

TUTOR É PROFESSOR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Flávio Américo Tonnetti¹

Grupo 2.3. *Docência na educação a distância: Profissão docente, coletividade e condições de trabalho*

RESUMO:

Com o advento da Educação Virtual à Distância, e a utilização das TIC, o papel do professor transformou-se. Nos modelos correntes de Ensino a Distância, nos cursos de graduação e pós-graduação oferecidos pelas universidades brasileiras privadas e públicas – no contexto da UAB – o papel do professor configura-se dividido. Isto porque as atribuições do “antigo” professor da modalidade presencial, antes concentradas na figura de um único sujeito, apresentam-se agora de modo tripartido representado nas figuras do professor-autor, responsável pela escrita do material textual de apoio ao estudante; do professor-apresentador, que grava as videoaulas assistidas pelos alunos; e, por fim, do professor-tutor, que acompanha as atividades dos alunos no ambiente virtual, fazendo as correções e dando as devolutivas. São poucos os casos em que as funções estão reunidas na figura de um mesmo sujeito, nos demais, a função de atendimento e interface junto aos alunos – feito pelo tutor – não é reconhecida como atribuição professoral.

Palavras-chave: *professor-tutor, Educação a Distância, profissão docente, plano de carreira.*

ABSTRACT:

TUTOR AS TEACHER: SOME OBSERVATIONS ABOUT WORK TEACHING IN DISTANCE EDUCATION

With the advent of Virtual Distance Education, and the use of ICT, the teacher's acting was changed. In current models of Distance Education, in undergraduate and postgraduate courses offered by public and private universities in Brazil - in the context of UAB - the role of the teacher sets up divided. This is because the powers of the "former" teacher, before concentrated on the figure of a single subject, have now represented in the tripartite figure of the teacher-author, responsible for writing the textual material to support the student, the teacher presenter, which records the video classes attended by students, and, finally, the teacher-tutor, who monitors the activities of the students in the virtual environment, making corrections and giving the feedback. There are few cases in which the functions are gathered in the figure of the same subject, to the other rest the role of service and interface with the students - made by the tutor - that is not recognized as a teacher.

Keywords: *teacher-tutor, distance education, teaching profession, career plan.*

¹ Professor na Universidade Nacional de Timor-Leste (UNTL) – flavio.tonnetti@gmail.com

1. Educação, linguagem, tecnologia e novos meios de comunicação

Se é próprio do homem narrar sua história – e se não narra em silêncio, ou no vazio das coisas que dormem – só pode contar sua experiência através da linguagem e a partir do encontro com o outro. O campo educacional apresenta-se, neste sentido, como seara privilegiada para a comunicação dos feitos humanos, para a transmissão dos valores, das técnicas e dos bens culturais capazes de transformar e recriar o mundo em que vivemos e que se nos apresenta. A figura do professor, como narrador destes feitos, tem sido figura central.

Partimos da premissa de que houve uma mudança significativa no mundo com o advento das novas tecnologias e meios de comunicação. Tal mudança teria instaurado uma nova organização social, capaz de afetar profundamente a compreensão contemporânea de mundo. Com espaços e tempos alterados, vivemos numa sociedade em rede (CASTELLS, 2002) que criou novas manifestações e categorias culturais provenientes deste, cada vez mais presente, ciberespaço – que cria e recria elementos do real no interior de sua cibercultura (LÉVY, 1999).

Alteradas as categorias de pensamento – o tempo, o espaço, a velocidade e o modo das relações humanas – qual papel ocuparia o professor como agente recriador dessas novas narrativas. Nesta realidade que incorpora esse outro ambiente virtual (LÉVY, 1997), como narrar a experiência humana e com quais ferramentas?

Após a evolução das tecnologias e meios de comunicação ocorrida neste século, Pierre Lévy (1998), concebeu, frente às atuais redes telemáticas, a possibilidade de fundar-se um modo de comunicação e interação radicalmente novo. Abandonando uma linguagem estática poderíamos conceber um sistema linguístico povoado por ideogramas dinâmicos que comunicariam a essência da mensagem quase que automaticamente, instaurando a possibilidade de uma linguagem e, portanto, uma comunicação, imediata. O que seria possível graças aos novos signos dessa linguagem concebida por ele: ideogramas em movimento simulados, modelados e instrumentalizados a partir das novas tecnologias que possuímos e possuiremos.

Tais ideogramas carregariam em si características do objeto representado. Superando o ideograma chinês – que preserva em si traços dos objetos reais que representa – os signos ideográficos de Lévy seriam quase que uma espécie de abdução do real, rerepresentando através de fluxos de cores, objetos e movimentos, categorias diretas do pensamento. Este sistema fundaria assim uma linguagem universal, que superaria as línguas antigas e modernas em sua capacidade de representação. Uma espécie de linguagem acultural e atemporal.

Se partíssemos das categorias de signo postuladas por Pierce (cf. SANTAELLA 1983, 2001) identificaríamos no sistema dinâmico de Lévy uma linguagem inteiramente constituída em torno da categoria de ícone, já que a própria forma do signo se encarregaria de transmitir seu significado – e operando, sobretudo, por similaridade, não sendo necessárias as convenções linguísticas ou contratos culturais para compreensão desta linguagem. Distâncias entre forma e conteúdo seriam, dentro deste sistema, minimizadas. Significante e significado se confundiriam. Mais do que isso se apresentariam como uma só e mesma coisa. Colocaríamos-nos, desta forma, frente a um

processo de comunicação radicalmente diferente daquele proposto por McLuhan (1969) em que emissor e receptor estariam diametralmente separados e seriam pontas opostas de um processo de comunicação.

Um professor, inserido neste contexto, poderia então usar esta linguagem baseada na tecnologia a seu próprio favor, prevenindo uma atualização rápida de seus conhecimentos nas mentes de seus alunos, numa espécie de contato mente-a-mente, independente da cultura e da localização espacial em que os polos de emissão e recepção se encontram. Mas essa promessa de linguagem, como desenhou Lévy, não veio – ao menos por hora, já que sabemos que suas atuais investigações envolvem a crença na realização de uma realidade que ele tem chamado de webcortex, potencializando a ideia de sociedade em rede ou de galáxia apresentada por Castells (2003). Mas se a tecnologia não nos trouxe, ainda, uma completa revolução da linguagem, alterou ao menos, e certamente, nossas relações com os espaços e com o tempo, com as representações e com as mídias, fundando novas dimensões das quais hoje dispomos.

A despeito de todas as promessas e ficções científicas, e apesar das limitações do real, as novas tecnologias nos deram uma educação à distância bem avançada, no que diz respeito à possibilidade de atendimento e acesso. Resultado das conquistas tecnológicas, ampliamos as categorias – e talvez até o próprio conceito – de espaço e flexibilizamos, pelo menos no que diz respeito às dinâmicas escolares, o tempo. E nesse novo tempo e espaço temos a possibilidade de trocar mídias e conteúdos interagir através deles.

É possível comunicar-se, aprender e ensinar nesta nova dinâmica do virtual – que aqui não é oposto a real e deve ser entendido como realidade outra em que potências estão contidas e podem atualizar-se em novas realidades (LÉVY, 1997). É possível ser professor e ter um aluno a muitos quilômetros de distância e com ele estabelecer uma relação de ensino-aprendizagem. É possível ser aluno e fazer as tarefas de madrugada, alheio aos horários comerciais de funcionamento das tradicionais casas de ensino. Se isso não é possível através de uma nova linguagem, é possível através de nossa própria linguagem utilizada com novos suportes – que, cada vez mais, já não são tão novos. Ainda que sejam, estes, suportes diferentes, permanecem os sujeitos: professores e alunos.

Mas nem sempre o uso dessas potências tem sido visto. A despeito de toda sorte de mídias que podem ser compartilhadas entre professores e alunos, tem-se dado privilégio à centralidade do conteúdo textual falado e escrito – sobretudo escrito quando é requerida a interação dos atores envolvidos no processo educativo. E embora os sujeitos professor e aluno possam interagir por correspondência escrita ou falada, dessincronizadamente ou em tempo real, suas interações que poderiam carregar outro modo de ser, diferente do ensino presencial, permanecem como reatualizações do mesmo, sendo diferentes não nos usos das mídias ou na construção de novas relações, mas apenas fazendo usufruto da assincronicidade.

Na plataforma de ensino virtual mais utilizada atualmente – o software livre Moodle – podemos criar uma série de atividades diferentes para que a relação entre professor e aluno (e também entre professor e professor e entre aluno e aluno) se configure e se estabeleça: fóruns virtuais, envio de atividades, chat on line e enquetes, além de uma série de outras ferramentas que possibilitam que um professor deixe disponível para o aluno materiais e conteúdos diversos: vídeos, textos, músicas.

Usado como uma sala on line, que se abre para a web com utilização de links, o ambiente virtual de aprendizagem pode ser usado em convergência com outros softwares e redes sociais. Pode integrar e mobilizar redes sociais como Orkut, Twitter e Facebook ou softwares de comunicação como Skype, Msn e ICQ. Antes de termos um ambiente educativo, o que temos dentro desses sistemas, e com o uso destas ferramentas, é a possibilidade de estar inserido numa comunidade comunicativa, num ambiente de diálogo – ainda que possamos nos furtar a ele.

Se essa realidade é diferente da realidade ideogramática hipertecnológica pensada por Lévy – que nos parece até o presente momento como uma ficção – já é muito mais do que tínhamos há umas poucas décadas².

Nossa educação libertou-se dos espaços e suportes físicos, o que significa ampliação de acesso³ mas não se liberou do lugar da enunciação. A linguagem dentro do contexto educacional continua a depender de um sujeito, materializado na figura do professor, principal interlocutor dentro das dinâmicas educativas.

Considerando que a educação é uma prática inscrita na linguagem e na narração das conquistas humanas, é legítimo questionar qual seria o papel desempenhado pelo professor, como sujeito do conhecimento e como sujeito da linguagem em suas pontas – emissor, receptor e interlocutor. Como figura-se dentro destas novas perspectivas de comunicação, tecnologias e educação?

Sendo a linguagem um processo humano compartilhado – comunicação entre pares e não entre paredes, ou telas de terminais, já que narramos para um ‘outro’ que nos ouve e que comunga conosco a mesma natureza humana – como se inscreveria a educação dentro da perspectiva de utilização de novos suportes?

Reconhecendo a especificidade do panorama atual do ensino à distância, poderíamos nos perguntar até que ponto nossa tecnologia foi capaz de reproduzir o projeto de Lévy e quais são as atuais ferramentas de comunicação e ensino a disposição do professor, das quais lança mão para proporcionar aos seus alunos uma comunicação mais eficiente ou mesmo diferente em relação aos modos presenciais – ou simplesmente naturais ou menos tecnológicos.

Se comunicar-se é, pois, nosso destino – e se institucionalizamos o ato de comunicar através do ato de educar – podemos investigar de que modo os agentes comunicadores atuam dentro dos atuais sistemas telemáticos de educação a partir do lugar próprio do professor em sua nova – ou novas – versões.

Para isso pretendemos observar atribuições e funções do(s) professor(es) de EaD conforme a ponta de atuação (autor, apresentador, tutor) e de que modo utilizam atualmente os recursos disponíveis no ambiente Moodle.

Para isso verificaremos, e preferencialmente, as atuações do professor dentro de um “modelo de aprendizado independente” (MORAES, 2010), modelo em que não haveria obrigatoriedade de encontros presenciais, ou mesmo sincronizados, em que os alunos possam interagir, por meio de plataforma tecnológica interativa, com o professor-

² Ver MORAES, Reginaldo C. “Educação a distância e ensino superior: introdução didática a um tema polêmico”. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010, no capítulo 3 sobre a evolução dos modelos de educação a distância.

³ Mas não necessariamente redução de custos financeiros, como comumente se pensa. Ver MORAES, op. cit. capítulo 5, sobre formas de organização e custos em EaD.

tutor e com outros estudantes, e que possa haver apresentação do conteúdo através de materiais diversos, sendo seu conteúdo anexo ou não ao ambiente virtual, tais como texto impresso, CDs, DVDs, fitas de vídeo ou áudio etc. Levando em conta que este material de apoio não seja de posse exclusiva de determinado instrutor, mas fruto de elaboração de autor(es) especialista(s) em conteúdo, podendo ser utilizados em mais de um semestre ou ano.

2. Educação a Distância e a tripartição da figura professoral

Se considerarmos a modalidade de ensino presencial tendo por base uma aula expositiva – esta é inegavelmente ainda a estratégia de ensino mais adotada nas escolas e universidades prefigurando um modelo “clássico” ou “ideal” de aula – o professor se coloca como alguém que produz conteúdo. Ou o reproduz na medida em que o apresenta, ou o reinterpreta, através dos meios signíficos de que dispõe no momento da aula. Podemos usar esse modelo para compará-lo ao que ocorre na modalidade a distância. De modo semelhante, o professor no interior dos ambientes virtuais de aprendizagem é um produtor – ou reproduzidor – de conteúdo.

Partindo em parte de um relato de experiência no interior de ambientes virtuais e em parte de uma análise documental ainda em curso, possibilitada pela atuação em diferentes posições dentro de dinâmicas da EaD, e tomando por base o que ocorre em quatro modelos diferentes de EaD de que dispomos para análise cuja frequência e acesso se deu ao longo de 3 anos – UFSCar, UNIMES Virtual, Rede de Formação de Professores da Universidade de São Paulo (REDEFOR/USP) e Escola de Formação do Estado de São Paulo – podemos afirmar que o primeiro contato do aluno no interior de um ambiente virtual é com um conteúdo previamente produzido por um agente intitulado professor.

Deixando de lado os aspectos formais dos ambientes – que constituiriam uma arquitetura da informação e/ou um design informacional que também poderíamos considerar como um determinado tipo de conteúdo – o que ocorre no primeiro acesso, na primeira navegação, do estudante é o encontro com um texto padrão produzido para um grupo indiferenciado de alunos no estilo de uma comunicação de massa com um emissor para múltiplos destinatários – lógica de comunicação que se manterá em muitas outras ocasiões.

Nos diferentes modelos, a estratégia da mensagem de “boas-vindas” é a mais adotada não apenas no primeiro acesso como a cada nova etapa do processo de aprendizagem – sejam módulos, semestres ou tarefas. Quase em sua totalidade a mensagem de “boas-vindas” ocorre no formato de texto escrito.

No AVA da UNIMES Virtual, cujo acompanhamento se deu ao longo de 2010 e 2011, muitos dos coordenadores de curso adotavam as mensagens de “boas-vindas” como comunicação geral que tinha ao mesmo tempo o objetivo de reconvocar os alunos a acessarem o ambiente nos períodos de retorno das férias, como dar informes sobre questões de rotinas acadêmicas. Muitos dos coordenadores aproveitam as mensagens para tratar da questão do plágio, apresentando links no corpo do texto para materiais externos, como a “Cartilha do Plágio” desenvolvida pela UFF. As mensagens neste caso

eram produzidas pelo coordenador de curso, e a elas se seguiam mensagens dos professores retomando alguns pontos e tratando de especificidades das suas disciplinas.

No caso de um aluno recém-chegado a um AVA, podemos supor que seu primeiro acesso deva ocorrer com o suporte de um funcionário do polo presencial – cuja figura oscila entre a figura do monitor, do secretário ou do técnico informático – o modelo da UAB pressupõe pessoal habilitado para dar este suporte ao aluno no polo. O modelo da UFSCar prevê inclusive, num momento letivo que podemos considerar como anterior às disciplinas regulares de cada curso, dois momentos introdutórios – que funcionam e compõe a matriz das disciplinas – chamados “Letramento Digital” e “Introdução à EaD”. Neles os alunos encontram mensagens de boas-vindas:

Olá turma,
Hoje é o primeiro dia da nossa disciplina

Caros, alunos!
Sejam bem-vindos a unidade

O que se vê como sequência destas mensagens é uma apresentação sumária dos outros conteúdos do ambiente, com indicações para acesso de vídeos e textos. Verifica-se que não há nestas mensagens iniciais a utilização de hiperlinks para o material sobre os quais versam – materiais contidos no próprio AVA ao qual o estudante poderia ser direcionado através de um link na mensagem.

Estes outros conteúdos, material que se distribui ao longo de etapas cronológicas sequenciais, ficam à disposição dos alunos no AVA. No modelo da UFSCar analisado em 2012 – graduação em Educação Musical – o curso divide-se em disciplinas que subdividem-se em módulos, que possuem conteúdos sequencialmente organizados e atividades diferentes em cada módulo – com predomínio de atividades textuais, mesmo no curso utilizado para os fins desta análise. No caso da REDEFOR – analisado em 2011 e 2012 – encontramos uma divisão em módulos de dez semanas contendo um conjunto variado de disciplinas. No caso da Escola de Formação encontramos também uma serialização por semanas que obedece a uma divisão por módulos que vão mudando a cada semana. No caso da UNIMES Virtual os cursos organizam-se por disciplinas semestrais divididas por semanas letivas mimetizando a experiência presencial com atividades ao longo do semestre em cada disciplina.

Todos eles obedecem a um cronograma fixo que deve ser acompanhado pelo aluno. Embora os cursos sejam assíncronos, todos recuperam, por força no calendário letivo que estabelecem, ritmos de sincronidade já que todos são obrigados a responder às etapas num mesmo espaço de tempo que não se flexibiliza – mimetizando a modalidade de ensino presencial. Os conteúdos, em todos os modelos observados, ficam disponíveis ao aluno. Em alguns casos novos conteúdos vão surgindo conforme o cronograma vai avançando. Datas de avaliações e tarefas são predeterminadas e fixas para todos os estudantes.

No interior destes espaços virtuais e distribuídos ao longo destes tempos letivos, se produzem não apenas mensagens de boas vindas, mas também vídeos, textos e instruções para atividades. Em todos estes contextos, o responsável por esta produção denomina-se professor. Mas no interior de cada modelo o rótulo de professor é atribuído

a tão diferentes personagens que cumpre diferenciá-los de acordo com o tipo de conteúdo e mídia que produzem e quanto ao tipo de interação que se permitem realizar.

Lapa e Pretto (2010) tem dividido a figura professoral agrupando-a em duas categorias: professor conteudista e professor ministrante. Suas análises debruçam-se sobretudo, no contexto da UAB – que consideram como um padrão que impõe um modelo único de EaD nas universidades públicas federais, impedindo a multiplicidade e a heterogeneidade – desejável – de modelos de educação a distância na esfera pública. Para atender a demandas administrativas próprias de um ensino de massa enxergam na divisão das tarefas docentes uma evidência da precarização do trabalho docente – cujas diretrizes obedecem mais a critérios financeiros que a critérios pedagógicos.

As opções administrativas que culminam na criação do tutor – ou professor ministrante – instauram tensões e diferenciações entre os agentes que em tese deveriam estar direcionados para o mesmo objetivo de orientar os educandos. O fato de não reconhecer o professor-tutor como professor efetivo se dá já na contratação que não obedece os mesmos critérios de carreira dentro dos quais são contratados os professores universitários. Os tutores são bolsistas, não tem registro em carteira, estão fora dos planos de carreira e não gozam dos benefícios de classe. São neste sentido professores marginalizados dentro da esfera pública das universidades federais. No caso do serviço público, contexto da UAB, não ingressam por meio de concurso e não gozam da estabilidade de servidor, tendo contratos regulados por jornada de trabalho ou empreitada. No modo como são enquadrados podemos afirmar que são objetos de uma estratégia de terceirização ou subemprego que exime as instituições de pagarem e honrarem os compromissos trabalhistas que deveriam ser assumidos também no caso destes profissionais. Certamente isto tem um custo simbólico para a profissão docente.

É possível reconhecer essa dificuldade, por exemplo, quando o professor não trata o tutor como um professor como ele e atribui à tutoria um papel administrativo, de cobrar presença e trabalhos. Ou quando o professor planeja tudo sozinho e espera que os outros professores e tutores apenas executem a sua proposta, quando esses sequer conseguem compreender os objetivos pedagógicos que a orientaram, tornando-se, assim, um professor de script de autoria alheia (LAPA; PRETTO, 2010. p. 85).

Por outro lado o professor da universidade federal que atua na UAB, segundo os autores, também estaria inserido numa dinâmica de precarização do trabalho docente já que acumula funções, pois continua sendo professor da modalidade presencial, enquanto atende a EaD seguindo uma lógica de “complementação salarial” que não é incorporada em seus vencimentos – “bônus” financeiro que muitas vezes é gerenciado por Fundações Universitárias.

Para mascarar estas tensões, surge a ideia de professor coletivo (BELLONI, 2001), como se o resultado da aprendizagem do aluno resultasse de uma soma dos esforços de todos os agentes do ambiente virtual – que em tese trabalhariam de modo integrado. Mas não há uma relação de igualdade entre as partes envolvidas na docência do EaD nos modelos observados e o trabalho apresenta-se mais como um trabalho seriado, como numa linha de produção – atendendo a perspectiva de um ensino de massas – do que a ideia de um trabalho em grupo em que todos dominam todas as etapas e interferem umas nas outras, por vezes trocando de posições.

Se considerarmos que não existe docente sem discente, para nos apropriarmos da visão de Paulo Freire (2003), pensamos que seja mais adequado propor uma outra divisão diferente da proposta por Lapa e Pretto, conforme o tipo de produto que o professor gera e o tipo de interação a que se dispõe no ambiente virtual de aprendizagem.

De acordo com o tipo de mídia e sua orientação ao usuário aluno, podemos encontrar outros agrupamentos da figura do professor: o professor-autor, o professor-apresentador e o professor tutor – recaindo apenas sobre este último a natureza efetiva da docência, representada pelo contato direto com os alunos que visa interação. Preferimos esta divisão porque em alguns casos, como na UNIMES Virtual, na Escola de Formação e na REDEFOR a divisão entre professor conteudista e professor ministrante não faz muito sentido.

No caso da UNIMES Virtual a divisão entre estes atores é puramente para fins de registro trabalhista: professores e tutores fazem exatamente o mesmo trabalho de professor ministrante, entretanto na carteira profissional de uns consta a anotação de “professor EaD” – podendo ser exigência que tenha titulação de mestre ou, em menor quantidade, de doutor – e na carteira profissional do tutor consta a anotação de “tutor”, que o afasta dos benefícios de classe e dos direitos historicamente conquistados pelos docentes ao longo das décadas e previstos na legislação brasileira. Os tutores são contratados num regime integral de trabalho – 40 horas semanais, os professores no regime de horistas. Muitas vezes dando atendimento a mais de mil alunos, os tutores estão mais do que qualquer outro agente, inseridos numa lógica de linha de produção maciça. Os professores também possuem centenas de alunos neste sistema, mas trabalham menos horas porque custam caro para a instituição. Com isso, atendendo a uma lógica financeira, a instituição de ensino aumenta exponencialmente os lucros através da exploração da mão de obra do tutor – aliado da categoria profissional – ainda que nas salas virtuais conste, tal qual os “professores”, ao lado de seu nome próprio o título de “Prof.” ou “Profa.”.

No caso da REDEFOR, projeto financiado por uma Fundação, defende-se a existência das duas figuras – a do professor e a do tutor, mas o que ocorre é que nas relações observadas no interior do AVA da REDEFOR a única interação existente é entre alunos e tutores (que seriam os “professores ministrantes” na proposta de Lapa e Pretto). No caso da REDEFOR os professores são na verdade os “autores” do material e não estabelecem qualquer relação com os discentes. Por não estabelecerem contato com o aluno, pela perspectiva freireana, não seriam professores, portanto.

Na Escola de Formação não existe propriamente a figura do professor – que é aceita como diluída na ideia de autor, que seria um professor consultor, contratado pela Secretaria da Educação para a elaboração do material e design instrucional. Os tutores assinam também um contrato de “prestação de serviços de tutoria” que não estabelece qualquer vínculo empregatício. Na impossibilidade de que a contratação se efetive diretamente com a Secretaria da Educação estadual, atualmente o contrato se dá entre a Fundação Padre Anchieta, a mesma responsável pela TV Cultura, e os tutores contratados por “empreitada”. Neste caso não se pode usar o título de professor, recebendo orientações claras para assinar as mensagens como “tutor”. Professor ficaria reservado à figura consultiva que elaborou o material – um “professor-autor” – que por vezes aparece

nos vídeos que compõem parte do conteúdo do AVA – na figura de “professor-apresentador”.

No caso da UNIMES Virtual, professores-autores são os responsáveis pela escrita do material textual que será utilizado no interior do AVA de cada disciplina. Assina um contrato editorial abrindo mão dos direitos autorais em troca de um pagamento pela confecção do material. O professor-apresentador que grava as videoaulas – que pode ser o mesmo ou um outro – por sua vez assina também um contrato de cessão de imagem, seguindo a mesma lógica de contratação de serviço e cessão de direitos aos moldes do que acontece numa produção televisiva. Por sua vez a figura do professor-tutor fica responsável por conhecer o material e produzir as tarefas e atividades ao longo do curso – dando alguma autonomia para a atuação pedagógica.

Neste ponto o modelo da UNIMES VIRTUAL apresenta uma vantagem em relação ao da UFSCar, da REDEFOR e da Escola de Formação: o professor-tutor tem mais autonomia para a condução de sua docência na medida em que pode elaborar suas próprias atividades didáticas e modificá-las no interior dos cursos que ministra – o que não ocorre nos outros modelos em que o papel do professor-tutor configura-se basicamente na correção e orientação dos alunos – ainda que possa fazer propostas para o professor-autor não pode modificá-las diretamente e está sujeito a um agente quase sempre alheio ao contato com os estudantes. O que muitas vezes relega o tutor a um papel de “averiguador de tarefas ou acessos”, como podemos observar na mensagem de uma tutora a um aluno:

Estou passando para lembrá-lo que você deve acessar a plataforma e todas as disciplinas com frequência, pois tenho percebido que você está ausente há alguns dias. Cuidado para não o prazo de entrega das atividades. [sic]

Ocupando assim um papel muitas vezes mais burocrático que pedagógico. É neste sentido que são legítimas as críticas que acusam a EaD de autoinstrução, já que temos sido incapazes de gerenciar modelos em que a interação visando crescimento pedagógico efetivamente ocorra no interior dos AVA como resultado efetivo de uma relação ou interação entre docentes e discentes – o que não significa que devemos negar os casos em que a EaD tem apresentado sucesso no que diz respeito a construção de novas práticas de comunicação e interação. Nossa dificuldade em grande medida pode ser atribuída à precarização da profissão docente, menciona por Lapa e Pretto, cada vez mais evidente no interior destes modelos de ensino.

Para além do delineamento do perfil da profissão docente na modalidade de Ensino a Distância – bem como os reflexos que implicam discutir o papel do professor também na modalidade do ensino presencial e o atual estado da profissão; ou assinalar quais seriam as características fundamentais para o exercício da profissão docente e qual pode ser o entendimento da atuação profissional daquele que atualmente chamamos “professor” – desejamos evidenciar algumas questões no interior da Educação a Distância, tal qual tem sido levada a cabo no contexto da educação brasileira, que impactam a profissão docente, sobretudo no que diz respeito às questões administrativas e legais envolvendo a situação laboral do professor de EaD – ou mesmo à questões autorais, de propriedade subjetiva e de imagem.

Como vimos, na divisão de papéis do professor de EaD nem sempre o professor goza das prerrogativas legais de sua profissão. Contratados por prestação de serviço ou contratos de transferência de propriedade subjetiva, os professores que gravam as videoaulas ou escrevem material ficam postos à margem do foro privilegiado que dá estabilidade a sua atuação profissional. Como assinalamos, a ausência deste reconhecimento laboral, social, simbólico, jurídico e administrativo pode implicar, num modelo ou em outro dos que foram apresentados, que professores – nas três categorias aqui propostas – não gozam apropriadamente das férias e recessos, não tenham garantido o direito à semestralidade, não fazem jus ao descanso profissional remunerado – ficando a par de todas as conquistas e acordos de classes. Se apresentam, portanto, destituídos de sua condição de trabalhadores, e como prestadores de serviços, passam a estar expostos a uma legislação comercial e não trabalhista – que é regida por outros preceitos. Este certamente é um tópico relevante de análise no campo da sociologia da educação – que poderá analisar o desenvolvimento da docência como categoria profissional, merecendo regulações específicas e legislações próprias – no caso do Brasil, merecendo um conjunto de leis específicas que regulem o trabalho e na qual a profissão professoral é citada – a CLT; e com menções também específicas à categoria professoral no interior da Constituição Federal.

Pelas leis comerciais igualam-se as partes contratantes e contratadas como detentoras da mesma força simbólica e legal. Na relação comercial, as partes tem a mesma força para contrair e para relaxar o contrato, não há vínculo e a relação se estabelece numa lógica de mercado abstrata de oferta e procura – em que não se colocam outros direitos como a garantia da manutenção da vida ou o direito ao trabalho – que constituem pano de fundo das legislações trabalhistas.

Em relações comerciais deste tipo, uma das partes pode abrir mão de certos direitos originalmente inalienáveis quando na condição de trabalhador. O trabalhador está proibido por lei de abrir mão de seus direitos de trabalhador em benefício do contratante. O guarda-chuva da legislação trabalhista protege assim o professor, que como trabalhador, constitui a parte mais frágil da relação profissional. Na condição de prestador de serviço a relação se inverte: o professor é um comerciante que oferece um produto a um consumidor, a instituição de ensino, que por sua vez configura-se, na posição de consumidor, como parte mais frágil num litígio, onde aquela pretensa igualdade da relação comercial primitiva ficou ameaçada. Inverte-se a posição dos atores: ao mais frágil é dada uma fantasia de maior força, que é obrigado a vestir para poder trabalhar – ou vender seus serviços – e o mais forte se mascara de mais frágil atraindo assim o suporte da justiça, que sem poder enxergar bem e distraída pela carnavalização das fantasias, socorre aquilo que vê como frágil dentro da relação comercial estabelecida. Esta é, sem sombra de dúvidas, uma condição jurídica bastante interessante para observar de que modos uma antiga profissão é colocada frente às novas dinâmicas do contemporâneo – deixando lastro aberto para que possam ser discutidos também os aspectos legais da atuação professoral.

Um professor na modalidade de ensino presencial é contratado para desempenhar suas tarefas e acompanhar os alunos ao longo de um período letivo. O mesmo pode acontecer com um professor no ensino à distância que ministre suas aulas através de teleconferências simultâneas – a depender do equipamento e formato da

teleconferência, os alunos podem interagir ou não com o professor em tempo real, caso em que haja a interação, estaremos diante de uma circunstância muito próxima à condição do ensino presencial, em que quase não há diferença entre as modalidades de ensino.

Fosse este o modelo de ensino à distância com maiores chances de se estabelecer, e de se firmar no contexto educacional brasileiro, teríamos pouco a dizer e muito menores considerações a tecer sobre as especificidades e as diferenças entre a modalidade de ensino a distância em relação ao ensino presencial – em ambos os casos o papel do professor nelas inserido se assemelha: é aquele que ministra uma aula falada, usa recursos textuais, apresenta materiais e, enquanto isto acontece, interage observando as demandas dos estudantes e responde às questões postas por seus alunos. Pode retornar um conteúdo ou reformular uma explicação. Pode acrescentar ou subtrair um tópico anteriormente planejado.

Trata-se então de analisar como a partir de uma observação da linguagem, e do meio como a linguagem é exercida no interior dos AVA, possamos passar a discutir a especificidade da profissão docente no interior da educação a distância – especificidade que poderá ser ainda usada como parâmetro para considerar as especificidades da modalidade presencial.

Mas ainda que estejamos longe da reinvenção da linguagem como na proposta de Lévy – há entre as modalidades, no que diz respeito ao próprio manejo da linguagem circunstâncias em que a condição professoral e laboral muda completamente quando o ensino à distância ocorre de modo assíncrono. São casos em que o aluno pode acessar uma aula gravada anteriormente por um professor – material que ficará disponível na plataforma para posterior acesso e consulta – não havendo qualquer indício de interação direta, configurando-se a videoaula apenas como um material a mais, uma mídia a mais, um vídeo inserido no ambiente. Qual seria então a atribuição, a categoria laboral, ou mesmo o papel daquele que gravou a vídeo aula?

Gravar uma vídeo aula sem uma relação interpessoal – pois não haverá encontro com os alunos se a figura do professor-apresentador não é a mesma do professor-tutor – não efetiva a atividade professoral. Além disso, quando vendem seus direitos de imagem, os professores – para além da venda de seu conhecimento, corpo e voz – não fazem usufruto, em geral, das prerrogativas de direito de imagem e exibição. No contrato da UNIMES Virtual, os direitos são vendidos por 10 anos e automaticamente renováveis sem que haja novos pagamentos ao professor por mais 10 anos. Há contratos determinados que estabelecem a venda perpétua dos direitos para quem os contrata e há contratos que estabelecem pagamento para cada semestre em que haja a exibição do material gravado. Isto significa que o material produzido pelo professor – quase sempre graças a uma estrutura que envolve diversos outros profissionais envolvidos com a gravação – poderá ser explorado infinitamente pela instituição de ensino que as contratou.

Se jogadores de futebol e atores tem maior margem de negociação para firmarem contratos com cláusulas que garantem que sejam pagos direitos de imagem a cada utilização e exploração comercial – recebendo todas as vezes em que sua imagem é utilizada, algo considerado razoável para aqueles que se expõem a grandes mídias – o professor-apresentador da videoaula recebe, em geral, apenas na ocasião de gravação do

material. O que para a instituição que comprou o conteúdo significa continuar usufruindo comercialmente do bem adquirido.

Tal posição, se não regulamentada, poderia significar a videoaula como a morte da profissão docente, ou a menos uma enorme diminuição dos postos de trabalho – na lógica do ensino privado, com um ensino à distância que potencializa lucros para a iniciativa privada ou evita gastos para a educação pública – já que não é mais necessário contratar e pagar os professores para cada semestre ou ano letivo, bastando contratar uma única gravação: o espaço da docência viraria, tão somente, espaço da produção audiovisual. Numa condição em que os professores, doravante denominados simplesmente atores – ou subatores – teriam uma remuneração muito inferior aos grandes astros do cinema ou da televisão comercial. Numa ordem em que o maior valor é o de imagem, inserido numa produção audiovisual bem colocada e bem produzida, com um texto que pode ser elaborado e estar a cargo de um outro, um roteirista alheio às câmeras, o professor é uma espécie em extinção.

No caso do professor-autor, poderemos ver também sua posição diminuída. Fora dos acordos editoriais que privilegiam o reconhecimento de autoria e a proteção do direito autoral, não sabemos se os roteiristas das videoaulas figurarão ou não como *ghost writers* ou permanecerão simplesmente ocultos por trás da logomarca institucional. Se atualmente o professor depende de sua “identidade” para se estabelecer profissionalmente – a ideia de autoria neste sentido é radical, para o enraizamento do pensamento e reconhecimento da atividade da docência como prática dependente do sujeito que atua e que a põe em exercício – não sabemos qual é o estado futuro da profissão, se expostas a uma livre regulamentação profissional ou a um desmembramento da profissão.

No que se refere ao professor-tutor, nos casos citados, dependendo da dinâmica institucional a qual se submeta, não ficará em situação mais favorável que os anteriores: torna-se bolsista nas instituições públicas e monitor ou estagiário nas instituições privadas. Estão também fora, portanto, dos benefícios adquiridos pela profissão docente. Responsáveis por acompanhar os alunos, muitas vezes permanecem anônimos – *ghost teachers*. Como os outros, escapam às remunerações que são incorporadas pela especificidade da profissão docente e pelas exigências legais. São muitas vezes rebaixados e, ao serem rebaixados, rebaixam o status da profissão docente como um todo – que se precariza.

Bolsistas e estagiários costumam menos do que professores regularmente contratados – tanto para o universo do ensino privado quanto do ensino público – bolsistas são mais baratos do que professores titulados concursados. Se não há relação professoral sem acompanhamento de alunos, devemos entender a tutoria como central no processo de ensino à distância, como condição *sine qua non* para que o ensino se efetive. Defendemos que, e apesar das dificuldades, os professores-tutores são os grandes responsáveis por conduzir os cursos na maioria dos modelos de ensino à distância estabelecidos – e em todos os quatro que foram aqui dados a conhecer. Ainda que por vezes não considerados como verdadeiros mestres dentro dos sistemas em que atuam, os professores-tutores – muitas vezes acumulando tarefas de bedel virtual e docente – são os principais responsáveis e pontas de lança da educação a distância.

Com professores, cindidos em suas atuações, ficam restritos a apenas uma partição da atuação profissional – o que pode conduzir a uma especialização profissional que o levaria a somente escrever material, ou gravar aulas ou tutoriar alunos. Assim sendo, o espaço crítico para pesquisa e extensão fica comprometido, abalando, portanto, o tripé sobre o qual se estabelece a universidade.

Sem pesquisa acadêmica e sem extensão universitária, o ensino torna-se reprodução. Não há espaço para descoberta, inovação científica ou tecnológica. Não há mobilidade do pensamento ou dos atores do conhecimento. Fica o professor, num cenário pessimista, preso a repetitividade do fazer laboral: professores destituídos da condição de sujeitos e como objetos de uma ação institucional na qual não deliberam. Não mais professores são funcionários a cargo de uma gerência – uma coordenação pedagógica, um professor-coordenador de disciplina ou uma logomarca institucional pública ou privada.

Porque a crítica não recai apenas às instituições privadas, mas também ao ensino a distância das universidades públicas, posto que – sob a tentativa de reunir a figura do professor antes tripartido, e apesar de compor sua plataforma de modo que o autor de material seja o mesmo a gravar as videoaulas – incorpora a figura do bolsista como tutor para o acompanhamento de alunos. Em casos em que haja um professor titular que “assine” o nome na titularidade da disciplina – ou seja, na UAB há sempre um professor mestre ou doutor que empresta seu nome à disciplina que aparecerá para os alunos no ambiente virtual – o mesmo, por não acompanhar diretamente as atividades feitas pelos alunos, funcionará não mais como um professor, mas como um coordenador pedagógico, função outra que não a de docente, já que a docência pressupõe o acompanhamento direto e cotidiano dos estudantes. Mais um elemento para propor a divisão tripartida como alternativa a proposta de professor-conteudista e professor-ministrante.

3. Conclusões

Restituindo ao docente um lugar de narrador e comunicador de bens culturais, criticar todas as condições ou especificidades da atuação profissional no âmbito da EaD, a partir de uma análise de sua atuação nos AVA – através do modo como produz conteúdos e maneja a linguagem em todas as atuações que possamos encontrar – significa analisar o *status* da profissão docente não apenas neste novo contexto, mas também no contexto expandido do tradicional ensino presencial – na medida em que a precarização do trabalho docente, na educação a distância, mimetiza o que já ocorre muitas vezes na modalidade presencial que paralelamente parece padecer dos mesmos problemas que encontramos no ensino a distância. Uma continuação deste trabalho poderia assinalar a necessidade de uma revisão do estatuto da profissão docente – o que poderia ser aprofundado com base nos materiais e procedimentos adotados pelos professores no interior dos AVA, mas também fora dele.

Concluimos que no contexto da educação a distância, a partir dos modelos acessados, o professor-tutor, que consideramos como professor efetivo nas análises deste estudo, profissionalmente não é reconhecido ou legalmente registrado como

professor, ficando excluído de direitos trabalhistas, sujeito a maiores jornadas de trabalho, menor remuneração e excluído de um plano de carreira.

Por sua vez os professores-autores, que no modelo das universidades públicas assinam como “professor da disciplina”, não dão amplo atendimento aos alunos – ou o fazem muito pontualmente e em mensagens padronizadas – e o atendimento pedagógico acaba por ficar ao cargo dos professores-tutores, que avaliam a produção dos discentes, dão sugestões de bibliografia, e orientam as atividades desempenhadas. Em alguns casos, estes “professores de disciplina” ocupam por sua vez um papel mais próximo ao de um coordenador de disciplina, e acabam por ocupar um papel pedagógico “mais burocrático” e formal. O estudo pretendeu evidenciar como, em muitos modelos adotados, o tutor é professor efetivo e o “professor de disciplina” – ou professor-conteudista – não é professor.

Adicionalmente, o que se verificou é que o privilégio que tem sido dado ao texto escrito no interior dos AVA torna por mimetizar, na educação a distância, o que ocorre na educação presencial tradicional: a ênfase do professor como produtor ou apresentador de conteúdo textual e corretor ou avaliador de atividades. Até que ponto poderíamos então fazer jus a pressuposição de que a EaD nos dá efetivamente uma outra forma de comunicação (MORAES, 2003)?

Na linha do estudo realizado por Monteiro (2007), uma nova frente de pesquisa poderia dedicar-se a investigar como se tem usado a linguagem textual neste contexto e como fazer dela uma experiência significativa que diferencie a EaD, em relação ao uso que se faz do texto, das modalidades presenciais de ensino.

4. Referências

- BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- CASTELLS, Manuel. *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em Rede – a era da informação: economia, sociedade e cultura – Volume 1*. São Paulo: Paz & Terra, 2002.
- DERTOUZOS, Michel. *O que será? Como o novo mundo da informação transformará nossas vidas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- FOUCAULT, Michel. *O que é um autor*. Lisboa: Vega, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- LAPA, Andrea; PRETTO, Nelson De Luca. “Educação a distância e precarização do trabalho docente” *Em Aberto*, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, nov. 2010.
- LÉVY, Pierre. *A ideografia dinâmica: rumo a uma imaginação artificial?* São Paulo: Loyola, 1998.
- LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: 34, 1993.

LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* São Paulo: 34, 1997.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: 34, 1999.

LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola, 1998.

LITTO Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Orgs). *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education, 2009.

MARTÍN BARBERO, Jesus. *Heredando el Futuro. Pensar la Educación desde la Comunicación*. in: *Nómadas*, Bogotá, septiembre de 1996, n. 5, p. 10-22

MCLUHAN, Marshall. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. São Paulo: Cultrix, 1969.

MONTEIRO, Dilva Martins; RIBEIRO, Victoria Maria Brant; STRUCHINER, Miriam. “As tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas: espaços de interação? Estudo de um fórum virtual”. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 101, Dec. 2007.

MORAES, Dênis de (ed.). *Por uma outra comunicação*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

MORAES, Reginaldo C. *Educação a distância e ensino superior: introdução didática a um tema polêmico*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

SANCHO, J. M. & HERNÁNDEZ, F. (orgs.) *Tecnologias para transformar a educação*. Tradução de Valério Campos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2007.

SANTAELLA, Lucia. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2008.

SANTAELLA, Lucia. *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTAELLA, Lucia. *Navegar no ciberespaço: perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTAELLA, L. *Matrizes da Linguagem e Pensamento*. São Paulo: Iluminuras, 2001.

SANTAELLA, L. *O que é Semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SZABÓ, Inácio; DA SILVA, Rubens Ribeiro Gonçalves. “Informação e inteligência coletiva no ciberespaço: uma abordagem dialética”. *Ciência & Cognição*, vol 11: 37-48, 2007.