

## IX. UMA GENEALOGIA DA FORMAÇÃO DOCENTE: ELOS ENTRE A TUTORA A DISTÂNCIA E A NORMALISTA

ANA CLÁUDIA UCHÔA ARAÚJO  
PATRÍCIA HELENA CARVALHO HOLANDA

**RESUMO:** Este artigo aborda a formação docente feminina, no período de 2007 a 2012, notadamente na Educação a Distância, partindo da perspectiva de professoras tutoras a distância, em comparação com a vivenciada no período de 1920, numa perspectiva genealógica, partindo da literatura e do aporte legal norteadores da temática, baseando-se em Olinda (2005), Alves (2009), Cavalcante (2000), entre outros. É um trabalho oriundo da pesquisa que desenvolvemos no Doutorado em Educação Brasileira, na Linha de História da Educação Comparada, no Eixo de Família, Sexualidade e Educação, sendo um texto que contém uma base empírica, ao mesmo tempo, documental e bibliográfica, em que procuramos abordar a genealogia e a sua relação com o Magistério, bem como o papel da mulher na docência, em perspectiva contextual, no período de 2007 a 2012, e na década de 1920. Através deste estudo, conclui-se que normalistas e professoras tutoras, embora situadas em épocas diferentes e utilizando suportes de ensino e aprendizagem que, em parte, se diferem, se irmanam na condição de docentes, no tocante ao exercício do cuidar, do zelar, que emprestam à dimensão da ensinagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** genealogia; formação docente; tutora; normalista.

### INTRODUÇÃO

Neste artigo, procuramos abordar a formação docente feminina, no período de 2007 a 2012, notadamente na Educação a Distância, partindo



da perspectiva de professoras tutoras a distância, em comparação com a vivenciada no período de 1920, numa perspectiva genealógica, desenvolvida a partir da literatura e do aporte legal norteadores da temática, baseando-se em Olinda (2005), Alves (2009), Cavalcante (2000), entre outras.

É um trabalho oriundo da pesquisa que desenvolvemos no Doutorado em Educação Brasileira, na Linha de História da Educação Comparada, no Eixo de Família, Sexualidade e Educação, sendo um texto que contém uma base empírica, ao mesmo tempo, documental e bibliográfica, em que procuramos abordar a genealogia e a sua relação com o Magistério, bem como o papel da mulher na docência, em perspectiva contextual, no período de 2007 a 2012, e na década de 1920.

Assim sendo, para fins deste estudo, compreendemos que os relatos e as ações das mulheres estudadas, embora situados numa dada categoria temática, se dão no âmbito desta representação histórica. 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.

## **2. DISCORRENDO ACERCA DA GENEALOGIA EM RELAÇÃO AO MAGISTÉRIO FEMININO**

A genealogia aqui utilizada visa a 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 necessário compreendê-la no cerne de uma visão genealógica da educação brasileira, 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).

Neste artigo, então, procuramos analisar a fala de cada uma das doze professoras tutoras entrevistadas numa perspectiva genealógica, baseada em Foucault (1982, 2003, 2007). 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*, apresentada na figura 1.

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.

A razão de adotarmos o arco como representação desta ligação entre fato e tempo (Ver figura 1) diz respeito a um dos significados desta figura, a qual é conhecida na Matemática como “Porção da curva contínua compreendida entre dois pontos”. Além disto, a compreensão do arco na Arquitetura, proposta por Janson (1992), também nos inspira, 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. 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 1** – Arco fato-temporal  
DINÂMICA



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. 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.

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 lembra Reis (1994).

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 nor-



malistas 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, devemos ter em mente 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, abordando como parâmetro de análise a formação docente.

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, se aventura 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, se junta 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, p.147-148). 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, dentre as quais, pomos em destaque a formação docente. Veremos em que medida as vozes do passado são polifônicas em relação às do presente.



As aproximações com as respostas para as perguntas se apresentarão à medida que 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 desta pesquisa. Com a palavra, então, as tutoras e as normalistas, de 1920.

## **2.1 Formação docente em perspectiva genealógica: diálogo entre tutoras e normalistas**

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 da 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:

Pra eu entrar na tutoria foi de início uma curiosidade, porque antes até de eu conhecer esse mundo de EaD, eu, por incrível que parece, li uma reportagem na revista *Época* há algum tempo atrás que daqui a 10 anos, então muito, os 10 anos já se passaram, que seria uma das atividades bem movimentadas. Aí foi que eu fui fazer a especialização no SENAC e surgiu a seleção aqui. Aí como eu tinha participado da seleção da universidade de Brasília, então assim eu me identifiquei com educação a distância e como tutora. É uma identidade. (Professora tutora 2 – IF)



Quando eu estava no mestrado foi exatamente o que me levou a fazer a tutoria, né? Eu tenho direito à bolsa pela CAPES, mas eu não recebo a bolsa por quê? Porque quem escolhe, quem seleciona os alunos pra bolsa, é um conselho que é criado dentro da própria universidade. Então eles acham que nunca a gente tem prioridade, só que quando a gente entra no mestrado e a nossa vida não para lá fora, a dívida continua, o apartamento tem que pagar. Só que quando a gente entra no mestrado, tem livro pra comprar, tem viagem pra fazer, congresso pra participar, xérox pra tirar e aí foi a 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 necessidade financeira, busca pela flexibilidade, opção por desafios, ou mesmo, a aceitação a um convite para ser professor tutor. E a EaD, nesse sentido, aparece 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. En-



tão é na matemática, na verdade, é que eu trabalho muito com a professora X e ela trabalha com matemática. Então não é que eu ensine matemática pros 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 deu-se no Brasil, como é que foi o começo, como é que é agora, então, esse paralelo. (Professora tutora 4 – IUFCV)

Além da possibilidade desta complementação financeira, a motivação para a docência, para estas mulheres, parece também estar relacionada com um desejo de contribuir com 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, né, assim, a questão de experiência profissional mesmo, currículo né? Porque isso conta pro meu currículo, então como eu visualizo um dia fazer concurso pra uma instituição pública, universidade federal, universidade estadual. Então, assim, isso pro currículo é muito bom você ter essa experiência profissional, né? É, pra mim, eu acho que é isso e por mais assim que tenha esse risco da viagem, às vezes, muitas vezes é mais seguro, né, 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 pra substituto. Já tinha entrado com uma liminar pra ficar no segundo... né? 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 no 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, que eu achei interessante a possibilidade de expandir a formação, né, de alunos no interior, em outras cidades. Eu achei a proposta bem interessante, né, e também a possibilidade de não necessariamente estar presente fisicamente nesses locais em tempo integral. (Professora tutora 3 – IUFCV)

Voltando ao início do século passado e guardando semelhança 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 do 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 as quais foram e são expostas e a 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, se configurando (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 ambas vinculadas 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, se apresentava 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; psychologia experimental, pedagogia e didáctica. Aulas: desenho natural, musica e canto, gynnastica, trabalhos manuaes, economia doméstica.

PERGAMUM  
BCCE/UFC



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 tô 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 pra 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, né. 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 quefazer, 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 à 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)

São notórias 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, ele foi muito bom, em termo de conhecer as ferramentas, né. 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, né. Eu não só olhei o fórum, eu estudei a respeito do fórum. Eu, eu acessei aos portfólios, tive um texto a respeito do portfólio, eu fui ver o chat como é que funcionava e eu estudei a respeito do chat. Então eu achei muito interessante e isso nos deu respaldo para quando a gente chegar lá no encontro presencial pra poder 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 pra 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, depende-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 pra essa área. Que é como eu lhe disse, existe uma sintonia que ela ocorre diferente do presencial. Se eu não estou olho no olho com você, então quaisquer palavras, às vezes uma vírgula, um erro de entendimento, ele pode gerar um problema tremendo. [...] Essa é uma questão assim que ela se faz bem presente no dia a dia. E eu não percebo só comigo. Eu percebo com muita gente essa dificuldade. Por que 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)

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 peda-



gógico 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 né que são 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 – IUF-CV)

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 recaí-



rem 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, em 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, né, que ela é a forma que seria mais interessante de pessoas que não tem condições de, financeiramente mesmo falando, de 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 pra 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 que 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 tá aí pra ajudar a gente mesmo e eu acredito que reduz a distância, né. 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 pras 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 tra-



balho 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 tá 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)

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.

## **CONSIDERAÇÕES PARA UM INÍCIO DE CONVERSA**

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.

Assim, normalistas e professoras tutoras, embora situadas em épocas diferentes e utilizando suportes de ensino e aprendizagem que, em parte, se diferem, se irmanam 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 que, com o seu trabalho, podem contribuir para com a sociedade.



Além disso, percebemos a precarização como uma constante que marca as condições de trabalho de ambas e conseqüentemente, a dimensão formativa do trabalho.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

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.

CARDOSO, Mara Yáskara Nogueira Paiva. **A precarização da formação docente para a tutoria a distância: análises**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas / Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Metodista de Piracicaba. Disponível em: [http://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/09102013\\_100608\\_mara.pdf](http://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/09102013_100608_mara.pdf). Acesso em: 21 mai. 2015.

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.

\_\_\_\_\_. **João Hippolyto de Azevedo e Sá: O espírito da Reforma Educacional de 1922 no Ceará**. Fortaleza: Ed. UFC, 2000.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História oral: memória, tempo, identidades**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. **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.



\_\_\_\_\_. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2003.

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.

JANSON, H. W. **História da Arte**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1992.

LASCH, Christopher. **A mulher e a vida cotidiana: amor, casamento e feminismo**. Organizado por Elisabeth Lasch-Quinn. Tradução de Heloísa Martins Costa. Rio de Janeiro: 1999.

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.

OLINDA, Ercília Maria Braga de. **Formação integral do educando no tempo da escola normal**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora Ltda., 2005.

REIS, José Carlos. **Tempo, História e evasão**. Campinas: Papirus, 1994.

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.

VEYNE, Paul. **Como se Escreve a História: Foucault revoluciona a história**. Brasília: Editora da UNB, 1998.

PERGAMUM  
BCE/ UFC