LOPES, Maria Cristina L. P. *et al.* **O processo histórico da Educação a Distância e suas implicações: desafios e possibilidades.** [s.d.]. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT1%20PDF/O%20PROCESSO%20HIST%20RICO%20DA%20EDUCA%20C7%20C3O%20A%20DIST%20NCIA%20E%20SUAS%20IMPLICA%20C7%20D5ES.pdf>. Acesso em: 20 maio 2012.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. **História das mulheres no Brasil.** São Paulo: Editora Contexto, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUSTOSA, Maria Anita Vieira. **A inserção da mulher na esfera produtiva: leitura de gênero, trabalho e educação.** 2009. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3571/1/2009_Dis_MAVLustosa.pdf>. Acesso em: 20 maio 2015

MACHADO, Liliana Dias; MACHADO, Elian de Castro. **O papel da Tutoria em Ambientes da EAD.** 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/022-TC-A2.htm>>. Acesso em 24 fev. 2013.

MARQUES, Edmilson. Mulher, Trabalho, Política e Comunicação. In: VIANA, Nildo (Org.) *et al.* **A questão da mulher: opressão, trabalho e violência.** Rio de Janeiro: Ed. Ciência Moderna Ltda., 2006.

[MATERNIDADE NA PINTURA DE DI CAVALCANTI.] Formato JPEG. Disponível em: <<http://www.pdt.org.br/uploads/noticias/maternidade-di-cavalcantimaternidade-c3b3leo-tela-60-x-75-cm-1937.jpg>>. Acesso em: 12 jun. 2014.

MATOS, Maria Izilda; BORELLI, Andrea. Espaço feminino no mercado produtivo. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PRADO, Joana Maria. **Nova história das mulheres.** São Paulo: Contexto, 2012.

MATTAR, João. **Tutoria e interação em Educação a distância.** São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História oral.** 4.ed. São Paulo: Loyola, 2002.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar.** São Paulo: Contexto, 2007.

MÉNDEZ, Natália Pietra. Do lar para as ruas: capitalismo, trabalho e feminismo. **Revista Mulher e trabalho.** Rio Grande do Sul, v.5, p. 51 – 63, 2005. Disponível em: <<http://revistas.fee.tche.br/index.php/mulheretrabalho/article/view/2712>>. Acesso em: 09 jul. 2013.

MENDONÇA, Valéria Márcia. Educação Popular: Experiências de Rádio-Educação no Brasil, de 1922 a 1960. **B. Téc. SENAC,** Rio de Janeiro, v. 33, n.1, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/331/artigo_03.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2014.

MILL, Daniel. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. In: MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes de. (Orgs.). **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. São Carlos: EdUFSCAR, 2010.

MINAYO, M. C. Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social. In: _____. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MITTER, Wolfgang. Educação Comparada na Europa. In: COWEN, Robert, KAZAMIAS, Andreas M.; ULTERHALTER, Elaine (Orgs.). **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas**. Brasília: UNESCO; CAPES, 2012. v.1. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002177/217707por.pdf>>. Acesso em: 31 mai. 2014.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORUZZI, Andréa Braga; ABRAMOWICZ, Anete. Pressupostos teórico-metodológicos da genealogia: composições para um debate na educação. **Filosofia e Educação**, Campinas, v.2, n.2, p.168 – 181, out.2010/mar.2011. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/rfe/article/viewFile/2154/2024>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

MOURA, Solange Maria Sobottka Rolim de; ARAÚJO, Maria de Fátima. A Maternidade na História e a História dos Cuidados Maternos. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, v.24, n.1, p.44-55, 2004.

MUELLER, Helena Isabel. **A década de 30 e a educação: sistematização de saberes e ordem nacional**. 2012. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/064_helena_isabel.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2012.

MULHER, dona de casa, em tempos modernos. Formato JPEG. Disponível em: <http://lemad.fflch.usp.br/node/283>. Acesso em: 02 ago. 2015.

[MULHERES EM PROTESTO CONTRA O REGIME MILITAR BRASILEIRO, NA DÉCADA DE 1960.]. Formato JPEG. Disponível em: <<http://vilamamifera.com/mulheresempoderadas/wp-content/uploads/sites/23/2013/04/movimento-feminista.jpg>>. Acesso em: 12 jun. 2014.

MULHER na contemporaneidade. Formato JPEG. Disponível em: <<http://eadacli2012.muz.ifsuldeminas.edu.br/mod/forum/discuss.php?d=52>>. Acesso em: 12 jun. 2014.

NERI, Regina. **A psicanálise e o feminino: um horizonte da modernidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

NOGUEIRA, Cláudia Mazzei. **O trabalho duplicado: a divisão sexual no trabalho e na reprodução, um estudo das trabalhadoras do Telemarketing**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

NORMALISTAS cearenses entre 1958/1959. Formato JPEG. Disponível em: <<http://www.fortalezanobre.com.br/2009/11/escola-normal-de-fortaleza.html>>. Acesso em: 16 jun. 2014.

NORMALISTAS na década de 1950. Formato JPEG. Disponível em: <<http://www.historiadesaogoncalo.pro.br/Educa%E7aao%20em%20Dreamweaver.htm>>. Acesso em: 12 jun. 2014.

NÓVOA, António **Histoire et Comparaison: essais sur l'éducation**. Lisboa: EDUCA, 1998.

NÓVOA, A. Modelos de análise em educação comparada: o campo e o mapa. In: MARTINEZ, S. A.; SOUZA, D. B. (Orgs.). **Educação comparada: rotas de além-mar**. São Paulo: Xamã, 2009.

NUNES, Ivônio Barros. A História da EaD no Mundo. In: LITTO, Frederic Michael e FORMIGA, Manuel Marcos M. (Orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

OLINDA, Ercília Maria Braga de. **Formação integral do educando no tempo da escola normal**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora Ltda., 2005.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru, SP: EDUSC, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PORTELA, G.L. **Abordagens teórico-metodológicas. Projeto de pesquisa no ensino de Letras para o Curso de Formação de Professores da UEFES**. Bahia: UEFES, 2004. Mimeo. Disponível em: <www.uefs.br/disciplinas/let318/abordagens_metodologicas.rtf>. Acesso em: 26 abr. 2014.

REIS, José Carlos. **Tempo, história e evasão**. Campinas: Papirus, 1994.

RIBEIRO, Paulo Silvino. **O papel da mulher na sociedade**. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/sociologia/o-papel-mulher-na-sociedade.htm>>. Acesso em: 26 abr. 2013.

ROCHA-COUTINHO, Maria Lúcia. Variações sobre um antigo tema: a maternidade para mulheres com uma carreira profissional bem-sucedida. In: FERES-CARNEIRO, Terezinha. **Família e casal: efeitos da contemporaneidade**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2005.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 29.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

ROSEMBERG, Fúlvia. Mulheres educadas e a educação de mulheres. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PRADO, Joana Maria. **Nova história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio**. [S.l.]: Mem Martins; Publicações Europa-América, 1990.

SÁ, Iranita. **Educação a Distância: Processo Contínuo de Inclusão Social**. Fortaleza, CEC, 1998, p. 47.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus *et al.* Representações em relação à precarização do trabalho docente: um olhar dos alunos do Curso de História da Universidade Estadual de Londrina. **Revista Eletrônica Pro-docência**. UEL. Londrina, n.1, v. 1, p. 1 – 11, jan./ jun. 2012. Disponível em:
<<http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope/pages/arquivos/NOVOS%20TEXTOS%2006%20a%2014/ADRIANA%20JESUS-DAYANE-KARINA-HELIO-ANDERSON.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2014.

SARAIVA, Terezinha. Educação a distância no Brasil: lições da história. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n.70, abr./jun. 1996. Disponível em:
<<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1048/950>>. Acesso em: 20 maio 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Educação Brasileira: estrutura e sistema**. 10.ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Prefácio à 30ª Edição. In: _____. **Escola e Democracia**. Campinas: Editora Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema de educação: subsídios para a conferência nacional de educação**. Brasília: MEC/CONAE, 2009. Disponível em:
<http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/conae_dermevalsaviani.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2014.

SCAVONE, Lucila. Maternidade: transformações na família e nas relações de gênero. **Interface Comunic., Saúde, Educ.**, Botucaru, v.5, n.8, p.47-60, 2001.

SCHRIEWER, Jürgen. El método comparativo y la necesidad de externalización: criterios metodológicos y conceptos sociológicos. In: SCHRIEWER, Jürgen; PEDRÓ, Francesc (Orgs.). **Manual de educación comparada: teorías, investigaciones, perspectivas**. Barcelona: PPU, 1993. v.2. p. 189-251.

SCHWARTZ, Lílian Moriz. Falando do tempo. **Revista Sexta Feira**, São Paulo, v.5, p. 10-24, 2000.

SEGNINI, Liliana R. Petrilli. **Mulheres No Trabalho Bancário: Difusão Tecnológica, Qualificação e Relações de Gênero**. São Paulo: EDUSP, 1998.

SILVA, Alessandro da; POLLA, Daniela. **Foucault revoluciona a história (Apontamentos e análise da obra)**. 2012. Disponível em: <<http://gefuem.blogspot.com.br/2012/06/foucault-revoluciona-historia.html>>. Acesso: 06 set. 2014.

SILVA, Rosane. **Trabalhadoras, licença maternidade e a luta por autonomia econômica**. 2010. Disponível em: <<http://www.sof.org.br/textos/5>>. Acesso em: 02 jun. 2013.

SIECZKOWSKI, Maria Anunciação Cichero. **O financiamento da educação básica nas reformas educacionais dos anos de 1990 e do regime militar de 1964-1985: o papel dos entes federados no ordenamento constitucional-legal.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em:
<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13269/000642293.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 03 mar. 2014.

UFC. **Organograma – IUFC – Virtual.** Disponível em:
<<http://www2.virtual.ufc.br/portal2/index.php/instituicao/organogramas>>. Acesso em: 10 jul. 2014

_____. **Projeto Pedagógico da Licenciatura em Matemática Semipresencial.** Fortaleza, 2011. Mimeo. Disponível em:
<<http://www.semipresencial.virtual.ufc.br/images/noticiasmatematica/Doc.Formularios/projpedagmatsemip.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2013.

_____. **Projeto Pedagógico Instituto UFC Virtual.** Fortaleza, 2010. Mimeo. Disponível em: <www2.virtual.ufc.br/.../projeto_pedagogico_institucionalversãofinal.doc>. Acesso em: 26 abr. 2014.

_____. Coordenação de Tutoria do IUFC Virtual. **Quantidade total de alunos matriculados por polo e disciplinas no Curso de Licenciatura em Matemática semipresencial.** Fortaleza, 2014. Mimeo.

VEYNE, Paul. **Como se Escreve a História: Foucault revoluciona a história.** Brasília: Editora da UNB, 1998.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Leis de Reforma da Educação no Ceará. In: _____. **Documentos de política educacional no Ceará: Império e República.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

_____. A educação nas constituições do Ceará. In: _____. **Documentos de política educacional no Ceará: Império e República.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. O mestre-escola e a professora. In: FARIA FILHO, L. M.; LOPES, E. M. T; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ZAMBENEDETTI, G.; SILVA, R. A. N. Cartografia e genealogia: aproximações possíveis para a pesquisa em psicologia social. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v.23, n.3, p.454-463, 2011.

APÊNDICES

- Roteiro de Entrevista
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- Declaração de Concordância
- Carta de Encaminhamento ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFC

APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM PROFESSORAS TUTORAS À DISTÂNCIA DA UAB NA UFC E NO IFCE

1. Identificação

- 1.1. Nome:
- 1.2. Idade:
- 1.3. Sexo:
- 1.4. Estado Civil:
- 1.5. Nº de Dependentes:
- 1.6. Renda Mensal:
- 1.7. Tempo de atuação como tutora a distância:
- 1.8. Instituições de ensino a distância em que atuou:
- 1.9. Quantas horas trabalha por semana como professora tutora a distância?
- 1.10. Você exerce outra atividade remunerada fora da área de EaD? Se sim, indique qual:
_____ . Tempo de exercício:_____ .

2. Formação

- 2.1. Curso de graduação concluído:_____ . Ano de conclusão:_____ .
- 2.2. Curso de pós-graduação concluído:_____ . Ano de conclusão:_____ .
- 2.3. Quais os motivos que lhe levaram a atuar como professora tutora a distância no Curso de Licenciatura em Matemática semipresencial?
- 2.4. Antes ou logo depois de participar como professora tutora a distância no Curso de Licenciatura em Matemática semipresencial, você foi submetida a algum processo formativo voltado à atuação nessa modalidade? Qual a sua opinião sobre essa formação e essa modalidade?

3. Trabalho docente na EaD

- 3.1. O que você pensa sobre o trabalho docente desenvolvido pela tutora a distância na EaD? Comente alguns aspectos deste trabalho.
- 3.2. A seu ver, o trabalho docente na EaD requer mais da professora tutora do que o trabalho docente como professora no ensino presencial? Justifique.
- 3.3. As condições para exercer seu trabalho na EaD são garantidas pela Instituição em que você atua? Elas facilitam ou dificultam a sua atuação enquanto tutora? Justifique.
- 3.4. Quais são as possíveis relações entre a feminização da profissão docente na EaD e a precarização desta carreira profissional? Explique.

4. Relação família-trabalho

- 4.1. Como é o seu cotidiano familiar?
- 4.2. Como concilia a docência na EaD e a sua vida em família? Explique.
- 4.3. Em sua opinião, a possibilidade do trabalho docente online ser exercido em casa, pela tutora, é um fator positivo ou negativo para o dia-a-dia da mulher? Por quê?
- 4.4. Qual a análise que você faz do desempenho docente da professora tutora a distância de EaD? Em sua opinião, essa docente já alcançou emancipação financeira e profissional?
- 4.5. De que forma a remuneração financeira obtida através da EaD contribui em seu orçamento familiar? Justifique.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisador Responsável: Ana Cláudia Uchôa Araújo RG.: 91017008879- SSP-CE

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: IFCE/UFC

Nome do participante:

Você está sendo convidado para participar da pesquisa: **A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM PERSPECTIVA COMPARADA: ENTRE A PROFESSORA TUTORA E A PROFESSORA DO PASSADO**, cujo objetivo é: Investigar o papel da professora tutora, na Educação a distância, do Sistema Universidade Aberta do Brasil, nas Instituições de Ensino Superior, UFC e IFCE, no período de 2007 a 2012, com o intuito de estabelecer e compreender suas relações com a feminização da docência, fazendo um nexos com o momento deflagrador deste fenômeno, na década de 1920, e com a precarização da profissão docente, no Brasil, tendo o Ceará como *lócus* de observação.

Você será entrevistado em local e horário previamente combinados. O pesquisador utilizará um gravador e um diário de campo para apreensão dos discursos que serão utilizados somente para fins acadêmicos e de pesquisa. No caso de desistência, você será liberado, não havendo nenhum prejuízo moral ou social e afetivo. Os resultados da pesquisa servirão apenas para publicação em meio acadêmico e científico e serão mantidos em sigilo, sendo preservados a sua integridade e seu anonimato.

Não haverá riscos para você durante a pesquisa, pois utilizaremos a técnica da entrevista semiestruturada, com perguntas relacionadas aos objetivos do estudo. Os benefícios esperados deste estudo são: o fornecimento de informações acerca da inserção da mulher no mundo do trabalho, particularmente nos ensinos presencial e a distância, bem como a apresentação à sociedade de uma panorâmica histórica de como a mulher tem ingressado na população ativa em nosso estado por meio do magistério a distância.

Em caso de dúvida entrar em contato com os pesquisadores responsáveis:

Patrícia Helena Carvalho Holanda

Ana Cláudia Uchôa Araújo – Cel. (85) 96150809 – (85) 33073662 (das 8 às 17h) Avenida Sargento Hermínio Sampaio, 2505 apartamento 304-B Bairro São Gerardo CEP 60320-150.

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa (COMEPE) da UFC:

- COMEPE – UFC/Departamento de Fisiologia e Farmacologia: Rua Coronel Nunes de Melo, 1127 – CEP 60.430-270 – Fone: (85) 33668344/ email: comepe@ufc.br

Eu, _____, (participante)
RG _____, abaixo assinado, concordo com a participação no estudo _____ como sujeito ou responsável pelo sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador _____ sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da sua participação. Foi-me garantido que posso, como participante ou como pesquisado, retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou interrupção de acompanhamento, assistência e tratamento.

Local e data _____/_____/_____

Assinatura do participante: _____

Assinatura do pesquisador: _____

APÊNDICE C – DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
LINHA DE PESQUISA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO COMPARADA
EIXO DE PESQUISA FAMÍLIA, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO

Fortaleza, 27 de março de 2014.

Declaração de Concordância

Ao Coord. Do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos COMEPE - Universidade Federal do Ceará,

Declaramos que as pesquisadoras Ana Cláudia Uchôa Araújo e Patrícia Helena Carvalho Holanda estão de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado: **A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM PERSPECTIVA COMPARADA: ENTRE A PROFESSORA TUTORA E A PROFESSORA DO PASSADO**, sob a coordenação da Profa. Dra. Patrícia Helena Carvalho Holanda, Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC, após a sua aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos.

Para tanto estamos cientes que o projeto deve seguir a Resolução nº196/96 e suas complementares.

Profa Dra. Patrícia Helena Carvalho Holanda
Orientadora

Ana Cláudia Uchôa Araújo
Doutoranda

APÊNDICE D - CARTA DE ENCAMINHAMENTO AO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Título do Projeto de Pesquisa: A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM PERSPECTIVA COMPARADA: ENTRE A PROFESSORA TUTORA E A PROFESSORA DO PASSADO

Fortaleza, 27 de março de 2014.

Ilmo. Senhor,

**Prof. Dr. Fernando Antônio Frota Bezerra
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da UFC**

Envio o Projeto de Pesquisa acima mencionado, para apreciação pelo Comitê de Ética em Pesquisa desta Universidade.

Confirmando que não há participação estrangeira neste estudo e que todos os pesquisadores envolvidos nesta pesquisa realizaram a leitura e estão cientes do conteúdo da Resolução CNS nº 196/96 e suas complementares. Além disso, comprometo-me a:

- apresentar documentação idêntica em todos os centros participantes do Estudo, caso a Pesquisa seja realizada em mais de um centro;
- somente iniciar o Estudo após as devidas aprovações deste Comitê e, se for o caso, pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP/MS);
- zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento do Estudo;
- utilizar os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste Estudo apenas para atingir o objetivo proposto no mesmo;
- informar a este Comitê qualquer alteração que eventualmente venha a ocorrer no projeto;
- comunicar e justificar a este Comitê caso haja desistência ou cancelamento do Estudo;
- apresentar a este Comitê o relatório final;
- tornar públicos os resultados do Estudo, quer sejam favoráveis ou não, respeitando a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Patrícia Helena Carvalho Holanda

Ana Cláudia Uchôa Araújo

ANEXOS

- Parecer consubstanciado do CEP/UFC
- Matrizes curriculares dos Cursos de Licenciatura em Matemática semipresencial, ofertados na UFC e no IFCE
- Polos de oferta de cursos semipresenciais: UFC e IFCE

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO – COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA – CEP/UFC

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ/ PROPEAQ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO NA EAD EM PERSPECTIVA COMPARADA: DO ENSINO NORMAL AO TRABALHO DOCENTENA ERA DAS TIC'S

Pesquisador: ANA CLÁUDIA UCHÔA ARAÚJO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 30814014.6.0000.5054

Instituição Proponente: Faculdade de Educacao

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 694.776

Data da Relatoria: 24/06/2014

Apresentação do Projeto:

Projeto de Doutorado de Ana Cláudia Uchôa Araújo sob orientação da Profª Drª Patrícia Helena Carvalho Holanda, vinculado à Linha de pesquisa de História da Educação Comparada e ao Eixo temático de Família, Sexualidade e Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC, trata de analisar a dinâmica sociocultural do desenvolvimento histórico da profissão de professor na década de 1920, em comparação com o período de 2007 a 2012, de modo a detectar as possíveis relações entre a feminização da profissão docente e a precarização desta carreira profissional. O referencial teórico tem por base estudiosos que tratam da feminização do magistério e da história da educação, como Chamon (2005), Romanelli (2005), bem como da EaD, como Litto (2009), Moore & Kearsley (2007). No que se refere aos procedimentos metodológicos, a pesquisa é qualitativa, cuja abordagem se constitui em História Oral (ALBERTI, 2004; DELGADO, 2010) e para a coleta de dados junto ao corpo docente, serão utilizadas entrevistas semi-estruturadas e observação das aulas durante os encontros presenciais, bem como das aulas web, no ambiente virtual de aprendizagem, para acompanhamento dos chats, fóruns, postagens de atividades, entre outras ferramentas que o ambiente virtual de aprendizagem disponibilizar. Os participantes da pesquisa serão professoras tutoras atuantes na Licenciatura em Matemática ofertada pela UAB, na Universidade Federal de Ceará e no Instituto Federal de

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1127

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-270

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

Fax: (85)3223-2903

E-mail: comepe@ufc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ/ PROPESQ



Continuação do Parecer: 694.776

Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, nas disciplinas pedagógicas. Espera-se que a pesquisa possa apresentar uma panorâmica de como tem se dado a atuação da mulher na educação a distância no estado.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar a dinâmica sociocultural do desenvolvimento histórico da profissão de professor, na década de 1920, em comparação com o período de 2007 a 2012, de modo a detectar as possíveis relações entre a feminização da profissão docente, suas repercussões na vida da mulher e na precarização desta carreira profissional, no Ceará.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: A assinala que a pesquisa não apresenta riscos, por fazer uso apenas de história oral.

Benefícios: Apresentará o panorama atual acerca das mulheres inseridas no magistério da EaD e os impactos disso na dinâmica familiar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante para o campo de estudo e apresenta elementos suficientes para sua apreciação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora apresentou ao CEP: folha de rosto assinada pela Diretora da Faculdade de Educação; Projeto de pesquisa em português, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE, Currículo Atualizado da Pesquisadora, Autorização do local onde será realizada a pesquisa e carta de encaminhamento do projeto ao CEP. Atualizou o cronograma.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não se aplica.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1127
Bairro: Rodolfo Teófilo **CEP:** 60.430-270
UF: CE **Município:** FORTALEZA
Telefone: (85)3366-8344 **Fax:** (85)3223-2903 **E-mail:** comepe@ufc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ/ PROPESQ



Continuação do Parecer: 694.776

FORTALEZA, 24 de Junho de 2014

Assinado por:
FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA
(Coordenador)

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1127

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-270

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

Fax: (85)3223-2903

E-mail: comepe@ufc.br

ANEXO B - MATRIZ CURRICULAR – LICENCIATURA EM MATEMÁTICA SEMIPRESENCIAL - UFC

LICENCIATURA em
MATEMÁTICA



[Selecione o Curso](#)

[Informações Gerais](#)

[Organização Curricular](#)

[Ementas](#)

[Cronograma de Atividades](#)

[Pólos](#)

[Docência](#)

[Notícias](#)

[Normas Gerais](#)

[Apoio](#)

[Ouvidoria](#)

[Acesso ao Curso](#)

[Home](#)

Organização Curricular

Módulo	Pré-requisitos	Carga Horária
1o Semestre		320
RM0001	Educação a Distância	64
RM0201	Matemática Fundamental	64
RM0002	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem na Adolescência.	64
RM0008	Estrutura, Política e Gestão Educacional	64
RM0218	Matemática Financeira	64
2o Semestre		288
RM0206	Introdução ao Cálculo [RM0201]	96
RM0017	Introdução à Estatística	64
RM0012	Estudos Sócio-históricos e Culturais da Educação	64
RM0202	Geometria Euclidiana I	64
3o Semestre		352
RM0006	Didática I	64
RM0204	Matemática Discreta	96
RM0402	Língua Portuguesa	64

RM0203	Geometria Analítica Plana		64
RM0811	Língua Brasileira de Sinais (Libras)		64
4o Semestre			288
RM0208	Cálculo Diferencial I	[RM0203] [RM0206]	96
RM0223	Números Complexos	[RM0203]	64
RM0205	Geometria Euclidiana II	[RM0202]	64
RM0305	Física Introdutória I		64
5o Semestre			356
RM0214	Estágio Supervisionado em Matemática I (1ª parte)	[RM0006]	100
RM0209	Cálculo Integral I	[RM0208]	96
RM0912	Introdução à Teoria dos Números		64
RM0207	Álgebra Linear e Geometria Analítica Vetorial		96
6o Semestre			388
RM0219	Estágio Supervisionado em Matemática I (2ª parte)	[RM0214]	100
RM0211	Cálculo Diferencial II	[RM0208]	96
RM0220	Introdução à Análise	[RM0209]	96
RM0000	Estruturas Algébricas		96
7o Semestre			324
RM0826	Estágio Supervisionado em Matemática II (1ª parte)	[RM0006]	100
RM0216	Cálculo Integral II	[RM0211]	96
RM0212	Elementos de Equações Diferenciais	[RM0211]	64

RM0308	Física Introdutória II	[RM0305]	64
8o Semestre			524
RM0827	Estágio Supervisionado em Matemática II (2ª parte)	[RM0826]	100
RM0222	Resolução de Problemas e Estratégias	[RM0212]	96
RM0135	Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	[RM0212]	64
RM213	Informática no Ensino da Matemática	[RM0212]	64
RM0224	Atividade Complementar		200
Total Créditos/Horas			2840

Fonte: <<http://www.vdl.ufc.br/graduacao/default.aspx?i=m>>. Acesso em: 13 fev. 2013

ANEXO C - POLOS DE OFERTA DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA – UFC



Seleção o Curso	Pólos
Informações Gerais	Aracati (ARA)
Organização Curricular	Responsável: Maria Joseni Monteiro Solheiro
Ementas	Endereço: Colégio Municipal
Cronograma de Atividades	Localizado no final da Rua Duque de Caxias, S/N, com Travessa Padre Pacheco Fones:(88) 3421.2515/3421.3559 Tutores presenciais:
Pólos	- LQUIM: Waldemar Viana Almeida - Email: wv.almeida@bol.com.br
Docência	- LPOR (turmas 2007 e 2008.2): Fabiana Caldas Cidrão Neves - Email: fabianaregio@gmail.com
Notícias	- LPOR (turmas 2009.2): Kelsilene Freire Barros - Email: kelsilenelaraufc@gmail.com
Normas Gerais	- LFIS: Luis Renato Carneiro - Email: prof Luisrenato@gmail.com
Apoio	- LMAT (turmas 2009.2 e 2011.1): Astesia Zaranza - Email: astesia_zaranza@hotmail.com
Ouvidoria	- LMAT (turmas 2008 e 2009.2): José Mario de Melo - Email: mariokhid@yahoo.com.br
Acesso ao Curso	- LING: Lucíola Alcântara Sampaio - Email: luciolasampaio@hotmail.com
Home	- LING: Maria de Fátima da Silva Feitosa - Email: preciosace@hotmail.com
	Email: <u>josenimonteiro.uab@gmail.com</u>
	<u>Ver sugestões de hospedagem.</u>
	Aracoiaba (ARC)

Responsável: João Ferreira Antero Neto

Endereço: CVTec Aracoiaba

Av. Manoel Batista da Silva,s/n° - Conj. Solón Limaverde
Aracoiaba - CE. CEP:62750-000.

Referência: Mutirão

Fone/Fax:(85) 3337.5085

Tutores presenciais:

- LQUI: Eduardo da Cunha Correia Lima - Email: educli@ig.com.br

- LQUI: Clara Maria Sousa Silva - Email: claramss76@yahoo.com.br

- LPOR (turmas 2007.2 e 2008.2): Maria de Cleofas Silva Souza - Email:
mariacleofas@yahoo.com.br

- LPOR (turma 2009.2): Tereza Maria Pimentel Cassimiro de Araújo - Email:
tc.prof@hotmail.com

- LPOR:Francisco José da Silva- Email:chicocesarcc@hotmail.com

- LMAT: Francisco Idelfonso Pereira da Silva – Email: prof_idelfonso@hotmail.com

-LPED:Paula Néri Santana- Email: paulinhaneri@hotmail.com

Email: joaofantero@ig.com.br

Ver sugestões de hospedagem.

Beberibe (BEB)

Responsável: Maria Virgínia Tavares Cruz Vitoriano

Endereço: CVT Beberibe

Rua José Bessa, 299 - Centro
Beberibe - CE. CEP: 62840-000.

Fone/Fax: (85) 3338.2035

Tutores presenciais:

- LFIS: Roberto Fagner da Costa Germano - Email: professorfgermanof@yahoo.com.br
- LFIS:José Cleilson de Moura Souza- Email:cleilsonmoura@hotmail.com
- LFIS:Laércio Peixoto do Amaral Júnior: laercio@conpsys.com.br
- LMAT (turma 2009.2): Talita Machado Leite - Email: talita_machado@ymail.com
- LMAT (turma 2011.1): João Paulo Cirilo de Sousa - Email: joaopaulocirilo@yahoo.com.br
- LING: Meire Celedonio da Silva - Email: mceledonio@hotmail.com; meyreth@yahoo.com.br
- LING:Franciedson Oliveira da Cunha - Email: franciedson@hotmail.com
- LING:Levy Clemente Guimarães-Email:levyclemente@ymail.com
- BAGP: Fábio Júnior Lima Demétrio - Email: fabiojld@yahoo.com.br
- BAGP: Renata Peroba Bezerra

Email: **virginia_tavares@yahoo.com.br**

Ver sugestões de hospedagem.

Brejo Santo (BJS)

Responsável: Francisco Horley Lucena Teles

Endereço: CVT Brejo Santo

Rua Manoel Antônio Cabral, s/n, Centro.
Brejo Santo – CE. CEP: 63.260-000.
Fone:(88)3531.1684/(88)9919.4315

Tutores presenciais:

- LING: Francisco Aparecido de Souza - fas_kat@hotmail.com
- LING: Dalvan José de Souza - Email:dalvan.sousa@bol.com.br
- LMAT (turmas 2011.1 e 2009.2): Henrique Barreto Bezerra - Email: henriquepio87@hotmail.com
- LMAT (turmas 2008.2 e 2009.2): Vanderli de Araújo Alves - Email: vanderli_araujo@hotmail.com
- LQUI: Francisco Willames Lucena Madeiro - willamesmadeiro@ig.com.br
- LQUI:Carlos Henrique Angelim Pinheiro - Email:Carlos-13-henrique@hotmail.com

Email: **horlevlucena.bs@bol.com.br**

Ver sugestões de hospedagem.

Caucaia / E. M. Flávio Marcílio Portela - Sede (CAU_FM)

Responsável: Joelma Maria Rocha

Endereço: Escola Municipal Flávio Marcílio Portela

Rua 05, nº 23 Conj. Vicente Arruda. Itambé I
Caucaia – CE. CEP 61602-120
Fone/Fax: 3342.7937 3342.1161

Tutores presenciais:

- ADM: Francinete Silva de Castro - Email: francyscast10@gmail.com
- ADM: Maria de Fátima da Silva - E-mail: fatimaslm@hotmail.com
- LMAT (turma 2007.2): Natália Medeiros do Nascimento - Email: nanamedeirosnascimento@yahoo.com.br
- LMAT (turma 2008.2): Evilson Rangel dos Santos - Email: evilsonrangel@yahoo.com.br
- LMAT (turma 2009.2): Erandi Freire Pontes - Email: erandi@gmail.com
- LMAT (turma 2011.1): Maria Iara Silva Góis - Email: senhoraiara@yahoo.com.br
- LING (turma 2008.2): Alexandre Siqueira Barbosa - Email: alsibar2003@yahoo.com.br
- LPOR: Izabel Cristina Severiano Rodrigues- Email: icsrodrigues@bol.com.br
- LPOR:Jorge Tércio Soares Pacheco- Email: j_tercio@yahoo.com.br
- LPOR:Kátia verônica Costa Rodrigues-Email:katiavrp@yahoo.com.br
- LPOR:Leonel Andrade dos Santos- Email:leonel_clarinete@yahoo.com.br

Email: **polosedcaucaia@gmail.com**

Caucaia / Fundação FECET - Icarai (CAU_FF)

Responsável: Francisco da Silva Moreira

Endereço: Escola de Ensino Fundamental Maria Dolores Menezes de Almeida

Rua da Consolação,465 - Novo Pabuçu.
 Caucaia – CE. CEP 61600-000
 Fone: (85)33421179 (FAX)/ 8677.8606
 Obs: atendimento a partir das 14h.
 Referência:Próximo ao ponto final da linha de ônibus Caucaia/Vicente Arruda

Tutores presenciais:

- LQUI_A: Ryan Sampaio: ryansampaio@ig.com.br
- LQUI_B: Sephora Luciana de Castro Bastos Sampaio: biosephora@yahoo.com.br
- LQUI: Johnny Peter M. Feitosa: johnnyquimico@hotmail.com
- LFIS: André Luis da Silva Costa - Email:andre-luissc@hotmail.com
- LING:Manuella da Silva Januário Pereira: manujanuario@hotmail.com
- LING:Edielson Sena Vieira- Email:edielsonsena@hotmail.com
- LMAT (turma 2009.2): Clodomir Silva Lima - Email: clodomirneto@yahoo.com.br

Email: **prof.msilva@yahoo.com.br ; polouabcaucaia.mariadolores@gmail.com**

Ver sugestões de hospedagem.

Ipueiras (IPE)

Responsável: Francisco César Feitosa Laurindo

Endereço: Centro Multifuncional Francisco Cazuza Sampaio

Rua Coronel José Bento, s/n, Centro.
 Ipueiras – CE
 Fone:(88) 9918-7543 e (88) 9422-8538

Tutores presenciais:

- LPOR (turma 2008.2): Benedita Helaine Moreira Azevedo - Email: helaineazevedo@bol.com.br
- LPOR (turma 2009.2): Maria Lourdimar Timbó Teixeira - Email: lourdimarteixeira@hotmail.com
- LESP: Francisca Maria Timbó Teixeira - Email: tiquinhaips@hotmail.com

- LESP:Wallace Pereira da Silva- Email:wallacesilva@hotmail.com
 - LMAT (turmas 2008.2 e 2009.2): Clóvis Moreira Catunda Neto - Email:
 cloviscontabilidade@hotmail.com

Email: ccesarfg@hotmail.com

Ver sugestões de hospedagem.

Maranguape (MGP)

Responsável: Juliana Campos Lage

Endereço: CVT Maranguape

Praça Capistrano de Abreu,313 – Centro.

Maranguape – CE

CEP:61940-135

Fone:(85)33413355

Tutores presenciais:

- LMAT: Cezar Amario Honorato de Souza - Email: cezarmcp4@yahoo.com.br

- LMAT: Cleiton Freire do Nascimento - Email: cleiton_axl@hotmail.com

- LING: Sirlândia Maria Dantas - Email: sirlandiadantas@yahoo.com.br

- LING:Antônia Assisliane da Rocha Silva - Email: assislianerocha@hotmail.com

- LING:Sandra Maria Simões de Sousa - Email: sandy_simoesosu@yahoo.com.br

- BAGP: Lúcia Helena Gonçalves Martins - Email: luciahelena.g@hotmail.com

Email: julianacentec@hotmail.com

Ver sugestões de hospedagem.

Quiterianópolis (QTN)

Responsável: Norma Raiana Antunes Melo

Endereço: Pólo de Atendimento João Lopes Cavalcante

Av. Santa Clara, s/n, Km 8- Bairro Santa Clara.
 Referência: Próximo ao Posto e Pousada Santa Clara.
 Quiterianópolis – CE
 CEP:63650-000
 Fone:(88)3657.1203
 (88)9646.5304
 Tutores presenciais:

- LESP: Iva Alves de Deus Coutinho - E-mail: ivaalvesquiterianopolis@yahoo.com.br
 - LESP:Antônia Laura Maia Cavalcante- E-mail:lauraj.maia@hotmail.com
 - LQUI: Antonia Ferreira da Silva - E-mail:
 valdinha_fs@hotmail.com
 - LMAT: Paulo Andreson Vieira Lúcrecio - E-mail: paulinholucrecio@hotmail.com

Email: **uabquiterianopolis@hotmail.com; normaraiana@hotmail.com**

Ver sugestões de hospedagem.

Quixadá (QUI)

Responsável: Ed Naldo Fernandes de Santana

Endereço: Campus Universitário Avançado da UFC em Quixadá

Estrada Açude do Cedro, s/n, km 5. Cedro Novo
 Quixadá – CE. CEP 63900-000

Fones - (88) 3412.1966 e (88) 9968.8911 - Horário: Das 7:30 as 12:00 e das 13:30 as 17:00

Tutores presenciais:

- ADM_A: Terezinha de Lisieux M. da Costa - Email: lizieuxqx@hotmail.com
 - ADM: Claudia Maria Maia Oliveira - Email:
 - ADM: Joyce Costa de Santana - E-mail: edjoyce.71@hotmail.com
 - ADM: Aglaíza Marinho - E-mail: aglaizia_marinho@hotmail.com
 - ADM: Verônica Moura Nobre- Email: veronikamoura@gmail.com
 - LING_A: Roselene F. Sousa - Email: rosequix@hotmail.com
 - LING_B: Antonia Dvandy Pedrosa Lima - Email: dvandypedrosa@hotmail.com

- LING_C: Ana Paula Rodrigues Soares - Email: anap_soares@hotmail.com
- LMAT (turmas 2008.2 e 2011.1): Jeyvison de Oliveira Lemos - Email: nosivyej@yahoo.com.br
- LMAT: Antonio Carlos Raulino da Silva - Email: carlos.acrslm@yahoo.com.br

Email: **ednaldouabquixada@gmail.com**

Ver sugestões de hospedagem.

Russas (RUS)

Responsável: Francisco Júnior Holanda Gadelha

Endereço: CVT Russas

Trav. Pedro Araújo, s/n, Bairro Ypiranga.

Russas - CE. CEP 62900-000

Referência: Localizado em frente a escola Profissionalizante Professor Walquer Cavalcante Maia (Antigo Liceu)

Fone - (88) 3411.2769

Horário: Das 7:30 as 12:00 e das 13:30 as 22:00

Tutores presenciais:

- LQUIM:Mônica Verônica da Silva Damasceno - Email: monicadamasceno3@yahoo.com.br
- LQUIM:Everlandia Maciel Sombra- Email:emsombra@yahoo.com.br
- LPOR (turmas 2007.2 e 2008.2): Paulo Sérgio Bessa Salgado - Email: pssalgado@yahoo.com.br
- LPOR (turmas 2008.2 e 2009.2): Arlene Costa Scipião - Email: arlenescipião@yahoo.com.br
- LPOR:Francisca Jacqueline Marques Leite- Email:franciscajacqueline@yahoo.com.br
- LFIS:José Gláucio da Silva - Email: glauciolicu2@yahoo.com.br
- LFIS:Rousinaldo Ramalho Costa- Email:rousinaldo@hotmail.com
- LMAT: (turmas 2008.2 e 2009.2): Ronaldo Matoso Ferreira - Email: ronaldomatoso@hotmail.com
- BAGP:Ana Cláudia de Brito Mendonça Bezerra - Email:anaclaudiabm2007@yahoo.com.br
- BAGP:Cícero Wilrison Alves Carneiro-Email:prfcvtec@gamil.com
- LPED:Maria Joselina Bezerra- Email:jjoselina@yahoo.com.br

Email: **gadelhacvt@yahoo.com.br; gadelhacvt@gmail.com**

Fonte: <<http://www.vdl.ufc.br/graduacao/default.aspx?i=m>>. Acesso em: 13 fev. 2013

ANEXO D - MATRIZ CURRICULAR (2009/2) – LICENCIATURA EM MATEMÁTICA SEMIPRESENCIAL – IFCE

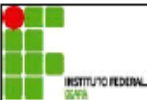
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ - UNED CAPIARI											
DIRETORIA DE ENSINO											
Matrizes Curriculares											
-Matriz-		1561 - Licenciatura em Matemática - Uab (2009/2)				Curso				603UAB - Licenciatura em Matemática - UAB	
-Nível-		-Periodicidade-		-Regime-		-Situação-		-Per. Letivo Inicial-		-C.H. Disciplinas-	
Superior		Período		Não-seriado		Matriz em Vigor		2009/2		2820	
Per.	Componentes Curriculares										
	Código	Descrição	Núcleo	OPT	Hab.	Cred.	Carga Horária	Pré-requisitos			
1	CUAB.001	EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA - EAD	COM	N	314	3	60				
1	MAT.054	LÓGICA E CONJUNTOS	COM	N	314	3	60				
1	MAT.055	MATEMÁTICA BÁSICA I	COM	N	314	4	80				
1	MAT.056	PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E DA	COM	N	314	3	60				
1	MAT.057	HISTORIA DA EDUCAÇÃO	COM	N	314	2	40				
1	MAT.058	POLÍTICAS EDUCACIONAIS	COM	N	314	3	60				
1	MAT006	COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM	COM	N	314	2	60				
2	MAT.059	MATEMÁTICA BÁSICA II	COM	N	314	4	80				
2	MAT.060	DIDÁTICA GERAL	COM	N	314	3	60				
2	MAT.061	CÁLCULO I	COM	N	314	5	100	MAT.055			
2	MAT.062	INFORMÁTICA APLICADA AO ENSINO	COM	N	314	3	60				
2	MAT.063	FUNDAMENTOS DE ÁLGEBRA	COM	N	314	5	100				
3	MAT.064	GEOMETRIA ANALÍTICA VETORIAL	COM	N	314	4	80	MAT.063			
3	MAT.065	CÁLCULO II	COM	N	314	5	100	MAT.061			
3	MAT.066	FÍSICA BÁSICA I	COM	N	314	3	60				
3	MAT.067	METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO	COM	N	314	2	40				
3	MAT.068	CURRÍCULOS E PROGRAMAS	COM	N	314	2	40				
3	MAT042	TEORIA DOS NÚMEROS	COM	N	314	4	80				
4	MAT.069	CÁLCULO NUMÉRICO	COM	N	314	4	80				
4	MAT.070	CÁLCULO III	COM	N	314	4	80				
4	MAT.071	ÁLGEBRA LINEAR	COM	N	314	4	80	MAT.065			
4	MAT.072	GEOMETRIA EUCLIDIANA	COM	N	314	3	60	MAT.064			
4	MAT011	ESTAGIO I	COM	N	314	5	100				
5	CUAB.002	PROJETOS SOCIAIS	COM	N	314	2	40				
5	MAT.073	ESTÁGIO II	COM	N	314	5	100	MAT011			
5	MAT.075	FÍSICA BÁSICA II	COM	N	314	3	60	MAT.066			
5	MAT.076	DIDÁTICA DA MATEMÁTICA	COM	N	314	4	80	MAT.055 + MAT.072			
5	MAT.077.1	CONSTRUÇÕES GEOMÉTRICAS E GEOMETRIA	COM	N	314	3	60	MAT.056 + MAT.062			
5	MAT027	HISTORIA DA MATEMÁTICA	COM	N	314	3	60				
6	MAT.079	MATEMÁTICA COMERCIAL E FINANCEIRA	COM	N	314	2	40	MAT.055			
6	MAT.080	FILOSOFIA DAS CIÊNCIAS E DA MATEMÁTICA	COM	N	314	3	60				
6	MAT.081	LABORATÓRIO DE MATEMÁTICA	COM	N	314	3	60				
6	MAT013	ESTAGIO III	COM	N	314	5	100	MAT011			
6	MAT017	ESTRUTURA ALGÉBRICA	COM	N	314	4	80				
6	MAT019	FUND. SOCIO-FILOSOFICOS DA EDUCACAO	COM	S	314	4	80				
7	MAT.082	ESTÁGIO IV	COM	N	314	5	100				
7	MAT.083	ANÁLISE	COM	N	314	4	80	MAT.061			
7	MAT.084	ESTATÍSTICA E PROBABILIDADE	COM	N	314	5	100	MAT.061			
7	MAT.085	RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS E ANÁLISE DE LIVROS	COM	N	314	3	60	MAT.059			
7	MAT.087	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO	COM	N	314	2	40				
Código		Habilitação						C.H. Optativa		C.H. Estágio	Bás
314		Disciplinas Básicas									Si


03/02/2010 21:29

Página:

Fonte: Coordenadoria de Controle Acadêmico do IFCE (2010)

ANEXO E- MATRIZ CURRICULAR (2011/2) – LICENCIATURA EM MATEMÁTICA SEMIPRESENCIAL – IFCE

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ - UNED CARIRI										
DIRETORIA DE ENSINO										
Matrizes Curriculares										
										
Matriz										
2878 - Licenciatura em Matemática - Uab (2011/2)										
Curso										
92402 - LICENCIATURA EM MATEMÁTICA - UAB										
Nível										
Superior										
Período										
Período										
Regime										
Não- seriado										
Situação										
Matriz em Vigor										
Per. Letivo Inicial										
2011/2										
C.H. Disciplinas										
2960										
Per.	Componentes Curriculares							Carga Horária	Co-Requisitos	Pré-requisitos
	Código	Descrição	Núcleo	OPT	Hab.	Cred.	Cred. Neac.			
1	CUAB.001	EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA - EAD	COM	N	314	3	0	60		
1	MAT.054	LÓGICA E CONJUNTOS	COM	N	314	3	0	60		
1	MAT.055	MATEMÁTICA BÁSICA I	COM	N	314	4	0	80		
1	MAT.056	PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM	COM	N	314	3	0	60		
1	MAT.057	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	COM	N	314	2	0	40		
1	MAT.058	POLÍTICAS EDUCACIONAIS	COM	N	314	3	0	60		
1	MAT006	COMUNICAÇÃO E LINGUAGEM	COM	N	314	2	0	60		
2	MAT.059	MATEMÁTICA BÁSICA II	COM	N	314	4	0	80		
2	MAT.060	DIDÁTICA GERAL	COM	N	314	3	0	60		
2	MAT.061	CÁLCULO I	COM	N	314	5	0	100		MAT.055
2	MAT.062	INFORMÁTICA APLICADA AO ENSINO	COM	N	314	3	0	60		
2	MAT.063	FUNDAMENTOS DE ÁLGEBRA	COM	N	314	5	0	100		
3	MAT.064	GEOMETRIA ANALÍTICA VETORIAL	COM	N	314	4	0	80		MAT.063
3	MAT.065	CÁLCULO II	COM	N	314	5	0	100		MAT.061
3	MAT.066	FÍSICA BÁSICA I	COM	N	314	3	0	60		MAT.061
3	MAT.067	METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO	COM	N	314	2	0	40		MAT.066
3	MAT.068	CURRÍCULO E PROGRAMAS	COM	N	314	2	0	40		
3	MAT042	TEORIA DOS NÚMEROS	COM	N	314	4	0	80		MAT.064
4	MAT.069	CÁLCULO NUMÉRICO	COM	N	314	4	0	80		MAT.065

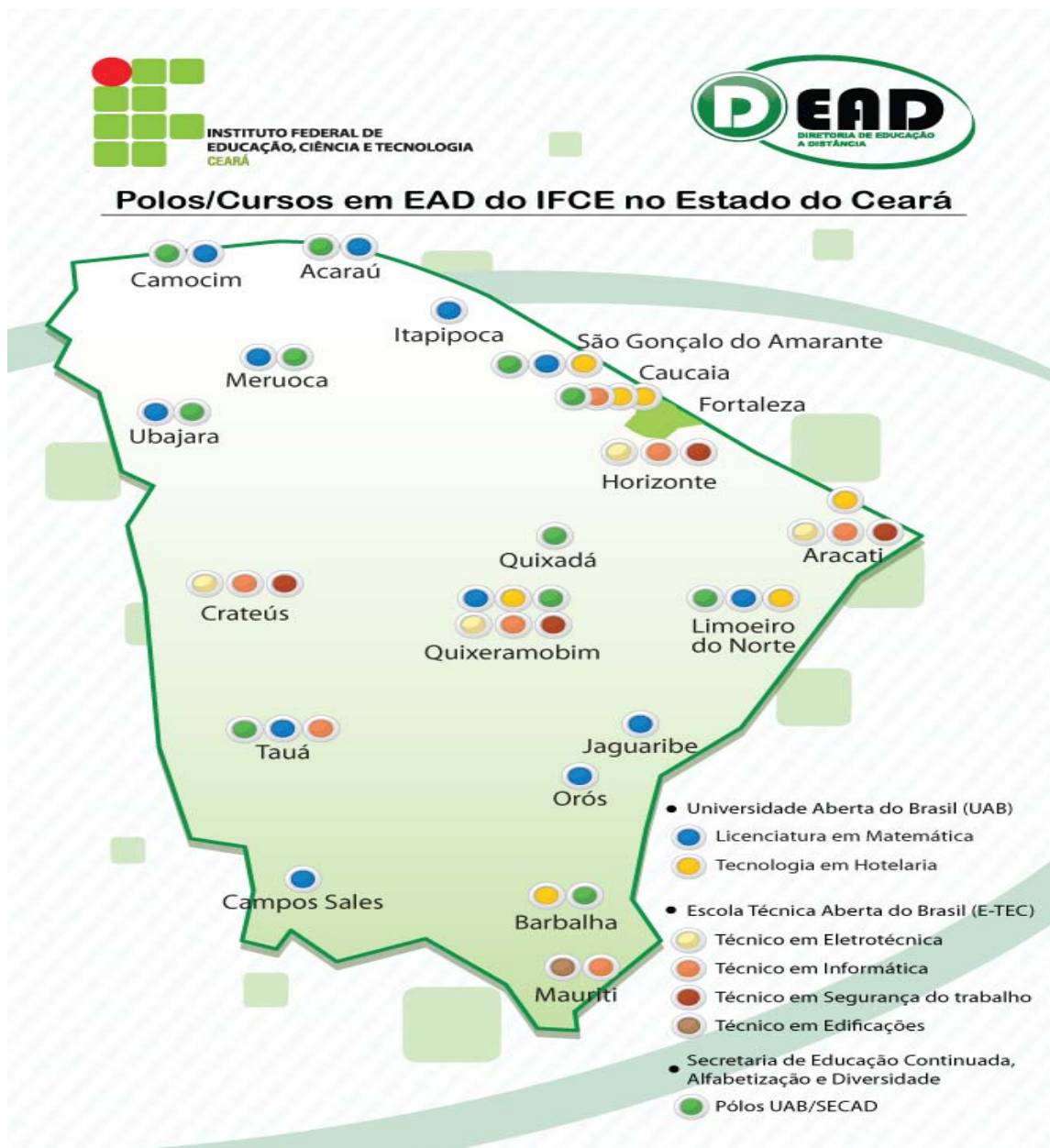
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ - UNED CARIRI										
DIRETORIA DE ENSINO										
Matrizes Curriculares										
										
4	MAT.070	CÁLCULO II	COM	N	314	4	0	80		MAT.068
4	MAT.071	ÁLGEBRA LINEAR	COM	N	314	3	0	60		MAT.063
4	MAT.072	GEOMETRIA EUCLIDIANA	COM	N	314	4	0	80		
4	MAT011	ESTÁGIO I	COM	N	314	5	0	100		MAT.065+MAT.067
5	CIAB.002	PROJETOS SOCIAIS	COM	N	314	2	0	40		MAT.067
5	MAT.073	ESTÁGIO II	COM	N	314	5	0	100		MAT.065+MAT.011
5	MAT.075	FÍSICA BÁSICA II	COM	N	314	3	0	60		MAT.068
5	MAT.076	DIDÁTICA DA MATEMÁTICA	COM	N	314	4	0	80		MAT.065+MAT.062
5	MAT.077.1	CONSTRUÇÕES GEOMÉTRICAS E GEOMETRIA DINÂMICA	COM	N	314	3	0	60		MAT.062+MAT.072
5	MAT027	HISTÓRIA DA MATEMÁTICA	COM	N	314	3	0	60		MAT.067+MAT.072+MAT.042
6	MAT.079	MATEMÁTICA COMERCIAL E FINANCEIRA	COM	N	314	2	0	40		MAT.068
6	MAT.080	FILOSOFIA DAS CIÊNCIAS E DA MATEMÁTICA	COM	N	314	3	0	60		
6	MAT.081	LABORATÓRIO DE MATEMÁTICA	COM	N	314	3	0	60		MAT.063
6	MAT.080	MATEMÁTICA DISCRETA	COM	S	314	4	0	80		MAT.065+MAT.042
6	MAT013	ESTÁGIO III	COM	N	314	5	0	100		MAT.073
6	MAT017	ESTRUTURA ALGÉBRICA	COM	N	314	4	0	80		MAT.042
6	MAT019	FUND.SOCIO-FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO	COM	S	314	4	0	80		
7	MAT.082	ESTÁGIO IV	COM	N	314	5	0	100		MAT.065+MAT.013
7	MAT.083	ANÁLISE	COM	N	314	4	0	80		MAT.081+MAT.042
7	MAT.084	ESTATÍSTICA E PROBABILIDADE	COM	N	314	5	0	100		MAT.065+MAT.061
7	MAT.085	REVOUÇÃO DE PROBLEMAS E ANÁLISE DE LIVROS	COM	N	314	3	0	60		MAT.065+MAT.068
7	MAT.087	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO	COM	N	314	3	0	60		MAT.067
7	MAT.088	LIBRAS (LÍNGUA)	COM	N	314	2	0	40		MAT.068

Código	Sigla	Habilitação	Créd.		Carga Horária				
			Básica	Obrig.	Estágio	Optativa	Comp.	Proj. Fin.	Min. Créd.
314		DISCIPLINAS BÁSICAS	84				120	200	

03/02/2012 20:08 Página 2

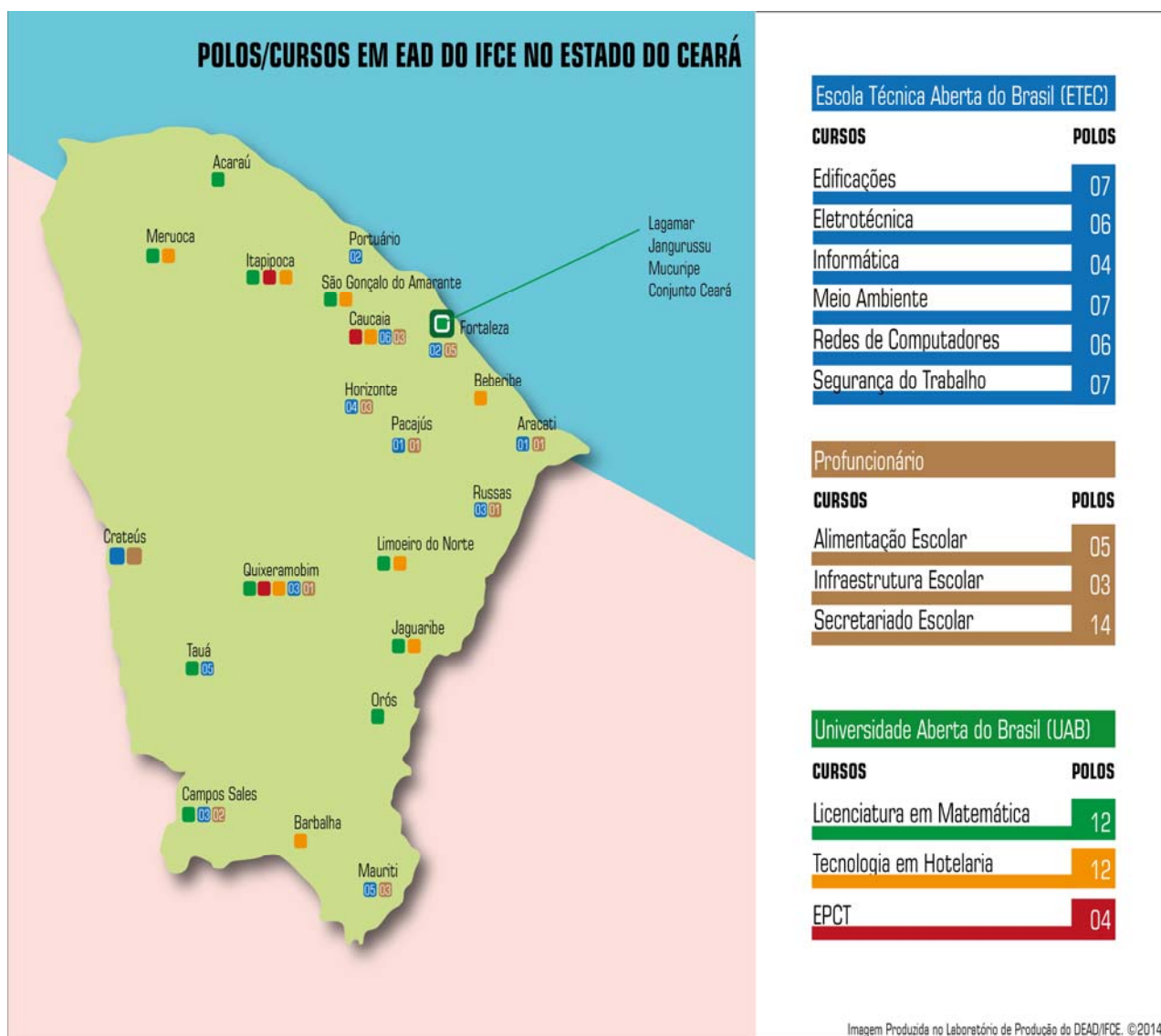
Fonte: Documentos da Diretoria de Educação a Distância do IFCE (2011)

ANEXO F - OFERTAS DE CURSOS EM EAD POR POLOS NO CEARÁ – IFCE (2011)



Fonte: Documentos da Diretoria de Educação a Distância do IFCE (2011)

ANEXO G - OFERTAS DE CURSOS EM EAD POR POLOS NO CEARÁ – IFCE (2014)



Fonte: Documentos da Diretoria de Educação a Distância do IFCE (2014)