

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ALÍCIA FELISBINO RAMOS

**O TRABALHO DO TUTOR NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO
PRODUTIVA: O AVANÇO DAS TECNOLOGIAS E A EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA NO BRASIL**

**UBERLÂNDIA-MG
2017**

ALÍCIA FELISBINO RAMOS

**O TRABALHO DO TUTOR NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO
PRODUTIVA: O AVANÇO DAS TECNOLOGIAS E A EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA NO BRASIL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Trabalho, Sociedade e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Robson Luiz de França

**UBERLÂNDIA-MG
2017**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
(CIP) Sistema de Bibliotecas da UFU, MG,
Brasil.

R175t
2017

Ramos, Alicia Felisbino, 1984-

O trabalho do tutor no contexto da reestruturação produtiva : o avanço das tecnologias e a educação a distância no Brasil / Alicia Felisbino Ramos. - 2017.
198 f. : il.

Orientador: Robson Luiz de França.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

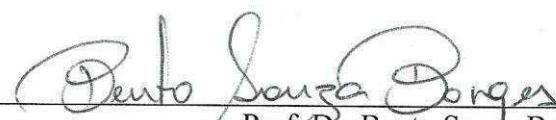
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Ensino Superior - Teses. 3. Ensino a distância - Teses. 4. Preceptores - Teses. I. França, Robson Luiz de. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Robson Luiz de França
Universidade Federal de Uberlândia – UFU


Prof. Dr. Bento Souza Borges
Fundação Carmelita Mário Palmério – FUCAMP


Prof. Dr. Cilson César Fagianni
Universidade de Uberaba - UNIUBE


Profa. Dra. Diva Souza Silva
Universidade Federal de Uberlândia – UFU


Prof. Dr. Carlos Alberto Lucena
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

AGRADECIMENTOS

A concretização deste trabalho não teria sido possível sem a colaboração e empenho de diversas pessoas. Quero aqui expressar toda a minha gratidão e apreço a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para que ele se tornasse realidade. A todos a minha mais sincera gratidão!

Neste momento de tanta alegria para mim e para aqueles que me querem bem, a única coisa que me entristece – e muito – é saber que meu Paizinho não está aqui presente para comemorar mais esta vitória comigo. Meu Paizinho, que me viu entrar mais para o curso de doutorado, mas não me verá sair. De qualquer forma, agradeço a Deus por ter-me proporcionado a alegria de conviver anos bem vividos ao lado desta pessoa maravilhosa que foi meu pai e que Deus o recolheu no dia 16 de setembro de 2016. Paizinho, espero que em algum lugar, um dia possamos nos abraçar novamente. Amá-lo-ei para sempre!

A Deus, autor e sustentador da minha vida, por sempre me conceder sabedoria nas escolhas dos melhores caminhos, coragem para acreditar, força para não desistir e proteção para me amparar.

À minha grande família, especialmente aos meus pais. Digo “pais”, pois apesar do falecimento do meu querido e tão amado Paizinho, sei que de onde ele estiver, está olhando por mim e comemorando este dia tão especial. Gratidão a essa família maravilhosa que tenho, sempre solidária, carinhosa e atenciosa. Agradeço vocês por diversas vezes suportarem meus desequilíbrios, meus surtos, minha presença ausente e minha ausência de fato. Na falta de palavras que traduzam com clareza tudo que quero dizer neste momento, deixo registrada aqui toda a minha gratidão por tudo e por um pouco mais.

Mãezinha querida, à senhora dedico toda a minha gratidão por seus sacrifícios para me oferecer o melhor, pelo amor, pela arte de cuidar; mesmo estando longe, sempre arruma um jeitinho de demonstrar afeto nas palavras de incentivo e carinho, que são muito significativas em minha vida.

Reginaldo e Alexandra, meus irmãos queridos, gratidão a vocês pelo apoio, amarem verdadeiros companheiros mesmo a distância. Gratidão, minha família simplesmente existirem em minha vida!

Ao professor e orientador Doutor Robson Luiz de França, que sempre me incentivou no processo de construção do conhecimento e exerceu um papel fundamental em minha formação acadêmica, deixo registrada aqui minha estima e admiração. Com generosidade,

orientou, apoiou, aconselhou, instigou e, principalmente, sempre acreditou na minha capacidade de trabalho, mesmo quando eu mesma duvidava. Ensinou-me que é possível primar pelo rigor científico e pela excelência de um trabalho acadêmico, sem perder a amorosidade e a preocupação sincera com o desenvolvimento do ser humano. Gratidão por me acompanhar em mais essa caminhada. Espero que a vida acadêmica nos permita muitas outras parcerias.

Ao professor Doutor Carlos Alberto Lucena e a professora Doutora Diva Souza Silva pelas ricas contribuições feitas durante o exame de qualificação. Gratidão pelos questionamentos e sugestões tão pertinentes que permitiram reencaminhamentos desta pesquisa, novas descobertas e compreensões que culminaram na tese aqui apresentada.

Ao professor Doutor Bento Souza Borges e ao professor Doutor Cílson César Fagiani que gentilmente aceitaram participar da defesa desta tese e que certamente trará valiosas contribuições.

Gratidão aos amigos que caminharam comigo, que me apoiaram e que sempre estiveram ao meu lado durante esta longa caminhada.

Agradeço também à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, casa que me abrigou desde a graduação e da qual tenho imenso orgulho de ter feito parte.

A todos os professores que fizeram parte da minha formação, fica aqui minha eterna gratidão pela oportunidade de aprendizagem e interlocuções estabelecidas e pela grande contribuição em minha formação acadêmica e pessoal.

Aos funcionários da Secretaria do Programa de Pós-Graduação pelo suporte e atendimento sempre generoso e cordial.

Agradeço também aos diversos profissionais do curso de Pedagogia a Distância pela contribuição imensa nesta pesquisa.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a mim mesma, pelo meu esforço, minha dedicação e perseverança durante a jornada percorrida até aqui. Eu valorizo muito o meu esforço. Só Deus e eu sabemos o quão difícil foi chegar até aqui.

RESUMO

Esta pesquisa discute como se tem configurado o trabalho dos tutores de cursos de educação à distância, levando em consideração a experiência vivida como tutora no curso de Pedagogia nessa modalidade da Universidade Federal de Uberlândia. Partimos da tese de que o trabalho do tutor sofreu profundas alterações no contexto da reestruturação produtiva e também foi impactado pelo avanço das tecnologias, principalmente no campo da educação a distância, sem o devido respaldo de regulamentação, plano de carreira e salários, resultando em profunda exploração do trabalho desse trabalhador. Esse profissional, que era considerado como apenas uma figura de apoio ao trabalho do professor, atualmente, como este estudo demonstra, criou importância fundamental no processo, a qual não foi acompanhada da valorização de carreira e de salário, bem como ausente qualquer regulamentação profissional. Acrescenta-se a exploração dessa categoria pelo capital, uma vez que esse trabalhador acumulou diversas atribuições muito além das configurações tradicionais por um lado e por outro a exploração dessa mão de obra revela-se na necessidade de aumento de lucratividade no campo da educação a distância. A importância deste estudo decorre da percepção de que, nos últimos anos, as implantações de cursos de graduação na modalidade a distância, em diversas instituições públicas de ensino, trouxeram à tona questões importantes relacionadas à figura do tutor. Sendo uma atividade nova, o tutor precisa acumular saberes relacionados ao ensino e também dominar as tecnologias de informação, os softwares, ferramentas e programas utilizados, a linguagem específica para o público em questão, eficiência na correção de provas e trabalhos. O estudo analisa a importância desse trabalho do tutor no processo de ensino-aprendizagem e fundamenta sua função nessa modalidade de ensino para conhecer e valorar seu trabalho, além de problematizar as condições vividas por esse profissional no exercício de suas atividades. Pensar nas dimensões do trabalho que vem sendo realizado pelo tutor e vislumbrar sua contribuição para o bom desenvolvimento do curso suscita vários questionamentos que são respondidos pelo estudo do trabalho no contexto da reestruturação produtiva com o avanço das tecnologias e o significado do trabalho do tutor nesse contexto, a partir dos anos de 1990. Assim, subtemas exploram o percurso de formação, qualificação e acúmulo de conhecimentos compõem o perfil do profissional que assume a tutoria nos cursos a distância; os requisitos publicados em editais e como tem sido o processo de seleção dos tutores; o trabalho e as atribuições exigidas do tutor; como está dimensionado o trabalho do professor e do tutor nos cursos à distância; como, quando e por quem o trabalho do tutor é avaliado; e à qual categoria profissional trabalhista o tutor está associado. Assim, o conteúdo desta tese foca-se no tratamento teórico dado às questões do trabalho em geral e do trabalho do tutor tanto no contexto da reestruturação produtiva brasileira, observada a partir dos anos de 1990, quanto na formalização do processo de educação a distância. Finaliza-se apontando que por ser uma atividade nova, a tutoria a distância está inserida em um processo complexo e com necessidade de revisões das condições de trabalho, de remuneração e vínculo dos profissionais com as instituições que trabalham.

Palavras-chave: Ensino Superior. Educação a distância. Professor-Tutor. Tutoria. Reestruturação Produtiva.

ABSTRACT

This research discusses how the work of the tutors of distance education courses has been configured, taking into account the experience lived as tutor in the course of Pedagogy in this modality of the Federal University of Uberlândia. We start from the thesis that the work of the tutor underwent profound changes in the context of productive restructuring and was also impacted by the advance of technologies, especially in the field of distance education, without the proper support of regulation, career plan and salaries, resulting in profound Exploitation of that worker's work. This professional, who was considered as just a figure in support of the work of the teacher, today, as this study demonstrates, created fundamental importance in the process, which was not accompanied by the valorization of career and salary, as well as absent any professional regulation. The exploitation of this category by capital is added, since this worker has accumulated several functions far beyond the traditional configurations on the one hand and on the other, the exploitation of this workforce reveals the need for increased profitability in the field of distance education . The importance of this study stems from the perception that, in recent years, the implantation of undergraduate courses in the distance modality, in several public educational institutions, raised important questions related to the figure of the tutor. Being a new activity, the tutor needs to accumulate knowledge related to teaching and also master the information technologies, software, tools and programs used, language specific to the public in question, efficiency in proofreading and work. The study analyzes the importance of this work of the tutor in the teaching-learning process and bases its function in this modality of teaching to know and value his work, besides problematizing the conditions lived by this professional in the exercise of his activities. Thinking about the dimensions of the work being done by the tutor and glimpsing their contribution to the good development of the course raises several questions that are answered by the study of the work in the context of productive restructuring with the advancement of technologies and the meaning of the work of the tutor in this context , Starting in the 1990s. Thus, sub-themes explore the training, qualification and accumulation of knowledge that compose the profile of the professional who takes the tutoring in distance courses; The requirements published in edicts and how has been the process of selection of tutors; The work and assignments required of the tutor; How the work of the teacher and the tutor in the distance courses is dimensioned; How, when and by whom the work of the tutor is evaluated; And to which professional category the tutor is associated. Thus, the content of this thesis focuses on the theoretical treatment given to the issues of work in general and the work of the tutor both in the context of the Brazilian productive restructuring observed since the 1990s and in the formalization of the process of distance education. It ends by pointing out that because it is a new activity, distance learning is embedded in a complex process, with the need for revisions of working conditions, remuneration and links between professionals and working institutions.

Key words: Higher Education. Distance education. Teacher-Tutor. Mentoring. Productive Restructuring.

LISTA DE QUADROS E TABELA

| | |
|---|-----|
| QUADRO 1: Gerações da Educação a distância..... | 80 |
| QUADRO 2: Resumo da Equipe dos profissionais nos cursos de EaD e suas descrições | 96 |
| QUADRO 3: Valores das bolsas estipulados pela UAB | 110 |
| QUADRO 4: Cursos de Graduação a Distância em andamento ou concluídos da Universidade Federal de Uberlândia em 2015..... | 122 |
| QUADRO 5: Cursos de Aperfeiçoamento a Distância | 122 |
| QUADRO 6: Cursos de Pós-Graduação a Distância..... | 123 |
| QUADRO 7: Cursos de Extensão a Distância..... | 123 |
| QUADRO 8: Motivos apontados para a desistência do curso..... | 128 |
| QUADRO 9: Agenda das atividades do Tuor a Distancia no curso de Pedagogia a Distância da Faced/UFU - PARFOR | 139 |
| QUADRO 10: Orientações para o acompanhamento do Ambiente pelos Tutores a Distância/Faced/UFU. | 139 |
| QUADRO 11: Agenda das atividades do Tutor a presencial no Curso de Pedagogia a Distância da Faced/ UFU – Turma Parfor | 141 |
| | |
| TABELA 1: A Educação a Distância no Brasil: iniciativas pioneiras de 1923 a 1941..... | 82 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| GRÁFICO 1: Número de Instituições de Educação Superior de graduação a distância por categoria administrativa – Brasil 2002-2012..... | 89 |
| GRÁFICO 2: Evolução da matrícula na educação superior por modalidade de ensino – Brasil 2003-2014..... | 90 |
| GRÁFICO 3: Instituições que apresentaram aumento de matrículas, por categoria administrativa (%). | 91 |
| GRÁFICO 4: Evolução da matrícula na educação superior de graduação por grau acadêmico do curso – Brasil, 2012..... | 92 |
| GRÁFICO 5: Motivos de evasão, por tipo de curso..... | 127 |
| GRÁFICO 6: Faixas etárias dos cursos presenciais e a distância (%) | 129 |

LISTA DE SIGLAS

Abed – Associação Brasileira de Educação a Distância
AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cead – Centro de Educação a Distância
Consum – Conselho Universitário
Ctasp – Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público
CUT – Central única Dos Trabalhadores
EaD – Educação a Distância
Faced/UFU – Faculdade de Educação da Federal de Uberlândia
Fiesp – Federação das Indústrias de São Paulo – Fiesp
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IES – Instituição de Ensino Superior
Ifes – Instituições Federais de Ensino
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
Ipes – Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
LDBEN – Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MEB – Movimento de Educação de Base
NeaD – Núcleo de Educação a Distância
Parfor – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PIB – Produto Interno Bruto
PT – Partido dos Trabalhadores
Seed – Secretaria de Educação a Distância
SNA – Sistema Nacional de Aprendizagem
TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UFU – Federal de Uberlândia
UnB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 13 |
| Contextualização e justificativa da pesquisa | 22 |
| Memórias da pesquisadora | 23 |
| Origem: quem não sabe de onde vem não sabe para aonde vai | 23 |
| A graduação: um novo olhar a cada dia | 25 |
| Mestrado: exercício pessoal de encontro profissional..... | 27 |
| Doutorado: perspectivas de estudo e pesquisa | 28 |
| A experiência como Tutora a Distância | 28 |
| Problemática da pesquisa | 30 |
| Objetivos | 32 |
| Objetivo Geral | 32 |
| Objetivos Específicos | 33 |
| Metodologia | 33 |
| 1.4.1 Bases teórico-metodológicas da pesquisa..... | 33 |
| Estrutura da tese | 36 |
| 2. O TRABALHO NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA: O AVANÇO DAS TECNOLOGIAS | 37 |
| Conceituações teóricas sobre a concepção de trabalho | 37 |
| O trabalho na sociedade capitalista | 40 |
| Mudanças no mundo do trabalho e a reestruturação produtiva..... | 43 |
| A reestruturação produtiva no Brasil..... | 55 |
| A reestruturação produtiva brasileira a partir dos anos de 1990 | 59 |
| Formação do trabalhador no contexto da reestruturação produtiva | 63 |
| 3 O SIGNIFICADO DO TRABALHO DO TUTOR NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DO MUNDO DO TRABALHO EM RELAÇÃO AO AVANÇO DAS NOVAS TECNOLOGIAS | 69 |
| Profissão docente e os desafios com as novas tecnologias da informação | 69 |
| Breve contexto histórico da EaD no Brasil | 80 |
| A legislação brasileira de Educação a Distância | 84 |
| A EaD e seus atores no contexto da Universidade Aberta do Brasil | 94 |
| 4 TRABALHO DOCENTE E TUTORIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL: A Ead NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA | 99 |
| Educação a Distância na UFU..... | 119 |
| O curso de Pedagogia a Distância na Universidade Federal de Uberlândia..... | 124 |
| A Tutoria no Curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal de Uberlândia...131 | 131 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 143 |
| REFERÊNCIAS | 151 |

| | |
|---------------|-----|
| ANEXO 1 | 168 |
| ANEXO 2 | 180 |
| ANEXO 3 | 186 |
| ANEXO 4 | 193 |

1 INTRODUÇÃO

E não me esquecer, ao começar o trabalho, de me preparar para errar [...]. Meu erro, no entanto, devia ser o caminho de uma verdade: pois só quando erro é que saio do que conheço e do que entendo. Se a verdade fosse aquilo que posso entender - terminaria sendo apenas uma verdade pequena, do meu tamanho (LISPECTOR, 1978, p.46).

As categorias trabalho, educação e sociedade compõem as dimensões temáticas que abarcam a proposta investigativa desta pesquisa, cujo objetivo é analisar como se tem configurado a tarefa dos tutores de cursos a distância, a partir de resultados que tiveram como universo de investigação o curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal de Uberlândia.

É consenso geral que a importância da Educação a Distância – EaD¹ torna-se cada vez mais evidente, uma vez que é impulsionada pelas tecnologias de informação e comunicação, passando a ser muito utilizada e aceita em todo o mundo. A relevância dessa modalidade de ensino aumenta à medida que novas camadas da população buscam educar-se ou atualizar-se profissionalmente para acompanhar as rápidas mudanças e transformações nos campos do saber como forma alternativa e complementar para a formação humana.

Desse modo, a EaD faz parte das iniciativas pedagógicas previstas nas políticas públicas educacionais brasileiras e, até chegar ao modelo atual, ganhou várias conceituações. Segundo Moran (2002, p.1), “EaD é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente”. Ele prossegue:

EaD é ensino-aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes (MORAN, 2002, p.1).

¹ De acordo com Landim (1997), Ensino a Distância e Educação a Distância são termos usados, indistintamente, como se tivessem o mesmo significado. No entanto, existem diferenças importantes que devem ser consideradas. O termo “Ensino” está mais ligado às atividades de treinamento, adestramento e instrução; já o termo “Educação” refere-se à prática educativa e ao processo ensino-aprendizagem que leva o aluno a aprender a aprender, a saber, pensar, criar, inovar, construir conhecimento, participar ativamente de seu próprio crescimento. De acordo com a autora, essa distinção é fundamental, pois fortalece o conceito de Educação a Distância, que tem acompanhado a própria evolução da aprendizagem. Por isso optamos por utilizar o termo “Educação” neste trabalho, por considerá-lo mais abrangente. Cf. LANDIM, Claudia Maria das Mercês Paes Ferreira M. P. F. **Educação à Distância:** algumas considerações. Rio de Janeiro, 1997.

Examinando o raciocínio desse autor, consideramos a EaD uma modalidade de ensino que é um caminho a mais para que as pessoas, independentemente de sua condição social e econômica, possam ter acesso à informação e também à educação, à medida que os sistemas digitais são utilizados para democratização e construção do saber.

A questão tem preocupado outros pesquisadores e especialistas. Para Souza (2004), a educação na modalidade a distância não está centrada no aluno ou no professor, pois diferentes sujeitos participam e estão envolvidos no mesmo processo, fazendo uso de diversos recursos e meios. Sendo assim, na EaD, além do professor responsável pela elaboração do material e acompanhamento do curso e do pessoal técnico administrativo, está presente também o tutor, figura de suma importância para o sucesso no processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Por sua vez, Belloni (2003) lembra que nas primeiras experiências em EaD, quando os cursos eram oferecidos por correspondência, o ensino se inspirava no modelo fordista de divisão de tarefas, baseadas na transmissão de informação e calcadas no cumprimento de objetivos. De acordo com ele:

O aluno estudava por módulos instrucionais, que tinham a função de ensinar. Nesse modelo, a figura do tutor era praticamente inexistente e sem muito valor, já que ele desempenhava apenas o papel de “acompanhante” do processo de aprendizagem do aluno. Esse modelo de ensino repercutiu muito negativamente na aceitação da EaD, porque eram identificados, em seus processos, os elementos do modelo fordista da produção industrial (BELLONI, 2003. p.43).

Esse modelo também se transformou. Segundo constata Maggio (2001), a partir da década de 1980, acompanhando as mudanças sociais, novas concepções pedagógicas de ensino e aprendizagem passam a influenciar projetos e programas na modalidade a distância. A ênfase que era dada à transmissão de informação e ao cumprimento de objetivos foi substituída pelo apoio à construção do conhecimento e aos processos reflexivos. Surgiu a ideia de tutor como sendo aquele que dá apoio à construção do conhecimento, concepção aceita também por outros pensadores, tal como Sathler (2008):

A tutoria tem papel fundamental no acompanhamento dos alunos, como elo de conexão entre os discentes com a equipe docente, formada também por professores temáticos e coordenadores. Os tutores incentivam também relacionamentos entre os próprios

discentes, seja em grupos organizados para realização de tarefas ou nas trocas individuais de informações (SATHLER, 2008, p. 8).

Nesse sentido, a tutoria passa a ser considerada como um dos fatores fundamentais para o bom desempenho do aluno. Assim, o tutor tem sido objeto de estudo de diversos autores e, de acordo com as concepções pedagógicas do curso no qual ele está envolvido, recebe variadas denominações, tais como: orientador, professor, facilitador da aprendizagem, tutor-orientador, tutor-professor, e até mesmo animador de rede. Mesmo assim, o perfil de trabalho do tutor ainda não está completamente configurado e, nessa indeterminação de funções, o professor é quem tem ocupado esse lugar (BELLONI, 2003).

Entre as várias denominações pelas quais o tutor é conhecido, os estudiosos da área tentam estabelecer diferenças que possam melhor defini-lo. Para Litwin (2001), a diferença fundamental entre o professor da educação presencial e o tutor é mais institucional do que pedagógica, embora possam ser observadas consequências pedagógicas importantes nessa relação. Sendo assim, vale destacar que há diferenças entre professor e docente, pois embora as atividades de tutoria constituam-se como docência, o trabalhador-tutor não pode ser chamado de professor pelo fato de não haver aula propriamente dita na EaD, mas segundo Litwin (2001, p. 91), o tutor é “legitimamente um docente”.

Essa autora aprofunda o tema afirmando:

Quem é um bom docente será também um bom tutor. Um bom docente cria propostas de atividades para a reflexão, apoia sua resolução, sugere fontes de informação alternativas, oferece explicações, facilita os processos de compreensão; isto é, guia, orienta, apoia, e nisso consiste o seu ensino. Da mesma forma, o bom tutor deve promover a realização de atividades e apoiar sua resolução, e não apenas mostrar a resposta correta; oferecer novas fontes de informação e favorecer sua compreensão. Guiar, orientar e apoiar devem se referir à promoção de uma compreensão profunda, e estes atos são responsabilidade tanto do docente no ambiente presencial como do tutor na modalidade a distância (LITWIN, 2001, p. 99).

Percebemos que os conhecimentos, de forma geral necessários ao tutor, não diferem daqueles que um docente precisa ter. Por isso, o tutor necessita entender a estrutura do assunto que será trabalhado, os princípios da sua organização conceitual e os princípios das novas ideias produtoras de conhecimento na área. Sua formação teórica sobre o âmbito pedagógico-didático deverá ser atualizada com a formação na

prática dos espaços tutoriais.

De acordo com Mill, Santiago e Viana (2008), apesar de se entender o papel realizado pelo tutor como uma função docente, na prática existe uma separação entre os que elaboram e os que executam o curso. Assim, a tendência é uma menor valorização dos tutores e tal fato implica em uma fragmentação do trabalho, ressaltando características que são específicas do modelo taylorista².

Na EaD, a elaboração do material didático, a avaliação da aprendizagem, o acompanhamento das atividades, dentre outras, são algumas das muitas etapas do processo educacional, sendo que cada uma delas fica sob a responsabilidade de um profissional. Tais separações trazem algumas implicações, geralmente negativas, inerentes ao taylorismo e fordismo.

Assim, essa separação cria distinções entre os profissionais envolvidos nos cursos de EaD: os tutores fazem parte do processo ao mediar a elaboração do conhecimento a partir da interação do cursista com o ambiente do curso e o conteúdo; os professores conteudistas realizam outra parte do processo planejando o processo de aprendizado do aluno e suas etapas de contato com os conteúdos do curso; e outros profissionais também participam do processo oferecendo suporte técnico, participando nas atividades avaliativas, promovendo webconferências. Nesse sentido é evidente a separação de cunho taylorista entre quem pensa e quem executa as atividades na EaD (MILL, 2006).

O trabalho realizado tanto pelo docente quanto pelo tutor na EaD tem características específicas dentre as quais pode ser destacada a flexibilização de espaço e tempo. O acompanhamento de um curso a distância exige desses profissionais uma enorme disponibilidade de tempo, que será dedicado: à leitura do material; envio de orientações aos alunos; acompanhamento das atividades dos alunos no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, no qual o curso se realiza; interação nos fóruns; avaliação e devolução de atividades; além uma motivação particular, para manter o interesse dos alunos pelo curso.

² O modelo taylorista visa à racionalização dos processos na empresa capitalista, aumentando a produção e a produtividade. Entre seus princípios destacam-se a decomposição das tarefas em operações simples, ocasionando a quebra do saber do trabalhador e a separação entre concepção e execução. Cf. ALVES G. **O novo (e precário mundo do trabalho):** reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo, Boitempo Editorial: Fapesp, 2000.

Particularmente, a modalidade de Educação a Distância (EaD), que está em grande expansão no Brasil, tem levado a uma alteração mais profunda no exercício da profissão docente, porque muda significamente o modo de relacionamento do professor com o trabalho. Nesta, mas também na educação presencial mediada por tecnologias digitais, tem ocorrido: maior intensificação do trabalho (fazer mais em menos tempo, ter mais alunos por professor); extração dos limites espaciais e temporais para o exercício do trabalho (invasão de espaços e tempos não regulamentados como lugares e jornada escolares); alterações na relação com o conhecimento, com o processo de ensino-aprendizagem e com as dinâmicas de interação professor-aluno (MACHADO; MACHADO, 2008, p.61-62).

Para Fidalgo e Neves (2008), a maior parte das atividades nos cursos de EaD é realizada na própria casa do docente ou do tutor, fator que contribui para a precarização do trabalho, pois proporciona uma intensificação dele sem a valorização e remuneração condizentes dos profissionais. Por outro lado, a ausência de regulamentação profissional impossibilita qualquer garantia em termos de direitos e deveres que fazem parte do processo de profissionalização. Esses autores afirmam também que o trabalho realizado pelo docente na EaD possui especificidades, principalmente no que se refere ao controle do docente em relação ao seu trabalho e também da instituição que o contrata. A contradição explícita que é a divisão entre concepção e execução do trabalho pedagógico, que em muito se aproxima do modelo taylorista e fordista, ao mesmo tempo em que se assemelha de maneira significativa com o modelo flexível de produção, quando se considera a utilização das tecnologias como mediadora do processo de trabalho. Fidalgo e Neves (2008) argumentam que o próprio debate sobre o que é ser tutor e professor na EaD denuncia a fragmentação do processo.

Essas duas categorias de profissionais demonstram claramente o processo fragmentado do trabalho nessa modalidade, com enorme similaridade ao modelo Taylor-fordista, e que traz no formato do discurso pós-moderno as concepções conceituais de autonomia, tomada de decisão, trabalho em equipe e flexibilização do trabalho mediante as tecnologias, que na realidade pouco se configuram na atividade específica da docência virtual, já que existe a fragmentação do trabalho, com praticamente nenhuma autonomia do tutor, e trabalho isolado. O aspecto mais enfatizado é a flexibilização do trabalho, que remete a outras questões relativas aos tempos e espaços de trabalho, que nem sempre significa conquista, mas na maioria das vezes precarização ainda maior da atividade, uma vez que o sujeito deixa de ter um espaço definido de trabalho, realizando as atividades no espaço doméstico (FIDALGO; NEVES, 2008, p.5-6).

Isto posto, pode-se perceber que, no estágio atual do capitalismo brasileiro, combinam-se procedimentos de enorme enxugamento da força de trabalho, acrescidos

às mutações sócio-técnicas no processo produtivo e na organização social do trabalho. A flexibilização e a desregulamentação dos direitos, bem como a terceirização e as novas formas de gestão da força de trabalho, implantadas no espaço produtivo, estão em curso acentuado e presentes em grande intensidade. Isso indica que o fordismo aparece ainda dominante em vários ramos produtivos e de serviços. Quando se olha o conjunto da estrutura produtiva, ele, cada vez mais, mescla-se fortemente com novos processos produtivos, em grande expansão, consequência dos mecanismos próprios oriundos da acumulação flexível e das práticas toyotistas que foram e estão sendo fortemente assimiladas no setor produtivo brasileiro (ANTUNES, 2004).

A regulamentação do trabalho subordinado do professor, está prevista nos artigos 317 a 324 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT (BRASIL, 1943). De acordo com Machado e Machado (2008), a atual legislação trabalhista não traz mecanismos de proteção dos profissionais envolvidos na EaD. Tem ocorrido, inclusive, o equívoco de transferir o modelo presencial para a modalidade a distância na gestão do trabalho docente. Os diversos profissionais da EaD

Vendem sua força de trabalho de uma forma distinta do trabalhador convencional. Este novo grupo, conta com a possibilidade de conciliar duas jornadas de trabalho, uma formal com vínculo empregatício (geralmente a sua primeira e oficial fonte de renda, com tempos e espaços demarcados) e o teletrabalho que possui uma variedade de vínculos empregatício que podem ser precários ou não (contrato por curso, por aula, por material didático, por CLT ou como autônomo). Como o trabalho é virtual, há a possibilidade de trabalhar em tempos e espaços distintos determinados pelo trabalhador, desde que o mesmo tenha acesso à internet e a computadores (SILVA, 2013, p.6).

Também nesse sentido, o teletrabalho docente, segundo Alves (2014), é um campo novo de estudo. Há falta de uma disciplina específica para a relação de emprego do teletrabalhador docente, em especial no que toca aos seus direitos trabalhistas. Com isso, Tribunais Regionais do Trabalho têm sido favoráveis em relação ao teletrabalho, como exemplo, o de Minas Gerais, que assim entende o tema:

A prestação de serviços na residência do empregado não constitui empecilho ao reconhecimento da relação de emprego, quando presentes os pressupostos exigidos pelo artigo 3º da CLT, visto que a hipótese apenas evidencia trabalho em domicílio. Aliás, considerando que a empresa forneceu equipamentos para o desenvolvimento da atividade, como linha telefônica, computador, impressora e móveis, considero caracterizada hipótese de teletrabalho, visto que o ajuste

envolvia execução de atividade especializada com o auxílio da informática e da telecomunicação³ (MINAS GERAIS, 2010, p. 201).

Pelos estudos feitos por esta pesquisa, pode-se ponderar que falta regulamentação para o teletrabalhador docente⁴, que verse sobre carga horária e jornada de trabalho, números de alunos a serem atendidos, horários para os atendimentos, contratos de trabalho, remuneração considerando, inclusive, as despesas extras decorrentes do uso de equipamentos e instalações domésticos, atenção pedagógica e proteção contra danos à saúde. Nesse sentido, Silva (2010) confirma que

Embora a educação a distância esteja regulamentada num plano mais geral, ela carece de regulamentação em termos trabalhistas. Os sindicatos ainda se posicionam de forma vacilante no que tange à defesa dos direitos trabalhistas dos profissionais envolvidos neste processo. É necessária a difusão dos problemas trabalhistas que os profissionais que atuam na educação a distância têm sofrido para conhecimento de toda a sociedade. É necessário também a regulamentação dessa nova modalidade de trabalho, de forma que não cause malefícios para os envolvidos na educação a distância, assegurando condições mínimas de trabalho que levem em conta um dos princípios fundamentais da Constituição Federal do Brasil, qual seja o que preceitua o prestígio à dignidade da pessoa humana (SILVA, 2010, p. 13).

Por meio da implantação das novas tecnologias nas relações de trabalho, segundo Araujo (2012), existem alguns questionamentos arrolados à modalidade de trabalho a distância, principalmente os concernentes ao vínculo empregatício e aos direitos trabalhistas. Com a necessidade incontestável de existir uma norma que regulasse o teletrabalho, a Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania aprovou, no fim de dezembro de 2010, o Projeto de Lei nº 4.505/2008 (BRASIL, 2010), de autoria do Deputado Luiz Paulo Vellozo Lucas (PSDB-ES), que regulamenta o trabalho

³ MINAS GERAIS. Tribunal Regional do Trabalho de Minas Gerais. Recurso Ordinário n. 31973/09, da 2º Vara do Trabalho de Pouso Alegre, 17 de dezembro de 2010, p.201.

⁴ Em que pese a publicação da Lei 12.551, de 15 de dezembro de 2011, que alterou o artigo 6º da Consolidação das Leis do Trabalho, acrescentando o parágrafo único, que por sua vez reconhece expressamente o trabalho à distância e os meios telemáticos e informatizados aplicáveis nessa modalidade de trabalho, não houve alteração explícita no trabalho a distância do professor. Cf. BRASIL. Lei nº 12.551, de 15 de dezembro de 2011. Altera o Art. 6º da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, para equiparar os efeitos jurídicos da subordinação exercida por meios telemáticos e informatizados à exercida por meios pessoais e diretos. Brasília, DF, 15 dez. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12551.htm>. Acesso em: 24 abr. 2017.

à distância, conceitua e disciplina as relações de teletrabalho e dá outras providências.

A Lei n. 12.551/2011, ao dar nova redação ao Art. 6º da CLT, equiparou os efeitos jurídicos da subordinação jurídica exercida a distância, por meios telemáticos e informatizados, à subordinação exercida por meios pessoais e diretos de comando, controle e supervisão do trabalho alheio. O Art. 6º passou a vigorar com a seguinte redação: “Não se distingue entre o trabalho realizado no estabelecimento do empregador, o executado no domicílio do empregado e o realizado a distância, desde que estejam caracterizados os pressupostos da relação de emprego”.

A referida lei teve por intento adaptar a ordem jurídica às transformações do mundo do trabalho que advieram da revolução tecnológica, conforme consta na justificativa do Projeto de Lei n. 3.129, de 2004, que deu origem a Lei 12.551/2011.

O teletrabalho docente é uma questão trabalhista típica dos dias atuais e, segundo Nascimento (2008), não há conceito legal de trabalho a distância, mas, por outro lado, a expressão é usada para designar o trabalho que não é realizado no estabelecimento do empregador, e sim fora dele, portanto, com a utilização dos meios de comunicação que o avanço das técnicas modernas põe à disposição do processo produtivo, em especial de serviços. Não há rigor conceitual porque ainda está por ser feito o estudo desses meios e a forma como ele vem sendo utilizado na sociedade contemporânea⁵.

Para tornar-se tutor na Universidade Aberta do Brasil – UAB, segundo a Resolução CD/FNDE nº 8, de 30 de junho de 2010, Art.9 (BRASIL, 2010) são necessárias as seguintes exigências:

Tutor: profissional selecionado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB para o exercício das atividades típicas de tutoria, sendo exigida formação de nível superior e experiência mínima de 1 (um) ano no magistério do ensino básico ou superior, ou ter formação pós-graduada, ou estar vinculado a programa de pós-graduação. O valor da bolsa a ser concedida é de R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) mensais, enquanto exercer a função. Cabe às IPES determinar, nos processos seletivos de Tutoria, as atividades a serem desenvolvidas para execução dos Projetos Pedagógicos, de acordo com as especificidades das áreas e dos cursos (BRASIL, 2010, online).

⁵ Para saber mais sobre a questão do teletrabalho e a implantação da Lei nº 12.551/2011, indicamos a leitura do texto: ARAUJO, L. F. **A equiparação entre o teletrabalho e o trabalho exercido por meios pessoais e direitos sob a visão da Lei nº12.551/2011**. Disponível em:

<<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache%3AJgDLrvvXXjQJ%3Atwingo.ucb.br%2Fjsp%2Fbitstream%2F10869%2F3231%2F1%2FLarissa+Ferreira+Araujo.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

O que pode se inferir é que o tutor tem que acumular diversos saberes e também o domínio do conteúdo a ser estudado nas diferentes disciplinas do curso, mesmo daquelas que não fazem parte da sua área de atuação. Deve ter o domínio das tecnologias de informação, dos *softwares*, ferramentas e programas utilizados, da linguagem específica para o público em questão, eficiência na correção de provas e trabalhos, visto que na EaD os prazos para o desenvolvimento das atividades são muito curtos. Desse modo, soma-se a esses novos desafios emergentes a capacidade de lidar com eles, juntamente com as velhas questões e problemas enfrentados pela classe dos profissionais da educação: baixos salários, precárias condições de trabalho e prazos apertados (SILVA, 2010).

Nessa mesma linha de raciocínio, Mattar (2012) analisa que, ao enquadrar o tutor como bolsista, ocorre a precarização do trabalho dele, porque não há o vínculo empregatício entre trabalhador e instituição. Sendo assim, não há direito à carteira assinada e consequentemente perde-se o direito as férias, seguro-desemprego, 13º salário, licença-maternidade, tratamento de saúde, dentre outros benefícios.

Percebe-se que tanto o professor quanto o tutor estão diretamente relacionados com o processo ensino-aprendizagem dos alunos. Nesse sentido é importante destacar a urgência do reconhecimento de que o trabalho realizado pelo tutor, na maioria das vezes, caracteriza-se como atividade docente, evidenciando, portanto, a necessidade de sua regulamentação.

Sendo assim, a regulamentação das relações trabalhistas desse profissional, segundo Maia (2011), viria para resguardar tanto os tutores quanto as instituições. Isto porque, ao selecioná-lo para atuar em uma Instituição de Ensino Superior – IES, há um processo seletivo exigente, que visa desde a avaliação até uma classificação com prerrogativas eliminatórias, bem como a análise curricular para verificação de formação e qualificação dele. E mesmo assim não existe uma estabilidade trabalhista para quem ingressar na função, ficando apenas por um determinado período de tempo enquanto durar o curso.

O Ministério da Educação apenas reconhece a função do tutor enquanto mediador pedagógico, facilitador da aprendizagem, responsável em acompanhar e controlar o ensino-aprendizagem. Portanto, torna-se fundamental sistematizar elementos que dimensionem o trabalho do tutor para fundamentar a criação de uma legislação que o ampare nos direitos trabalhistas, dentro do ensino a distância, pois, só assim, a luta por uma EaD de qualidade será concretizada, com os direitos e deveres de todos os

envolvidos neste processo serem adquiridos e respeitados. Compreendemos que os estudos já levantados sobre a EaD, e principalmente sobre a tutoria, poderão ainda ganhar novas contribuições e é nesse sentido que este trabalho foi pensado.

Portanto, partimos da tese de que o trabalho do tutor sofreu profundas alterações no contexto da reestruturação produtiva. E mais ainda: que esse trabalho também sofreu importante impacto pelo avanço das tecnologias principalmente no campo da educação a distância. E com um agravante: sem o devido respaldo de regulamentação, plano de carreira e salários. Sendo assim, o resultado foi uma profunda exploração do trabalho desse trabalhador.

Contextualização e justificativa da pesquisa

Sabe-se que a escolha de um tema de pesquisa deve, de certa forma, estar comprometida com alguma contribuição a ser oferecida para o avanço do conhecimento na área de investigação, à qual o pesquisador se propôs a investigar. Significa assim dizer que não bastam as razões pessoais para justificar a escolha do tema, sendo preciso também que se tenha clara a sua relevância social.

Desse modo, a questão se coloca a partir da importância que a EaD vem assumindo no sistema educacional brasileiro, sob a tese de que o trabalho do tutor sofreu alterações no contexto da reestruturação produtiva, além de ter sofrido impactos específicos dado ao avanço das tecnologias, sem o devido respaldo de regulamentação, plano de carreira e salários, o que resultou uma evidente exploração da mão de obra trabalhadora. Sendo assim, pretende-se neste trabalho discutir questões voltadas à EaD no Brasil, com ênfase no curso de Pedagogia, oferecido na modalidade a distância pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU, bem como analisar e fundamentar a função do tutor nessa modalidade de ensino a fim de conhecer e valorar seu trabalho e principalmente problematizar as condições de trabalho vividas por esse profissional.

Verifica-se, nos últimos anos, a implantação de cursos de graduação na modalidade a distância em diversas instituições públicas de ensino e, com isso, ampliam-se as possibilidades para o aprofundamento de estudos nessa área. O trabalho desenvolvido pelo tutor é um tema que possui relação direta com o processo ensino-aprendizagem e, sobretudo, com a categoria trabalho. Nesse sentido, acreditamos que haja necessidade de estudos e pesquisas sobre esse tema.

Memórias da pesquisadora

Na lembrança, o passado se torna presente e se transfigura, contaminado pelo aqui e o agora. Esforço-me por recuperá-lo tal como realmente e objetivamente foi, mas não posso separar o passado do presente, e o que encontro é sempre o meu pensamento atual sobre o passado, é o presente projetado sobre o passado (SOARES,1990, p.37).

Relembrar minha história de vida, embora não possa revivê-la na íntegra, é reconstruir as experiências de outrora a partir das concepções de hoje. É misturando o olhar entre passado e presente que relato minhas memórias com vistas ao futuro.

Trazer de volta essas memórias, mais que evocar o passado, configura-se como tarefa prazerosa de situar os personagens e seus muitos fatos que contribuíram entre momentos felizes e críticos para minha constituição histórica, social, cultural e profissional. Tal formação traz como resultado a escrita de momentos da vida pessoal, os quais relatarei em primeira pessoa do singular, e momentos da vida acadêmica e profissional, que serão relatados na primeira pessoa do plural por considerar o coletivo de profissionais (professores, orientador, colegas de estudo e trabalho), que tiveram participação direta em minha produção acadêmista.

Transcrevo minha trajetória desde minhas origens – no seio familiar e inserção escolar – até às recentes incursões profissionais que me situam como Professora de Educação Infantil na Rede Municipal da cidade de Uberlândia-MG e Supervisora de Tutoria do curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal de Uberlândia.

Origem: quem não sabe de onde vem não sabe para aonde vai

Mineira de nascimento e crescimento, sou a filha caçula dos meus pais, nasci na cidade de Monte Carmelo e cresci na cidade de Abadia dos Dourados, onde ainda vive a minha mãe e viveu o meu saudoso pai, falecido em 2016.

Meu pai foi o segundo filho dentre cinco irmãos que minha avó criou. Ressalto que minha avó viveu até aos 93 anos e faleceu em julho de 2011. Meu avô paterno faleceu com apenas 37 anos, quando meu pai tinha tão somente 14 anos. Por ser o filho mais velho, teve que ajudar no sustento e criação dos irmãos. Realidade que o fez estudar somente até o atual quinto ano do Ensino Fundamental, em detrimento de suas necessidades e anseios financeiros que o conduziram precocemente ao mundo do

trabalho, nas atividades de serralheria. Tais dificuldades não foram empecilho para que ele constituísse uma família e comedidamente investisse na educação dos filhos.

Aos 23 anos, casou-se com minha mãe, nona filha dentre onze filhos nascidos com vida. Meu avô e minha avó materna moravam e tiravam o sustento da família através do trabalho braçal na roça, por isso dedicaram pouca atenção ao percurso escolar dos filhos mais velhos, incluindo minha mãe, que abandonou os estudos sem terminar o atual quinto ano do Ensino Fundamental. Como meu avô materno também faleceu precocemente, para ajudar no sustento da família, minha mãe foi morar e trabalhar em uma casa de família, na cidade de Abadia dos Dourados.

Após o casamento, minha mãe dedicou-se às atividades do lar e ao crescimento dos filhos. Como não tinha condições de trabalhar fora, prestava serviços de lavadeira e passadeira de roupas para algumas pessoas, sendo todo serviço realizado em nossa casa. Meu pai, dentre tantas investidas profissionais, firmou-se com uma nova profissão. Conquistou um cargo efetivo na Prefeitura Municipal de Abadia dos Dourados, passando então a exercer a função de motorista de caminhão, profissão que exerceu até se aposentar no ano de 2007.

Ressalto que no ano de 2009, minha mãe concluiu o Ensino Médio através do Ensino Supletivo, o que foi uma enorme satisfação para ela e para os filhos também.

Resumidamente foi nesse contexto que vivi desde meu nascimento, no ano de 1981, sempre incentivada a ampliar meus horizontes por meio do estudo. Apesar de pouco estudo e baixo poder aquisitivo dos meus pais, era comum o incentivo à participação em atividades culturais, cursos extraturnos e extracurriculares, propostos pela escola.

Recordo-me, com clareza, do empenho de minha família para que eu desfilasse nas Paradas Cívicas de Sete de Setembro. Aos cinco anos de idade fui destaque na Escola de Educação Infantil “Pingo de Gente”, tocando bumbo e marchando em longa avenida da cidade. Considero essa uma das mais significativas experiências que tenho de acesso à escola e suas manifestações culturais.

O incentivo à participação em diversos outros cursos oportunizou-me aprender um pouquinho de bordado, dança de salão, teatro, tocar violão e fazer bombons, cuja confecção e venda me davam uma renda extra, pois os vendi durante todos os anos de estudos.

Assim como toda minha formação, cursei o Ensino Médio na única escola pública de Abadia dos Dourados, a Escola Estadual Pedro Álvares Cabral. Nela conclui o curso

profissionalizante de Magistério, pois já tinha certeza de que o que eu queria mesmo era ser professora.

A graduação: um novo olhar a cada dia

Assim que conclui o magistério, mudei-me para a também mineira cidade de Uberlândia, com o objetivo de fazer o curso superior de Pedagogia. Enfrentei muitas dificuldades, principalmente em relação aos conteúdos exigidos nos vestibulares. Matriculei-me em um cursinho pré-vestibular pago pelo meu irmão, já que neste momento ainda não tinha uma profissão. Foi quando notei que os conhecimentos adquiridos – enquanto aluna egressa de um curso técnico de nível médio – estavam completamente descontextualizados daquela realidade, pois praticamente todo o conteúdo que os professores passavam para os alunos, eu nunca tinha ouvido falar. Enquanto a maioria dos alunos estava apenas revendo os conteúdos, eu teria que aprendê-los e o tempo de sala de aula não me permitia tal aprendizagem, já que o tempo determinado para cada disciplina era mínimo. Confesso que fiquei desesperada, pois se eu continuasse apenas com as aulas do cursinho, não iria conseguir ingressar no sonhado curso de Pedagogia tão cedo.

Perante tais dificuldades, conversei com o diretor do cursinho e ele gentilmente permitiu que eu assistisse às aulas como ouvinte juntamente com os alunos do ensino médio. Passava a maior parte do tempo na escola: das 14 horas às 18 horas assistia às aulas do ensino médio e das 19 horas às 22h:30 às aulas do cursinho. Com essa maratona de estudos, após longas três tentativas, finalmente ingressei no ensino superior.

Em 2003 cheguei à UFU, precisamente ao curso noturno de Pedagogia da Faculdade de Educação. Toda assustada, porém determinada! Era a primeira da família a ingressar em uma universidade pública.

A escolha pela graduação em Pedagogia se deu pelas vivências no curso de Magistério. As dificuldades relatadas anteriormente – que tive em relação ao curso técnico – foram realmente as de dar continuidade aos estudos. Em contrapartida, tal curso possibilitou-me – até mesmo sem grandes dificuldades – que conseguisse uma vaga no mercado de trabalho.

Em 2003, mesmo ano que ingressei no ensino superior, fui aprovada em um concurso público municipal na área da educação. Essa aprovação foi possível graças ao

curso de magistério, uma vez que, apesar de já não ser tão valorizado naquele momento, somava pontos para a classificação no processo seletivo do concurso.

Se por um lado estudar e trabalhar reduziram as possibilidades da dedicação exclusiva ao curso, por outro viés o trabalho como educadora infantil permitiu que eu vivenciasse, ao mesmo tempo, a teoria apreendida na sala de aula e a prática no contexto escolar geral e especificamente na sala de aula.

No ano de 2012, fiz transposição de cargo, passando da categoria de educadora infantil para professora, através de um novo concurso público. Atuo em turmas da educação infantil e essa profissão me faz imensamente feliz. Reconheço, nesse nível de ensino, os caminhos e possibilidades para um fazer docente investigativo, crítico e em constante modificação, por acompanhar o ritmo das crianças e seu intenso desenvolvimento. Por isso, a graduação foi significativa na minha formação, na medida em que me ofereceu subsídios para ampliação de conhecimentos no campo da educação.

Durante a graduação, no período de 2003 a 2007, tive a oportunidade de participar como pesquisadora não bolsista – já que para ser bolsista, o aluno não poderia estar trabalhando – do Projeto de Iniciação Científica denominado “A reestruturação produtiva no mundo do trabalho: as lógicas conexionistas da escola e do mercado de trabalho”, coordenado pelo professor Doutor Robson Luiz de França. Nesse estudo foram analisadas as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, bem como a questão da formação do trabalhador no Brasil no período de 1996 a 2005.

A iniciação científica foi fundamental para minha formação enquanto aluna da UFU, devido ao grau de conhecimento e relacionamento que nos são favoráveis na condição de aluno.

Ao concluir a graduação ingressei imediatamente em uma pós-graduação *latu-sensu* em Educação e Organização do trabalho, também pela UFU, pois quis aprimorar os conhecimentos veiculados que passam nesse nível de estudo.

Mestrado: exercício pessoal de encontro profissional

A intenção de dar continuidade a minha formação educacional, no ano de 2007, levou-me a participar, pela primeira vez, do processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação em nível de Mestrado, vinculado a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia – Faced/UFU. Fui aprovada em todas as etapas eliminatórias e classificatórias.

Desse modo, em março de 2008, iniciei as atividades acadêmicas do Curso de Mestrado, conciliando-o, no primeiro ano, com as atividades do curso de especialização, já que optei por não abandoná-lo. Fui aluna bolsista do mestrado e como tive que pedir licença do meu trabalho foi possível conciliar os dois cursos sem grandes dificuldades.

Em 20 de agosto do ano de 2009, realizamos o exame de qualificação, um momento decisivo no andamento da pesquisa, que ganhou motivação e um rumo mais definido. Foram as críticas e sugestões dos professores, sempre construtivas, que trouxeram a qualidade final do trabalho. Foi uma fase fundamental para mim, enquanto pesquisadora, mesmo ressaltando que se trata de um momento de receio pelo qual atravessa o aluno da qualificação. Assim, em 4 de março, defendi a dissertação de Mestrado intitulada: Educação, Trabalho e Formação do Trabalhador de Nível Técnico: Políticas Públicas sobre Educação Profissional em Uberlândia – MG.

Posso dizer que o Mestrado foi um período de aprendizagem intensa. A equipe de professores, sempre questionadora, fazia questão de articular situações que me permitiam construir e desconstruir as certezas, gerando dúvidas que me faziam buscar respostas para os questionamentos que eram apresentados. A conclusão foi positiva: a excelência e comprometimento do corpo docente do curso refletiram na qualidade das atividades realizadas.

Enquanto aluna, tive a oportunidade de participar de vários congressos nacionais e internacionais, simpósios e afins. Na maioria dos eventos, apresentei trabalhos e consequentemente os tive publicados em anais. No ano de 2010, tive a oportunidade de publicar um artigo intitulado “Trajetória política e social da educação profissional no Brasil”, no livro “Inovação Pedagógica na Educação Brasileira: Desafios e Modernização na Práxis Educativa”.

Doutorado: perspectivas de estudo e pesquisa

As intenções e os motivos que me conduziram a esta proposta de tese não se manifestaram da noite para o dia e sim construídos a partir da minha própria vivência. Ter atuado como tutora virtual e atualmente como supervisora de tutoria do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Pafor, no curso de Pedagogia a Distância da UFU, proporcionou-me a oportunidade de usá-lo como objeto desta investigação.

Percebi que o tutor possui relevância no contexto da EaD, mas sem a valorização profissional tanto no que se refere à carreira e remuneração quanto ao reconhecimento social. Na verdade o que nos parece ocorrer é a exploração do trabalho desse profissional, no sentido de ser apenas um personagem de apoio, quando na verdade pode ser considerado como fundamental no processo de efetivação da educação a distância.

Tenho como características pessoais, a atração pela inovação e pelos desafios instigantes que me levam a aprender coisas novas. Quando me deparei com a oportunidade de atuar no curso, não hesitei e a abracei decididamente. A trajetória como tutora e supervisora na EaD tem me propiciado uma experiência positiva em termos profissionais, levando-me assim a atualizar meus conhecimentos na área estudada.

Meu ingresso na tutoria iniciou-se em agosto do ano de 2011⁶ e fiquei apenas quatro meses nessa função, pois fui convidada, pela coordenação do curso, para assumir a função de supervisora de tutoria.

A experiência como tutora a distância

A experiência como tutora, apesar de ter sido por pouco tempo, colocou-me diante de algumas dificuldades e também de alegrias imensuráveis. Inicialmente, o desafio foi realizar, com destreza, as atividades⁷ sob minha responsabilidade no

⁶ O processo seletivo para a contratação de tutores aconteceu em duas etapas. A primeira foi a análise de currículo, o qual o candidato teria que ter graduação em Pedagogia e especialização em áreas afins. A segunda etapa foi o curso de formação com duração de 30 dias; ao final do curso, o candidato teria que ter uma nota com média de 70 por cento para ser aprovado.

⁷ Neste momento não destacarei quais são as atividades realizadas pelo tutor, pois elas serão descritas e analisadas com maior profundidade no capítulo 2 desta tese.

Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA⁸, tecnologia que é bem organizada no curso de Pedagogia, inclusive com o emprego de diversas ferramentas para serem utilizadas no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. O que é importante ressaltar nesse sentido, é que o próprio curso de preparação de tutores não foi tão eficiente quanto ao emprego dessas ferramentas. Eu sabia o que deveria fazer, mas não sabia como já que não tinha experiência em EaD, diferentemente das colegas tutoras que estavam trabalhando comigo.

Outra dificuldade foi conciliar minha vida profissional e social com as atividades de tutoria. Muito se fala em flexibilidade na EaD, principalmente no que se refere aos espaços e tempos dessa modalidade de ensino, mas não é bem assim. Há uma sobrecarga muito grande de trabalho devido ao excesso de atividades a serem realizadas em um espaço de tempo que ultrapassa, e muito, as 20 horas semanais obrigatórias que temos de cumprir. Isso acarreta uma jornada de trabalho excessiva, que acaba por comprometer nossos finais de semana, lazer e convívio familiar.

Com a ajuda de uma colega de trabalho, que já tinha experiência como tutora na EaD e com a prática das tarefas do dia a dia, logo essas dificuldades foram sanadas, o que melhorou bastante meu desempenho e comunicação com os alunos.

Apesar das dificuldades enfrentadas, foi muito prazeroso trabalhar com os estudantes da turma de Patos de Minas – 2. Posso dizer que me senti uma professora de verdade, apesar de ter que conciliar várias atividades diárias, procurava sempre estudar o material das disciplinas com antecedência para auxiliar os alunos na realização das tarefas, bem como sanar suas dúvidas. Foi muito bom rever todos aqueles conteúdos que fizeram parte da minha formação no curso de Pedagogia. Confesso que já estavam um pouco esquecidos na minha memória, já que havia concluído a graduação no ano de 2007. No entanto, bastava uma lida no material didático elaborado com muito cuidado pelos professores formadores do curso e os conteúdos eram logo relembrados. Dessa forma, recordei de minhas experiências enquanto aluna, aumentando assim meu conhecimento e ao mesmo tempo dar suporte e contribuir na formação daqueles alunos, que se mostravam tão entusiasmados e motivados pela busca de novos conhecimentos e

⁸ A expressão “Ambiente Virtual de Aprendizagem” está relacionada a sistemas computacionais, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação, as quais permitem integrar múltiplas mídias e recursos apresentando informações de maneira organizada para fazer a interação entre pessoas e objetos de conhecimento, visando atingir determinados objetivos. Cf. ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. (2004). **Tecnologia e educação a distância**: abordagens e contribuições dos ambientes digitais e interativos de aprendizagem. Disponível em: <<http://www.ipae.com.br/pub/pt/re/rbead/110/110.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2014.

principalmente de uma formação superior.

A experiência como tutora me fez revisitar e reconstruir minha concepção a respeito do que é ser professora. Ao atuar como tutora a distância na UAB, continuei minha formação docente, participando dos seminários, cursos, palestras, reuniões com tutores e reuniões com professor-formador, momento em que podia discutir, estudar e rever minhas concepções a respeito de diversos temas que envolvem a atuação do professor e do tutor, independentemente do ambiente de aprendizagem.

Passaram-se quatro meses e fui convidada a assumir a supervisão de tutoria do curso e para isso tive que deixar a tutoria. Confesso que fiquei apreensiva e com certo medo de deixar algo que já conhecia e de certa forma dominava, além de ter uma boa aprovação enquanto tutora por parte dos alunos, para mergulhar em algo novo e ao mesmo tempo conhecido, já que procurava, sempre que possível, ficar por dentro de tudo que acontecia no curso, além do ambiente virtual. Mesmo com tão pouco tempo de atuação com os alunos, tive um carinho muito especial por parte deles no momento da minha despedida.

Com a nova função que passei a desempenhar, a partir desse momento deixei de ter um contato direto com os alunos e passei a relacionar-me mais com as tutoras. Uso esse termo no feminino, pois nesta turma, havia somente mulheres desenvolvendo o trabalho como tutoras. Foi a partir principalmente dessa minha experiência e pela importância que a EaD assume na atualidade que este trabalho foi pensado.

Problemática da pesquisa

A ampliação da oferta da EaD tem configurado novas figuras profissionais no trabalho docente. Nesse contexto, o processo ensino-aprendizagem relaciona-se com as ferramentas tecnológicas em conjunto com diversos profissionais, dentre os quais se destacam o tutor presencial e virtual. O que caracteriza a atuação desse profissional é sua função de acompanhar os alunos no processo de aprendizagem. Alguns autores, dentre eles Mattar (2012) e Mill (2006), expressam preocupações com o não reconhecimento e valorização do trabalho desses profissionais. Diante desse crescente contingente trabalhista e suas escassas delinearções profissionais, nos deteremos com especial atenção às condições de trabalho vividas por eles que ainda procuram se constituir enquanto categoria.

A EaD anunciada pela Secretaria de Educação a Distância – SEED, segundo Neves (2010, p.2), surge como modalidade com condições de atender demandas educacionais no contexto atual e com possibilidade de realizar uma mudança no panorama educacional, pois ela “democratiza o acesso, promove equidade, aumenta a flexibilidade, diminui custos, per capita, favorece a autonomia de aprendizagem para a vida, a liberdade”.

Nessa mesma linha de raciocínio, Litwin (2001) argumenta que, na sociedade atual, a EaD vem ganhando destaque, seja pela emergência das tecnologias da informação, seja pela necessidade crescente de conhecimento e formação. A pesquisadora entende que as tecnologias usadas nos cursos a distância, sozinhas não são suficientes para garantirem o sucesso do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Ao contrário, a EaD conta com o apoio e participação do tutor, que atua juntamente com o professor no sentido de promover aprendizagens significativas, motivar os alunos a participar das atividades propostas e fomentar discussões, entre outras atitudes que visam o aprendizado mais efetivo. Nesse sentido, Maggio (2001) afirma que o papel do tutor tem-se constituído como um dos aspectos mais debatidos na EaD e é comum surgirem as dúvidas a respeito do que significa ser tutor.

Pensar nas dimensões do trabalho que vem sendo realizado pelo tutor e vislumbrar sua contribuição para o bom desenvolvimento do curso suscitam vários questionamentos, entre eles: Qual percurso de formação, qualificação e acúmulo de conhecimentos compõem o perfil do profissional que assume a tutoria nos cursos a distância? Quais os requisitos publicados em editais e como tem sido o processo de seleção desses tutores? Como o trabalho, as atribuições do tutor são exigidas? Como está dimensionado o trabalho do professor e do tutor nos cursos à distância? Como, quando e por quem o trabalho do tutor será avaliado? À qual categorização profissional, trabalhista o tutor está associado?

Acreditamos que tais questões, somadas aos estudos já existentes, delineiam a possibilidade de novas compilações de dados, discutindo trabalho e, de modo específico, o trabalho do tutor, reconfigurando o cenário nacional e registrando-se, assim, indícios das peculiaridades trabalhistas e docentes que compõem a estrutura organizacional e institucional de um curso a distância.

Assim, ao investigarmos a tese de que o trabalho do tutor foi alterado dentro da reestruturação produtiva, sofrendo os efeitos deixado pelo avanço das tecnologias principalmente no campo da educação a distância, sem devido respaldo de

regulamentação, plano de carreira e salários, fica clara a exploração da força de trabalho desse trabalhador. É importante destacar que esse profissional, que era considerado como apenas uma figura de apoio ao trabalho do professor, atualmente, como nossos estudos buscaram demonstrar, criou importância fundamental no processo, mas sem a valorização de carreira e de salário, assim como sem o amparo de qualquer regulamentação profissional. Por este, fica clara a exploração dessa categoria pelo capital. Por um lado, esse trabalhador acumulou diversas atribuições muito além das configurações tradicionais e, por outro, a exploração dessa mão de obra revela-se na necessidade de aumento de lucratividade no campo da educação a distância.

Situar o trabalho do tutor como temática central desta proposta de tese resulta do acúmulo de experiências profissionais disponibilizadas a uma considerável parcela de docentes no cenário brasileiro. Para além do trabalho nas instituições de ensino formal, o professor tem descortinado outras possibilidades profissionais, ampliando territórios de atuação e dando origem a novas configurações trabalhistas no mercado.

Após percorrer trajetória profissional semelhante ao esboço acima, nos sentimos motivados em investigar as dimensões do trabalho tutorial que ora desenvolvemos e vislumbramos junto a Linha de Pesquisa Trabalho, Sociedade e Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, o lócus adequado para a materialização desta investigação e elaboração de novos conhecimentos.

Nesse sentido, devido à relevância do trabalho desempenhado pelo tutor no cenário da EaD, interessa-nos, dentre outros aspectos, analisar e discutir sobre a importância e a especificidade do trabalho do tutor no curso de Pedagogia a distância, oferecido pela UFU, uma vez que a função dele torna-se um elemento essencial para o próprio sucesso.

Objetivos

Objetivo Geral

Discutir e analisar as configurações do trabalho do tutor no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, no contexto da reestruturação produtiva do mundo do trabalho.

Objetivos Específicos

- Apresentar as principais mudanças no mundo do trabalho a partir da sua reestruturação ocorrida nos anos 1990.
- Apresentar o contexto histórico e de implementação da Universidade Aberta do Brasil bem como sua influência na EaD nas Universidades Públicas Federais de Ensino e Privadas.
- Discutir o significado do trabalho do tutor no contexto da reestruturação produtiva do mundo do trabalho e os impactos das Tecnologias de Informação e Comunicação.
- Identificar e caracterizar o perfil do tutor e as especificidades do seu trabalho.
- Descrever os conhecimentos, o papel e as competências exigidas do tutor da EaD. Problematizar as condições de trabalho desse profissional.

Metodologia

Com base em Schwandt (1997), sabe-se que a investigação social é uma práxis, distintiva, um tipo de atividade (como ensino) em que o fazer transforma a mesma teoria e objetivos que os guiam. Em outras palavras,

[...] no desafio de, “nas atividades práticas”, gerar e interpretar dados, responder perguntas sobre o significado que outros estão dando, dizer e transformar aquela compreensão em conhecimento público, a pessoa leva inevitavelmente preocupações teóricas sobre o que constitui conhecimento e como será justificado, sobre a natureza e objetivos da teoria social, e assim sucessivamente. Em suma, agindo e pensando, prática e teoria são unidas em um processo contínuo de reflexão crítica e transformação (SCHWANDT, 1997, p.198, grifo do autor).

1.4.1 Bases teórico-metodológicas da pesquisa

Para melhor compreensão do objeto de estudo deste trabalho, escolhemos como referência o materialismo histórico dialético. O materialismo histórico segundo Trivinos (1987), é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. O materialismo histórico significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas de sociedade humana. Marx e Engels

colocaram pela primeira vez, em sua obra *A ideologia alemã* (1845-46), as bases do materialismo histórico. Nela criticam os jovens Hegelianos e Feuerbach, que acham ainda que a história era resultado das ideologias e da presença dos “heróis”, ao invés de buscar nas formações socioeconômicas e nas relações de produção os fundamentos verdadeiros das sociedades. O materialismo histórico ressalta a força das ideias, capaz de introduzir mudanças nas bases econômicas que as originou. 1987.

Tal escolha deve-se ao fato de que essa concepção filosófica nos dará a oportunidade de desenvolver nossas investigações acerca da temática humana a partir do movimento imanente da história como produto das relações entre os homens em um dado estágio da produção de sua vida material. Assim, este trabalho investigativo pretende conhecer seu objeto a partir de sua concretude histórica e material.

[...] até as categorias mais abstratas, precisamente por causa de sua natureza abstrata, apesar de sua validade para todas as épocas, são, contudo, na determinidade dessa abstração, igualmente produto de condições históricas e não possuem plena validade senão para essas condições e dentro dos limites destas (MARX, 1999, p.43).

Assim sendo, segundo Mondolfo (1967), não se trata de um método materialista e sim de um verdadeiro humanismo, que coloca no centro de toda a discussão, o conceito de homem. Além disso, considera-o dentro de sua realidade efetiva e concreta, no intuito de compreender a existência dele na história, a qual é compreendida como realidade produzida pelo homem, por meio de seu trabalho e de sua inserção social no processo de formação e transformação do ambiente no qual se vive.

Para Marx, só importa uma coisa: descobrir a lei do fenômeno de cuja investigação ele se ocupa. E para ele é importante não só a lei que os rege, à medida que eles têm forma definida e estão numa relação que pode ser observada em determinado período de tempo. Para ele o mais importante é a lei de sua modificação, de seu desenvolvimento, isto é, transição de uma forma para outra, de uma ordem de relações para outra. Uma vez descoberta essa lei, ele examina detalhadamente as consequências [sic] por meio das quais ela se manifesta na vida social [...]. Por isso, Marx só se preocupa com uma coisa: provar mediante escrupulosa pesquisa científica a necessidade de determinados ordenamentos de relações sociais e, tanto quanto possível, constatar de modo irrepreensível os fatos que lhes servem de ponto de partida e de apoio (FRIGOTTO, 2010, p.86).

Analizando a assertiva de Frigotto (2010), podemos observar que a dialética materialista apresenta-se, ao mesmo tempo, como uma postura, um método de investigação e uma práxis, um movimento de superação e de transformação. De acordo

com esse autor, há um tríplice movimento: de crítica, de construção do conhecimento novo e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação.

Enquanto método de investigação é na prática que os homens devem demonstrar a veracidade do pensamento, pois o critério de verdade da teoria está no seu caráter prático. Dessa forma, o conhecimento produzido através da compreensão da totalidade do fenômeno investigado deve apresentar elementos que contribuam para a compreensão e intervenção no real, efetivando, assim, o seu caráter prático.

De modo geral concorda-se com esse pensamento, pois é através da articulação entre reflexão teórica e inserções empíricas que se é capaz de recolher a matéria em suas múltiplas dimensões. De outro modo, enquanto práxis, o materialismo histórico dialético assume o pressuposto que a teoria é indissociável da prática, instaura-se como movimento crítico de desenvolvimento de conhecimento crítico que visa à alteração e transformação da realidade investigada, tanto no plano do conhecimento quanto no plano histórico-social. Dessa forma, a reflexão teórica sobre a pseudoconcreticidade investigada deve gerar ação transformadora. De fatos empíricos e reais a leis fundamentais, ao concreto de fato. Nessa ótica, a práxis é ação refletida e, assim, critério de verdade.

Gamboa (2010) corrobora nesse raciocínio ao afirmar que o conhecimento científico não é inócuo a uma determinada visão da realidade, com isso um método investigativo de pesquisa também não o é. No campo acadêmico, a escolha de um método de análise não se justifica por si só, pois mantém uma estreita relação com a visão de mundo que possuímos, assim sendo, escolher um método, significa optar por uma determinada classe social e os interesses dela.

Contudo, a escolha pela concepção do materialismo histórico dialético, enquanto método de análise, significa a compreensão por parte do pesquisador que a realidade não se apresenta finalizada e sim em transformação. Os métodos de pesquisa são determinados por diferentes concepções da realidade e de sujeito e, por isso, não se explicam por si só, nem são isolados dos contextos cognitivos, nem são abstrações e nem são neutros.

O método de análise, na perspectiva dialética materialista, não se constitui na ferramenta asséptica, uma espécie “de metrologia” dos fenômenos sociais, que aqui denomino de metafísica é tomada como garantia da “cientificidade, da objetividade e da neutralidade”. Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A

questão da postura, neste sentido, antecede o método. Este constitui-se em uma espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais (FRIGOTTO, 2010, p.84).

Nessa perspectiva, antes de respondermos à questão fundamental – que sinaliza a natureza do processo dialético de conhecimento como concepção – é necessário colocarmos qual é o entendimento que temos da realidade social. Sendo assim, situamos este trabalho a partir do materialismo histórico dialético, visto que ele nos dará a possibilidade de irmos à raiz das determinações e leis mais fundamentais do fenômeno. Isso também considerando que a temática relacionada à EaD está inserida em um todo estruturado, em um universo social, com suas contradições, movimentos e conflitos; e desse modo será imprescindível a compreensão da realidade como suporte para ser racionalmente interpretada.

Feitas essas considerações, importa indicar os procedimentos que, efetivamente, permitiram a operacionalização da pesquisa. São eles: consulta a acervos de bibliotecas para a identificação das fontes de dados; seleção, revisão, análise da produção acadêmica e dos documentos levantados; e estudo dos referenciais metodológicos a serem adotados.

Estrutura da tese:

Com o intuito de atender aos fins desta pesquisa, ela foi estruturada em três capítulos e a conclusão, porém antecedidos pela apresentação do tema, dos objetivos geral e específicos, justificativa e descrição dos procedimentos metodológicos utilizados.

No primeiro capítulo discutiremos o trabalho no contexto da reestruturação produtiva do mundo laborativo em relação ao avanço das tecnologias. No segundo capítulo faremos um breve retrospecto histórico da EaD no Brasil, bem como seus marcos legais na constituição brasileira. Em seguida será realizada uma discussão sobre o trabalho dos atores envolvidos no processo de EaD, com ênfase na atividade do tutor no contexto das novas tecnologias, com foco sobre os conhecimentos, o papel e as competências exigidas dele. Já no terceiro capítulo realizaremos a análise e a problematização dos dados empíricos referentes ao trabalho do tutor do curso de Pedagogia a Distância, oferecido pela Faced/UFU. Por fim, apresentaremos a conclusão alcançada com a realização da pesquisa e sugestões para estudos futuros nesta área.

2. O TRABALHO NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA: O AVANÇO DAS TECNOLOGIAS

O caminho da vida pode ser o da liberdade e da beleza, porém, desviamo-nos dele. A cobiça envenenou a alma dos homens, levantou no mundo as muralhas do ódio e tem-nos feito marchar a passo de ganso para a miséria e os morticínios. Criamos a época da produção veloz, mas nos sentimos enclausurados dentro dela.

A máquina, que produz em grande escala, tem provocado a escassez. Nossos conhecimentos fizeram-nos céticos; nossa inteligência, empedernidos e crueis. Pensamos em demasia e sentimos bem pouco. Mais do que máquinas, precisamos de humanidade; mais do que de inteligência, precisamos de afeição e docura! Sem essas virtudes, a vida será de violência e tudo estará perdido. (Charles Chaplin, em discurso proferido no final do filme “O grande ditador”, 1940).

Conceituações teóricas sobre a concepção de trabalho

Consideramos importante discutir algumas concepções sobre o papel social do trabalho no contexto brasileiro, a partir de uma breve contextualização histórica. É consenso que o trabalho, ao longo dos anos, exerce um papel determinante na formação de uma sociedade, já que é por meio dele que o homem constrói se a si mesmo e também o seu ambiente, de acordo com as condições que lhe são oferecidas para trabalhar.

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que homem, por sua própria ação media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural, como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio (MARX, 1985, p. 149).

Nessa perspectiva, o trabalho constitui-se, segundo Marx (1985), como uma categoria ontológica do ser social, já que por meio dele, os homens se tornam autônomos na relação com a natureza, transformando as propriedades dela com valores

de uso que permitem a satisfação das necessidades humanas. Podemos assim dizer que o trabalho caracteriza-se por ser uma atividade essencial do ser social, pois é por meio dele que nos distinguimos dos demais seres vivos. Desse modo, o trabalho confere ao homem e demarca sua capacidade racional de livre escolha entre alternativas, permitindo o desenvolvimento da autodeterminação e da emancipação humana.

Na opinião de Marx (1985), diferentemente do animal, o homem faz do trabalho sua atividade vital, objeto de sua vontade, conscientemente orientada e livre. Assim sendo, enquanto o animal produz unilateralmente sempre o mesmo para si e para sua cria, o homem produz universalmente sempre o novo para toda a sociedade, ou seja, o objeto do trabalho é a objetivação da existência genérica do homem.

Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador e portanto, idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade (MARX, 1985, p. 149-150).

Uma das características específicas do homem é projetar em sua mente, com antecedência, o resultado que deseja alcançar pelo seu trabalho, de modo que ao realizá-lo provoca uma transformação não só na matéria, mas nela realiza seus próprios fins.

Segundo Previtali (2011), é no momento em que o homem interage com a natureza e a altera para satisfazer suas necessidades essenciais e, ao mesmo tempo, também altera sua própria natureza, que os homens entram em relações uns com os outros com mesmo fim, ou seja, são assim que são constituídas as relações sociais de produção.

A partir das relações sociais no ato de produção do real se formam todos os subsequentes arranjos estruturais dos homens em sociedade que, por sua vez, irão também condicionar as relações materiais de produção. São as relações sociais de produção que determinam, por conseguinte a divisão social do trabalho. Sendo assim, dadas relações sociais de produção e consequentemente a divisão social do trabalho que aquela engendra, os homens determinam as formas de produção e distribuição dos produtos. Uma vez que os critérios em que se

fundamenta não se pautam pela igualdade, dividem-se em classes sociais historicamente antagônicas (PREVITALI, 2011, p. 37).

Percebe-se que as relações sociais de produção regulam não só a distribuição dos meios de produção e dos produtos, como também a apropriação dessa distribuição e do trabalho. Elas expressam as formas sociais de organização voltadas para a produção. Os fatores decorrentes dessas relações resultam em uma divisão social de classes no interior das sociedades.

A divisão do trabalho só surge efetivamente a partir do momento em que se opera uma divisão entre o trabalho material e intelectual. A partir desse momento, a consciência pode supor-se algo mais do que a consciência da prática existente, que representa de fato qualquer coisa sem representar algo de real. E igualmente a partir deste instante ela encontra-se em condições de se emancipar do mundo e de passar à formação da teoria ‘pura’, teologia, filosofia moral etc. Mas mesmo quando esta teoria, essa teologia, essa filosofia, essa moral, etc. entram em contradição com as relações existentes, isso se deve apenas ao fato de as relações sociais existentes terem entrado em contradição com a força produtiva existente (MARX, 1985, p. 16).

O homem exerce o trabalho com a finalidade de produzir o necessário para a sua sobrevivência e para que isso aconteça, ele utiliza os meios de produção formados pelas ferramentas ou instrumentos de trabalho e pela matéria-prima a se constituir em produto ou objeto de trabalho. Tais elementos, somados à força de trabalho do homem, deu-se o nome de forças produtivas, as quais se desenvolveram ao longo dos séculos, conforme o surgimento de novas necessidades. O que diferencia um modo de produção do outro são as relações que os homens estabelecem com os meios de produção e também entre si (OLIVEIRA, 1987).

O trabalho, como atividade exclusivamente humana, nem sempre foi concebido e valorizado da mesma forma no decorrer da história. Por coincidir com a existência humana, o trabalho tem passado por transformações importantes, uma vez que o seu conteúdo e sua forma têm variado de acordo com as forças produtivas e a correlação de forças da sociedade civil (SOUZA, 2002). Em sua forma original, o trabalho passou pelas formas primitivas da relação do homem com a natureza, ou seja, era visto como um meio de sobrevivência até chegar aos modernos sistemas industriais e por isso atinge o complexo sistema de exploração que temos em nossa sociedade atual.

O trabalho na sociedade capitalista

Para Marx (2004), na sociedade capitalista, a posse privada dos meios de produção impossibilita que o trabalho se materialize como uma atividade emancipadora e com isso os trabalhadores ficam alienados aos produtos que eles mesmos criaram e também na relação da atividade que têm com os outros e si próprios. A partir do instante em que o trabalhador é afastado dos meios de produção e consequentemente do planejamento e do resultado de seu trabalho, essa cisão provoca uma relação de estranhamento que não permite que a riqueza produzida socialmente seja apropriada pelos seus produtores.

O Trabalho pode conter duas dimensões, dependendo das condições concretas de sua realização. Uma primeira dimensão construtora, emancipadora. É o Trabalho concreto de Marx, voltado para a produção de produtos e para a satisfação de necessidades humanas, contribuindo para a realização do indivíduo enquanto criador e transformador do seu meio. [...] outra dimensão alienante, opressora. Nas condições de existência da propriedade privada, o trabalhador não tem condições de interferir sobre os objetivos e produtos do seu trabalho, e até mesmo de dominar o próprio processo de produção (ARANHA; DIAS, 1995, p. 116).

Nessa mesma linha de raciocínio, Ianni (1998) diz que o sistema capitalista intensifica, de forma crescente, a alienação do trabalhador, sem falar que as suas funções ficam divididas cada vez mais. Esse processo de alienação do trabalhador pelo produto do próprio trabalho é considerado a sua própria contradição, pois, ao mesmo tempo em que o trabalho traduz a superioridade do homem sobre os animais e se constitui como produto e sujeito de sua própria história, provoca a alienação humana. Assim sendo, o trabalho constrói e destrói, sendo o elemento fundante e degradante do homem enquanto sujeito histórico.

Ao revolucionar o modo de produção capitalista, o capital revoluciona os elementos do processo de trabalho que são (1) a atividade orientada a um fim – no caso do modo de produção capitalista, a atividade vital estranhada, tendo em vista que ela possui um telos estranhado; (2) seu objeto e (3) seus meios técnicos (ou tecnológicos) que aparecem como capital propriamente dito ou condições objetivas alienadas do processo de produção da mais valia. A sociedade do capital ou sociedade moderna é a sociedade do trabalho alienado/estranhado. A organização social das atividades humanas, seus objetos e meios, isto

é o modo de controle do metabolismo social incorporam o caráter do trabalho alienado (ALVES, 2000, p. 17).

Nesse sentido, Aranha (2000) também acredita que a alienação que ocorre durante os processos de trabalho significa a separação ou a perda sofrida pelo trabalhador de uma parte do seu ser, de sua atividade e principalmente da sua constituição humana. O trabalhador ao se sujeitar ao processo de trabalho capitalista sofre um processo de objetivo de desapropriação de si, tão mais profundo quanto mais riqueza produza.

Marx (2004) é ainda mais incisivo ao analisar a questão. Para ele, o trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão.

O trabalhador torna-se uma mercadoria tão mais barata quanto maior o número de bens que produz. Com a valorização do mundo das coisas (*Sachenwelt*). O trabalho não produz apenas mercadorias; produz também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e juntamente na mesma proporção com que produz bens. Tal fato implica apenas que o objeto produzido pelo trabalho, o seu produto, opõe-se a ele como ser estranho, como um poder independente do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, que se transformou em coisa física, é a objetivação do trabalho (MARX, 2004, p 64).

Examinando essas opiniões, infere-se que no processo final do produto, o trabalho é visto como alheio ou estranho ao trabalhador, ou seja, como um objeto que não lhe pertence. "O trabalhador coloca a sua vida no objeto; mas agora ela não pertence mais a ele, mas sim ao objeto" (MARX, 2004, p. 75). Neste sentido, Aranha (2000) corrobora ao estabelecer que a alienação se manifesta em três dimensões:

- 1) em relação aos produtos do Trabalho – o trabalhador não detém a propriedade nem o controle sobre os frutos do seu Trabalho, não determina o que nem o porquê do que é produzido; 2) em relação à atividade de Trabalho – o trabalhador não controla como o produto é produzido; participa como executor, de um processo concebido por outros; 3) em relação à espécie – o trabalhador ao se sujeitar a esse processo de desapropriação de si não se desenvolve plenamente como ser humano. O Trabalho se transforma, então, em atividade lesiva, desinteressante e em fonte de sofrimento para o trabalhador, um empecilho para formação humana e dos vínculos humanos, pois a alienação provoca o isolamento social do indivíduo. O sentido do Trabalho se reduz, torna-se um mero meio de subsistência (ARANHA, 2000 p.65).

Isso posto, faz-se necessária a introdução de outro conceito muito importante para se compreender como se organiza os modos de produção capitalista e suas formas de apropriação do trabalho, denominado por Marx como Mais-Valia. Sabe-se que no capitalismo, o trabalho consiste em um processo de valorização do capital e que faz parte dessa lógica a exploração da força de trabalho, cujo objetivo maior é o aumento da produção através da mais valia⁹.

Esse processo se dá, resumidamente, assim: uma vez pago o salário de mercado pelo uso de força de trabalho do trabalhador, os capitalistas já podem lançar mão de duas estratégias para ampliar a taxa de lucro: estender a duração da jornada de trabalho mantendo o salário constante, que é a Mais-Valia absoluta, ou ampliar a produtividade física do trabalho através da mecanização, que é a Mais-Valia relativa. Com isso o capitalista compra determinada força de trabalho do operário, mas faz com que ele produza maior quantidade de valor do que é lhe restituído sob a forma de salário.

Nesse sentido, a acumulação capitalista se dá entre a diferença do trabalho necessário à reprodução da vida do trabalhador, o que é pago, e o trabalho excedente que o trabalhador é obrigado a realizar, não pago. É esse trabalho excedente que produz a Mais-Valia (MARX, 2004), que acrescenta:

Claro, o trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz a privação para os trabalhadores. Produz palácios, mas casebres para o trabalhador. Produz beleza, mas deformidade para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores para um trabalho bárbaro e transforma os outros em máquinas. Produz inteligência, mas também produz estupidez e o cretinismo para os trabalhadores (MARX, 2004, p. 161).

Podemos dizer que na sociedade capitalista, à medida que há um maior desenvolvimento dos aparatos tecnológicos, mais frágeis se tornam a vida dos trabalhadores e também as suas condições de trabalho. Quanto mais eles produzem, maior é a sua pobreza e a sua vulnerabilidade, pois não têm acesso à imensa diversidade

⁹ Conceito fundamental da economia política marxista, que consiste no valor do trabalho não pago ao trabalhador, isto é, na exploração exercida pelos capitalistas sobre seus assalariados [...]. Sendo a força de trabalho uma mercadoria cujo valor é determinado pelos meios de vida necessários à subsistência do trabalhador (alimentos, roupas, moradia, transporte, etc.), se este trabalhar além de um determinado número de horas, estará produzindo não apenas o valor correspondente ao de sua força de trabalho (que lhe é pago pelo capitalista na forma de salário), mas também um valor a mais, um valor excedente sem contrapartida, denominado por Marx de Mais-Valia. É desta fonte (o Trabalho não pago) que são tirados os possíveis lucros dos capitalistas (industriais, comerciantes, agricultores, banqueiros, etc.), além da renda da terra, dos juros, etc. Cf. SANTORO, Paulo. **Novíssimo Dicionário de Economia**. São Paulo: Best Seller, 2000.

de coisas produzidas pelo seu trabalho, diferentemente dos donos dos meios de produção, que se tornam cada vez mais ricos, já que não dividem as riquezas produzidas socialmente para as classes que vivem do trabalho.

Na sociedade capitalista, sustentada sob a égide da propriedade privada dos meios de produção, os recursos produtivos do trabalho dos homens são adquiridos por parte dessa sociedade possuidora dos meios de produção. A ciência, como conhecimento sistematizado, passa a fazer parte do trabalho produtivo, explorada pelo capital como uma mercadoria moldada aos seus interesses, é empregada como meio de separação entre o saber e o trabalhador, em um primeiro momento, para depois pertencer aos domínios do capital, pelo fato de que pode haver restrição desse saber. Entretanto, os trabalhadores não podem ser desapropriados, de modo amplo, de seus saberes, pois sem o conhecimento não há produção (IANNI, 1998, p. 34).

Com o avanço do capitalismo, os donos dos meios de produção desenvolvem novas táticas que tiram pouco a pouco o conhecimento dos trabalhadores, fazendo com que eles tenham seu trabalho fragmentado. O trabalhador passa a ter o domínio de apenas uma parte de seu trabalho, ou seja, quanto mais o trabalho se torna sofisticado pela incorporação de máquinas no processo produtivo, mais se degradam as condições de vida do trabalhador. Com o intuito de um maior controle sobre os trabalhadores no modo de produção, surgiram novas formas de gestão dos processos de trabalho a partir da necessidade de reestruturação capitalista.

Mudanças no mundo do trabalho e a reestruturação produtiva

O modo de produção capitalista tem buscado, ao longo dos anos, alternativas tecnológicas e organizacionais diferenciadas para controlar o processo de trabalho com o objetivo de aumentar a produção e também as taxas de lucros sobre os produtos. Para que isso aconteça são introduzidos novos equipamentos de produção, principalmente a partir das inovações tecnológicas e das novas formas de gestão.

Dentro da perspectiva da subsunção do capital, as novas tecnologias geraram, por sua vez, novas demandas sobre o modo de organização dos espaços de interação e também das próprias ações dos agentes de trabalho, tanto no que se refere à produção direta quanto na administração das empresas. Uma vez que as empresas se constituíam em estruturas organizacionais cada vez mais expostas à análise experimental, as complexas e especializadas funções que aglomeravam mostravam-se ainda mais

passíveis de ser objeto de aprimoramento técnico, dentro de campos de estudos definidos, possibilitando assim, cada vez mais, sua crescente racionalização (PINTO, 2007).

A sociedade contemporânea, principalmente a partir das últimas décadas, passou por intensas transformações, principalmente a partir da reestruturação produtiva, que expressa a era da produção flexível, que tem acarretado grandes mudanças no mundo do trabalho¹⁰. Para analisar as principais características da reestruturação produtiva, devemos compreender os processos de gestão que antecederam a esse estágio. Para isso, faremos um recuo histórico do taylorismo/fordismo.

A gerência científica, segundo Braverman (1987), teve seu início depois do surgimento do capitalismo industrial¹¹, quando um único capitalista empregava uma quantidade significativa de trabalhadores. O mérito desses capitalistas não era poder gerenciar através do conhecimento do ofício e sim para o dono do capital, do empreendimento, da matéria-prima, dos produtos produzidos na empresa e principalmente dono do tempo dos trabalhadores. Com isso, o modo capitalista de produção destrói sistematicamente todas as perícias a sua volta e dá nascimento às qualificações e ocupações que correspondem as suas necessidades. A força de trabalho converteu-se em mercadorias e suas utilidades são organizadas de acordo com as necessidades dos capitalistas, que procuram cada vez mais ampliar seu capital.

O processo hegemônico de produção de mercadorias no modo de produção capitalista, segundo Bihr (1998), é aquele que combina os princípios da administração científica de Frederick Winslow Taylor com as inovações introduzidas por Henry Ford, tais como a linha de montagem, a padronização dos componentes e a verticalização da produção.

Os princípios da gestão taylorista, de acordo com Cattani (2002), consideravam a autonomia dos trabalhadores, durante o processo de trabalho, um obstáculo para a

¹⁰ Este tema será abordado mais adiante.

¹¹ O capitalismo industrial começa quando um grande número de trabalhadores é empregado por um capitalista. Inicialmente, o processo de trabalho era igual ao executado na produção feudal, no artesanato, nas guildas (vidreiros, padeiros, ferreiros, marceneiros, boticários, cirurgiões). O domínio do processo estava com os trabalhadores. Ao reuni-los, seja nas guildas, seja na oficina capitalista, seja no hospital, surge o problema da gerência. Para o próprio trabalho cooperativo já era necessário: ordenar as operações, centralizar o suprimento de materiais, registro de custos, folha de pagamentos etc. No capitalismo industrial manufatureiro, os trabalhadores ficam especializados em parcelas (tarefas/atividades específicas) do processo de produção dentro de uma mesma especialidade produtiva, e o controle do processo passa para a gerência. Cf. BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista:** a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

produção capitalista e, com isso, acreditava que se fosse definida uma sequência e o ritmo do trabalho, ocorreria uma multiplicidade quanto à forma de se produzir. Sendo assim, intensificaram-se as tentativas de diminuir o domínio do trabalhador sobre a produção. Taylor propunha uma intensificação da divisão do trabalho, ou seja, fracionar as etapas do processo produtivo de modo que o trabalhador desenvolvesse tarefas ultraespecializadas e repetitivas, diferenciando o trabalho intelectual do trabalho manual. O conhecimento do processo produtivo era de responsabilidade única do gerente, que também fiscalizava o tempo destinado a cada etapa da produção, através do cronômetro. Para que as tarefas fossem executadas pelos trabalhadores em um menor tempo possível, o trabalhador que conseguisse produzir mais em menos tempo recebia prêmios como forma de incentivo.

O sistema de organização taylorista intensificou de forma significativa o trabalho alienado e não favorecia a emancipação humana através do trabalho, uma vez que este era reduzido a sua parcelização, tornando-se uma atividade monótona, extenuante e sem sentido para o trabalhador.

O sistema de gestão fordista possui algumas semelhanças com o taylorismo, dentre as quais se pode destacar a separação do trabalho entre execução e planejamento, trabalho fragmentado e simplificado, o qual exige pouca capacitação por parte dos trabalhadores que, de certa forma, perdem suas qualificações, que passam a ser incorporadas à máquina. Em suma, no fordismo o ritmo de trabalho é controlado pela velocidade da esteira, como bem destacou Ferreira (2012).

Pelo exposto até aqui, podemos inferir que o binômio taylorismo/fordismo foi uma expressão muito empregada no meio do sistema produtivo e de seu respectivo processo de trabalho durante quase todo século XX, principalmente a partir da segunda década, quando se destaca uma produção em massa – mais homogeneizada e verticalizada – de mercadorias. O melhor exemplo disso é histórico e veio da indústria automobilística:

Na indústria automobilística taylorista e fordista, grande parte da produção necessária para a fabricação de veículos era realizada internamente, recorrendo-se apenas de maneira secundária ao fornecimento externo, ao setor de autopeças. Era necessário também racionalizar ao máximo as operações realizadas pelos trabalhadores, combatendo o “desperdício” na produção, reduzindo o tempo e aumentando o ritmo de trabalho, visando à intensificação das formas de exploração (ANTUNES, 2002, p.36-37, grifo do autor).

O modelo de produção fordista, segundo Harvey (2000), difunde-se pelos diversos países industrializados e, mais tarde, nos países em fase de industrialização. O fordismo configura-se como um verdadeiro regime de acumulação e implementa um sistema de regulação e compromisso entre Estado, proprietários do capital e trabalhadores, conhecido como compromisso fordista ou *welfare state* (estado do bem-estar social), que surge como resposta aos movimentos sociais e à ameaça de contaminação dos trabalhadores pelo socialismo. A característica básica desse Estado do Bem-Estar Social é a intervenção do Estado no mercado visando à regulamentação da venda da força de Trabalho com leis trabalhistas, investimento estatal nas políticas públicas de educação, saúde, lazer, etc. Muitas dessas medidas visando à garantia de se criar um mercado consumidor interno, a classe operária deixaria de ser só produtora para ser também consumidora do que produz.

Ao Estado cabem diversos papéis nesse regime de acumulação, dentre os quais podemos destacar: controlar os ciclos econômicos, mediante políticas fiscais e monetárias, de modo a assegurar a estabilidade das condições de demanda; disponibilizar investimentos sociais no sentido de reduzir o custo de reprodução da força de trabalho, por meio de investimentos em saúde, educação, habitação, segurança social e garantir o cumprimento dos acordos salariais e direito dos trabalhadores mediante o exercício do poder do Estado.

O Estado, ao garantir gastos sociais com os operários, ampliava suas ações e assumia o comando econômico, político e social, fazendo com que o mercado se curvasse aos ditames governamentais. Dessa forma, ele ocupava o papel principal como condutor do capital naquele período. Aos capitalistas, houve o reconhecimento dos sindicatos como representantes legítimos da classe trabalhadora e elemento efetivo na condução das negociações salariais, incluindo o direito à greve. Quanto aos trabalhadores, exigiu-se um movimento sindical/trabalhista, tendo por limite a ordem capitalista, por meio do reconhecimento e legitimidade dos capitalistas como donos dos meios de produção e organizadores do processo produtivo (HARVEY, 2000).

Há aqui uma contradição, já que os trabalhadores, em troca de uma maior garantia de empregos, melhores salários e condições mais adequadas de vida, renderam-se aos lucros do capital:

Tendo abandonado qualquer pretensão revolucionária, a maioria dos trabalhadores vivia a plenitude de um sindicalismo de resultados, criatura típica da ordem do capital. O Estado do Bem-Estar Social

expressou o período conhecido como os anos gloriosos do capitalismo (ANTUNES, 2002, p.38).

Para esse mesmo autor, o Estado do Bem-Estar Social, naquele momento, representou, para o proletariado, a garantia de seguridade social com sua qualidade de gestor geral da relação salarial. Ele favoreceu também na amenização das contradições do capital-trabalho e nas mediações sociais, possibilitando assim alguns direitos sociais até então negados aos trabalhadores.

A produção fordista não se implementa plenamente nos países periféricos, pois a exclusão resultante da forte concentração de renda impossibilitou a criação de um mercado consumidor em massa. Dessa forma, o compromisso com a elevação do nível de vida dos trabalhadores não ocorreu no Brasil. Nos países periféricos, o fordismo recebeu a qualificação de fordismo periférico, fordismo incompleto ou fordismo autoritário, pois se estabeleceu em um contexto em que a população detinha baixos salários, em postos de trabalho com alta rotatividade. Esses fatores impediam que a massa trabalhadora consumisse os produtos fabricados em grande escala (LARANJEIRA, 2002, p. 28).

No Brasil, a primeira tentativa de implementação do fordismo foi com o governo do presidente Juscelino Kubitschek – JK. Com o seu Plano de Metas¹² – um programa de industrialização e modernização – ocorreu um grande processo de acumulação de capital no País, com o aprofundamento da abertura da economia ao capital estrangeiro, pela forma de investimento direto que foi acompanhado e amparado pelo poder público como energia, transporte, dentre outros. Com isso irá promover, entre 1956 e 1961, um salto significativo no processo de industrialização pesada.

A partir de JK, pode-se afirmar que o capitalismo industrial no Brasil serviu de base material de acumulação do capital, adequada à lógica do capitalismo mundial da pós-Segunda Guerra Mundial, que tende a restabelecer, em um novo patamar histórico, a relação centro-periferia. Como afirma Alves (2000), nesse momento houve um surto de reestruturação produtiva, com predomínio do padrão taylorista-fordista, que criou um novo perfil para o novo mundo do trabalho, um novo metalúrgico vinculado a indústrias produtoras de bens de consumo duráveis. Alves acrescenta:

Desse modo, de 1956 a 1961, desenvolveu-se no Brasil, um complexo de reestruturação produtiva, voltada para a realização da grande

¹² O Plano de Metas “visava transformar a estrutura econômica do país, pela criação da indústria de base e a reformulação das condições reais de interdependência com o capitalismo mundial.” Cf. IANNI, O. **Dialética e Capitalismo.** 3^a Ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 160.

indústria de cariz taylorista-fordista, da vinculação do país às promessas da modernidade urbano-industrial. Ocorreu o crescimento do proletariado industrial no país, um crescimento acelerado da capacidade produtiva, um salto qualitativo com respeito à tecnologia vinculada à Segunda Revolução Industrial, à organização industrial de cariz Fordista – Taylorista (ALVES, 2000, p. 106).

Todas essas citações apontam para o fato de que o fordismo tenha se consolidado no Brasil, principalmente pelo intermédio da coerção e da força, o que fez conter as lutas sociais opositoras ao projeto. Entretanto, esse fordismo sempre foi periférico, com isso, o processo de integração das massas ao mercado consumidor não se concretizou. E o desemprego estrutural¹³ nunca deixou de existir, logo, o pleno emprego e o Estado de Bem-Estar Social não aconteceram.

No período da ditadura militar, a superexploração do trabalho no Brasil iria assumir a sua maior perversidade histórica, articulando uma jornada prolongada de trabalho com uma intensidade extenuante do processo produtivo, e uma tendência persistente à depreciação salarial, à constante subtração do *quantum* referente à remuneração do trabalho, em benefício do mais-valor apropriado pelo capital no local monopólico. Outro aspecto da superexploração do trabalho sob a ditadura militar era o despotismo do capital no local de trabalho e a utilização de operários não qualificados com alto grau de rotatividade na linha de produção (ANTUNES, 1998, apud, ALVES, 2000, p.109).

Ainda de acordo com Antunes (2000), os sindicatos eram contrários ao modelo taylorista-fordista. O momento foi marcado por uma forte repressão ao movimento sindical e à organização dos trabalhadores no local de trabalho. Dada a situação do mercado de trabalho, onde havia, em geral, abundância de mão de obra não qualificada, embora pudesse ocorrer em certos momentos de intenso crescimento, escassez localizada para certas categorias de trabalhadores, a determinação governamental pondo fim à estabilidade do emprego constituiu-se num vigoroso estímulo no sentido de aumentar a rotatividade do trabalho (FERREIRA, 1993).

O confronto direto com as premissas do fordismo, como sua “rigidez” no processo produtivo, deu início a um novo período de acumulação capitalista, apoiado em práticas

¹³ O desemprego estrutural resulta das mudanças da estrutura da economia. Estas provocam desajustamentos no emprego da mão de obra, assim como alterações na composição da economia associada ao desenvolvimento. Existem duas causas para este tipo de Desemprego: insuficiência da procura de bens e de serviços e insuficiência de investimento em torno da combinação de fatores produtivos desfavoráveis. Esse tipo de desemprego é mais comum em países desenvolvidos devido à grande mecanização das indústrias, reduzindo os postos de trabalho. Cf. ANTUNES, R. A. **Adeus ao trabalho?** Ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 8 ed. Cortez. Campinas, SP.: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2002, p. 45.

flexíveis no tocante aos processos de trabalho, desregulamentação dos mercados, flexibilização dos contratos de trabalho, eliminação dos grandes estoques e produção orientada pela demanda efetiva.

A gestão taylorista do trabalho na indústria automobilística e sua junção com o fordismo acabaram por representar a forma mais avançada da racionalização capitalista do processo de trabalho ao longo de várias décadas do século XX, sendo somente entre o final dos anos de 1960 e inícios dos anos de 1970 que esse padrão produtivo, estruturalmente comprometido, começou a dar sinais de esgotamento devido a crise de 1970¹⁴(ANTUNES, 2002).

A explosão do operário massa, considerada uma parcela hegemônica do proletariado da era taylorista-fordista, concentrada no espaço produtivo, segundo Antunes (2002), reconfigurou-se. Tendo perdido a identidade cultural da era artesanal e manufatureira dos ofícios, esse operário havia se ressocializado de modo relativamente homogeneizado, quer pela parcelização da indústria taylorista-fordista, pela perda da destreza anterior, ou ainda pela desqualificação repetitiva de suas atividades, além das formas de sociabilização ocorridas fora do espaço da fábrica. Isso possibilitou a emergência, em escala ampliada, de um novo tipo de proletariado. A dependência do proletariado ao Estado, ao receber dele parte de seus direitos sociais básicos, já não fazia mais sentido. Os trabalhadores reivindicavam a autonomia individual e coletiva, passaram a não aceitar ser um consumidor de mercadoria que trocava sua força de trabalho por produto, ou seja, o Estado de Bem-Estar passava a ser questionado.

O boicote e a resistência do trabalho, taylorizado e fordizado assumiam modos diferenciados. Desde as formas individualizadas do absenteísmo, da fuga do trabalho, do turnover, da busca da condição de trabalho não operário, até as formas coletivas de ação visando a conquista do poder sobre o processo de trabalho, por meio de greves parciais, operações de zelo (marcados pelo “cuidado” especial com o maquinário, que diminuía o tempo/ritmo despotismo fabril emanado pelos quadros da gerência, formação de conselhos, propostas de

¹⁴ A crise econômica estrutural do capitalismo na década de 1970 é apresentada por Antunes (1999) a partir das seguintes características: (1) uma queda da taxa de lucro decorrente do aumento do preço da força de trabalho associado à intensificação das lutas sociais com a expressão pela redução dos níveis de produtividade do capital; (2) o esgotamento do padrão de acumulação do modelo taylorista-fordista, enquanto expressão fenomênica da crise do capital, com a retração do consumo e o desemprego estrutural; (3) a hipertrofia da esfera financeira e o prioritário campo de especulação no âmbito da internacionalização do capital; (4) a concentração de capitais através das fusões entre empresas monopolistas e oligopolistas; (5) a crise do Welfare State e seus mecanismos de funcionamento a partir da retração dos investimentos públicos sociais e da transferência destes para o setor privado; e ainda, (6) a acentuação das privatizações, desregulamentação e flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho.

controle autogestionárias, chegando inclusive à recusa do controle do capital e à defesa do controle social da produção e do poder operário (BIHR, 1998, p.65).

As ações dos trabalhadores, segundo Antunes (2002), atingiram seu ponto de ebulação, passaram a questionar os pilares que constituíam a sociabilidade do capital, particularmente no que concerne ao controle social da produção. Com ações que não pouparam nenhuma das formações capitalistas desenvolvidas e anunciam os limites históricos do compromisso fordista, elas ganharam a forma de uma verdadeira revolta do operário-massa contra os métodos tayloristas e fordistas de produção, epicentro das principais contradições do processo de massificação.

Desse modo, o taylorismo/fordismo realizava uma expropriação intensificada do operário-massa, destituindo-o de qualquer participação na organização do processo que se resumia a uma atividade repetitiva e desprovida de sentido. Ao mesmo tempo, o operário-massa era frequentemente chamado, pela gerência científica e pelos quadros administrativos, a corrigir as deformações e enganos cometidos. Com isso, realizava-se uma interação entre elementos constitutivos da crise capitalista que impossibilitavam a permanência do ciclo expansionista do capital desde o pós-guerra.

O fordismo começa a entrar em crise tendo como principais elementos a redução da taxa de lucro, motivada, entre outros, pelo aumento do preço da força de trabalho e pelas lutas de classes ocorridas no final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970; incapacidade do modelo em se adaptar à retração de consumo gerada pelo desemprego estrutural, que então começa a se manifestar; aumento da esfera financeira, que inicia um processo de autonomização ante os capitais produtivos, tornando-se o campo prioritário para a especulação; concentração do capital gerada pelas fusões de empresas; crise do Estado de Bem-Estar Social, levando à retração dos gastos públicos. (ANTUNES, 2002).

Realizava-se, então, uma interação entre elementos constitutivos da crise capitalista, que impossibilitavam a permanência do ciclo expansionista do capital, vigente desde o pós-guerra: além do esgotamento econômico do ciclo de acumulação (manifestação contingente da crise estrutural do capital), as lutas de classes ocorridas ao final dos anos 60 e inicio dos 70 solapavam pela base o domínio do capital e afloravam as possibilidades de uma hegemonia (ou uma contra-hegemonia) oriunda do mundo do trabalho. A confluência e as múltiplas determinações de reciprocidade entre esses dois elementos centrais (o estancamento econômico e a intensificação das lutas de classes) tiveram, portanto, papel central na crise dos fins dos anos 60 e inicio dos 70 (ANTUNES, 2002, p.40).

O confronto direto com as premissas do fordismo, como sua rigidez no processo produtivo, deu início a um novo período de acumulação capitalista, apoiado em práticas flexíveis no tocante aos processos de trabalho, desregulamentação dos mercados, flexibilização dos contratos de trabalho, eliminação dos grandes estoques e produção orientada pela demanda efetiva.

Naquele momento, segundo Alves (2007), avançam as novas tendências do modelo de acumulação, representados pela redução espacial e de pessoal das plantas fabris, terceirização, flexibilidade nos contratos de trabalho e aumento no número e dinamismo das pequenas e médias empresas, em detrimento daquelas de maior porte.

Bihr (1998) aponta que essa nova exigência de flexibilidade está relacionada a novas demandas de um mercado cada vez mais heterogêneo, em busca de produtos melhores elaborados e diversificados, contrariando a estrutura de produção do fordismo, baseada na produção contínua de um único produto, com pouco ou nulo grau de variabilidade. O autor ressalta que a produção em série é inerente ao fordismo, necessária para a rápida amortização dos custos elevados em capital fixo.

Como resposta à sua própria crise, iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes formam o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal, da qual a era Thatcher-Reagan foi expressão mais forte; a isso se seguiu também um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores (ANTUNES, 1999, p. 31).

A partir dos anos de 1970, o capitalismo enfrenta uma nova crise¹⁵, tanto com relação aos problemas financeiros quanto às contestações sofridas por parte da classe trabalhadora, exigindo-se assim uma forte reconfiguração do mundo do trabalho. Os novos processos produtivos que emergiram são frequentemente sintetizados na figura

¹⁵ Para um melhor aprofundamento sobre elementos que constituíram a crise do taylorismo/fordismo, sugerimos a leitura das seguintes obras:

ALVES G. **O novo (e precário mundo do trabalho):** reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo, 2000.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 8 ed. Cortez. Campinas, SP.: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2002.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho** – Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. Ed. Boitempo, São Paulo, 2002.

BIHR, A. **Da grande noite alternativa:** o movimento operário europeu em crise. São Paulo. Boitempo, 1998.

do chamado toyotismo, ou modelo japonês-Ohnismo¹⁶. O toyotismo surgiu na fábrica da Toyota, no Japão, após a Segunda Guerra Mundial, mas só a partir da crise capitalista de 1970 é que foi caracterizado como filosofia orgânica da produção industrial, modelo japonês, adquirindo uma projeção global (ANTUNES, 2002).

O toyotismo, segundo Antunes (2002), diferencia-se do fordismo nos seguintes aspectos:

- 1 - É uma produção muito vinculada à demanda, visando atender às exigências mais individualizadas do mercado consumidor, diferenciando-se da produção em série e de massa do taylorismo/fordismo. Por isso sua produção é variada e bastante heterogênea, ao contrário da homogeneidade fordista;
- 2 - fundamenta-se no trabalho operário em equipe, com multivariadade de funções, rompendo com o caráter parcelar típico do fordismo;
- 3 - a produção se estrutura num processo produtivo flexível, que possibilita o operário operar simultaneamente várias máquinas (na Toyota, em média até 5 máquinas), alterando-se a relação homem/máquina;
- 4 - tem como princípio o *just in time*, o melhor aproveitamento possível do tempo de produção;
- 5 - funciona segundo o sistema de kanban, placas ou senhas de comando para reposição de peças e de estoque. No toyotismo, os estoques são mínimos quando comparados ao fordismo;
- 6 - as empresas do complexo produtivo toyotista, incluindo as terceirizadas, têm uma estrutura horizontalizada, ao contrário da verticalidade fordista. Enquanto na fábrica fordista aproximadamente 75% da produção era realizada no seu interior, a fábrica toyotista é responsável por somente 25%, tendência que vem se intensificando ainda mais. Esta última prioriza o que é central em sua especialidade no processo produtivo (a chamada "teoria do foco") e transfere a "terceiros" grande parte do que anteriormente era produzido dentro de seu espaço produtivo. Essa horizontalização estende-se às subcontratadas, às firmas "terceirizadas", acarretando a expansão dos métodos e procedimentos para toda a rede de fornecedores. Desse modo, flexibilização, terceirização, subcontratação, CCQ, controle de qualidade total, kanban, just in time, kaizen, team work, eliminação do desperdício, "gerência participativa", sindicalismo de empresa, entre

¹⁶ O termo “ohnismo” remete-se a Ohno, um dos principais mentores e fundadores do modelo japonês de organização do trabalho. Já toyotismo refere-se à indústria japonesa de carros Toyota, onde foram feitas as primeiras experiências em cima desse modelo – no início da década de 1950 – e que serviu de laboratório para aperfeiçoá-lo. Ainda hoje é na Toyota que esse modelo é aplicado, com sucesso, em sua forma mais pura. Por isso, pode-se dizer que a indústria Toyota é, até hoje, a que melhor representa a prática dos métodos ohnistas. Cf. WOLFF, Simone. **Informatização do trabalho e reificação:** uma análise à luz dos Programas de Qualidade Total. 1998. 211 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Sociologia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Campinas, Campinas, 1998. Disponível em: <file:///C:/Users/revis/Downloads/WolffSimone.pdf>. Acesso em: 04 maio 2017.

tantos outros pontos, são levados para um espaço ampliado do processo produtivo;

7- organiza os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), constituindo grupos de trabalhadores que são instigados pelo capital a discutir seu trabalho e desempenho, com vistas a melhorar a produtividade das empresas, convertendo-se num importante instrumento para o capital apropriar-se do savoir faire intelectual e cognitivo do trabalho, que o fordismo desprezava;

8 - o toyotismo implantou o "emprego vitalício" para uma parcela dos trabalhadores das grandes empresas (cerca de 25 a 30% da população trabalhadora, onde se presenciaava a exclusão das mulheres), além de ganhos salariais intimamente vinculados ao aumento da produtividade. O "emprego vitalício" garante ao trabalhador japonês, que trabalha nas fábricas inseridas neste modelo, a estabilidade do emprego, sendo que aos 55 anos o trabalhador é deslocado para outro trabalho menos relevante, no complexo de atividades existentes na mesma empresa (ANTUNES, 2002, p.54-55).

Sobre esses aspectos, o toyotismo, segundo Alves (2000), foi incorporado pela lógica do capital em todas as suas técnicas de organização da produção, além de captar a subjetividade operária diante da constituição de um novo mundo do trabalho. A produção do trabalho, nesse modelo, foi organizada por células de produção, ou no formato de U. Sendo assim, as máquinas, assim dispostas, possibilitavam aos trabalhadores operarem várias máquinas ao mesmo tempo e o trabalho era realizado em equipe.

Esse trabalho contrapunha ao sistema vertical de produção. Com isso, instaura-se o trabalho polivalente, já que nesse processo, o trabalhador deve ser qualificado em várias habilidades, saber trabalhar em grupo, gerando a necessidade de cooperação entre os membros do mesmo grupo, o que, na realidade, traz em seu bojo um processo de fiscalização, ou seja, um controle do próprio grupo sobre o trabalho desempenhado por cada trabalhador, além de incentivar a competitividade entre os trabalhadores das diferentes células.

O processo de produção de tipo toyotista, por meio dos *team work*, supõe, portanto uma intensificação da exploração do trabalho, quer pelo fato de os operários trabalharem simultaneamente com várias máquinas diversificadas, quer pelo ritmo e a velocidade da cadeia produtiva dada pelos sistemas de luzes. Ou seja, presencia-se uma intensificação do ritmo produtivo dentro do mesmo tempo de trabalho ou até mesmo quando este se reduz. Na fábrica da Toyota, quando a luz está verde, o funcionamento é normal; com a indicação da luz laranja, atinge-se uma intensidade máxima, e quando a luz vermelha aparece, é porque houve problemas, devendo-se diminuir o ritmo de trabalho. A apropriação das atividades intelectuais do trabalho, que advém da introdução de maquinaria automatizada e informatizada,

aliada a intensificação do ritmo do processo de trabalho, configuram um quadro extremamente positivo para o capital, na retomada dos ciclos de acumulação e na recuperação da sua rentabilidade (ANTUNES, 2002, p. 27-28).

Desse modo, podemos observar que no sistema toyotista há uma intensificação da exploração do trabalho, uma vez que os operários operam várias máquinas ao mesmo tempo. Outro ponto considerável no toyotismo é que, para efetiva flexibilização do aparato produtivo, é também imprescindível a flexibilização dos trabalhadores. Direitos flexíveis, de modo a dispor desta força de trabalho em função direta das necessidades do mercado consumidor. O toyotismo opera-se com um número reduzido de funcionários, ampliando-os através de horas extras, trabalhadores temporários ou subcontratação, dependendo das condições do mercado.

Com esses dispositivos organizacionais o toyotismo incentiva a participação crescente dos trabalhadores através de suas sugestões e aperfeiçoamentos no processo produtivo, tendo em vista sua adesão. A introdução do capital é projetar uma inversão da finalidade do controle sobre o trabalho na produção toyotista, ou seja, é forjar a ideia de que o autocontrole (“automação”, auto “ativação”), reflete um novo estágio de organização do trabalho, determinado pela autonomia, e pela criatividade dos trabalhadores. Com isso, o capital consegue obscurecer a intensidade às formas de controle através do consentimento do trabalho s modificações na atividade produtiva (CARNEIRO, 2006, p. 126).

Dessa forma, o processo de aumento da exploração do trabalho pode ser visto por uma falsa ideia de autonomia do trabalhador, o que para Bernardo (2004) é uma exploração e um controle da força de trabalho com uma roupagem nova da democracia, já que é repassado para o trabalhador que ele participa também da gestão. Mais que isso, o trabalhador acaba por acreditar nesse discurso devido às técnicas de persuasão, mas infelizmente, o que se observa é a exploração do potencial intelectual do trabalhador.

Por trás do novo tipo de agenciamento da linha de produção subsistiria a necessidade imperiosa da subsunção da subjetividade real operária à lógica do capital, por meio de um tipo de inserção engajada dos trabalhadores no processo de produção, aumentando suas responsabilidades quanto aos bons resultados do processo produtivo, promovendo, por conseguinte, uma intensificação da exploração do trabalho, com os operários atuando simultaneamente com máquinas diversificadas (ALVES, 2000, p.45).

Essas transformações no mundo laborativo têm apresentado uma complexidade particular verificada pela implementação dos processos de trabalho automatizados e flexibilizados. Nesse processo, os contratos que estimulam o trabalho parcelado, subcontratado, terceirizado e outras formas alternativas de organizá-lo têm garantido o aumento do desemprego, da informalidade e da precarização das condições de vida dos trabalhadores. A flexibilização¹⁷ do trabalho significou o desmantelamento da rede de garantias e direitos duramente conquistados em anos anteriores pelo movimento social organizado. Com isso, inicia-se a reestruturação produtiva, sob o advento do neoliberalismo, com a transferência sistemática de capitais ao mercado financeiro e ancorada na revolução tecnológica, implementando-se os modelos de produção idealizados no modelo japonês (ANTUNES, 2002).

A reestruturação produtiva no Brasil

A partir da crise do regime de acumulação fordista nos países capitalistas centrais, o processo de reestruturação produtiva implementa, através de tecnologias de produção e também das novas formas de organização do trabalho, um contexto fabril cuja flexibilidade e a produtividade são os elementos centrais, de forma a atender aos novos imperativos da concorrência intercapitalista.

Este processo de reestruturação do capital tem implicado mudanças nos aspectos políticos, econômicos e culturais que envolvem a vida dos indivíduos. Trata-se de mudanças que buscam generalizar certas condições fundamentais à produção capitalista no seu atual estagio de transnacionalização. Para que as empresas possam se assumir cada vez mais como transnacionais são necessárias determinadas condições que lhe assegurem o pleno desenvolvimento de sua produção em qualquer lugar do mundo. Tais condições tem garantido uma maior mobilidade do capital, tendo como corolário a fragmentação dos trabalhadores como classe (OLIVEIRA, 2001, p.48).

A resposta do capital, diante da crise de acumulação, materializa-se no regime de produção flexível que articula, através da esfera jurídico/política, um conjunto de

¹⁷ Essa flexibilização pode ser entendida com base na racionalização de custos, desverticalização produtiva, especialização das atividades econômicas, subcontratação, uso da força de trabalho temporário, jornada de trabalho parcial e jornada de trabalho modulada, muitas vezes, negociada com os sindicatos operários. Cf. ALVES G. **O novo (e precário mundo do trabalho): reestruturação produtiva e crise do sindicalismo.** São Paulo, Boitempo Editorial: Fapesp, 2000.

medidas que promovem a redução das barreiras para a livre circulação de mercadorias e ativos financeiros.

O processo de acumulação, segundo Harvey (2000), é marcado por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ele se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. De maneira geral, podemos dizer também que acumulação flexível caracteriza-se principalmente pelo surgimento de novos setores de produção, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, acima de tudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A reestruturação produtiva não foi um processo homogêneo e uniforme em todos os países. Nas economias centrais, o processo teve início no final da década de 1970, sendo que o mesmo não ocorreu nas economias periféricas.

De acordo com Pochmann (2001), o Brasil, na década de 1980, caracterizou-se por elevadas taxas de inflação e também um baixo crescimento da economia. A economia brasileira, nos anos de 1970, teve um crescimento de 8,8% do Produto Interno Bruto – PIB. Já nos anos de 1980, essa taxa cai para 3,0%. A crise do regime militar e a abertura política, em um cenário hiperinflacionário, contribuíram para que o sindicalismo brasileiro demonstrasse uma singular combatividade e capacidade de mobilização social.

Apesar da deteriorização macroeconômica, o Brasil, segundo Alves (2000), ainda nesse período, é uma economia protegida da concorrência internacional:

A nova crise de acumulação do capitalismo brasileiro, que se originou em meados da década de 1970 e se desenvolveu na década seguinte, colocou para a grande burguesia a necessidade de uma reestruturação radical da economia e do Estado e do seu modo de inserção no sistema mundial do capital (ALVES, 2002, p.4).

A reestruturação produtiva no Brasil¹⁸ tem início em meio às sucessivas crises econômicas que atravessaram a década de 1980, sendo marcada por uma implementação

¹⁸ O processo de reestruturação produtiva no Brasil iniciou-se nos anos de 1980. Esse foi um período recessivo na economia brasileira que se caracteriza, especialmente, pela utilização, por parte das empresas de uma racionalização defensiva. A diminuição de custos ocorreu principalmente pelas demissões em massa de operários, em particular do setor de indústria de autopartes. Na verdade, o termo racionalização defensiva camufla, por outro lado, uma verdadeira ofensiva do capital, no plano de luta de classes, tendo em vista que, aproveitando-se da recessão, empresas demitiram lideranças operárias que se destacaram no ciclo grevista de 1978-1980. Cf. ALVES G. **O novo (e precário mundo do trabalho): reestruturação produtiva e crise do sindicalismo.** São Paulo, Boitempo Editorial: Fapesp, 2000.

seletiva de novas tecnologias físicas de base microeletrônica e pela utilização parcial de ferramentas de gestão de inspiração toyotista.

Foi durante a década de 1980 que ocorreram os primeiros impulsos do nosso processo de reestruturação produtiva, que levou as empresas a adotarem, inicialmente de modo restrito, novos padrões organizacionais e tecnológicos, novas formas de organização social do trabalho. Observou-se a utilização da informatização produtiva; principiaram-se os usos do sistema Just-in-time, germinava a produção baseada em team work, alicerçada nos programas de qualidade total, ampliando também o processo de difusão da microeletrônica. Aconteceu, também, o início, ainda de modo preliminar, da implantação dos métodos denominados “participativos”, mecanismos que procuram o “envolvimento” (em verdade adesão e sujeição) dos trabalhadores e das trabalhadoras aos planos das empresas. Estruturava-se, ainda que de modo incipiente, o processo de reengenharia industrial e organizacional (ANTUNES, 2008, p. 123, grifos do autor).

A partir de então, o discurso dos empresários, segundo Alves (2000), passa a ser a qualidade. Instala-se assim, na ordem do dia a dia, a necessidade de elevar o nível da produtividade e eficiência como condições para enfrentar a nova concorrência internacional. Como instrumentos de implementação do processo e reestruturação produtiva no Brasil, são adotados, ainda que de forma restrita e seletiva, porém persistente, novos padrões organizacionais de matiz toyotista.

Tendo em vista que o toyotismo constitui, então, o momento predominante do complexo de reestruturação produtiva sob a mundialização do capital, também são adotadas novas tecnologias microeletrônicas na produção, tendo como objeto principal aumentar a qualidade, a precisão, a flexibilidade da produção e o preço para garantir maior competitividade dos produtos no mercado mundial e nacional, dentro dos novos padrões internacionais de produtividade.

No setor automobilístico, pode-se verificar a instalação de novas linhas, destinadas à produção de novos veículos, que coexistiam com as antigas linhas de montagem, o que configura um grau relativamente elevado de diferenciação e heterogeneidade tecnológica e produtiva no interior das empresas, heterogeneidade que foi uma marca particular da reestruturação produtiva no Brasil recente (ANTUNES, 2008, p.124).

Com a introdução de novas tecnologias de base eletrônica na produção, houve uma eliminação do trabalho humano e também um aumento do desemprego. As

inovações tecnológicas e de gestão vêm sendo anunciadas no mundo capitalista, segundo Ramalho e Santana (2004), como solução para todos os males resultantes da falta de competitividade e das dificuldades no controle da força de trabalho. São associadas inclusive ao anúncio da modernidade.

Entre 1980 e 1985, a produtividade cresceu 16% e um dos principais responsáveis por esse aumento foi a introdução seletiva de novas tecnologias microeletrônicas na produção, que contribuíram, de certo modo, para aprofundar (e enrijecer), a linha de montagem fordista (sem deixar de considerar que surgiram, ainda que de modo restrito, novos métodos de gerenciamento da produção capitalista de caráter toyotista, tais como o jus-in-time e Kanban (ALVES,2000, p. 123).

Por trás desse novo tipo de agenciamento da linha de produção, subsistiria a necessidade imperiosa da subsunção da subjetividade real operária à lógica do capital. Isso implica um tipo de inserção engajada dos trabalhadores no processo de produção, aumentando suas responsabilidades quanto aos bons resultados do processo produtivo, ou seja, uma intensificação da exploração do trabalho, com os operários atuando simultaneamente com máquinas diversificadas (ALVES, 2000).

Para esse autor, as principais mudanças ocorridas na década de 1980, foram realizadas, principalmente, pelas lutas do movimento sindical, que naqueles anos foram muito significativas e não pelas mudanças realizadas dentro das fábricas, com a introdução das novas tecnologias. Foi nessa década também que sindicalistas, intelectuais e representantes do movimento popular fundam o Partido dos Trabalhadores – PT, cuja proposta era estabelecer um governo que representasse os anseios da classe trabalhadora. Foi nesse momento que Luiz Inácio Lula da Silva, ficou conhecido como uma das figuras mais expressivas da liderança sindical brasileira.

Com o surgimento das comissões de fábrica estas contribuíram para diminuir o despotismo tradicional das fábricas, melhorando o relacionamento entre operários e chefias. Isto era o resultado da grande militância sindical contra ao arrocho salarial daquele, e não o espírito do toyotismo que tivesse sido realizado plenamente no país. O que se pode concluir é que nos anos 80, com a forte presença dos sindicatos nas portas das fábricas, tenha se observado algumas mudanças nas relações de trabalho: menor rotatividade dos trabalhadores, diminuição das demissões arbitrárias e menos despotismo nas relações de trabalho, pelo menos nas indústrias automobilísticas (MEDEIROS, 2009, p. 14).

Com isso, há uma reação por parte do capital perante a postura ofensiva do sindicalismo dos anos de 1980¹⁹. O capital não consegue, eficazmente, articular de forma sistêmica, o que é fundamental no toyotismo: o controle do trabalho e do comportamento operário. Além disso, também a subsunção real da subjetividade operária a lógica do capital, que consiste no gradual e efetivo processo de alienação do trabalhador, que perde a propriedade dos meios e instrumentos de trabalho, produção e consequentemente do produto do seu trabalho, principalmente dos meios de subsistência (ALVES, 2000).

Em seus estudos, esse autor apresenta um panorama do processo da reestruturação produtiva, ocorrida no Brasil nos anos de 1980, e que toma impulso na década seguinte, consagrando o toyotismo como um modo de organização da produção, cujos princípios e dispositivos estão voltados para adequar a produção de mercadorias às determinações do novo regime de acumulação do capital. O que Alves (2000) denomina de complexo da reestruturação produtiva, tem sua origem na crise dos países capitalistas centrais, ocorridas na década de 1970, quando a longa depressão impulsionou a criação de novos métodos de produção e de gestão de força de trabalho.

A reestruturação produtiva brasileira a partir dos anos de 1990

Conforme assinalado neste estudo, a reestruturação produtiva brasileira iniciou-se na década de 1980, porém, de acordo com Antunes (2002), foi a partir dos anos de 1990 que o seu processo se desenvolveu de forma efetiva. A implantação dele se deu principalmente por meio de vários receituários advindos da acumulação flexível e do ideário japonês, com a intensificação da *lean production*, do sistema *Just-in-time*, *Kanban*, do processo de qualidade total, das formas de subcontratação e de terceirização e um aumento da precarização das condições de trabalho.

¹⁹ Para uma análise mais detalhada sobre o movimento sindical, conferir: ALVES G. **O novo (e precário mundo do trabalho):** reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo, Boitempo Editorial: Fapesp, 2000. O autor enfatiza, nessa obra, como se constituiu a nova subjetividade do trabalho, bem como se deu a formação do novo sindicalismo na região em que nascera a Central Única dos Trabalhadores – CUT e o PT, com uma história de reivindicações operárias. Ele ressalta que a escolha desse lugar para realizar a pesquisa deveu-se o fato de que foi na indústria automotiva do ABC Paulista que o novo complexo de reestruturação produtiva, o qual se tornou mais intenso nos anos de 1990, deixa perceber seus efeitos com maior clareza.

Nesse período, a introdução das inovações técnicas e/ou organizacionais passou a assumir um caráter mais sistêmico ao longo da cadeia produtiva dos setores econômicos, envolvendo uma nova divisão do trabalho mediante as estratégias de focalização, terceirização e subcontratação. Verificou-se ainda um processo de descentralização produtiva e realocação geográfica de unidades produtivas, caracterizadas pelas transferências de plantas industriais para regiões do país, nos quais, com níveis salariais mais baixos e uma menor organização do movimento sindical (PREVITALI, 2011, p. 56).

Diferentemente dos anos de 1980 – quando o movimento sindical se mostrava fortalecido e era referência principalmente para os trabalhadores a partir dos anos de 1990, época que aumentaram os ataques do capital – os sindicatos enfrentaram sérias dificuldades em assumir posturas de confronto e de resistência, passaram a adotar um “defensismo de novo tipo, com um pronunciado viés neocorporativo” (ALVES, 2000, p. 109), cedendo mais às negociações e propostas de ordem capitalista. Isso significa que passaram a se conformar mais com as proposições capitalistas, não por terem se convertido ao capitalismo, mas sim pelas desfavoráveis circunstâncias que se estabeleceram.

O neocorporativismo representa apenas parte da materialização do contexto histórico em crise e decorre, dentre outras causas, do enorme fosso, que separa trabalhadores estáveis e os demais trabalhadores submetidos à terceirização, à precarização, à subcontratação, buscando dessa forma, preservar os interesses da parcela estável vinculada ao sindicato e desconsiderando os demais trabalhadores, corroborando a percepção de que estes e seus respectivos sindicatos na atualidade, mais que conquistar novos benefícios, centram força em preservar os direitos que ainda resistem aos ataques do capital (ANTUNES, 2004, p.45).

Tudo isso aponta para o fato que o mundo do trabalho no Brasil, principalmente a partir da década de 1990, foi um período no qual ocorreu uma maior precarização das relações de trabalho. Pelo seu caráter neoliberal, o complexo do trabalho brasileiro foi atingido por um processo de reestruturação produtiva na indústria, serviços e também na administração pública, alterando o perfil do trabalhador. A classe trabalhadora assumiu uma nova forma no contexto da reestruturação produtiva, passando a ser mais fragmentada, mais heterogênea e também mais diversificada. Houve também uma considerável perda de direitos e de sentidos, em sintonia com o caráter destrutivo do

capital vigente, tornando-se, assim, o trabalho ainda mais precarizado por meio das formas de subemprego, desemprego, intensificando ainda mais os níveis de exploração da classe trabalhadora (ALVES, 2002).

Devido às políticas neoliberais assumidas na década de 1990, a situação dos trabalhadores e dos sindicatos se agravaram consideravelmente, principalmente a partir dos governos dos presidentes Fernando Collor de Melo e Fernando Henrique Cardoso, enfraquecendo consideravelmente essas duas categorias e também fazendo com que o processo de reestruturação produtiva se ampliasse ainda mais no Brasil. Durante esses governos, foram constituídas diretrizes para dar maiores níveis de eficiência operacional, produtividade e competitividade próximas dos paradigmas internacionais (ALVES, 2002).

Com o Plano Real, sob o governo Cardoso, os nexos organizacionais do toyotismo sistêmico, tais como os Programas de Qualidade Total, sistema Just in time/kanban e, especialmente, os bônus de salários vinculados à lucratividade e obtenção de metas de qualidade e produtividade, teriam um cenário macroeconômico propício para a sua adoção no cenário industrial do país – foi significativo o impacto do regime de controle inflacionário. É por isso que, após o Plano Real, tende a ocorrer, no ritmo da reestruturação capitalista no país, uma importante mudança nas pautas sindicais – as reposições salariais pela inflação passada são deixadas de lado e generalizam-se os bônus de produção, vinculados à produtividade (ALVES, 2000, p.230).

No período de 1995 a 2002, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, as políticas neoliberais foram intensificadas. O processo de liberalização econômica e as privatizações das empresas estatais marcaram esse governo. Durante o mandato de FHC houve uma indiscriminada abertura comercial, ausência de políticas industriais e agrícolas, a sobrevalorização do real e os elevados juros introduziram um freio ao crescimento do conjunto da economia e uma desvantagem da produção (MATTOSO, 2001).

Durante o governo de FHC foram visíveis os impactos causados pela nova etapa de acumulação no mundo do trabalho. Exemplo disso foi o aumento da produtividade na indústria automobilística que se deu através da diminuição dos postos de trabalho nas montadoras. Em 1994, com o Plano Real, ocorreu um impulso para a adoção da automação microeletrônica nos principais polos industriais. O processo de terceirização e também a flexibilização das leis trabalhistas, como a Lei do Trabalho Temporário, aprovada no ano de 1998, significou e ainda significa a consolidação da flexibilidade da

produção e do trabalho e, com isso, a instauração de uma nova estrutura de organização do trabalho industrial.

Nos governos Fernando Henrique Cardoso ocorreram tanta conivência com a burla da legislação trabalhista, explícita na fragilização dos órgãos fiscalizadores e na não punição dos infratores, como diversas mudanças na legislação, como a flexibilização do já flexível contrato temporário, o banco de horas, o contrato em tempo parcial, a regulamentação das cooperativas de trabalho, dentre outros muitos casos apenas para legalizar as práticas ilegais que já vinham sendo toleradas (BORGES, 2007 p. 48).

As consequências desse processo não foram poucas. Na análise de Pochmann, (2001), a desindustrialização e desnacionalização foram processos que afetaram diretamente o mundo do trabalho, pois as privatizações, as falências de empresas nacionais, as fusões e incorporações e as reestruturações ocorridas nas organizações foram realizadas pelo aumento do desemprego, impondo também novas condições de trabalho através da terceirização, fragmentação do trabalho, precarização do emprego, flexibilização.

Devido a esses fatores instaura-se a insegurança do emprego a que foram submetidos os trabalhadores precarizados. Com isso houve um enfraquecimento das relações trabalhistas e também um enfraquecimento do poder aquisitivo e da qualidade de vida dos trabalhadores.

Enfim, a década de 1990 marcou um corte histórico na forma de ser do trabalho no Brasil. Acelerou-se o tempo histórico do capital nos projetando noutra dimensão da precarização do trabalho no Brasil. Aquelas décadas neoliberais estão tão distantes que parecem a pré história do trabalho no Brasil. Por outro lado, o devido distanciamento histórico em 2010 nos permite apreender a década de 1990 hoje como uma “década de transição” para uma nova precariedade do trabalho no Brasil, que iria se constituir na década de 2000 (ALVES, 2013, p.75).

Passados esses momentos, podemos dizer então, que o atual estágio do capitalismo no Brasil nos permite concluir, pelo menos de forma preliminar, que há um enorme enxugamento da força de trabalho, juntamente com as mutações sociotécnicas no processo produtivo e na organização social do trabalho. A flexibilização e a desregulamentação dos direitos do trabalho, bem como a terceirização e as novas formas de gestão da força de trabalho, implantadas no espaço produtivo, estão em curso acentuado e presentes com intensidade. Isso indica que se o

fordismo parece ainda dominante em vários ramos produtivos e de serviços, quando se olha o conjunto da estrutura produtiva, ele cada vez mais se mescla com novos processos produtivos, em grande expansão, consequência dos mecanismos próprios oriundos da acumulação flexível e das práticas toyotistas que foram e estão sendo fortemente assimiladas no setor produtivo brasileiro (ANTUNES, 2006).

Formação do trabalhador no contexto da reestruturação produtiva

É consenso que as mudanças ocorridas no mundo do trabalho brasileiro, nas últimas décadas, tais como a globalização, a produção flexível e as novas exigências do mercado de trabalho afetam significativamente formação e a vida do trabalhador. A concepção de qualificação profissional limita-se em um processo individual de aprendizagem de forma linear e fragmentada, além do disciplinamento, sem comprometer-se com o estabelecimento de uma relação entre o trabalhador e o conhecimento que propiciassem o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas.

No modelo taylorista-fordista era exigido dos trabalhadores uma execução rigorosa de normas operatórias, prescrição de tarefas e disciplinas durante o processo de execução do trabalho. Nessa perspectiva era suficiente alguma escolarização, cursos de treinamento profissional e também a experiência profissional que combinavam o desenvolvimento de habilidades psicofísicas e condutas com determinado conhecimento, apenas o necessário para o exercício da ocupação. Com isso entender os movimentos e os passos necessários a cada operação, memorizá-los e repeti-los em determinada sequência demandavam uma pedagogia que objetivasse uma uniformidade de respostas para procedimentos padronizados. Nesta concepção que se tinha sobre o trabalho, não havia por parte dos trabalhadores o desenvolvimento de iniciativa, de concepção ou geração de novas ideias referentes ao planejamento da produção, já que neste contexto havia uma separação entre o trabalho manual e intelectual (KUENZER, 2000, p. 45).

O processo de mudanças, ocorrido principalmente a partir dos anos de 1980 e 1990, pode ser associado à instituição de novos padrões de produtividade e de gestão da força de trabalho. A instituição do modelo de empresa flexível e das técnicas de gestão da produção demanda que, segundo um novo perfil de trabalhador, além de certas qualidades pessoais, deverá apresentar também qualidades profissionais. Ao invés do “homem boi” admitido no “chão da fábrica” (SANTOS; FIDALDO, 2007, p. 89), da empresa taylorista/fordista, no paradigma flexível, prega-se a necessidade da

polivalência, entendida como a possibilidade de um mesmo trabalhador realizar diversas tarefas diferentes daquelas especializadas tal como era requerido pela gestão científica do trabalho, além da flexibilidade para mudar de setor quando exigido pela organização (SANTOS; FIDALGO, 2007).

A concepção de qualificação²⁰ profissional, segundo Kuenzer (2002), limita-se em um processo individual de aprendizagem de forma linear e fragmentada, além do disciplinamento, sem se comprometer com o estabelecimento de uma relação entre o trabalhador e o conhecimento que propiciassem o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas.

O uso mais corrente do termo qualificação se relacionou aos métodos de análise ocupacional, que visavam identificar as características do posto de trabalho e delas inferir o perfil ocupacional do trabalhador apto a ocupá-lo. Em outras palavras, procurava-se identificar que tipo de qualificação deveria ter o trabalhador para ser admitido num determinado emprego (RAMOS, 2001, p.34).

Ainda sobre a qualificação, Braverman (1987) acredita que a introdução das novas maquinarias nas fábricas aparentemente induz a uma qualificação maior por parte dos trabalhadores. No entanto, é preciso cuidado e relativizar esse conceito de maior qualificação com novo maquinário, pois nem sempre a qualificação almejada significa de fato um conjunto maior de habilidades ou conhecimento requerido para o trabalhador, mas simplesmente uma habilidade técnica de novo tipo, ou quando muito, uma capacidade maior do trabalhador adaptar-se às mudanças técnicas organizacionais ampliando-se assim suas competências.

O parcelamento das funções e a reconstrução da produção como um processo coletivo ou social destruíram o conceito tradicional de qualificação e inauguraram apenas um modo para domínio do processo de trabalho a ser feito: mediante e com o conhecimento

²⁰ A concepção de qualificação nasceu associada àquela de desenvolvimento socioeconômico dos anos de 1950 e 1960, da necessidade de planejar e racionalizar os investimentos do Estado no que diz respeito à educação escolar, visando, no nível macro, garantir uma maior adequação entre as demandas dos sistemas ocupacionais e do sistema educacional. Ela foi elaborada a partir dos cânones da Teoria do Capital Humano, cujos principais expoentes foram economistas americanos como Theodore Schultz (1974) e Frederick H. Harbison (1974). Eles defendiam a importância da instrução e do progresso do conhecimento como ingredientes fundamentais para a formação do chamado capital humano, de recursos humanos, isto é, a solução para a escassez de pessoas possuidoras de habilidades-chave para atuar nos setores em processo de modernização. Cf. MANFREDI, S. M. **Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas.** Educ. Soc. Vol. 19, n. 64, Campinas, Sep. 1999, p. 27. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301998000300002&script=sci_abstract&tlang=pt>. Acesso em: 21 nov. 2014.

científico, técnico e de engenharia do trabalho. Mas a extrema concentração desse conhecimento nas mãos da administração e suas organizações de equipes associadas fecharam essa via de acesso à população trabalhadora. O que se deixa aos trabalhadores é um conceito reinterpretado e dolorosamente inadequado de qualificação: uma habilidade específica, uma operação limitada e repetitiva, “a velocidade como qualificação”, etc. (BRAVERMAN, 1987, p. 375).

Se de um lado a discussão referente à qualificação remeteria a um processo de trabalho fragmentado, com tarefas já prescritas, que exigia do trabalhador apenas a capacidade de executá-las com precisão, de outro lado a polêmica referente à noção de competência, segundo Fidalgo e Fidalgo (2007), teria como pressuposto a superação desta concepção. A lógica de competências desenvolve-se em um contexto de contração massiva dos empregos, mudanças tecnológicas, aumento da concorrência nos mercados das formações profissional e política dos assalariados. Nesse tipo de gestão do processo de trabalho, o trabalhador deverá ter uma visão sistêmica de todo o processo da produção.

A apropriação da noção de competência pelo setor de recursos humanos das empresas visa direcionar o uso, o controle, a formação e a avaliação do desempenho da força de trabalho em conformidade com as novas exigências estabelecidas pelo processo de reestruturação produtiva, agilidade, racionalização de custos. Com a noção de competência [...], os conhecimentos e habilidades adquiridos no processo educacional, na escola ou na empresa, devem ter uma “utilidade prática e imediata” – tendo em vista os objetivos e missão da empresa -, e a qualidade da qualificação passa a ser avaliado pelo “produto final”, ou seja, o trabalhador instrumentalizado para atender às necessidades do processo de racionalização do sistema produtivo. O “capital humano” das empresas precisa ser constantemente mobilizado e atualizado para garantir o diferencial ou a “vantagem competitiva” necessários à desenfreada concorrência na economia internacionalizada (DELUIZ, 1996, p. 75, grifos do autor).

A lógica de competências sugere que a capacidade de trabalho de um indivíduo estáposta principalmente em sua maneira de agir, de intervir e de decidir em situações nem sempre previstas. Ou seja, tem sido identificada como a capacidade do indivíduo mobilizar, no exercício da atividade profissional, saberes intelectuais e emocionais construídos ao longo da experiência de vida e pela vivência do trabalho. O mercado de trabalho tem valorizado mais o desenvolvimento e o aprimoramento de competências e habilidades para o desempenho e a atuação profissional, conferindo grande importância aos atributos pessoais do trabalhador. Com isso, a adoção por parte do capital da lógica

de competência tem sido crucial para a definição do perfil desejado do trabalhador, que estaria mais adequado aos padrões atuais de desenvolvimento econômico. (MACHADO, 2002).

Na visão de Kuenzer (2002), as novas demandas de competência trazidas pela mediação da base microeletrônica implicam no desenvolvimento de novas formas de disciplinamento da força de trabalho para atender às exigências de produção. Sob o ponto de vista dos processos educativos propostos para o desenvolvimento de competências, a autora considera aspectos positivos que devem ser destacados, tal como a mudança de eixo na relação entre trabalho e educação, que deixa de priorizar os modos de fazer para contemplar a articulação entre as diferentes formas e intensidades de conhecimento, tácito e científico com foco no trabalhador.

Certificação das competências, segundo Deluiz (1996), nasce como um meio de reconhecer a competência dos trabalhadores. A formação continuada na empresa e também a formação alternada em instituições de formação profissional seriam maneiras para reconhecê-las. Tal aspecto que se tenta camuflar é que a definição, certificação e valorização das competências, tal como ocorreu em outros momentos históricos em relação às qualificações, não se referem a uma questão simplesmente técnica, oriunda de transformações tecnológicas, mas se trata de uma questão política e histórica, uma vez que envolve interesses antagônicos entre capital e trabalho. Essa mesma autora nos chama a atenção para o fato de que as empresas apropriam-se das competências dos trabalhadores, de seus saberes em ação, dos seus talentos, de sua capacidade de inovar, de sua criatividade e de sua autonomia, mas necessariamente não se comprometem com os processos de formação/construção das competências. Sendo assim, atribui-se aos trabalhadores a responsabilidade individual de atualizarem-se continuamente.

Considerando que o sistema produtivo hoje mostra-se incapaz de gerar empregos qualificados no mesmo ritmo com que o sistema educativo forma seus estudantes, a possibilidade de ocorrer uma crise gerada pela excessiva oferta de força de trabalho qualificada no mercado não deve ser desprezada. Tal ameaça pode estar levando as empresas a aumentarem seus níveis de exigência de escolaridade para seu pessoal e estar colocando os trabalhadores numa situação defensiva de terem que recorrer constantemente aos bancos escolares para preservarem sua condição de empregáveis (OLIVEIRA, 2001, p.117).

Sendo assim, o fato das empresas exigirem, cada vez mais, um grau maior de escolaridade de seus funcionários, pode não ter uma ligação direta com as necessidades

de maiores habilidades e conhecimento para o desempenho das tarefas no trabalho. Embora a exigência de uma maior escolaridade apareça no momento da contratação e no incentivo ao treinamento, a realidade do processo de trabalho não tem correspondido a esses imperativos.

Não há correspondência entre a exigência de escolaridade (nas seleções para postos de trabalho) e a exigência de domínio de conteúdos (no processo de trabalho), a não ser de maneira indireta (como certificação); A partir de determinado patamar de investimento em tecnologia intensiva em capital, os ganhos de produtividade só são possíveis por meio do trabalho [...] o que depende do saber tácito do trabalhador e do acesso que ele tem ao conhecimento científico-tecnológico; O controle foi provavelmente a categoria que passou pelas mais profundas transformações, na medida em que as formas externas ao trabalhador foram substituídas por formas internalizadas (KUENZER, 1998, p. 52)

Há então uma retomada da centralidade que a educação alcança, no sentido que esta possa promover a inserção e reinserção dos trabalhadores no mercado de trabalho, baseadas na necessidade do capital de mão de obra capacitada a exercer funções que se tornaram mais complexas com o toyotismo. No entanto, como podemos observar na citação acima, isso nem sempre é realizável. Na verdade, a educação não garante o emprego, e o uso recorrente desta relação causal educação-trabalho embute os riscos de encarar a educação como mero fator produtivo, algo que o capital não pode realizar em sua plenitude, pois a educação é contraditória; ao mesmo tempo em que procura conformar os indivíduos à sociedade capitalista, fornece-lhes os códigos de acesso para a leitura da própria sociedade capitalista e seu sistema de exploração do trabalho. Outro risco dessa relação causal é o de estabelecer como absoluta a função da educação para o trabalho e encarar a escola como mero instrumento de adestramento do trabalhador, não refletindo o caráter contraditório da educação (CARVALHAL, 2004).

Nesse sentido, Arroyo (1999) analisa que a formação do trabalhador para o capital não é função exclusiva da escola, embora ela tenha contribuição importante para isso. Também é verdade que o trabalhador não é natimorto quando se forma como tal, já que a própria condição da exploração pelo capital fornece-lhe pistas sobre sua condição. Isso revela que a educação pode contribuir para o adestramento desse trabalhador para a condição de exploração. O trabalhador é então moldado à condição de exploração pelo capital em todas as esferas da vida social, prolongando no tempo sua formação contínua e estendendo-se espacialmente pela totalidade social, incorrendo sob esse aspecto a

pluralidade de lógicas que se sobrepõem e se combinam para manter o trabalhador sob os desígnios do capital.

Finalizamos este capítulo afirmando que as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, principalmente a partir dos anos de 1990, promoveram uma reconfiguração significativa nas relações de trabalho, no perfil dos trabalhadores e também das empresas, principalmente no que se refere à qualificação. Essas transformações são consequências de uma nova forma de organização da produção e do trabalho, a qual repercute diretamente na regulação das relações e situações praticadas pelas empresas de diferentes setores e que possibilitam a estas realizarem uma diminuição do seu quadro de funcionários devido à implantação das novas tecnologias.

3 O SIGNIFICADO DO TRABALHO DO TUTOR NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DO MUNDO DO TRABALHO EM RELAÇÃO AO AVANÇO DAS TECNOLOGIAS

Da janela do presente
observa-se o presente
com os olhos do passado.

Da janela do presente
observa-se o futuro
como extensão do passado
(BORGES, 2017, online).

Profissão docente e os desafios com as novas tecnologias da informação

No capítulo anterior, observamos que as mudanças no mundo do trabalho, ocorridas principalmente no final do século XX, trouxeram modificações estruturais para o processo de trabalho capitalista. Novas formas de gestão, combinadas com as novas tecnologias, fizeram surgir novos postos de trabalho, novas formas de organização do processo produtivo e novas demandas para a formação dos trabalhadores. Analisa-se agora, em especial, as Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs e seu papel no contexto explorado por este estudo. Vale ressaltar que antes era utilizado o termo Novas Tecnologias de Comunicação e Informação – NTCI, mas, com a habitualidade vivencial das novas tecnologias, o adjetivo “nova” vem desaparecendo, cedendo espaço para o termo TICs e suas especificidades.

Sabe-se que as TICs difundiram-se na virada do último milênio, com um grande número de recursos informatizados surgindo com um abundante nível de informação. O surgimento delas é bem explorado no estudo de Brandão (1982), quando ele aponta que os recursos informatizados extrapolaram o papel de simples veículo portador de informações, pois excederam os dispositivos e ambientes comuns de comunicação, proporcionando maior interação entre os envolvidos no processo comunicativo e alterando os conceitos de espaço e tempo.

Com isso, as TICs²¹ tornaram-se elementos essenciais nas relações de produção e do trabalho. Segundo Barreto (2003), as mudanças ocorridas no mundo do trabalho

²¹ Por novas tecnologias, em educação, estamos entendendo o uso da informática, do computador, da internet, do CD-ROM, da hipermídia, da multimídia, de ferramentas para educação a distância – como *chats*, grupos ou listas de discussão, correio eletrônico etc. e de outros recursos de linguagens digitais de

também podem ser observadas no campo educacional, que passa a receber influências de novos aparatos tecnológicos e novas relações de trabalho. Perante as novas exigências demandadas pelo processo de globalização, a profissão docente, da mesma forma que as demais profissões, passa por uma série de adequações, incorporando habilidades e competências no manuseio das novas tecnologias da informação e da comunicação.

As transformações tecnológicas requerem do professor a aquisição de novas competências sócio-profissionais embasadas na abertura, flexibilidade, conscientização e integração da utilização das TICs e o tratamento da diversidade intercultural. De acordo com Barreto (2003), são dois os tipos de competências básicas que o professor precisa adquirir: a competência intercultural e a competência tecnológica. A primeira se refere à atenção dada às diferenças educativas interculturais dos estudantes, que são provenientes de diferentes contextos e culturas, e também ao reconhecimento da própria identidade cultural de cada aula. A segunda competência está situada no contexto do letramento digital e requer do professor a aquisição de habilidades para integrar as tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, vários estudiosos abordam a influência das transformações tecnológicas no mundo da educação, mais especificamente no contexto capitalista e na análise das estratégias e dos métodos do ensino e da aprendizagem que se dotam de novas formas de gestão pedagógica. Campos e Mill (2005, p.41), por exemplo, acreditam que com a introdução das TICs, “a prática docente requer outros saberes: do domínio das máquinas, o acesso, o processamento e a síntese das informações para a construção de novos conhecimentos”.

Já no entender de Prandini (2009), a possibilidade da utilização das TICs nas situações de ensino criou um novo cenário educacional e com ele uma série de questões para a atuação docente. No desenvolvimento do trabalho nesse novo cenário, os professores defrontam-se com dificuldades inéditas para eles até então e a partir daí constroem novos conhecimentos e criam alternativas de atuação sobre o trabalho mediado pelas TICs, conhecimentos sobre um novo tipo de relação pedagógica e condições de trabalho.

Por sua vez, Kensky (2002), entende que as TICs, caracterizadas como midiáticas, são mais do que simples suportes:

que atualmente dispomos e que podem colaborar significativamente para tornar o processo de educação mais eficiente e mais eficaz. (MASETTO, 2000, p. 152).

Elas interferem em nosso modo de pensar, sentir, agir, de nos relacionarmos socialmente e adquirirmos conhecimentos. Criam uma nova cultura e um novo modelo de sociedade [...]. Estamos vivendo um novo momento tecnológico. A ampliação das possibilidades de comunicação e de informação, por meio de equipamentos como o telefone, a televisão e o computador, altera nossa forma de viver e de aprender na atualidade (KENSKY, 2002, p.24).

Para essa autora, as TICs passaram a fazer parte do cotidiano das pessoas e são vistas não como instrumentos tecnológicos e sim como companhias, continuação de seu espaço de vida. A televisão, o computador, o telefone celular passou a fazer parte da vida das pessoas e modificaram seus comportamentos. Além dessa consideração de Kensky, este trabalho aponta alguns fatores que são de suma importância e prévios às iniciativas que buscam implementar as TICs no contexto educacional, com base em outros estudiosos.

De acordo com os estudos de Sathler (2008), um desses fatores é a experiência técnica e didático-pedagógica dos docentes no que se refere ao uso dessas tecnologias em sala de aula ou a distância. Em um país de desigualdades radicais, é possível encontrar desde tecnoaditos (viciados em tecnologia) a tecnofóbicos (que tem medo de tecnologia). Quanto mais contato prático o professor tiver com as tecnologias, maior é a possibilidade de se aperfeiçoar na utilização delas de forma criativa. Por isso, é preciso criar oportunidades para gerar maior assimilação das possibilidades abertas aos profissionais e o fortalecimento da autoestima, primordial para se conscientizar sobre a capacidade de dominação da máquina.

Outro fator importante também é a infraestrutura disponível aos alunos e docentes, que influencia significativamente a apropriação das tecnologias na educação. Com isso, faz-se necessário levar em conta o acesso delas em casa, na escola e em outros espaços que possam ser utilizados quando necessário, pois quando essas possibilidades externas não são consideradas, corre-se o risco de se paralisar todo o trabalho, por extrapolar as possibilidades financeiras organizacionais. Essas organizações devem oferecer suporte administrativo e financeiro aos educadores para que eles possam se desenvolver no uso das TICs, tanto em nível pessoal quanto no trabalho. É preciso também criar incentivos à formação docente, investindo-se assim em seu aperfeiçoamento contínuo, facilitando-lhe o acesso a equipamentos, *softwares* e telecomunicações.

A inovação no trabalho docente pode ser constatada não pelo uso puro e simples do computador em seu cotidiano, mas a partir do momento em que esses equipamentos alteram de forma significativa o olhar do

docente diante do seu trabalho, suas concepções de educação, seus modelos de ensino-aprendizagem, etc. [...] Ao se referir ao uso de computadores no sistema escolar, os PCNs consideram que a incorporação deles no ensino não deve ser apenas a informatização dos processos de ensino já existente, pois não se trata de uma aula com ‘efeitos especiais’. O computador permite criar ambientes de aprendizagem que fazem surgir novas formas de pensar e aprender (ARRUDA, 2004, p.68).

Desse modo, pode-se inferir que as tecnologias têm apresentado a capacidade de modificar-se com certa rapidez e essa característica pode dificultar a sua apropriação. Com isso, faz-se necessário que a educação as integre de forma a se beneficiar dos recursos que elas disponibilizam, já que essa é uma realidade social que se impõem ao homem da modernidade como condição de existência.

Há uma disseminação geral das tecnologias da informação e comunicação. É possível perceber que de forma geral elas integram a vida das pessoas, estão presentes em diversos seguimentos e influenciam a vida social. A escola como centro de formação e do saber não pode negar o relacionamento entre o conhecimento no campo da informática e os demais campos do saber humano. Trata-se de uma nova forma de linguagem e de comunicação, trata-se da linguagem digital. Sua história é como a história das demais formas de comunicação que surgiram anteriormente e para as quais os seres humanos mostraram resistência (GRINSPUN, 1999, p.12).

A presença das novas TICs, segundo Barreto (2003), tem sido investida de sentidos múltiplos, que vão da alternativa de ultrapassagem dos limites postos pelas velhas tecnologias, representadas principalmente pelo quadro de giz e materiais impressos, à resposta para os mais diversos problemas educacionais ou até mesmo para questões socioeconômicas e políticas.

Ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um novo verniz de modernidade, sem mexer no essencial. A internet é um novo meio de comunicação, ainda incipiente, mas que pode nos ajudar a rever, a ampliar e a modificar muitas das formas atuais de ensinar e de aprender (MORAN, 2000, p.630).

Com os argumentos apresentados até aqui se pode provar que, diante de um contexto globalizado e cada vez mais automatizado, que desfruta das mais diversas tecnologias para aperfeiçoar inúmeras áreas do conhecimento, convém dar o devido destaque à tecnologia da informação voltada à educação, que vem ganhando espaço na

realidade educacional brasileira. É inegável que todo o funcionamento da vida social está entrelaçado com as tecnologias.

As NTICs oferecem possibilidades inéditas de interação mediatizada (professor/aluno; estudante/estudante) e de interatividade com materiais de boa qualidade de grande variedade. As técnicas de interação mediatizada criadas pelas redes telemáticas (e-mail, listas e grupos de discussão, websites etc.) apresentam grandes vantagens. Pois permitem combinar a flexibilidade da interação humana (com relação à fixidez dos programas informáticos, por mais interativos que sejam) com a independência no tempo e no espaço, sem por isso perder velocidade (BELLONI, 2012, p. 64).

Com o atual nível de extremo desenvolvimento dos meios de telecomunicação, como as redes interativas de computadores, vídeos e áudios, é possível um diálogo mais ágil e particular com o professor e, principalmente, com os próprios alunos. Assim, esses meios de comunicação viabilizam programas menos estruturados que os meios de comunicação impressos e gravados. Com o desenvolvimento das tecnologias, como a internet, o aluno tornou-se cada vez mais autônomo e independente sem ficar limitado pelas restrições de tempo e espaço.

O mundo da educação dispõe de diversas mídias educacionais, dentre as mais utilizadas estão o computador e a internet e o grande desafio é saber utilizá-los de forma eficiente e permitir que elas contribuam com o aperfeiçoamento da prática pedagógica. Segundo Belloni (2012, p.64), “a eficácia do uso destas TICs vai depender, portanto muito mais da concepção de cursos e estratégias do que das características e potencialidades técnicas destas ferramentas”. A inclusão das TICs na educação implica em outras questões, que, por vezes, podem passar despercebidas.

O valor da tecnologia na educação é derivado inteiramente da sua aplicação. Saber direcionar o uso da Internet na sala de aula deve ser uma atividade de responsabilidade, pois exige que o professor preze, dentro da perspectiva progressista, a construção do conhecimento, de modo a contemplar o desenvolvimento de habilidades cognitivas que instigam o aluno a refletir e compreender, conforme acessam, armazenam, manipulam e analisam as informações que sondam na Internet (ARAÚJO, 2005, p. 23-24).

Nessa linha de raciocínio, surgem também as advertências. Belloni (2012) alerta contra os modismos em relação ao uso das novas tecnologias na educação. A autora lembra que não podemos esquecer de que a introdução de uma nova técnica no processo de ensino e aprendizagem deve estar orientada para uma melhoria da qualidade e da

eficácia do sistema e também para priorizar os objetivos educacionais e não as características técnicas.

Por sua vez, Diezeude (1991) chama a atenção para três preocupações que devem orientar o uso das NTICs na educação.

- A utilização dessas técnicas não deve ser resultado de uma adesão às modas que fazem da informação e da comunicação (“conceitos elásticos e ambíguas, *altrape-tout*”) o motor da sociedade moderna, a solução de seus disfuncionamentos e a ferramenta para resolução de todos os conflitos [...]. A educação não é um “sistema de máquinas de comunicar informação”, ou de simplesmente transmitir conhecimentos. A educação deve “problematizar o saber”, contextualizar os conhecimentos, colocá-los em perspectiva, para que os aprendentes possam apropriar-se deles e utilizá-los em outras situações.
- A segunda precaução refere-se à diferença entre conhecimento e informação, ou seja, a consideração do conhecimento como algo diferente e mais amplo: “O conhecimento ainda não é o saber, e o saber escolar não é todo saber: ele é seleção e interpretação dos conhecimentos cuja aquisição é julgada indispensável ao desenvolvimento pessoal e à competência dos que aprendem”.
- Enfim, a terceira precaução de princípio refere-se ao fato, bastante comum, do recurso às NTICs para resolver problemas dos sistemas em dificuldades ou como panaceia para doenças crônicas da educação, o que significa, ceder a ideologia dominante da comunicação-milagre, resolvendo as desigualdades sociais e os conflitos de poder nas frivolidades lúdicas e consumistas (DIEUZEIDE, 1991, apud BELLONI, 2012, p.67).

Esses estudos revelam que as novas tecnologias, quando utilizadas com compromisso social e competência técnica, além de serem mecanismos de socialização do saber que implica qualidade social da educação, também qualificam o trabalho docente do professor, à medida que ele é o principal mediador do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem. É inegável também que a introdução das novas tecnologias ligadas ao saber docente pode sim contribuir para a melhoria das condições de acesso à informação, pois elas minimizam limitações relacionadas ao tempo e espaço e permitem também uma maior agilização na comunicação entre professores, alunos e a instituição. Podemos dizer ainda que as novas tecnologias, inseridas na educação, podem contribuir na inovação da prática diária do trabalho do professor em sala de aula.

As tecnologias da comunicação não substituem o professor, mas modificam algumas das suas funções. A tarefa de passar informações pode ser deixada aos bancos de dados, livros, vídeos, programas em CD. O professor se transforma agora no estimulador da curiosidade do

aluno por querer conhecer, por pesquisar, por buscar a informações mais relevantes. Num segundo momento, coordena o processo de apresentação dos resultados pelos alunos. Depois, questiona alguns dos dados apresentados, contextualiza os resultados, adapta-os à realidade dos alunos, questiona os dados apresentados. Transforma informação em conhecimento e conhecimento em saber, em vida, em sabedoria – o conhecimento com ética (PAPERT, 1988, p. 21).

É importante ressaltar que cabe ao professor estar comprometido no processo, consciente não só das reais capacidades da tecnologia, do seu potencial e de suas limitações para que possa selecionar qual é a melhor utilização a ser explorada num determinado conteúdo. É dessa forma que as TICs contribuem para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, por meio de uma renovação da prática pedagógica do professor e da transformação do aluno em sujeito ativo na construção do seu conhecimento, levando-os, através da apropriação dessa nova linguagem, a inserir-se na contemporaneidade (FRIGOTTO, 1996).

Com relação à prática pedagógica, Moran (2000) assinala que: por mais que a educação se transforme com o emprego das novas tecnologias e metodologias, o professor, através de sua postura e do seu conhecimento, é quem efetiva a utilização desse aparato científico e tecnológico. Com isso redimensiona o seu papel deixando de ser o transmissor do conhecimento pra ser um orientador do processo de aprendizagem, trabalhando de maneira equilibrada a orientação intelectual, emocional e gerencial dos alunos. Nesse sentido, Freire (1996, p. 630) tende a concordar com essa linha de pensamento, pois para ele “divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado”.

Não podemos deixar de falar que, além dos benefícios que são inegáveis, as novas tecnologias também têm seu lado perverso, pois na prática do dia a dia do professor, elas podem intensificar o trabalho dele²².

A intensidade do trabalho é, pois, mais que esforço físico, pois envolve todas as capacidades do trabalhador, sejam as capacidades de seu corpo, a acuidade de sua mente, a afetividade despendida, os saberes adquiridos através do tempo ou transmitidos pelo processo de socialização. Além do envolvimento pessoal, o trabalhador faz uso de relações estabelecidas com outros sujeitos trabalhadores sem as quais

²² A categoria trabalho docente abarca tanto os sujeitos nas suas complexas dimensões, experiências e identidades quanto as condições em que as atividades são realizadas no ambiente escolar. Compreende, portanto, as atividades, responsabilidades e relações que se realizam na escola para além da regência de classe, sujeitas, no conjunto, a mecanismos implantados pela gestão na busca por redução dos custos e aumento da eficácia (Oliveira, 2006, p. 223).

o trabalho se tornaria inviável. As relações de cooperação com o coletivo dos trabalhadores, a transmissão de conhecimentos entre si, que permite um aprendizado mútuo, as relações familiares, grupais e societais, que acompanham o trabalhador em seu dia a dia e que se refletem nos locais de trabalho, quer como problemas, quer como potencialidades construtivas, são levadas em conta na análise da intensificação do trabalho (DAL ROSSO, 2006, p. 68).

Se por um lado existe o intuito de aumentar a produção através do emprego de novas tecnologias, por outro lado, elas também alteram concomitantemente o próprio trabalho, que passa a ser reestruturado, readaptado e, com isso, geralmente, exige-se do trabalhador um maior esforço e envolvimento.

O que se verifica é que as modificações ocorridas no mundo do trabalho trouxeram novos desafios e perspectivas também para o trabalho docente, principalmente com o avanço das novas tecnologias. Sendo assim até que ponto essas novas tecnologias têm intensificado o trabalho docente?

Barreto e Leher (2003) acreditam que a dinâmica das inovações tecnológicas está nos vários seguimentos produtivos demarcados pelas reformas educacionais de formação e trabalho docente. A consequência, segundo esses autores, é constatada na descentralização e intensificação do trabalho docente diluído nas novas tecnologias educacionais, no âmbito curricular e escolar.

De acordo com Fidalgo e Fidalgo (2009), a introdução e o emprego constante das tecnologias informáticas e multimídias nos processos de ensino-aprendizagem e suas implicações para a atividade docente constituem um problema teórico importante e de grandes implicações práticas.

Por sua vez, Belloni (2012) tende a concordar com essa linha de raciocínio, pois para ela, “mediatizar” será uma das competências mais importantes e indispensáveis à concepção e realização de qualquer ação da EaD:

De certa forma, ao preparar suas aulas e os materiais que vai utilizar, o professor “mediatiza”, embora o meio mais importante nesse caso seja a linguagem verbal direta, o que significa que mediatizar o ensino não é uma competência totalmente nova. O que é novo é o grande elenco de mídias cada vez mais “performantes” disponíveis hoje no mercado, já sendo utilizadas por muitos dos aprendentes fora da escola, o que acarreta uma crescente exigência de qualidade técnica da parte dos estudantes (BELLONI, 2012, p.67, grifos da autora).

Por meio dessas análises, podemos concluir que as tecnologias digitais, vistas como instrumentos de mediação do processo de trabalho docente, podem afetar

profundamente a relação entre os sujeitos envolvidos, assim como sua relação com os objetos de conhecimento. O docente e o seu trabalho são fortemente impactados, no que se refere tanto à sua individualidade quanto à relação com os outros. Com isso, para compreender e incorporar de forma consciente e criativa as inovações didático-pedagógicas é necessário que o seu emprego não seja puramente episódico, isolado. É preciso perceber as relações que se estabelecem entre as tecnologias digitais e os planos objetivo e subjetivos do trabalho.

O professor ideal agora é um híbrido de cientista e corretor de valores. Grande parte do seu tempo deve ser dedicada a preencher relatórios, alimentar estatísticas, levantar verbas e promover visibilidade para si e seu departamento. O campus vai se reconfigurando num gigantesco pregão. O gerenciamento de meio acabou se tornando fim na universidade. A ideia é que todos se empenhem no limite de suas forças (SEVCENKO, 2000, p. 7).

Ao estudar a questão, Mancebo (2007) assevera que, com a informatização dos serviços, sem dúvida nenhuma desaparecem ou diminuem também algumas tarefas tediosas, que antes eram de responsabilidade docente, como a elaboração de listas, cálculo de qualificações, elaboração de textos datilografados, dentre outras. No entanto, em contrapartida, novas atribuições são agendadas para os professores, que passam a ser responsáveis não apenas pela sala de aula e pelo desenvolvimento de suas pesquisas, mas por um crescente número de tarefas, como o preenchimento de inúmeros relatórios e formulários, a emissão de pareceres, a captação de recursos para viabilizar seu trabalho e até para o bom funcionamento da universidade.

As mudanças tecnológicas contemporâneas, particularmente aquelas no campo da informação e da comunicação, constituem instrumentos fundamentais para reduzir a “porosidade” do trabalho, os momentos de não trabalho dentro do tempo de trabalho. [...] Os computadores portáteis, os telefones móveis e as conexões pela Internet abriram as portas para o trabalho mais intenso. [...] O tempo livre, o tempo de não trabalho, passou a ser engolido pelo trabalho (DAL ROSSO, 2006, p. 70-71).

Em suma, a tecnologia altera a relação temporal e redefine os espaços de atuação profissional. O professor passa a trabalhar em qualquer lugar, basta estar conectado e interagindo com o trabalho. Essa relação dele com o trabalho mediada pelas tecnologias, segundo Kenski (2013), avança pelos seus tempos diários, que antes eram programados com espaços livres e agora alcançam os finais de semana a até mesmo as férias, porque basta se conectar.

A relação do indivíduo-coletivo é fortemente afetada, pois o primeiro tende a substituir a presencialidade dessa relação em várias instâncias por mensagens pela internet, telefonemas e até mesmo encontros na rede, como as salas de bate-papo virtual, e instrumentos mais sofisticados como as videoteleconferências. Sinais de um processo de individualização das relações sociais e de trabalho em curso no desenvolvimento das sociedades atuais. Dessa forma, parece estar ocorrendo um esvaziamento de espaços coletivos como reuniões, assembleias e até mesmo palestras e debates, que podem receber a colaboração do público por meio de e-mails, arquivos virtuais, gravações em vídeo ou CD (FIDALGO; FIDALGO, 2009, p.106).

Nesses casos, percebemos que as tecnologias promovem práticas que são colaborativas e alienantes ao mesmo tempo. Elas servem tanto para acionar quanto para controlar os docentes com demandas de trabalho durante o tempo livre fora dos espaços acadêmicos.

Ao se relacionar o fenômeno de intensificação no trabalho docente com a incorporação das novas tecnologias no processo de ensino, destacamos que, no contexto atual, a presença universal do computador e dos novos recursos virtuais passou a integrar a transmissão do conhecimento e da informação. As principais características dessa intensificação, segundo Ferreira (2015), podem ser resumidas como um processo em que docentes respondem a pressões cada vez mais fortes e são levados a consentir com inovações tecnológicas em condições de trabalho que tendem a se manter as mesmas, ou piorar, como frequentemente pode ser identificado naquilo que se chama de precarização do trabalho. Evidenciamos também que as facilidades de interação com as TICs acabaram por redefinir procedimentos no cotidiano docente. Também mostraram a necessidade de o professor estar atento ao pensamento crítico sobre as mudanças na escola e, consequentemente, ao tempo docente diante da popularização das novas tecnologias.

Concebe-se a educação como formadora do ser humano, para além da perspectiva de capacitação de “recursos humanos”, de modo a que contemple não apenas soluções para atender as atuais necessidades materiais da população, mas que contribua para a emancipação humana como um dos requisitos para o exercício da cidadania. A educação a distância compartilha dessas mesmas finalidades (MORAES, 2012, p.65).

Os processos de globalização da economia na sociedade contemporânea geram novas demandas por formação inicial e continuada, seja pela ampliação significativa da procura, seja pela diversificação dos campos profissionais, representando um desafio

para as instituições educacionais, em particular as de nível superior que, pelos meios convencionais, não têm condições para atender às atuais exigências de qualificação.

Com isso, de acordo com Moraes (2012), impõe-se a reorganização do trabalho docente e dos processos educativos realizados no âmbito do ensino superior. A ênfase recai, então, nas universidades públicas, por meio de uma política voltada para a oferta regular de cursos a distância, como propõe a Universidade Aberta do Brasil – UAB, ao lado da oferta de modelos pedagógicos híbridos, envolvendo espaços curriculares mediados pelas tecnologias de informação e comunicação, que assegurem a democratização e a qualidade dessa formação.

Há várias definições para o termo “educação a distância”. Neste estudo, a fim de compreendermos a natureza multidimensional dessa modalidade de ensino e da forma como ela acontece no curso de Pedagogia a Distância, do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Pafor, da UFU, utilizaremos a definição do Decreto 5.622/2005, que regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005, online).

A EaD, segundo Alves (2011), pode ser considerada a mais democrática das modalidades de educação, pois ao se utilizar de tecnologias de informação e comunicação transpõe obstáculos à conquista do conhecimento. Essa modalidade de educação vem ampliando sua colaboração na ampliação da democratização do ensino e na aquisição dos mais variados conhecimentos, principalmente por ela se constituir em um instrumento capaz de atender um grande número de pessoas simultaneamente, chegar a indivíduos que estão distantes dos locais onde são ministrados os ensinamentos e/ou que não podem estudar em horários preestabelecidos.

Com o objetivo de ampliar os espaços de ensino aprendizagem, cada universidade, de acordo com Moran (2010), irá determinar um ponto de equilíbrio entre o ensino presencial e o virtual em cada área do conhecimento. Muitos cursos, mesmo sendo a distância, preveem momentos presenciais²³ visando propiciar explicações

²³ No curso de Pedagogia a Distância – Faced/UFU, além das avaliações presenciais, há também encontros presenciais no início de cada semestre.

complementares e até mesmo para sanar dúvidas.

Antes de delinearmos com mais profundidade a respeito do trabalhador que atua nos cursos de EaD, é importante apontarmos algumas questões referentes quanto ao seu contexto histórico, bem como seus marcos legais para melhor se entender e explicar essa modalidade de ensino no contexto atual da educação brasileira

Breve contexto histórico da EaD no Brasil

A evolução histórica da EaD no Brasil, nos estudos de Alves (2009), é marcada pelo surgimento e disseminação dos meios de comunicação. Ao contrário do que muitos possam pensar, a EaD não é uma nova modalidade de ensino advinda do surgimento da internet, embora esta assuma hoje uma grande importância em relação a novas possibilidades de interações. Tal modalidade passou pela fase da correspondência, do rádio e da televisão, até chegar à atuação conjugada dos diferentes meios de comunicação, dentre os quais, os favorecidos pelo meio da internet.

A EaD no Brasil é marcada por uma trajetória de sucessos, não obstante a existência de alguns momentos de estagnação provocados por ausência de políticas públicas para o setor. Em mais de cem anos, excelentes programas foram criados e, graças à existência deles, fortes contribuições foram dadas ao setor para que se democratizasse a educação de qualidade, atendendo principalmente, cidadãos fora das regiões menos favorecidas (ALVES, 2009, p. 9).

Baseando-se em estudos de Moore e Kearsley (2008), a EaD evoluiu e pode ser dividida em cinco gerações, que serão apresentadas no quadro a seguir.

QUADRO 1: Gerações da Educação a distância.

| GERAÇÃO | TECNOLOGIA/MÍDIA | PERÍODO |
|------------------------|-----------------------------------|---------------------|
| 1 ^a Geração | Ensino por correspondência | Século XIX |
| 2 ^a Geração | Transmissão por rádio e televisão | Início do Século XX |
| 3 ^a Geração | Universidades abertas | Década de 1960 |
| 4 ^a Geração | Teleconferência | Década de 1980 |
| 5 ^a Geração | Internet/Web | Década de 1990 |

FONTE: Moore e Kearsley (2007, p. 26), adaptado pela autora.

A pesquisa de Moore e Kearsley (2007) aponta que a primeira geração ocorreu quando o meio de comunicação era o texto e a instrução, por correspondência, isto é, pelo envio de materiais didáticos impressos via correio ou transporte marítimo e ferroviário. A segunda geração foi o ensino por meio da difusão pelo rádio e televisão. A terceira geração foi quando despontaram as chamadas universidades abertas que, impulsionadas por políticas governamentais de ampliação do acesso à educação, começaram a oferecer cursos superiores através não só de materiais impressos, do rádio e da televisão, como também do telefone e de fitas de vídeo, por exemplo. Em seguida na quarta geração, foi quando ocorreu a primeira experiência de interação de um grupo em tempo real a distância, em cursos por áudio e videoconferência transmitidos por telefone, satélite, cabo e redes de computadores.

Estamos vivenciando a quinta geração de educação a distância, caracterizada pelo uso, principalmente, do computador e ainda mais notadamente da internet, na qual se convergem diversas tecnologias digitais multimídias. Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVAs, nesse estágio, são fundamentais aos cursos de EaD por oferecerem não só espaços para a disponibilização dos materiais didáticos, como também ferramentas que propiciam a interlocução (seja síncrona, como o *chat*, ou assíncrona, como os fóruns de discussão) entre professores e alunos.

Os materiais didáticos, no entanto, ainda ocupam lugar de destaque nessa quinta geração do processo de ensino-aprendizagem a distância, a despeito de não serem mais os únicos instrumentos de mediação entre os atores desse processo. Além disso, apesar da importância do computador e da internet, as tecnologias das gerações anteriores não foram abandonadas. Ao contrário, a elas somaram-se novas, tornando os materiais didáticos mais ricos e dinâmicos.

Ainda com base em Alves (2009), vale registrar alguns pontos históricos na EaD no Brasil. Tudo começou por volta do ano de 1900, através de anúncios em jornais onde professores particulares ofereciam cursos profissionalizantes. A referência oficial deu-se em 1904 com a instalação de escolas internacionais, quando uma organização norte-americana filiou-se no Brasil com o intuito de oferecer cursos por correspondência, enviando materiais didáticos pelos correios. Esses cursos visavam capacitar pessoas principalmente na área do comércio e serviços.

Como podemos observar logo abaixo, na tabela 1, a EaD no Brasil teve iniciativas pioneiras nos anos de 1923 a 1941. O ano de 1923 foi de essencial para a EaD. Através da iniciativa privada, foi fundada a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro,

que teve como principal objetivo levar a educação popular através das ondas do rádio. Por possuir um enorme alcance em termos geográficos e facilitar o acesso à informação por pessoas de baixa renda, mobilidade e ter baixo custo, impulsionou a educação a distância no país (MARTINS, 2005).

Palavras ditas por Roquete Pinto²⁴ transcritas no texto de Martins (2005), nos mostra a importância que o rádio desempenhava na formação do cidadão.

O rádio é a escola dos que não têm escola. É o jornal de quem não sabe ler; é o mestre de quem não pode ir à escola; é o divertimento gratuito do pobre; é o animador de novas esperanças, o consolador dos enfermos e o guia dos sãos, desde que o realizem com espírito altruísta e elevado. (MARTINS, 2005, pg. 27).

Em 1941 foi fundado o Instituto Universal Brasileiro²⁵, que visava à preparação de jovens com o objetivo de ministrar cursos profissionalizantes, sem o professor em sala de aula, na modalidade de ensino profissionalizante por correspondência (PALHARES, 2009).

TABELA 1: A Educação a Distância no Brasil: iniciativas pioneiras de 1923 a 1941.

| Período | Evento |
|---------|---|
| 1923 | Fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro |
| 1934 | Criação da Escola-Rádio Municipal do RJ |
| 1936 | Doação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro ao Ministério da Educação e Saúde |
| 1937 | Criação do Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação |
| 1939 | Criado a Escola de Comando do Estado Maior e o Centro de Estudos Pessoal (CEPE) |
| 1939 | A Marinha utiliza os correios para qualificação em EAD |
| 1941 | Criado o Instituto Universal Brasileiro |

FONTE: Unesco (2005); Dipity (2005).

No início dos anos de 1960, destaca-se o Movimento de Educação de Base – MEB²⁶, cuja preocupação central era alfabetizar e apoiar os primeiros passos da educação de jovens e adultos através das escolas radiofônicas, principalmente nas regiões Norte e Nordeste do Brasil. O Movimento Educacional de Base distinguiu-se

²⁴ Edgar Roquete Pinto: médico legista, professor, antropólogo e ensaísta brasileiro, considerado o pai da Rádio Difusão.

²⁵ O Instituto Universal Brasileiro é considerado pioneiro no ensino a distância no Brasil e há mais de 60 anos vem desempenhando uma relevante função de modernização nessa modalidade. Hoje, além dos cursos livres e preparatórios, oferece cursos supletivos do ensino fundamental e médio e também ensino técnico.

²⁶ O MEB é um organismo vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB, constituído como sociedade civil, de direito privado, sem fins lucrativos, com sede e foro no Distrito Federal. Foi fundado em 21 de março de 1961.

pela utilização do rádio e montagem de uma perspectiva de sistema articulado de ensino com as classes populares. Após a repressão política que se seguiu ao Golpe de 1964, o projeto inicial do Movimento foi desmantelado pelo governo, fazendo assim com que as propostas e os ideais de educação popular de massa daquela instituição fossem abandonados.

Nos anos de 1970, o destaque é o Projeto Minerva²⁷, vinculado ao Ministério da Educação, que enfatizava a educação de adultos. O projeto Minerva era transmitido em rede nacional, por emissoras de rádio e emissoras de televisão, e seu objetivo era preparar alunos para os exames supletivos de Capacitação Ginasial. Esse programa foi implantado como uma solução, em curto prazo, aos problemas de desenvolvimento econômico do Brasil, já que visava preparar mão de obra para fazer frente ao desenvolvimento e à competição internacional. No entanto, teve severas críticas devido ao baixo índice de aprovação, 77% dos inscritos não conseguiam obter o diploma (ALVES, 2009).

Nos anos de 1970, no meio acadêmico, segundo Vasconcelos (2009), a Universidade de Brasília – UNB desenvolveu sua primeira experiência em EaD, cujo funcionamento permanece até os dias atuais.

Em 1978, a Fundação Padre Anchieta (TV Cultura) e a Fundação Roberto Marinho fundaram o Telecurso 2º Grau²⁸, no ar até os dias atuais, e que utiliza programa de TV e material impresso vendidos nas bancas de jornal, que prepara os alunos para o exame supletivo.

No início dos anos de 1990, de acordo com Marques (2004), as emissoras de televisão não têm mais obrigações em relação aos programas educativos e, a partir daí, houve um retrocesso, porque os programas começaram a ser transmitidos em horários praticamente impossíveis de serem acompanhados pelo seu público-alvo. Mesmo assim esses programas ainda são exibidos, como os Telecursos, da Fundação Roberto

²⁷ O Projeto Minerva nasceu no Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação e Cultura. Foi iniciado em 1º de setembro de 1970. O nome Minerva é uma homenagem à deusa grega da sabedoria. Do ponto de vista legal, foi ao ar tendo como escopo um decreto presidencial e uma portaria interministerial de nº 408/70, que determinava a transmissão de programação educativa em caráter obrigatório, por todas as emissoras de rádio do Brasil. A obrigatoriedade é fundamentada na Lei 5.692/71. Cf. MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. Edição especial ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

²⁸ O Telecurso é um sistema educacional de educação a distância brasileiro mantido pela Fundação Roberto Marinho e pelo sistema da Federação das Indústrias de São Paulo – Fiesp, sendo exibido pela Rede Globo. O programa consiste em teleaulas das últimas séries do ensino fundamental (antigo 1º Grau) e do ensino médio (2º grau) que podem ser assistidas em casa ou em telessalas. Também existe a modalidade profissionalizante na área de mecânica.

Marinho, as TVs Universitárias, o Canal Futura, a TV Cultura e a TV Escola.

Em 1991, teve início o programa *Um salto para o futuro*, em parceria com o Governo Federal, as Secretarias Estaduais de Educação e a Fundação Roquete Pinto, sendo destinado à formação de professores.

Em 1995, o Governo Federal cria a Subsecretaria de Educação a Distância. Nesse mesmo ano, marca também o lançamento da TV Escola, programa concebido e coordenado pelo Ministério da Educação – MEC, em âmbito nacional. O objetivo principal é o aperfeiçoamento e valorização dos professores da rede pública e a melhoria da qualidade de ensino, por meio de um canal de televisão dedicado exclusivamente à educação. O lançamento do programa foi lançado em caráter experimental, em setembro de 1995, operando definitivamente a partir de março de 1996 (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Esta breve contextualização histórica da EaD no Brasil nos ajudou a perceber os caminhos percorridos dessa modalidade de ensino, ressaltando que pode ser vista também sob o ponto de vista da regulamentação legal pela qual passou ao longo dos tempos. Tal regulamentação legal foi uma resposta do poder público para as necessidades da sociedade.

A legislação brasileira de Educação a Distância

No processo de universalização e democratização do ensino, especialmente no Brasil, onde os déficits educativos e as desigualdades sociais são elevados, os desafios educacionais existentes podem ter, na EaD, um meio auxiliar de indiscutível eficácia. Além do mais, os programas educativos podem desempenhar um papel inestimável no desenvolvimento cultural da população em geral.

Nessa linha de raciocínio, Moraes (2012) afirma que as propostas de inovações educativa, no Brasil, são colocadas para solucionar problemas de acesso e permanência de alunos nos sistemas de ensino, o que, segundo ele, merece uma ressalva:

[...] não podemos confundir propostas relacionadas à educação a distância e a necessidade de romper o ciclo da seletividade e exclusão do sistema educacional brasileiro. A educação a distância tem em sua base a ideia de democratização e facilitação do acesso à escola, não a ideia de suplência ao sistema regular estabelecido, tampouco a implantação de sistemas provisórios, mas a de sistemas fundados na Educação Permanente demanda que a sociedade nos impõe hoje,

como forma de superação de problemas relativos ao desenvolvimento econômico e tecnológico vivenciados atualmente (MORAES, 2012, p.66).

Desde os anos de 1970, assistimos às tentativas de organização de experiências em EaD no Brasil, sem que isso se consolidasse efetivamente em sistemas baseados nessa modalidade de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 5.692/71 (BRASIL, 1971), que fixa diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, também trouxe sua contribuição para a abertura da trilha que levaria à regulamentação específica da EaD. O Artigo 25 dessa Lei permitia os cursos ministrados “mediante a utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos”, mas apenas nos cursos de função supletiva. Assim, os programas de EaD passam a funcionar no país precariamente e recebem pareceres dos Conselhos Federais e Estaduais de Educação, classificando-os como experimentais.

Inúmeros outros atos legislativos foram editados, tanto pelo Governo Federal, quanto pelo Distrito Federal e estados. Várias tentativas de criação de universidades abertas e a distância surgiram no Congresso Nacional, mas a maioria não teve êxito, sendo os projetos de lei arquivados pelas mais diversas razões (ALVES, 2006, p. 418).

A legislação em EaD no Brasil só teve respaldo legal para sua realização com a Lei de Diretrizes e Base da Educação – Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), que estabelece em seu Artigo 80, a possibilidade de uso orgânico da modalidade de educação a distância em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada.

Parágrafo 1º- A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

Parágrafo 2º - A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diplomas relativos a cursos de educação a distância.

Parágrafo 3º - As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

Parágrafo 4º - A educação a distância gozará de tratamento diferenciado que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II - concessão de canais com finalidade exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais. (BRASIL, 1996, online).

Dessa forma, podemos observar que a Lei 9.394/96 reconhece a EaD como um processo positivo de formação do cidadão e poderá ser aplicada em todos os níveis e modalidades educacionais. Determina também que EaD terá uma regulamentação própria e que o credenciamento será feito pela União. Ao entrar em vigor, essa lei marca a era normativa da educação a distância no Brasil, como uma modalidade válida e equivalente ao ensino presencial em todos os níveis, e isso possibilitou sua emergência junto ao ensino superior brasileiro.

No entendimento de Moran (2002), houve um crescimento na oferta de cursos na modalidade a distância no ensino superior a partir do reconhecimento da EaD, pois um grande número de instituições solicitaram autorização para oferta de cursos e credenciamento da instituição junto ao MEC, atendendo às disposições da legislação educacional vigente.

O artigo 80 da LDB foi regulamentado, inicialmente, pelos Decretos Federais nº 2.494²⁹ de 10 de fevereiro de 1998 e de nº 2.561³⁰, de 27 de abril de 1998. “Tais decretos serviram de apoio para os primeiros credenciamentos de cursos superiores de graduação a distância, entretanto não contemplavam os programas de doutorado e mestrado” (ALVES, 2009, p. 419).

Para esse mesmo autor, os decretos de 1998 eram tímidos para um país moderno como o Brasil e com isso apareceram outros movimentos para que um novo texto fosse editado. Desse modo, no ano de 2005, os Decretos 2.494 e 2.561 foram revogados pelo Decreto nº 5.622 (BRASIL, 2005) – ver Anexo 1. Este decreto é bem

²⁹ Regulamenta o Art. 80 da Lei 9.394/96, atribuindo neste, normas quanto à elaboração, certificação, regulamentação, oferta, credenciamento das Instituições, autorização, reconhecimento de cursos, avaliação, padrões de qualidade, matrículas, transferências, aproveitamento de créditos, que deverão, no prazo de um ano da vigência deste Decreto, atender às exigências nele estabelecidas. Cita ainda que os cursos de educação a distância podem ser organizados em regime especial, com flexibilidade de horários, duração e requisitos para admissão, porém sem prejuízo dos objetivos e das diretrizes curriculares fixadas em nível nacional. Cf. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pradime : **Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação / Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Pradime/cader_tex_2.pdf>. Acesso em 30 ago. 2014.

³⁰ “Art. 11. Fica delegada competência ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, em conformidade ao estabelecido nos Arts. 11 e 12 do Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, para promover os atos de credenciamento de que trata o §1º do art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das instituições vinculadas ao sistema federal de ensino e das instituições de educação profissional em nível tecnológico e de ensino superior dos demais sistemas.”

“Art. 12. Fica delegada competência às autoridades integrantes dos demais sistemas de ensino de que trata o art. 8º da Lei nº 9.394, de 1996, para promover os atos de credenciamento de instituições localizadas no âmbito de suas respectivas atribuições, para oferta de cursos a distância dirigidos à educação de jovens e adultos, ensino médio e educação profissional de nível técnico.”

amplo e detalhado e possui 37 artigos e estabelece toda a organização a ser adotada pelos sistemas de EaD e também alguns objetivos previstos no Plano Nacional de Educação – PNE.

Dentre os principais aspectos dessa nova regulamentação podemos destacar os seguintes:

- (a) O leque dos momentos presenciais obrigatórios se amplia, incluindo, além das avaliações, os estágios obrigatórios, a defesa dos trabalhos de conclusão de cursos e atividades de laboratório (nos três casos, quando previsto na legislação ou quando for o caso) e serão realizados na sede da instituição ou nos polos, estes também credenciados mediante avaliação.
- (b) A EaD, quando se refere à educação básica, pode ser praticada apenas como complementação de estudos ou em situações emergenciais (essas situações estão definidas nos documentos em análise).
- (c) A duração dos cursos a distância é a mesma dos cursos presenciais.
- (d) Os exames presenciais serão elaborados pela própria instituição credenciada e prevalecerão sobre as outras formas de avaliação.
- (e) Todos os acordos de cooperação serão submetidos ao órgão regulador do respectivo sistema de ensino.
- (f) Instituições de pesquisa científica e tecnológica, públicas ou privadas, de comprovada excelência, poderão ser credenciadas para oferecerem cursos de pós-graduação (*lato* e *stricto sensu*) e de tecnologia.
- (g) O sistema federal credenciará também as instituições dos outros sistemas que desejarem oferecer cursos de educação a distância de nível superior e de educação básica, neste caso, quando sua abrangência ultrapassar o âmbito geográfico do respectivo sistema. As autorizações, reconhecimentos e renovação de reconhecimento dos cursos tramitarão apenas no âmbito dos respectivos sistemas de educação.
- (h) A Lei do SINAES (n. 10.861/2004) aplica-se integralmente à educação a distância.
- (i) As prerrogativas da autonomia das universidades e centros universitários são asseguradas também quanto se trata de EaD.
- (j) Será dada publicidade, tanto pelos sistemas de ensino quanto pelas instituições, dos atos regulatórios referentes às IES e seus cursos. (GIOLO, 2008, online).

O Decreto 5.622/05 (BRASIL, 2005) detalha de modo mais preciso as normas para o credenciamento de instituições, bem como para a autorização de funcionamento de cursos na modalidade EaD, inclusive considerando as particularidades dos diferentes níveis de ensino. De outro lado, afastou a possibilidade de flexibilização quanto aos requisitos para admissão, horários e duração. Ao contrário, estabeleceu que os cursos deverão ter a mesma duração dos cursos presenciais e ampliou as exigências relativas a

atividades presenciais. Além dos exames presenciais com o fim de verificar o rendimento dos alunos, cujos resultados devem prevalecer sobre as demais avaliações, também são presenciais os estágios obrigatórios, as defesas de trabalhos de conclusão de curso, quando essas atividades estiverem definidas na legislação, e as atividades relacionadas a laboratórios de ensino.

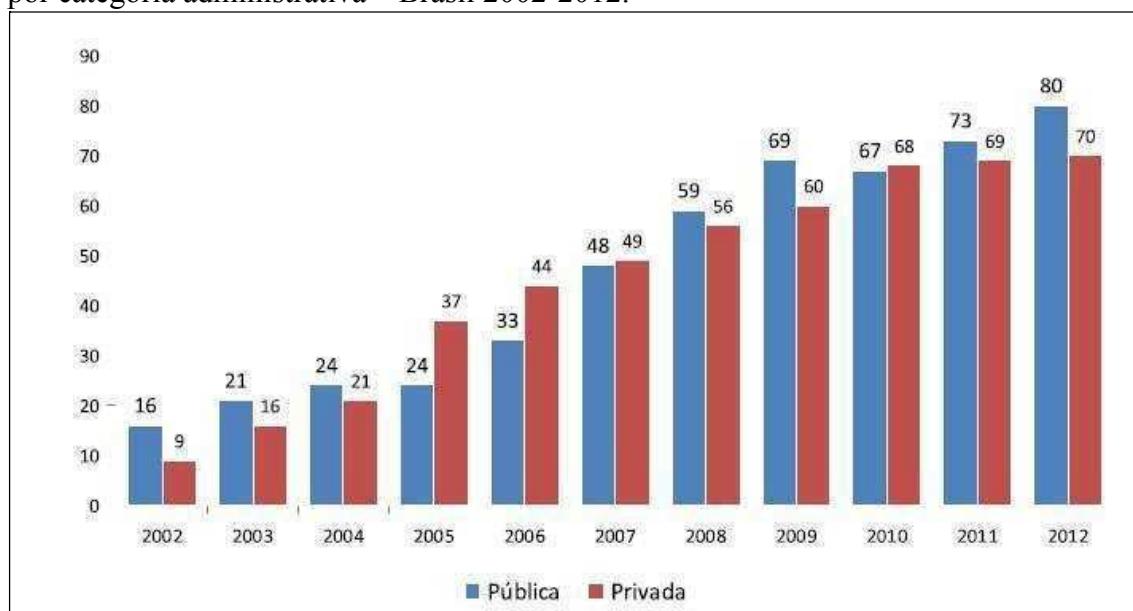
Ao mesmo tempo, o Decreto 5.622/05 (BRASIL, 2005) determinou aspectos obrigatórios a serem considerados nos projetos pedagógicos dos cursos ofertados na modalidade a distância, que estão no Artigo 13:

- I – Obedecer às diretrizes curriculares nacionais, estabelecidas pelo Ministério da Educação para os respectivos níveis e modalidades educacionais;
- II – Prever atendimento apropriado a estudantes portadores de necessidades especiais;
- III – Explicitar a concepção pedagógica dos cursos e programas a distância com a apresentação de:
 - a) – Os respectivos currículos;
 - b) – O número de vagas proposto;
 - c) – O Sistema de avaliação dos estudantes, prevendo avaliações presenciais e a distância;
 - d) – Descrição das atividades presenciais obrigatórias, tais como estágios curriculares, defesa presencial de trabalho de conclusão de curso e das atividades em laboratórios científicos, bem como o sistema de controle de frequência dos estudantes nessas atividades, quando for o caso (BRASIL, 2005, online).

O mérito maior desse decreto “é contemplar a possibilidade de programas de pós-graduação *stricto sensu*”, conforme assinala Alves (2009, p. 67). E ainda mais: parece manter a necessidade do mesmo ordenamento legal aos cursos presenciais (regras de tramitação), e acrescentou elementos para garantir indicadores de qualidade aos cursos a distância, favorecendo sua expansão pela iniciativa privada e induzindo sua oferta pelas públicas.

No Gráfico 1, é possível observar que, entre 2002 e 2012, a taxa de crescimento das IES credenciadas para EaD foi de 500%, saltando de 25, em 2002, para 150 instituições em 2012. As IES públicas cresceram 400%, entre 2002 e 2012, e as IES privadas tiveram uma taxa de crescimento superior, chegando a uma taxa de 677,8%. O quantitativo de IES privadas com EaD só foi superior ao quantitativo de IES públicas nos anos de 2005, 2006 e 2007 (BRASIL, 2014).

GRÁFICO 1: Número de Instituições de Educação Superior de graduação a distância por categoria administrativa – Brasil 2002-2012.



FONTE: Brasil (2014a, p.10).

Podemos destacar também outra legislação importante para a EaD, o Decreto nº 5.800, de 8 de julho de 2006 (BRASIL, 2006a), que dispõe sobre a Universidade aberta do Brasil – UAB, um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal.

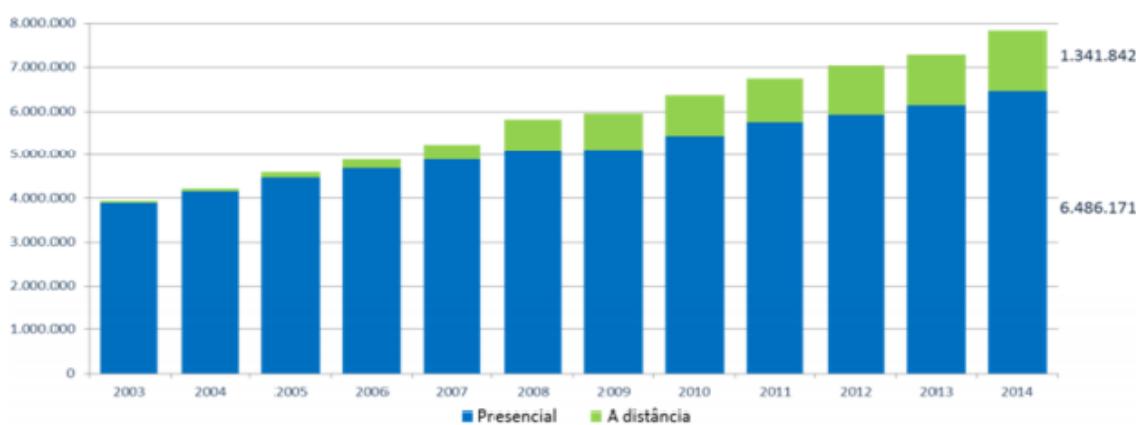
Tendo como base o aprimoramento da EaD, o sistema UAB visa expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior. Para isso, o sistema busca fortes parcerias entre as esferas federais, estaduais e municipais de governo. O sistema UAB não propõe criação de uma nova instituição de ensino, mas sim a articulação das já existentes, possibilitando levar ensino superior público de qualidade aos municípios brasileiros que não possuem cursos de formação superior ou cujos cursos ofertados não são suficientes para atender a todos os cidadãos. Essa articulação estabelece qual instituição de ensino deve ser responsável por ministrar determinado curso em certo município ou certa microrregião por meio dos polos de apoio presencial. Feita a articulação entre as instituições públicas de ensino e os polos de apoio presencial, o Sistema UAB assegura o fomento de determinadas ações de modo a assegurar o bom funcionamento dos cursos (MOTA, 2009).

No Brasil, muitas universidades estão se capacitando para trabalhar com a EaD. Considera-se que a implantação do sistema UAB do Brasil se configurou como uma etapa de amadurecimento da EaD, de legitimação e consolidação de instituições públicas competentes. No entanto, ressalta-se a importância da aproximação entre os núcleos da EaD nas instituições com os demais departamentos e grupos para o desenvolvimento de pesquisas e experiências que integram o virtual e o presencial garantindo a aprendizagem significativa (MORAN, 2007).

Ao recorrermos ao Gráfico 1, podemos notar que, após a criação do Sistema UAB, no ano de 2006, houve uma expansão dos números das IES credenciadas para ofertarem EaD. Essa expansão foi de 142%, saindo de 33 IES públicas credenciadas em 2006, para 80, em 2012, prevalecendo sobre as IES privadas credenciadas.

Segundo dados do Censo da Educação Superior, realizado no ano de 2014 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira – Inep, no período de 2003-2014, o número de matrículas em cursos de graduação presenciais cresceu 5,4% entre 2013 e 2014. Na modalidade a distância, o aumento foi de 16,3%. Logo abaixo, no gráfico 2, veremos que as matrículas de cursos a distância tiveram o maior crescimento percentual registrado nas universidades (17,8%).

GRÁFICO 2: Evolução da matrícula na educação superior por modalidade de ensino – Brasil 2003-2014.



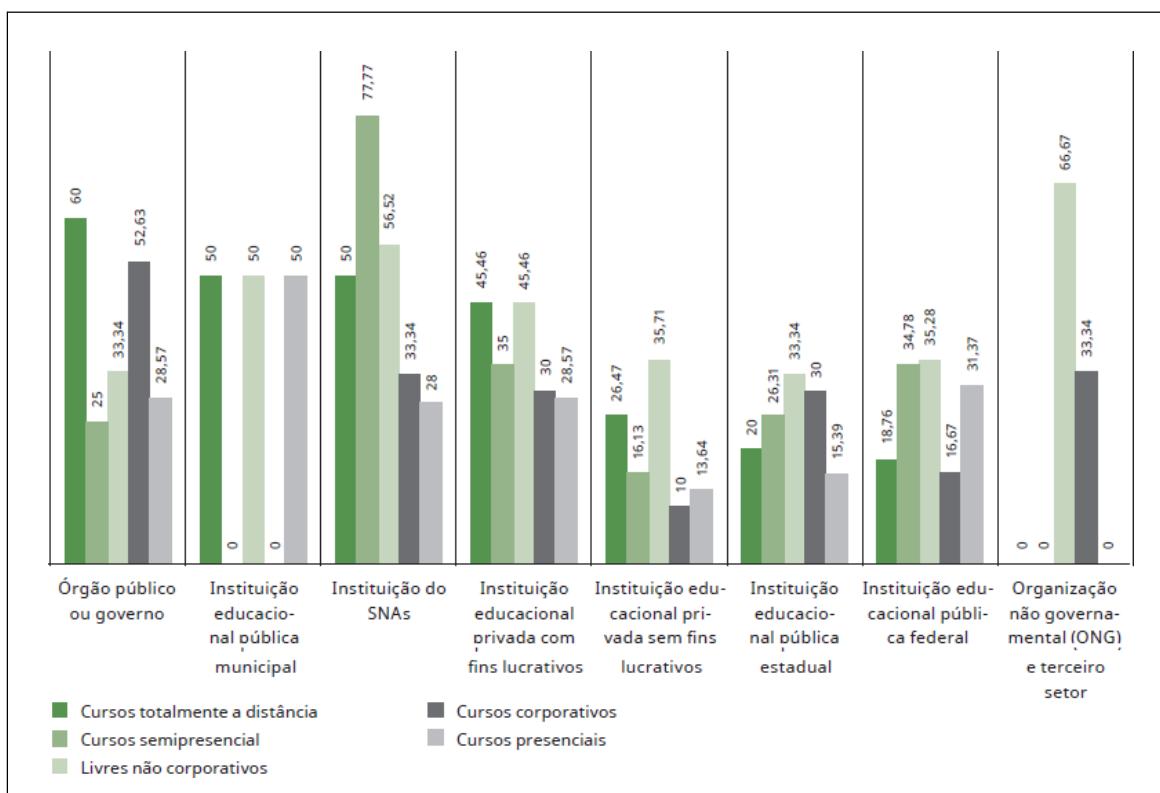
FONTE: Brasil (2014b, p.6).

Esse aumento no número de matrículas de EAD mostra a integração da modalidade do ensino a distância com o ensino superior e também a sua participação total no processo educativo. Segundo dados do Censo EaD 2015, (ABED, 2016, p. 68), o número de alunos matriculados na educação a distância até o ano de 2015, atingiu

quase 1,4 milhão, o que representa uma participação de 17,4% do total de matrículas da educação superior.

Como podemos observar no gráfico 3, inserido logo abaixo, em 77,77% das instituições do Sistema Nacional de Aprendizagem – SNA houve aumento em matrículas de cursos semipresenciais. Órgãos públicos, instituições públicas municipais e instituições privadas com fins lucrativos apresentaram aumento significativo de matrículas nos cursos totalmente a distância, com 60%, 50% e 45,46%, respectivamente. Os cursos livres se destacaram nas ONGs, que apresentaram aumento de matrículas na faixa dos 66,67%:

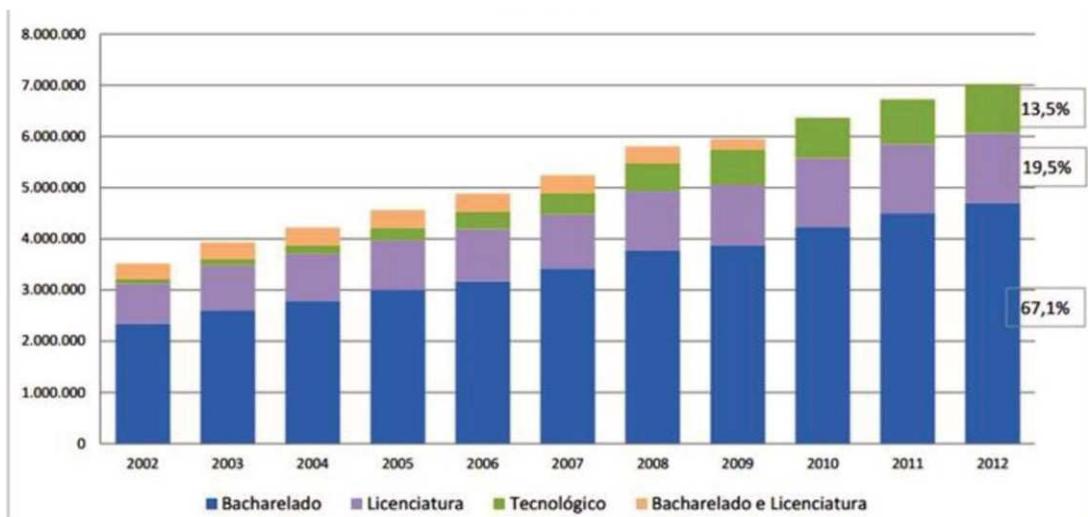
GRÁFICO 3: Instituições que apresentaram aumento de matrículas, por categoria administrativa (%).



FONTE: Abed (2016, p.71)

Conforme podemos observar no gráfico abaixo, no período de 2002 - 2012 as matrículas cresceram 4,6% nos cursos de bacharelado, 0,8% nos cursos de licenciatura e 8,5% nos cursos tecnológicos. Os cursos de bacharelado tem uma participação de 67,1% nas matrículas, enquanto os cursos de licenciatura e tecnológicos participaram com 19,5% e 13,5%, respectivamente.

GRÁFICO 4: Evolução da matrícula na educação superior de graduação por grau acadêmico do curso – Brasil, 2012.



FONTE: Brasil (2012, p.7).

Para complementar o Decreto nº 5.622, em 2007 entra em vigor o Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007a), (Anexo 2), que determina a alteração dos dispositivos dos Decretos 5.622, de 19 de Dezembro de 2005 e estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e o Decreto 5.773, de 9 de maio de 2006 (BRASIL, 2006b), que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de Instituições de Educação Superior e cursos superiores de graduação e sequencial no sistema nacional de ensino.

Após a promulgação da Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), a política de formação de professores no Brasil ganha destaque nas últimas décadas. Dentre as políticas de formação, podemos destacar o Plano Nacional de Educação – PNE, lançado no ano de 2007 e também pelo Decreto 6.94 de 24/04/2007 (BRASIL, 2007b), que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, cujo objetivo é atuar em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados a fim de melhorar a qualidade da educação básica.

A demanda de formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica no país requer hoje novas interfaces na formação e estratégias de integração entre os estados, os municípios e o Distrito Federal e as instituições de ensino superior. São requeridas iniciativas de caráter tanto conjuntural como emergencial. Este é o desafio [...] (SCHEIBE, 2008, p. 49).

Devido ao desafio e a urgência de novas políticas públicas voltadas para a formação de professores, além do Plano de Metas foi criado, no ano de 2009, no

governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, uma nova política de formação de professores, o Plano Nacional de Formação de Professores – Parfor, através do decreto nº 6.755, de 29/01/2009 (BRASIL, 2009), para atender o profissional que não possui formação adequada, de acordo com a Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional, LDBEN de nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), na modalidade presencial e a distância e que esteja em efetivo exercício nas redes públicas de ensino, escolas estaduais e municipais e também para resolver os problemas de insuficiência de profissionais na área da educação básica. Podemos destacar os seguintes cursos oferecidos pelo Parfor³¹:

- Primeira Licenciatura – destinado aos docentes da rede pública de educação básica que não tenham formação superior.
- Segunda Licenciatura - para docentes da rede pública da educação básica que atuam em área distinta de sua formação inicial.
- Formação Pedagógica - para docentes da rede pública da educação básica graduado, porém não licenciada (BRASIL, 2009, p.8)

Segundo dados do Inep, em 2009, ano em que o Parfor foi criado, quase um terço dos professores da educação básica das redes pública e particular do Brasil não tinham formação adequada. Do total de 1 milhão e 977 mil de docentes, 636,8 mil, ou seja, 32,19% ensinavam sem diploma universitário.

Observamos que a EaD no Brasil, ao longo da história e da legislação, tem representado uma modalidade de ensino cada vez mais responsável pela inclusão social de um grande contingente de pessoas que buscam oportunidades de educação para a conquistar seus direitos enquanto cidadãs. Destacamos também a importância das políticas públicas implementadas pelo MEC, ao longo dos anos, pois elas demonstram que a EaD presente na legislação brasileira pode sim contribuir para o processo de democratização da educação do Brasil, principalmente por meio do ensino superior. Isso vem de encontro com o certo preconceito com o qual é tratada a EaD nos países onde está implantada.

Cientificamente, esse preconceito também é analisado. Para Almeida (2013), a origem desse preconceito contra a EaD, que está enraizado na sociedade, parte da crença de que os alunos não aprendem efetivamente, ou seja, essa modalidade de ensino não propiciaria a construção do conhecimento. A EaD é rotulada de ter um nível de dificuldade menor, de ser mais fácil em termo de conteúdo. Nessa perspectiva, o aluno

³¹ Mais informações sobre o Parfor estão contidas no Anexo 3 deste trabalho.

da modalidade a distância estaria “brincando de estudar”, ou ainda mais: “comprando” diploma, devido a uma formação inconsistente em comparação à educação presencial. Para algumas pessoas, o diploma obtido por meio da EaD possui menos valia, se comparado aos diplomas oriundos dos cursos presenciais. De acordo com estudiosos, esse preconceito pode estar ligado ao fato de iniciativas malsucedidas que marcaram o início da EaD no Brasil.

O preconceito é uma realidade frente a qualquer novidade. O que é preciso ser feito é realmente trabalhar a EaD de forma certa, pois só resultados conseguirão por um fim a estes preconceitos. Não acreditamos que seja uma forma de ensinar desprovida de problemas. Todavia, sabemos que se bem trabalhada, pode gerar frutos bons e de qualidade, sendo, portanto, uma grande aliada daquelas pessoas que precisam se formar ou se capacitar e não dispõe de tempo para frequentar uma instituição presencial (VASCONCELOS, 2013).

Parece-nos importante ressaltar que a modalidade EaD passa por um amadurecimento que vem rompendo a resistência contra ela. O preconceito contra essa modalidade está sendo diluído, embora não se possa afirmar que é coisa do passado. Romper com essa resistência e demonstrar a validade e relevância dessa forma de ensinar e aprender, precisa se tornar compromisso de todos os alunos e profissionais envolvidos nesse inevitável processo.

A EaD e seus atores no contexto da Universidade Aberta do Brasil

No entendimento de Moreira (2009), a EaD tem-se caracterizado como uma modalidade de educação que se dá, predominantemente, por meio do tratamento dado aos conteúdos e formas de expressão, mediados por materiais didáticos, meios tecnológicos, sistemas de tutoria e avaliação. Nesse sentido, falar sobre a EaD demanda um olhar cuidadoso sobre as interações dos participantes do processo ensino/aprendizagem: o aprendiz, o professor/formador, o tutor, os materiais didáticos e a tecnologia, bem como os processos de mediação pedagógica e de gestão, de maneira mais ampla.

Para que possamos ter um melhor entendimento sobre a composição da equipe que atua nos cursos de EaD, é necessário ressaltar que não existe um modelo único entre as instituições que oferecem cursos nessa modalidade. A formação dessa equipe

depende dos objetivos institucionais, demandas, recursos e modalidade de gestão e do sistema de EaD adotado por cada instituição.

Não há um modelo único de educação à distância! Os programas podem apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos. A natureza do curso e as reais condições do cotidiano e necessidades dos estudantes são os elementos que irão definir a melhor tecnologia e metodologia a ser utilizada, bem como a definição dos momentos presenciais necessários e obrigatórios, prevista em lei, estágios supervisionados, prática em laboratórios de ensino, trabalhos de conclusão de curso, quando for o caso, tutorias presenciais nos polos descentralizados de apoio presencial e outras estratégias (BRASIL, 2007c, p.7).

Mesmo com a possibilidade de diversos modos de organização, a compreensão de educação como fundamento primeiro, deve ser um ponto comum a todas as instituições que desenvolvem projetos na modalidade EaD.

Devido à complexidade e à necessidade de uma abordagem sistêmica, referenciais de qualidade para projetos de cursos nessa modalidade devem compreender categorias que envolvem, fundamentalmente, aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura. Para dar conta dessas dimensões, devem estar integralmente expressos no Projeto Político Pedagógico de um curso na modalidade EaD os seguintes tópicos:

- Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem;
- Sistemas de Comunicação;
- Material didático;
- Avaliação;
- Equipe multidisciplinar;
- Infraestrutura de apoio;
- Gestão Acadêmico-Administrativa;
- Sustentabilidade financeira (BRASIL, 2007c, p.8).

Para que um curso de EaD aconteça de forma eficaz e com qualidade deve, segundo Behar (2009), ser pensado, organizado desde a sua proposta até a sua prática. Ao propor um curso nessa modalidade, é preciso pensar em como ele será, sua estrutura, recursos humanos, preparação e distribuição do material didático, organização do plano de ensino e das aulas, organização administrativa e de responsabilidades.

De acordo com o sistema da UAB, para o funcionamento de um curso na modalidade de EaD, “além do professor responsável pela elaboração do conteúdo de uma disciplina e/ou módulos, existe também uma equipe qualificada de apoio durante

todo o curso". (ARRUDA; MOURÃO; ROMERO, 2012, p. 83). No quadro 2 veremos como é composta esta equipe bem como a descrição de atividades desenvolvidas por cada ator.

QUADRO 2: Resumo da Equipe dos profissionais nos cursos de EaD e suas descrições

| FUNÇÃO | DESCRIÇÃO |
|------------------------|---|
| Coordenador UAB | São professores responsáveis pelas atividades gerenciais e administrativas referentes à UAB na instituição. |
| Coordenador de Curso | São professores com vínculo institucional com a função de planejamento e execução dos cursos a distância. O coordenador de curso é responsável pela gestão acadêmica e pedagógica. |
| Professor | São professores com vínculo institucional com a função de planejar e ministrar as disciplinas a distância sob suas responsabilidades. |
| Coordenador de tutoria | O coordenador de tutoria coordena e verifica as atividades dos tutores presenciais e a distância fazendo a mediação entre professor e tutor. |
| Tutor a distância | São profissionais graduados com vínculo no setor público. A função do tutor a distância é auxiliar os alunos nas atividades propostas pelo professor fazendo a mediação dele com o aluno. |
| Tutor presencial | São profissionais graduados com vínculo no setor público para atendimento aos alunos no polo de apoio presencial. |

FONTE: Brenner, Machado, Pinto (2014, p.4).

Além de todos desses profissionais enumerados no quadro 2, em praticamente todos os cursos de EaD, há ainda uma equipe multidisciplinar que também é essencial para o funcionamento do curso. Esse grupo de profissionais é composto de:

Especialistas em mídia impressa (diagramadores, revisores linguísticos, digitadores, desenhistas, gráficos, etc.), audiovisual (operador de câmera, produtor audiovisual, editor de áudio e vídeo, locutor, animador, etc.), virtual (webdesigner, programador, diagramador, desenhistas, técnicos de informática, editores, que organizam o material didático no AVA, videoconferência ou webconferência (operador de câmera, técnico de audiovisual e lousa digital, técnico de informática), além do projetista educacional e outros eventuais profissionais (MILL, 2010, p. 36).

A organização de uma equipe multidisciplinar, dentro das Instituições do Ensino Superior, é uma recomendação feita pela UAB, com o intuito de constituir uma rede para apoiar as ações para a realização dos cursos. Cada equipe, segundo Cunha, Ferreira e Paiva (2001), possui característica própria, um conjunto de ações e um fluxo de trabalho diferente da outra; entretanto, uma equipe por si só não se justifica e nem se sustenta isoladamente. O funcionamento de cada uma fica permanentemente atrelado a uma dinâmica, na qual um conjunto de ações, específicas ou não, depende do

funcionamento adequado de todos, ou seja, o cumprimento normal do trabalho de uma equipe compromete a qualidade e o funcionamento de outra e vice-versa. É necessário, pois, uma interação, uma troca de experiências, um diálogo permanente para a consolidação das metas propostas por cada programa.

Podemos observar que o trabalho na EaD se organiza de forma coletiva e extremamente fragmentada e cada parte das atividades do curso é atribuída a um trabalhador diferente. Porém, apesar dessa fragmentação, há uma interdependência entre as tarefas dos diferentes profissionais envolvidos, de modo que um profissional possa não conseguir realizar seu trabalho, sem que o outro colega tenha feito a parte dele (MILL, 2010).

A organização do trabalho na EaD aproxima-se bastante do modelo estabelecido pelo taylorismo/fordismo e possui também características toyotistas devido à flexibilidade que ela tem.

Estudo a distância é um método racionalizado (envolvendo a definição de trabalho) de fornecer conhecimento que (tanto como resultado da aplicação de princípios de organização industrial, quanto pelo uso intensivo da tecnologia que facilita a reprodução da atividade objetiva de ensino em qualquer escala) permite o acesso aos estudos universitários a um grande número de estudantes independentemente de seu lugar de residência e de ocupação (PETERS, 1983, p. 111).

Para esse autor, dentre os princípios do modelo taylorista/fordista, observados na EaD, três são classificados como sendo os mais importantes: racionalização, divisão do trabalho e produção de massa. Além desses, o processo de ensino, de forma gradual, passa a ser reestruturado através de crescentes mecanização e automação.

Um aspecto latente na EaD é a fragmentação do trabalho: a elaboração do material didático, o acompanhamento das atividades, a avaliação da aprendizagem são algumas das muitas etapas do processo educacional e cada uma delas sob a responsabilidade de um profissional. Isto traz todas as implicações (geralmente negativas) inerentes ao taylor-fordismo. Assim, essa separação de atividades cria distinções entre os educadores da EaD: tutores fazem parte do processo, professores conteudistas realizam outra parte e outros profissionais também participam do processo. É clara a separação de cunho taylorista entre quem pensa e quem executa as atividades na EaD (MILL; SANTIAGO; VIANA, 2008, p. 11).

Sabe-se que planejar e gestar cursos na modalidade a distância é algo complexo e dinâmico que necessita compreender aspectos pedagógicos, humanos e de infraestrutura. Por isso, é importante que o planejamento desse curso tenha compromisso institucional em termos de garantir o processo de formação que contemple a dimensão técnico-científica para o mundo do trabalho e a dimensão política para a formação do cidadão. Pensar na gestão em EaD, então, consiste na organização da estrutura administrativa, na distribuição dos recursos humanos e financeiros e na definição de atividades, áreas e processos de trabalhos com intuito de construir condições pedagógicas institucionalizadas que considerem as demandas dos estudantes. Em função dessa complexidade envolvida num sistema de EaD, o desafio é constituir um sistema de gestão horizontal que atue no fazer coletivo da gestão e que permita alcançar os objetivos (LAURINO; NOVELLO, 2012).

O que foi colocado até aqui são considerações iniciais para ressaltar a importância de toda a equipe que atua nos cursos de EaD, enfatizando que o trabalho de todos é necessário para um bom funcionamento do curso. Em se tratamento dessa modalidade, o campo de estudo e abrange a também análise sobre o papel dos professores, do *design instrucional*, sobre os responsáveis pela produção de materiais, pois são detalhes que exercem um papel fundamental na EaD. No entanto, o foco deste estudo será nosso trabalho no elemento da tutoria, especificamente no trabalho do tutor do curso de Pedagogia a Distância da UFU, por considerarmos que tanto a prática dele assim como prática docente presencial se complementam e se tornam elementos essenciais para a formação do cidadão, não obstante algumas diferenças entre uma e outra modalidade de ensino.

Vale salientar que apesar da importância dada ao tutor percebemos, de forma evidente, que a exploração do trabalho desse profissional não foi acompanhada da valorização social, status quo e salarial que sua relevância reclama. Entendemos que o tutor não pode ser considerado apenas como um apoio ao professor, ele é ponte entre os alunos e a instituição de ensino, uma vez que praticamente todas as questões são por ele resolvidas. No entanto, mesmo por um programa como a Universidade Aberta do Brasil, percebeu-se claramente a exploração dessa mão de obra com fito de “economizar”, racionalizar recursos.

4 TRABALHO DOCENTE E TUTORIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL: A EaD NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

A solidificação da EaD é nítida no Brasil e pode ser mensurada conforme se percebe a elevação do grau de confiança que a modalidade vai adquirindo ao longo do tempo. Isso se dá devido ao surgimento de novas tecnologias que melhoram a qualidade dos estudos ao lado dos métodos didático-pedagógicos que tornam a autoaprendizagem mais eficiente.

Legalmente há que se destacar o papel preponderante do Art. 80 da Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), que caracterizou a EaD como modalidade educacional, por meio da utilização das TICs e com estudantes e professores desenvolvendo atividades em lugares e tempos diversos. E também o Decreto 5.622³² (BRASIL, 2005), que equiparou a educação a distância ao ensino presencial estabelecendo que os programas e cursos a distância devem ser projetados com a mesma duração dos presenciais bem como os diplomas e certificados possuírem a mesma validade.

Dependendo da instituição na qual está vinculado, o professor de EaD passou a incorporar algumas denominações, tais como professor mediador, professor virtual, professor tutor, tutor a distância, tutor presencial, tutor virtual, orientador acadêmico. Embora as denominações sejam diversas, algumas funções são semelhantes, principalmente para aqueles professores que exercem a docência como professor tutor no âmbito da UAB (SILVA, 2013). Com isso podemos perceber que não há consenso acerca da organização pedagógica adequada para os diferentes atores dessa modalidade.

O professor que atua na modalidade educacional a distância é frequentemente referenciado na literatura como tutor. Este termo remonta aos primórdios da Educação a Distância, quando era dada pouca importância à atuação docente nesta modalidade educacional. Os alunos deveriam aprender praticamente de forma autodidata, com o auxílio do material, acompanhados modestamente por um tutor que tinha somente a função de motivá-los e observar o desenvolvimento das atividades, sem enxergar grande influência no processo educacional em si (SILVA, 2013, p.67).

Autores como Ferreira e Lobo (2005) criticam o uso do termo tutor para

³² O Decreto 5.622 foi revogado pelo decreto 5.057 de 25 de maio de 2007. Não nos atemos neste decreto, pois nesta data este trabalho já encontrava concluído. Para maiores informações sobre tal decreto, acessar o site: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm. Tal decreto encontra-se também disponível no anexo 4 deste trabalho.

referenciar os professores da EaD, pela própria repercussão que o significado da palavra tem exercido na prática pedagógica de muitos deles, ou seja, agindo como alguém que exerce uma tutela, ampara, protege e defende, enquanto sabemos que o papel do docente nessa modalidade de ensino vai muito além do significado desses adjetivos.

Independente da denominação atribuída ao docente da EaD, percebe-se que, ao longo dos anos, seu papel vem se modificando e essas mudanças se relacionam principalmente com as diferentes concepções educacionais adotadas nesses sistemas e com a introdução de novos recursos tecnológicos como suporte aos materiais pedagógicos e aos processos de comunicação.

Com o uso intenso das TICs, o ensino se torna cada vez mais complexo e segmentado nos cursos de modalidade a distância. No modelo racionalizado e industrializado do tipo fordista, o processo de ensino se baseia na divisão do trabalho e desligado da pessoa do professor, figura central do ensino convencional. Como resultado dessa divisão do trabalho, as funções docentes vão separar-se e fazer parte de um processo de planejamento e execução dividido no tempo e no espaço, o que torna difícil a identificação de quem é o professor em educação a distância (BELLONI, 2012).

Uma das características, em geral, associadas à EaD é o fato de o professor ter deixado de ser uma entidade individual para se tornar uma entidade coletiva. O professor de cursos a distância pode ser considerado uma equipe, que incluiria o autor, um técnico, um artista gráfico, o tutor, o monitor etc. Muito mais do que um professor, é uma instituição que ensina a distância, tanto que muitas definições de EaD insistem na ideia de que o ensino é planejado e coordenado por uma instituição (MAIA; MATTAR, 2007, p. 90).

Nesse sentido, as opiniões de pesquisadores complementam estudos na área. Para Ferreira (2013), a docência, tanto no ensino presencial, quanto a distância, compreende o ensinar e o aprender. Com isso, o docente deve colocar-se na posição de que não é o único detentor do conhecimento, pois além de não ter o domínio de tudo, deve considerar os alunos como pessoas plenas, com passado e história, com conhecimento de mundo. A construção do conhecimento não pode ser entendida como individual, é necessário que o professor se conscientize de que seu papel é o de mediador na aprendizagem, aberto às novas experiências, procurando compreender, através de uma relação de empatia, os sentimentos, os problemas e as dificuldades de seus alunos e tentar levá-los à autorrealização. Devido à distância física entre o professor e o estudante na EaD, é possível perceber uma preocupação maior em desenvolver

propostas que apresentem em sua constituição a capacidade de estimular o aprender virtualmente.

Comparando a docência presencial com a docência na EaD, pode-se dizer que estamos experimentando, agora, a passagem de um processo de trabalho de tipo “unidocente” para “polidocente”. Se na educação presencial predomina a responsabilização de um único professor pelas diversas atividades integrantes de sua disciplina (podendo exercer certa liberdade, apesar do direcionamento dado pelos livros didáticos, entre outras predefinições), no âmbito da EaD virtual, a responsabilidade pelas atividades é distribuída. Normalmente, cabem a diferentes profissionais as tarefas de produzir o conteúdo do curso, de organizar didaticamente o material, de converter o material para a linguagem de máquina (HTML ou PHP - linguagem de hipertextos, por exemplo), de coordenar todas as atividades de um curso, entre outras. Ainda que haja variação no número de profissionais dessa equipe e na função de cada um dos seus membros, nessa modalidade de educação, seria difícil, senão impossível, um único profissional dar conta de todas as atividades envolvidas. Essa unidade, formada pelo trabalho em equipe, recebeu a denominação de polidocência (MILL, 2010, p. 38).

Essa equipe polidocente ou equipe pedagógica que atua no planejamento e execução de um curso em EaD é composta pelos seguintes integrantes: professor conteudista, tutores virtuais e presenciais, professor aplicador ou professor formador, projetistas educacionais ou designers instrucionais, equipe multidisciplinar, como especialistas em mídia impressa, audiovisual, virtual, vídeo e webconferência e equipe coordenadora.

Em seus estudos, Pretio (1996) levantou uma questão importante: na EaD, a docência não é direta e se utiliza de recursos técnicos para possibilitar a comunicação bidirecional em que colaboram outros agentes que compartilham da docência, especificamente o tutor, figura esta não típica nos cursos presenciais. Desse modo, é um engano considerarmos que os cursos de EaD minimizam o trabalho e a mediação do professor. Pelo contrário, nos cursos superiores a distância, os professores veem suas funções se expandirem, o que requer que sejam altamente qualificados. Em uma instituição de ensino superior que promova cursos a distância, os professores devem ser capazes de:

- a) estabelecer os fundamentos teóricos do projeto;
- b) selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas;

- c) identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes;
- d) definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares;
- e) elaborar o material didático para programas a distância;
- f) realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes;
- g) avaliar -se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância (BRASIL, 2007c, p.20).

Se por um lado, através da EaD, é possível obter uma certa democratização do acesso à educação, bem como uma qualificação dos processos educacionais, por outro ocorre uma espécie de esvaziamento do trabalho docente, ao mesmo tempo em que ocorre a intensificação de suas tarefas, com a substituição do professor por um sistema tecnológico que passa a dominar o processo de ensino e aprendizagem. Com isso, o trabalho do professor secundariza-se no processo do ensino-aprendizagem e promove a emergência da figura do tutor com uma série de exigências profissionais e novas relações sociais de trabalho (GRÜTZMANN; PINO, PALAU, 2011).

No debate entre o que é ser professor e ser tutor na EaD, também se posicionam Neves e Fidalgo (2008):

Essas duas categorias de profissionais demonstram claramente o processo fragmentado do trabalho nessa modalidade, com enorme similaridade ao modelo taylor-fordista, e que traz no formato do discurso pós moderno as concepções conceituais de autonomia, tomada de decisão, trabalho em equipe e flexibilização do trabalho mediante as tecnologias, que na realidade pouco se configuram na atividade específica da docência virtual, já que existe a fragmentação do trabalho, com praticamente nenhuma autonomia do tutor, e trabalho isolado (NEVES; FIDALGO, 2008, p. 5-6).

Com a fragmentação do trabalho na EaD, segundo Carvalho (2006), as atividades docentes fazem parte de um processo de planejamento e execução, os quais são divididos no tempo e no espaço. Selecionar, organizar e transmitir o conhecimento correspondem, na EaD, a preparação e a autoria dos currículos (cursos) e conteúdos, que formam a base dos materiais pedagógicos (livros-texto, videoaulas, apostilas etc.), a orientação da aprendizagem passa a ocorrer através da tutoria, que utiliza as ferramentas do AVA e se valem também de encontros presenciais.

O processo de ensino e de aprendizagem na educação a distância tem como uma mediação fundamental a utilização de materiais e recursos didáticos. O contato direto do aluno com o professor deixa de ser central. Cabe a uma nova modalidade docente, o agora chamado tutor, a relação mais direta com o aluno, que ocorrerá pontualmente, em um espaço chamado de polo, que passa a substituir a escola enquanto espaço social e cultural de relações humanas. A substituição tecnológica promovida pelas TICs tem levado à modificação do sentido do trabalho do professor e da professora, bem como possibilitado a subcontratação, o aparecimento do trabalho em tempo parcial e a terceirização na educação. A própria designação 'professor' tem perdido força na EaD enquanto ganham espaço termos como facilitador, tutor, monitor e mesmo animador. Essas expressões, nos seus múltiplos sentidos, sintetizam a precarização do trabalho docente, restringindo suas funções. É nesse contexto que o trabalho docente cede lugar às atividades e tarefas docentes (GRÜTZMANN; PINO; PALAU, 2011, p.233.).

Por sua vez, Alves (2000) afirma que as TICs mantêm-se como principais fatores que permitem a existência da EaD, só que agora como subsidiárias de uma teoria pedagógica mais requintada e elaborada. Se o foco não é mais o ensino mediado pela máquina, que deslocava o papel do professor, agora a atenção é no processo de ensino-aprendizagem e promove a emergência da figura do tutor, com uma série de exigências profissionais e novas relações sociais de trabalho. No processo imediato, desaparece a figura do professor, que se afasta do conhecimento do conteúdo escolar e do contato direto com o aluno, emergindo-se assim a figura do tutor em seu lugar. Esse processo de produção do conhecimento configura um complexo sistema de produção e certificação em massa, sob uma nova forma de orientação, que se apropria não apenas do conhecimento do trabalhador, mas também de sua subjetividade.

A introdução de tecnologias no fazer docente tem ocorrido numa realidade onde não existe um ordenamento jurídico que garanta a legitimidade de profissionalização do professor virtual. Há um importante debate em torno do que é ser professor e ser tutor na EaD. As duas categorias de trabalhadores em educação demonstram o processo de fragmentação do trabalho nessa modalidade.

[...] ao menos no Brasil, neste momento, o trabalho docente na EaD – tipicamente coletivo e colaborativo e também realizado sob condições precárias – parece-nos organizado sob uma lógica capitalista de racionalização, sendo realizado por um trabalhador assalariado sob condições adversas e desreguladas, seja pelo tipo ou valor da remuneração recebida pelo trabalho prestado, seja pelas relações de trabalho entre colegas e gestores ou ainda pelo tipo de vínculo com as

instituições mantenedoras de sistemas de EaD (MILL; RIBEIRO; OLIVEIRA, 2010, p.15-16).

É na figura do tutor que recai boa parte das incompREENsões, preconceitos e questionamentos das atividades da EaD. Nesse sentido, Barreto (2008) explica que isso acontece por ser o tutor a figura mais frágil de todo o processo. Sendo assim era previsível o esvaziamento da formação e do trabalho docente.

Já Novello e Laurino (2012) lembram que, ao percorrer a trajetória da educação em busca da figura do tutor (do latim *tutoris*), encontra-se definido, no século XV, ele como sendo aquele que protege, socorre, sustenta. Na universidade, seu papel era vinculado à orientação de estudantes no que concerne ao caráter religioso, com o objetivo de infundir a fé e a conduta moral. Já no século XX, o tutor assume o papel de orientador e acompanhante dos trabalhos acadêmicos e é com esse sentido que se incorporou aos atuais programas de EaD.

Com o crescimento da EaD, o trabalho do tutor, segundo Pereira, (2008), torna-se cada vez mais presente nos ambientes acadêmicos, principalmente quando se trata sobre os elementos necessários para a adequação do processo educativo nessa modalidade. Nesse sentido, o trabalho do tutor é extremamente importante e necessário dentro do contexto da EaD e se torna também um elemento essencial para o sucesso dos cursos dessa modalidade.

A tutoria pode ser entendida como uma ação orientadora global chave para articular a instrução e o ato educativo. O sistema tutorial compreende, dessa forma, um conjunto de ações educativas que contribuem para desenvolver e potencializar as capacidades básicas dos alunos, orientando-os a obterem crescimento intelectual e autonomia e para ajudá-los a tomar decisões em vista de seus desempenhos e suas circunstâncias de participação como aluno (SOUZA et al, 2007, p. 2).

Por sua vez, Belloni (2006) corrobora com este estudo afirmando que os tutores desempenham um papel fundamental no processo educacional de cursos superiores a distância. Nesses cursos, ele reconhece, é consenso a importância do papel da tutoria no sucesso da aprendizagem e na manutenção dos alunos nos cursos. Há várias discussões para saber se a tutoria, como atividade profissional, seria uma atividade docente ou uma atividade meramente administrativa. O tutor pode ser considerado um professor? Esta é uma questão sempre colocada em discussão e estudo:

Do ponto de vista pedagógico e de condições de trabalho, a situação do tutor em muitos projetos de EaD no Brasil é trágica quando comparada a do professor. Em geral, o tutor recebe o conteúdo pronto (desenvolvido pelo professor-autor ou conteudista), incluindo as atividades a serem realizadas pelos alunos e um calendário com as datas dos avisos “motivacionais” que deve enviar aos alunos, “motivando-os” sobre a liberação de conteúdos ou, principalmente, a aproximação dos prazos para a entrega de atividades (desenvolvidas pelo designer instrucional). (MATTAR, 2012, p. 51).

Nesse sentido, Mill (2006) entende que a figura do tutor – como componente fundamental do modelo de tutoria – é constituída em um contexto de desdobramento e compartilhamento da função docente. Se por um lado essa polidocência pode ter uma característica promissora de trabalho coletivo e articulado, por outro lado, não podemos desconsiderar os riscos de compartilhar a docência em várias funções, a exemplo de o professor ter a tarefa de preparar a disciplina, elaborar os conteúdos e estratégias de ensino, e o tutor – geralmente o tutor virtual – ser o responsável pelo acompanhamento do aluno e pela mediação pedagógica durante o processo de formação.

Se analisarmos o trabalho do tutor por esse ângulo, de forma geral, podemos dizer que há sim diferenças entre a função dele com a de professor. Enquanto o professor organiza o conteúdo e elabora o material a ser utilizado nos cursos, o tutor desempenha um papel de mediador entre o material didático e o aluno.

As funções docentes vão separar-se e fazer parte de um processo de planejamento e execução dividido no tempo e no espaço: as funções de selecionar, organizar e transmitir o conhecimento, exercidas nas aulas magistrais no ensino presencial, correspondem em EaD à preparação e autoria de unidades curriculares (cursos) e de textos que constituem a base dos materiais pedagógicos realizados em diferentes suportes (...); a função de orientação e conselho do processo de aprendizagem passa a ser exercida não mais em contatos pessoais e coletivos de sala de aula ou atendimento individual, mas em atividades de tutoria a distância, em geral individualizada, mediatisada por diversos meios acessíveis (BELLONI, 2012, p. 86).

Apesar de Ribeiro, Oliveira e Mill (2009) defenderem a importância do trabalho coletivo na EaD, eles advertem para o fato de que os profissionais envolvidos no contexto dessa modalidade desfrutarem de prerrogativas diferentes na medida em que há um processo de hierarquização das funções. Isso, segundo eles, traz como consequência a desvalorização do trabalho do tutor perante o trabalho desenvolvido pelo professor que pensa a disciplina e, com isso, o tutor tem seu papel diminuído frente ao do professor. Esses autores advertem ainda sobre a importância da superação dessa

dicotomia entre os professores que pensam a disciplina e os tutores que a executam, pois, se essa situação permanecer, talvez esteja surgindo uma sub-profissão ou uma profissão adjacente, subordinada à profissão docente.

Nas perspectivas pedagógicas mais atuais, o tutor é aquele que guia, orienta, apoia e nisso consiste seu ensino. Ou seja, não basta ele promover o contato, motivar e prover os recursos para que o cursista aprenda sozinho, mas, sim, interagir constantemente, desenvolvendo no cursista a autonomia de estudos, instigando, provocando e colocando-o em situações-problema e de reflexão. Enfim, o tutor deve proporcionar e promover a aprendizagem, sem esquecer de que é ele quem irá avaliá-la (MAGGIO, 2001, p. 96).

Sobre esse ponto de vista, o tutor é tido como o orientador do aluno em EaD e a principal função que o compete é a de acompanhar a vida acadêmica dos estudantes, apontando caminhos e encontrando soluções em parceria para determinados problemas ou propostas. O tutor é o elemento de transição e ligação na relação entre professor e aluno. O valor de sua atuação está no fato de que esse profissional é um facilitador do conhecimento e, por isso, deve estar inteiramente consciente e integrado quanto aos conteúdos, metodologias, matérias, atividades e, sobretudo, o contexto em que seu aluno está inserido, sua realidade, suas limitações e principalmente, seu potencial.

Embora no modelo UAB de EaD não se reconheça o tutor como docente, observamos que ao tutor, de uma maneira geral, são requisitados conhecimentos e habilidades nesses ambientes de educação que ultrapassam a perspectiva de mero “motivador”, inserindo-o no próprio âmago do processo de ensino e aprendizagem (ALVES; FILHO; SALES, 2012).

Se o tutor interage com os alunos, motiva, provê recursos para auxiliar a aprendizagem, instiga para a reflexão e a pesquisa, propõe atividades diversas que estimulem todos os processos cognitivos, articula teoria e prática, avalia a aprendizagem, então, ele exerce função docente, ou seja, é professor (BARROS; BORTOLOZZO; MOURA, 2012, p.5).

Não deveria existir uma valorização diferenciada do trabalho na EaD entre professores e tutores, já que o trabalho de ambos está voltado para a formação do educando. O fato de não reconhecer o tutor como professor se dá de início já na contratação, que não obedece aos mesmos critérios de carreira dentro dos quais são contratados os professores universitários. Os tutores são bolsistas, não têm registro em carteira, estão fora dos planos de carreira e não gozam dos benefícios de classe. Nesse

sentido podem ser considerados profissionais marginalizados dentro da esfera pública das universidades federais (TONNETTI, 2012).

Enquadram esses profissionais como bolsistas, não lhes dando nem mesmo o direito a declaração de trabalho mencionando a função “professor”, evitando com isso a consolidação de vínculos empregatícios e a sua inserção na categoria simbólica de profissionais da educação. Em síntese, nessas condições, o que se tem é uma enorme precarização do trabalho docente, que se desdobra, na prática, entre outras coisas, por meio da baixa remuneração, que acaba por excluir profissionais qualificados, e da falta de reconhecimento profissional (MATTAR, 2012, p. 26).

Devemos frisar que no contexto da UAB, o trabalho docente, na maioria das instituições federais, também é remunerado através de bolsas. A UAB dá as orientações para a contratação dos professores e cada universidade organiza-se de um jeito, podendo ser através de concursos ou terceirizações. Na UFU, em específico no curso de Pedagogia a Distância, todos os docentes pertencem ao quadro de funcionários efetivos da universidade e, assim como os tutores, também são bolsistas, conforme podemos observar informações retiradas do edital Faced/001/2010, para seleção e constituição do banco de professores/pesquisadores (autores e formadores) para o curso de Pedagogia a Distância. Vejamos a seguir informações contidas neste edital:

O Sistema Universidade Aberta do Brasil, por meio da Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), conforme Resolução CD/FNDE n. 8 de 30 de abril de 2010, concede bolsa de pesquisa para o professor autor/formador, conforme as seguintes condições: Professor-pesquisador conteudista: professor ou pesquisador designado ou indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, que atuará nas atividades de elaboração de material didático, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema, sendo exigida experiência de 3 (três) anos no magistério superior. O valor da bolsa a ser concedida é de R\$ 1.300,00 (um mil e trezentos reais) mensais, enquanto exercer a função (Professor pesquisador I). Aquele que não comprovar essa experiência, mas que tenha formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério superior, ou a formação ou a vinculação em programa de pós-graduação, de mestrado ou doutorado, receberá bolsa no valor de R\$ 1.100,00 (um mil e cem reais) mensais e ficará vinculado como Professor-pesquisador II (FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – FACED/UFU , 2010, online)

Um aspecto importante a ser considerado no processo de implantação da EaD no sistema público de educação superior, segundo Lapa e Pretto (2010), diz respeito justamente à sua não institucionalização em termos do trabalho docente. O professor da carreira do magistério superior, lotado em seu departamento de origem, conforme os concursos públicos realizados para essa lotação, tem o seu salário regulado pelo princípio da isonomia nacional. O envolvimento dos docentes universitários nos programas de EaD se dá, portanto, a partir de uma nova figura que se institui na universidade para fazer frente ao professor-pesquisador, aquele que tem bolsa de pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq ou pelas Fundações de Apoio à Pesquisa – FAPs, a do professor-bolsista, que passa a receber uma complementação salarial por meio do mecanismo de bolsa associado às atividades de extensão e não às atividades de ensino. As cargas horárias de atividades didáticas de graduação registradas nos departamentos permanecem, portanto, inalteradas, como também o salário ao longo dos últimos anos. Assim, a carga horária dedicada às atividades de ensino na modalidade a distância passa a ser computada como extra, configurando-se, claramente, um mais trabalho com um plus de salário, não necessariamente numa ordem direta. Com isso, associado a todos os demais encargos que o trabalho intensificado nas universidades federais já vem trazendo, esses profissionais passam a adotar uma excessiva carga horária de trabalho, envolvendo horários extras e finais de semana e com isso intensificando mais o seu trabalho.

Seguem abaixo os requisitos exigidos no edital para a contratação de tutores para atuarem no curso de Pedagogia a Distância da UFU, no caso da tutoria, não é exigido que o candidato seja funcionário da instituição.

Poderão candidatar-se a vagas para exercer as funções de tutor a distância e tutor presencial no referido curso, os candidatos que atendam às condições mínimas exigidas (antes e durante o período de execução do projeto), quais sejam: Graduação concluída em Pedagogia ou Normal Superior Ter, conforme o disposto no Art. 9º da Resolução CD/FNDE nº 26, de 05 de junho de 2009: experiência mínima de 1 (um) ano no magistério da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio) ou Ensino Superior, OU ter formação pós-graduada, OU estar vinculado a programa de pós-graduação (mestrado ou doutorado). (...) A remuneração correspondente será de uma bolsa no valor R\$765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) mensais para a função de tutor a distância, por um período determinado de 12 (doze) meses, podendo ser renovado de acordo com a duração total do curso, caso os tutores atendam ao

cumprimento de todas as suas funções. Os valores são estabelecidos de acordo com os termos do inciso VI, do artigo 9º da Resolução CD/FNDE/Nº 8 de 30 de abril de 2010. (FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2011, online)

Os tutores no contexto da UAB não ingressam na EaD por meio de concurso e não gozam da estabilidade de servidor, tendo contratos regulados por jornada de trabalho ou empreitada. Desse modo fica comprovada a falta de reconhecimento desse profissional, mesmo sendo eles recrutados por seleção interna nas Instituições Federais de Ensino Superior – Ifes

[...] que aderiram aos termos postos pelo Ministério da Educação, os chamados (muito em voga) contratos de gestão, também utilizados para a distribuição de recursos visando a ampliação das universidades públicas por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) – para a oferta de cursos em EaD, não tendo eles, nestas condições, um maior comprometimento com a aprendizagem (LAPPA; PRETTO, 2010, p.13).

No modo como esses profissionais 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 dessa modalidade. Certamente isso tem um custo simbólico para a profissão docente.

A chamada “lei das bolsas” representa para os profissionais envolvidos no desenvolvimento da educação a distância uma das primeiras ações do poder público para criar uma estrutura de base no que tange a estrutura salarial para a modalidade. Nesse sentido, vale salientar que esta foi uma manobra do poder público para desvincular pagamentos adicionais aos servidores das universidades federais de ensino que inicialmente assumiam a atuação nos cursos na modalidade a distância, e que, por lei, havia o impedimento a pagamentos adicionais de servidores federais das universidades no desenvolvimento da docência na modalidade (SILVA, 2011, p.5).

No ano de 2010 foi atualizado o valor das bolsas pagas aos profissionais da EaD, estipulado pela UAB, e, desde então, não foi reajustado. Como podemos verificar a seguir, no quadro , de acordo com a Resolução nº 8 de 30 de abril de 2010 (BRASIL, 2010a) ficam determinados os seguintes valores:

QUADRO 3: Valores das bolsas estipulados pela UAB.

| FUNÇÃO | PRÉ REQUISITOS | Valor R\$ |
|--|---|-----------|
| Coordenador de curso 1 | Três anos de experiência de magistério. | 1.500,00 |
| Coordenador adjunto | Formação mínima em nível superior e comprovação de magistério de um ano ou vinculação a programas de mestrado ou doutorado. | 1.100,00 |
| Coordenador de ensino do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais – Ipes | Experiência de no mínimo três anos de magistério superior. | 1.400,00 |
| Coordenador II do Ipes | Um ano de magistério em nível superior ou vinculação a programas de mestrado ou doutorado. | 1.100,00 |
| Coordenação de tutoria | Três anos de magistério no ensino superior. | 1.300,00 |
| Coordenador II | Um ano de magistério no ensino superior ou vinculação a programas de mestrado ou doutorado. | 1.100,00 |
| Professor pesquisador conteudista | Três anos de experiência no ensino Superior. | 1.300,00 |
| Professor conteudista II | Um ano de magistério no ensino superior. | 1.100,00 |
| Professor pesquisador | Três anos de experiência no ensino superior. | 1.300,00 |
| Professor Pesquisador II | Um ano de magistério no ensino superior ou a vinculação a programas de mestrado ou doutorado. | 1.100,00 |
| Tutor | Um ano no magistério no ensino básico ou superior, formação pós-graduada ou estar vinculado a programas de mestrado ou doutorado. | 765,00 |

FONTE: Brasil (2010a).

O Quadro acima mostra a desvalorização do tutor e que é preciso uma retomada e aprofundamento das discussões sobre a condição profissional dele. Com base em Mattar (2012, p. 51), é possível supor que o tutor tenha sido desenhado em posição tão inferior na hierarquia docente no projeto da UAB (abaixo de supervisores, conteudistas e professores-pesquisadores), “porque se concebeu um aluno com autonomia suficiente para estudar sozinho, precisando apenas de um bom conteúdo e um monitor, o que

caracteriza o modelo conteúdo + suporte”. Mattar ressalta, no entanto, que autonomia não é sinônimo de “não quero professor”. “Chega a ser surrealista a concepção de um modelo nacional de formação de professores sem que no projeto pedagógico exista a figura do professor, exercendo a docência” (MATTAR, 2012, p. 54).

O agravante é que essa falta de isonomia das bolsas entre tutor e professor não se resolveria apenas com a equiparação de valores financeiros, pois não resolveria porque as condições de trabalho do tutor vão além do valor da bolsa. É preocupante que o tutor atue, geralmente até quatro anos seguidos, sem vínculo empregatício que lhe garanta estabilidade, bem como garantia de direito. Para exercer a função de tutor é exigido nível superior ou pós-graduação e experiência de um ano no magistério. São praticamente os mesmos requisitos exigidos dos profissionais que atuarão na função de professor “pesquisador 2”.

Como a UAB deixa livre para que as próprias Instituições de Ensino Superior – IES especifiquem, em seus editais, quais são as atribuições do tutor, descreveremos a seguir as atribuições do tutor a distância e também do professor listadas no edital de seleção do curso de Pedagogia a Distância da UFU, Chamada Pública 01/2011/FACED/UFU, processo seletivo simplificado para contratação de tutores a distância e presenciais temporários. O candidato selecionado para atuar no curso deverá realizar as seguintes funções:

- a. Participar dos cursos, oficinas, seminários para aprofundamento teórico relativo aos conteúdos trabalhados nas diferentes disciplinas;
- b. Realizar estudos e pesquisas sob orientação da Coordenação de Curso;
- c. Conhecer e participar das discussões relativas à elaboração, revisão e uso de material didático;
- d. Auxiliar o aluno em seu processo de estudo, orientando-o individualmente ou em pequenos grupos;
- e. Estimular o aluno a ampliar seu processo de leitura, extrapolando o material didático;
- f. Auxiliar o aluno nas eventuais dificuldades detectadas após sua autoavaliação;
- g. Detectar problemas dos alunos, buscando encaminhamentos de solução;
- h. Participar ativamente do processo de avaliação da aprendizagem;
- i. Relacionar-se com os demais tutores para contribuir com o processo de avaliação do curso;

- j. Corrigir as atividades e provas realizadas pelos alunos e dar a cada um deles, de modo personalizado, o devido feedback sobre seu desempenho;
- k. Interagir e mediar sessões de chats e fóruns e outros recursos;
- l. Sugerir o uso de materiais didáticos ao professor/pesquisador responsável pela disciplina;
- m. Avaliar, com base nas eventuais dificuldades dos alunos, os materiais didáticos e atividades de ensino utilizadas no curso;
- n. Apontar as falhas no sistema de tutorias;
- o. Informar sobre a necessidade de apoio complementar aos alunos, não prevista no projeto;
- p. Participar das atividades presenciais quando solicitado pela Coordenação de Curso;
- q. Manter regularidade de acesso ao ambiente virtual de aprendizagem e dar retorno às solicitações no prazo máximo de 24 horas;
- r. Elaborar relatórios de acompanhamento dos alunos na frequência solicitada pela Coordenação de Curso.

Ainda, de acordo com o referido edital, são requisitos para ser tutor: possuir titulação específica condizente com o curso de atuação; possuir conhecimentos básicos para manuseio de computador, internet e disponibilidade para aprendizagem de ferramentas para a EaD. A carga horária de trabalho é de 20 horas semanais. Apesar de prescritas no edital, sabemos que na prática do dia a dia do trabalho do tutor, nem sempre ele consegue realizar todas essas tarefas em tempo hábil. Não porque não queira, mas pelo fato de que, no caso do curso de Pedagogia a Distância – Parfor da UFU, todos os tutores possuírem um emprego fixo, com dupla e até tripla jornada de trabalho, sobrando apenas o período da noite e finais de semana para exercerem as atividades de tutoria, a qual é vista, por muitos, como renda complementar. Assim, a tutoria não é considerada como um trabalho central importante, já que o tutor não consegue se manter somente com o valor da bolsa. Como nesses casos o tutor concentra seus esforços em outras atividades mais seguras e permanentes, pressupõe-se menor dedicação e envolvimento com o trabalho de tutoria.

Quanto ao professor/pesquisador, segundo edital do Curso de Pedagogia a Distancia – Parfor, devem realizar as seguintes funções:

- Produção do guia impresso - texto básico de cada disciplina escrito pelo professor autor.
 - Formulário de atividades online contendo a descrição de todas as atividades de estudo a serem desenvolvidas pelos alunos no Ambiente Virtual de Aprendizagem, bem como, as orientações para a correção e ou acompanhamento.
 - Gravação de vídeo aula: aulas expositivas de cada um dos módulos, com duração de 10 a 15 minutos cada.
 - Gravação de até uma webconferência.
 - Provas presenciais: elaboração de questões fechadas e abertas para as provas presenciais regulares, fora de época e de segunda época, conforme orientações específicas.
 - Ministrar cursos aos tutores, habilitando-os para atuar com competência no processo de mediação da aprendizagem a distância da disciplina.
 - Participar das atividades relativas ao desenvolvimento e acompanhamento de sua disciplina quando solicitado.
 - Acompanhar os trabalhos dos tutores, atendendo-os quando não conseguirem solucionar suas dúvidas.
 - Esclarecer as dúvidas dos tutores, com resposta em, no máximo, vinte e quatro horas.
 - Informar à coordenação dos problemas e eventuais dificuldades no desempenho da função ou no ambiente do curso.
 - Acompanhar e analisar o desempenho dos alunos e propor procedimentos que melhorem o seu rendimento.
 - Participação em projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias de ensino
 - Participação em atividades relativas ao curso, quando solicitado
 - Cumprimento do cronograma das atividades do curso
 - Participação das reuniões da equipe demandadas pela coordenação do curso.
 - Informação à coordenação dos problemas e eventuais dificuldades no desempenho da função ou no ambiente virtual de aprendizagem do curso.
 - Produção e encaminhamento de relatórios quando solicitados.

- Validar as provas presenciais corrigidas pelos tutores, conforme orientações da coordenação.
- Proceder ao registro das notas finais dos alunos no portal do professor.
- Participação no ambiente online (Moodle), dando suporte aos tutores no Fórum de Dúvidas da sua disciplina diariamente e, via email interno, no ambiente da tutoria.

Podemos observar um número elevado de atividades que devem ser desenvolvidas por esses docentes na EaD, que se torna uma sobrecarga para esses profissionais, que geralmente, por trabalharem com dedicação exclusiva na universidade, já possuem uma carga horária de 40 horas semanais. Então, se formos pensar somente no valor da bolsa destinada ao trabalho do professor, assim como a do tutor, pode-se dizer que é extremamente baixo em relação à quantidade de tarefas a serem realizadas.

O fato de não ter o contato direto com o aluno pode, por vezes, facilitar o trabalho docente, que poderá realizar seu trabalho em tempos e espaços programados, mas segundo Mill (2006), há que se tomar o cuidado com esse aspecto, pois se trata de um paradoxo: a flexibilidade espaço-temporal é um dos aspectos que mais estimula a precarização do trabalho docente, dentre outros como conforme podemos destacar:

- Carga horária alta e com dupla jornada de trabalho (no caso das mulheres, trata-se de uma terceira jornada de trabalho, pois os afazeres domésticos ocupam o lugar de segunda jornada).
- Elevado número de alunos por docente, variando de 15 a 200 alunos para uma carga horária de 20 horas de trabalho semanal.
- O teletrabalho tende a ser realizado à noite ou em horários de tempo livre para o descanso, pois é visto como “bico” ou fonte complementar da renda do grupo familiar.
- Os contratos de trabalho na EaD, quando existem, são vagos, temporais, de tempo parcial e, as vezes pagos na forma de bolsas de trabalho (o que evita a criação de vínculo empregatício e dispensa a obrigatoriedade de benefício, como 13º salário).
- Os ganhos salariais, são em média, baixos para configurar a principal fonte de renda do grupo familiar, além dos problemas inerentes ao recebimento do salário em forma de bolsas de estudo ou de trabalho.
- Há despreocupação com as despesas do trabalhador com equipamentos e serviços (energia elétrica, conexão a internet, etc.), o que gera condições de trabalho inadequada (exemplo: mobiliário e espaços inadequados).
- Os espaços e os tempos dedicados ao trabalho são flexibilizados em função da responsabilidade, autonomia e necessidades diversas: trabalho de tempo parcial, realizado no espaço familiar, de descanso, com recebimento por uma carga horária inferior aquela negociada em contrato.
- Há dificuldades do teletrabalhador docente em gerir seu espaço de trabalho no contexto familiar e de vida privada, o que torna tempo e

espaço de descanso e lazer, em horário e local de trabalho. Ignoram-se os perigos à saúde pessoal e familiar.

- Faltam informações e suportes para orientação (de associações sindicais, por exemplo) em relação a direitos e deveres peculiares do teletrabalho. Acrescentam se ainda, lutas por legalização mais adequada e orientação para capacitar os teletrabalhadores em função de seu direito (MILL, 2006, p.125).

Em suma, essas considerações podem parecer simples, mas repercutem de forma significativa nas condições de trabalho dos docentes na EaD. Muitas das vezes, há um consenso geral de que o trabalho do docente virtual é uma atividade fácil de ser desenvolvida, uma vez que pode ser realizada em qualquer espaço. Sabe-se que tal premissa não é verdadeira, pois nem sempre são oferecidas ao trabalhador as ferramentas tecnológicas para desenvolvimento do trabalho. Portanto, muitas vezes esse sujeito realiza o trabalho em casa, utilizando o computador e a *internet* própria, pois a instituição empregadora não oferece tais recursos adequadamente. E, quando oferece, muitas das vezes os recursos não estão disponíveis ou em boas condições de uso.

Observamos que as responsabilidades do tutor estão muito próximas das responsabilidades do professor. Apesar de o tutor realizar diversas funções, elas não são enquadradas em nenhuma categoria que identifica claramente o seu trabalho.

Em função até mesmo da terminologia adotada, tudo indica que o trabalho do tutor é menor ou mesmo menos importante que o do professor. Sua remuneração é menor e seu trabalho não exige, por natureza, a presença do aluno para ser desenvolvido. Todavia, a proliferação do discurso da flexibilidade, da autonomia e do trabalho de menor responsabilidade não se constitui como uma verdade incondicional. Ao contrário, é muitas vezes enganoso e traz embutida uma sobrecarga de trabalho, com um número elevado de alunos e um conjunto enorme de tarefas avaliativas para corrigir e dar os devidos retornos aos estudantes, além da presença absoluta de mecanismos de controle do processo de produção e execução do trabalho. (GRÜTZMANN; PINO; PALAU, 2011, p. 244).

Podemos dizer também que tanto o tutor quanto o docente, por serem bolsistas, custam menos do que professores regularmente contratados. Tanto para o ensino privado quanto para o ensino público, bolsistas são mais baratos do que professores titulados concursados. Se não há relação professoral sem acompanhamento de alunos, devemos entender o trabalho do tutor como central no processo de EaD, como condição *sine qua non* para que o ensino se efetive. Defendemos que, apesar das dificuldades, os

tutores são os grandes responsáveis por conduzir os cursos na maioria dos modelos dos cursos na modalidade a distância (TONNETTI, 2012).

O professor na atividade pedagógica virtual significa muitas vezes preparar o material didático para que o tutor execute as aulas. A ideia inicial parece indicar que ser tutor é menor que ser professor, entretanto é importante salientar que tanto o tutor como o professor exercem atividades docentes. Dito de outra forma, a tutoria parece ser uma função menos séria e importante em relação ao trabalho do professor, pois ela “não toma muito tempo”, é pior remunerada e ainda há menor cobrança por não exigir a presença do aluno. Entretanto, o discurso da flexibilidade, da autonomia e do trabalho fácil é, muitas vezes, enganoso e evidencia-se como sobrecarga de trabalho, com número elevado de alunos e demandas por conhecimentos/competências que ele ainda não domina. Há ainda a questão (da possibilidade) de controle excessivo do processo de produção e execução do trabalho. Tal realidade aponta a necessidade de reflexão sobre as condições de trabalho desses profissionais docentes na sociedade contemporânea. Nos últimos anos, o emprego das novas tecnologias e de novas formas organizacionais promove mudanças nas condições de trabalho com implicações para o ritmo, a responsabilidade, a quantidade de tarefas, a reorganização dos tempos, a exigência de maior atenção às operações mentais e físicas, o esforço físico, a segurança a limpeza, o barulho e o relacionamento interpessoal. As condições sociais de trabalho referem-se aos direitos e deveres expressos na legislação trabalhista que vêm passando por diversas modificações nos últimos anos em função do aumento da precarização das condições de trabalho, com a ampliação do trabalho assalariado sem carteira assinada e do trabalho independente (NEVES, 2007, p.37).

Tramita no Congresso Nacional o PL 2.435/2011 (BRASIL, 2011), de autoria do Deputado Ricardo Izar (PV/SP). O projeto, que “dispõe sobre a regulamentação do exercício da atividade de Tutoria em Educação a Distância”, foi arquivado no ano de 2012, mas voltou a tramitar na Câmara dos Deputados em fevereiro de 2015.

O texto define, em seu artigo 3º, a atividade de tutoria como a interação, a mediação e a facilitação do processo de ensino-aprendizagem, com foco na inserção dos recursos tecnológicos na cultura de valores dos alunos. Além disso, o texto define os objetivos e atribuições do tutor e veda o uso da expressão *Tutoria* por quaisquer pessoas de direito público ou privado que não desenvolvam atividades previstas no artigo que estabelece as atribuições do Tutor em Educação a Distância. Dentre estes objetivos e atribuições estão:

1. Coordenar, elaborar, executar, supervisionar e avaliar estudos, pesquisas, planos, programas e projetos na área de tutoria;

2. Planejar, organizar e administrar programas e projetos em instituições e unidades de ensino;
3. Assessoria e consultoria e órgãos da Administração Pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades, em matéria de tutoria;
4. Realizar vistorias, perícias técnicas, laudos periciais, informações e pareceres sobre a matéria tutoria;
5. Assumir, tanto nos cursos livres, nível médio, de graduação como pós-graduação, disciplinas e funções que exijam conhecimentos próprios da tutoria;
6. Treinamento, avaliação e supervisão direta de estagiários em tutoria;
7. Dirigir e coordenar unidades de ensino e cursos de tutoria, em nível de formação e pós-graduação;
8. Dirigir e coordenar associações, núcleos, centros de estudo e de pesquisa em tutoria;
9. Elaborar provas, presidir e compor bancas de exames e comissões julgadoras de concursos ou outras formas de seleção para tutores, ou onde sejam aferidos conhecimentos inerentes a tutoria;
10. Coordenar seminários, encontros, congressos e eventos assemelhados sobre assuntos de tutoria;
11. Fiscalizar o exercício da atividade através dos Conselhos Federal e Regionais;
12. Dirigir e prestar serviços técnicos de tutoria em entidades públicas ou privadas.

Segundo o PL 2.435/2011 (BRASIL, 2011), consideram-se habilitados e/ou certificados para o exercício da atividade de Tutoria em Educação a Distância nos cursos livres os concluintes do ensino médio ou superior, com formação técnica de no mínimo 180 horas na área correlata aos cursos em que se pretende atuar, desde que o certificado seja expedido por instituição idônea. Já em cursos credenciados ou autorizados pelos sistemas de ensino federal e estaduais, estão habilitados os concluintes do ensino superior, preferencialmente com especialização lato sensu, na área específica ou afim em que se pretende atuar.

O projeto isenta da obrigatoriedade de certificação os concluintes de ensino médio, técnico ou superior tecnólogo, desde que seja para atuar na área de mesma formação. Também ficam isentos os tutores de educação a distância que estejam

ininterruptamente em exercício há pelo menos três anos até a data da publicação da lei. O PL é justificado pelo relator segundo o entendimento de que atualmente:

Os professores têm enfrentado novos desafios no cenário educacional, deixando o ensino tradicional e assumindo paradigmas diferentes nas exigências de novos conhecimentos pedagógicos, recontextualizando sua prática docente, buscando novas linguagens num mundo globalizado. Contudo, a insatisfação dos tutores da educação a distância é muito grande: Seus salários são sempre menores se comparado com os valores pagos aos tutores da educação presencial; precisam dominar e reciclar constantemente o seu conhecimento dos recursos tecnológicos, utilizando adequadamente as ferramentas do espaço virtual; o preconceito, a discriminação e o descrédito são enormes, dentre outros problemas³³.

Na sua tramitação inicial em 2011, o projeto havia recebido parecer pela rejeição do texto na Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público – CTASP. Segundo o do seu relator, o deputado Alex Canziani (PTB-PR), a rejeição se justificava, pois:

A atividade profissional é o trabalho docente, sendo impertinente tratar da matéria como uma profissão independente. Se o ambiente virtual possui especificidades e novas modalidades de métodos didáticos e pedagógicos do profissional, os quais repercutem em novas condições de trabalho, essas questões é que precisariam ser discutidas pela categoria profissional³⁴ (BRASIL, 2011).

Na nova tramitação o projeto está na CTASP e a relatora designada foi a Deputada Flávia Morais (PDT-GO). Uma leitura mais cuidadosa do projeto de lei, segundo Oliveira e Lima (2012), permite-nos perceber concepções antagônicas e formas diversificadas de compreender o tutor, ora percebido como docente ora como uma categoria profissional intermediária, como não professor. Essas imprecisões quanto à tutoria e o tutor na EaD somadas aos resultados de investigações e análises sobre temática sinalizam a necessidade de se aprofundar as discussões e problematizações acerca da tutoria e do tutor como um novo agente envolvido com a formação.

Não podemos negar que, com a criação da UAB, houve uma ampliação e universalização do ensino superior, principalmente para a população que não teve

³³ Justificativa do PL 2435/2011. Parecer do Relator, Dep. Alex Canziani (PTB-PR). Cf. BRASIL. **PL 2.435/2011**: Dispõe sobre a regulamentação do exercício da atividade de Tutoria em Educação a Distância. Brasília, DF, 2011. Disponível em: < <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/974243.pdf> >. Acesso em: 18 maio 2017.

³⁴ Ibid.

condições ou oportunidade de ingressar em um curso na modalidade presencial. Porém, não podemos deixar de frisar que, apesar desses mais de dez anos após a criação da UAB, a situação dos trabalhadores que atuam na EaD, sejam eles, docentes, tutores, coordenadores, equipe técnica e demais trabalhadores, apresenta condições de trabalho bastante instáveis, caracterizadas principalmente pela precariedade em relação aos termos trabalhistas. É preocupante que esses trabalhadores envolvidos na EaD atuem, geralmente, até quatro anos seguidos sem vínculos empregatícios, que lhes garantam estabilidade, bem como garantia de direitos.

Desta forma, constata-se aqui que os direitos dos trabalhadores ficam subsumidos diante das “intenções” de economia ou seja, expande-se a educação à custa de trabalhadores mal remunerados e explorados. Nesse sentido é que o trabalho do tutor se enquadra, pois apesar de tantos estudos e pesquisas sobre sua importância no processo de EaD, esse profissional que era considerado como apenas uma figura de apoio ao trabalho do professor, atualmente, como este estudo demonstra, criou importância fundamental no processo, porém tal importância não foi acompanhada da valorização de carreira e de salário bem como sem qualquer regulamentação profissional. Devido à exploração dessa categoria pelo capital, esse trabalhador acumulou diversas atribuições muito além das configurações tradicionais. Em suma, a exploração dessa força de trabalho revela-se na necessidade de aumento de lucratividade no campo da educação a distância

Educação a Distância na UFU

No ano de 2004, a UFU empreendeu ações para a elaboração de sua política institucional de EaD, oficializada por meio de Resolução do Conselho Universitário – Consun, cuja aprovação no mesmo ano, colocou a instituição no âmbito dessa modalidade formativa e reavivou os anseios da comunidade universitária que, desde 1997, debruçava-se sobre a questão.

A Resolução nº 01/2004 (CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – CONSUN, 2004a) estabelece a política institucional de EaD no âmbito da UFU e a orienta a instalação da EaD, levando em consideração os seguintes princípios:

- I - Ampliar os espaços de formação;
- II - Propiciar o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem, que acrescente qualidade e flexibilidade ao ensino
- III - Incluir parcelas significativas da população nos processos de acesso e construção de conhecimentos e bens culturais;
- IV - Respeitar a diversidade cultural e valorizar os diferentes saberes de pessoas ou de grupos sociais;
- V - Ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento socialmente produzido e a abertura de diálogo com culturas e saberes que formam a identidade individual e coletiva;
- VI - Garantir por meio de processos interativos permanentes, a utilização de diferentes meios de comunicação e modalidades de mídias disponíveis que se apoiem, especialmente, nas telecomunicações e recursos computacionais, de modo a ampliar as possibilidades de construção do conhecimento, propiciando aprendizagem e transformações nos níveis cognitivo, metacognitivo e de atitudes;
- VII - Garantir a avaliação de qualidade continua e abrangente dos projetos de EaD;
- VIII - Incluir na carga horária de trabalho dos (as) professores (as) o tempo necessário para atividades de planejamento e acompanhamento das atividades específicas de um programa de EaD;
- IX - Respeitar, na preparação de material educacional, aspectos relativos à questão de direitos autorais, da ética, da estética, da relação forma-conteúdo (CONSUN, 2004a).

Ao criar a UAB, em 2006, o Governo Federal credenciou as Universidades Federais, os centros Federais Tecnológicos e também as universidades estaduais para a oferta de educação superior a distância. Em 20 de dezembro do ano de 2005 lançou um edital de chamada pública para a seleção de polos municipais de apoio presencial e de cursos superiores de instituições federais de ensino superior na modalidade EaD para a UAB e foi nessa oportunidade que a UFU inscreveu-se como instituição polo do curso de Administração a Distância.

Em 2006, a UFU realizou o vestibular do curso de Graduação em Administração a Distância, Projeto Piloto da UAB, desenvolvido em parceria com o Banco do BRASIL. Este curso, coordenado pela Faculdade de Gestão e Negócios (Fagen), foi regulamentado pela resolução n.03/2006 do Conselho Universitário, e ofereceu duas turmas 2006/1 e 2007/1. Nesta ocasião, a UFU ainda não contava com o Cead para aglutinar ações dos cursos na modalidade a distância. O vínculo dos cursos nesta modalidade esteve no âmbito da Diretoria de Ensino, ligada à Pró reitoria de graduação (PIMENTA, 2012, p. 13).

Foi nesse contexto que UFU implantou o primeiro curso de graduação oferecido na modalidade a distância, tendo por sustentáculo outras legislações, entre elas, a Resolução 06/2007 do Conselho Universitário, de 30 de julho de 2007, que criou o

Núcleo de Educação a Distância da Universidade Federal de Uberlândia (agora chamado Centro de Educação a Distância - Cead, por meio da Resolução 02/2010 do Conselho Universitário). O Cead é responsável pelo apoio e intermédio da criação e operacionalização de cursos na modalidade a distância na UFU, com as seguintes atividades:

- Expandir e aprimorar o processo educativo e da formação acadêmica, atendendo ao maior leque de demanda de discentes, professores e demais profissionais envolvidos, por meio de recursos interativos e tecnológicos adequados, visando atender diferentes necessidades;
- inserir novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem
- orientar quanto à elaboração de cursos e programas no âmbito da Educação a Distância (EaD), de acordo com as necessidades específicas de cada unidade acadêmica e com as diretrizes curriculares nacionais dos respectivos cursos. (CEAD, 2017, online).

O Cead tem o apoio dos professores que ingressaram na carreira de ensino superior através das vagas criadas por ocasião do oferecimento de cursos da UAB. Esses professores dedicam parte de seu tempo na Universidade para dar assistência às equipes de trabalho do Cead, as quais são necessárias para o bom desenvolvimento dos cursos. (ARRUDA; FREITAS, 2012).

Foi publicado no Diário Oficial da União, por meio da Portaria nº 1.262 de 16 de outubro de 2008 (ENCICLOPÉDIA DA EDUCAÇÃO, 2008), um documento do MEC que trata do credenciamento da UFU para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância, pelo prazo máximo de cinco anos, cujos cursos que estão em andamento [ou concluídos] Veremos a seguir, nas tabelas, 2, 3 e 4 quais são estes cursos.

QUADRO 4: Cursos de Graduação a Distância em andamento ou concluídos da Universidade Federal de Uberlândia em 2015.

| Cursos | Polos | Início de funcionamento | Regime | Vagas ofertadas no início do curso | 2015 | | | | | |
|--|--|-------------------------|-----------|------------------------------------|--------------|------------|---------|-------------------|----------------------|---------|
| | | | | | Matriculados | Diplomados | Evasões | Docentes efetivos | Docentes substitutos | Tutores |
| Graduação em Administração Pública - 1 ^a edição | Patos de Minas, Araxá, Igarapava, Uberaba, Uberlândia e Votuporanga | 2011 | Semestral | 380 | 65 | 60 | 255 | 27 | 0 | 19 |
| Graduação em Administração Pública - 2 ^a edição | Araxá, Carneirinho, Igarapava, Patos de Minas, Uberaba, Uberlândia e Votuporanga | 2013 | Semestral | 340 | 295 | 0 | 45 | 27 | 0 | 19 |
| Graduação em Letras Espanhol - 1 ^a edição | Araxá, Uberlândia, Uberaba, Patos de Minas | 2011 | Semestral | 200 | 30 | 15 | 0 | 7 | 0 | 7 |
| Graduação em Letras Inglês - 1 ^a edição | Araxá, Patos de Minas, Uberaba e Uberlândia | 2011 | Semestral | 200 | 42 | 31 | 11 | 14 | 0 | 8 |
| Graduação em Matemática - 1 ^a edição | Bicas, Buritis e Coronandel | 2013 | Semestral | 150 | 28 | 0 | 1 | 13 | 0 | 10 |
| Graduação em Pedagogia - 2 ^a edição | Araxá, Carneirinho, Patos de Minas, Uberaba e Uberlândia | 2009/2011 | Semestral | 300 | 192 | 179 | 0 | 36 | 0 | 21 |

FONTE: Universidade Federal de Uberlândia – UFU (2016, p.90).

QUADRO 5: Cursos de Aperfeiçoamento a Distância.

| Cursos | Polos | Início de funcionamento | Regime | Vagas ofertadas | 2015 | | | | | |
|--|--------------|-------------------------|-----------|-----------------|--------------|------------|---------|-------------------|----------------------|---------|
| | | | | | Matriculados | Diplomados | Evasões | Docentes efetivos | Docentes substitutos | Tutores |
| Atendimento Educacional Especializado - 10 ^a edição | Não há polos | 2009 | Semestral | 1.000 | 1.518 | 483 | 100 | 7 | 0 | 60 |
| Atendimento Educacional Especializado para Alunos Surdos - 8 ^a edição | Não há polos | 2010 | Semestral | 1.000 | 1.000 | 496 | 204 | 9 | 0 | 42 |
| Língua Brasileira de Sinais – Libras - 3 ^a edição | Não há polos | 2013 | Semestral | 1.500 | 1.785 | 932 | 853 | 2 | 2 | 60 |

FONTE: UFU (2016, p.91).

QUADRO 6: Cursos de Pós-Graduação a Distância.

| Cursos | Polos | Início de funcionamento | Regime | Vagas ofertadas | 2015 | | | | |
|--|----------------------------|-------------------------|-----------|-----------------|--------------|------------|---------|-------------------|----------------------|
| | | | | | Matriculados | Diplomados | Evasões | Docentes efetivos | Docentes substitutos |
| Esp. Ed. Especial e Inclusão Educacional | Uberlândia e Ituiutaba | 2014 | Semestral | 100 | 126 | 0 | 9 | 19 | 0 |
| Esp. em Coordenação Pedagógica | Não há polos | 2014 | Semestral | 259 | 259 | 0 | 50 | 17 | |
| Pradime- Gestão Municipal da Educação | Uberlândia e Montes Claros | 2014 | Semestral | 150 | 96 | 0 | 13 | 14 | 3 |

FONTE: UFU (2016, p.92).

QUADRO 7: Cursos de Extensão a Distância

| Cursos | Polos | Início de funcionamento | Regime | Vagas ofertadas | 2015 | | | | |
|---|--------------|-------------------------|-----------|-----------------|--------------|------------|---------|-------------------|----------------------|
| | | | | | Matriculados | Diplomados | Evasões | Docentes efetivos | Docentes substitutos |
| Formação de professores, autores, formadores e ordenadores de polo para atuar na EaD - 10ª edição | Não há polos | 2015 | Semestral | 54 | 54 | 38 | 16 | 10 | 0 |
| Formação de professores, autores, formadores e coordenadores de polo para atuar na EaD - 11ª edição | Não há polos | 2015 | Semestral | 11 | 11 | 9 | 2 | 10 | 0 |
| Formação de Tutores Presenciais e a Distância para atuar na EaD - 14ª edição | Não há polos | 2015 | Semestral | 62 | 62 | 48 | 11 | 10 | 0 |

| Cursos | Polos | Início de funcionamento | Regime | Vagas ofertadas | 2015 | | | | |
|---|--------------|-------------------------|-----------|-----------------|--------------|------------|---------|-------------------|----------------------|
| | | | | | Matriculados | Diplomados | Evasões | Docentes efetivos | Docentes substitutos |
| Curso de capacitação para servidores LibreOffice - 3ª edição | Não há polos | 2015 | Semestral | 225 | 225 | 185 | 15 | 3 | 0 |
| Curso de capacitação para servidores Linux básico - 3ª edição | Não há polos | 2015 | Semestral | 75 | 75 | 53 | 13 | 3 | 0 |

FONTE: UFU (2016, p.91-92).

Para que todos esses cursos fossem implantados e desenvolvidos de forma plena, a UFU e a UAB contam com parcerias com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes e também com os municípios que sediam os pólos presenciais nos estados de Minas Gerais e São Paulo, com o intuito de estabelecer

compromisso de implantação da EaD, de modo a expandir e democratizar cada vez mais essa modalidade de ensino.

Como podemos observar, a UFU tem investido cada vez mais na modalidade de ensino a distância, proporcionando oportunidade para várias pessoas cursarem uma graduação ou aperfeiçoar seus estudos.

O curso de Pedagogia a Distância na Universidade Federal de Uberlândia

Com a criação da UAB em 2006, as Instituições de Ensino Superior, do setor público, foram chamadas a oferecer cursos na modalidade a distância, entre elas, a UFU, que passou a oferecer o curso de Pedagogia. Antes de apresentar a configuração desse curso, vale ressaltar que a UAB é uma iniciativa do Governo Federal que consiste em uma rede voltada para a pesquisa de novas metodologias de ensino para a educação superior, com a finalidade de expandir, democratizar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País. A rede é composta por instituições federais de ensino proponentes de cursos superiores a serem ofertados na modalidade de educação a distância em articulação e integração com prefeituras municipais, por meio da montagem de polos de apoio a aprendizagem.

Nesses moldes foi articulado o curso de Pedagogia a Distância da UFU, com sua operacionalização sendo feita por meio da Faculdade de Educação – Faced e o Cead. De acordo com o Projeto Político Pedagógico – PPP (2009), são objetivos do curso:

- Formar profissionais, na área de Pedagogia, legalmente habilitados para o exercício profissional em instituições públicas ou privadas de educação escolar e não escolar.
- Credenciar profissionais aptos ao desenvolvimento da pesquisa em educação, na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico.
- Credenciar profissionais para atuar na docência da Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e das disciplinas pedagógicas para a formação de professores, na educação especial, na educação de jovens e adultos, e em outras áreas emergentes no campo sócio-educacional.
- Credenciar profissionais para atuar na organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educativas (planejamento, administração, coordenação, supervisão, inspeção e orientação educacional) do campo educacional em contextos escolares e não escolares.
- Formar profissionais capazes de: questionar a realidade, formular problemas e buscar soluções, utilizando-se do pensamento lógico, da criatividade e da análise crítica; compreender a sua atuação

profissional como o exercício de cidadania consciente e crítica; compreender, de forma ampla e consciente, o processo educativo, considerando as características das diferentes realidades e níveis de especialidades em que se processam.

- Desenvolver a compreensão sobre o contexto da realidade social da escola brasileira (seus valores, representações, história e práticas institucionais) de modo a poder assumir uma postura crítica e responsável pela transformação dessa realidade, contribuindo para o desenvolvimento de novas formas de interação e de trabalho escolar.
- Estabelecer e vivenciar processos de teoria e prática, de ação-reflexão-ação ao longo do Curso, tomando a prática educativa como objeto de reflexão, de modo a criar soluções apropriadas aos desafios específicos que enfrenta.
- Desenvolver e avaliar projetos políticos pedagógicos, de ensino e de aprendizagem, estimulando ações coletivas na escola, de modo a caracterizar nova concepção de trabalho educativo.
- Desenvolver metodologias e projetos de ensino e de gestão educacional, tendo por fundamento a abordagem interdisciplinar, a gestão democrática, o trabalho coletivo, dentre outros. (PPP, CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA A DISTÂNCIA/ UFU, 2009, p.30).

A oferta do curso de Pedagogia a distância da UFU teve início no 2º semestre de 2009, com duração de quatro anos e carga horária de 3.270 horas. Os alunos passam por um processo seletivo especial. O curso é destinado prioritariamente aos professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, que estejam em efetivo exercício nas escolas públicas do Estado de Minas Gerais, sem formação no nível da graduação. Caso as vagas não sejam preenchidas com esse público, as restantes serão abertas à comunidade no geral.

O Curso de Pedagogia a Distância será desenvolvido na modalidade educação a distância, com sede na Universidade Federal de Uberlândia e polos de apoio presencial nas cidades de Araxá, Carneirinho, Patos de Minas, Uberaba e Uberlândia. Para tanto, serão empregados os recursos de um ambiente virtual de aprendizagem de acesso pela Internet, com uso de senha. O ambiente virtual constitui-se no meio principal de compartilhamento das informações e de conteúdos para os estudos, no espaço de comunicação do aluno com os professores e demais alunos e plataforma onde são realizadas inúmeras atividades. O material instrucional impresso portará os textos básicos das diferentes disciplinas do Curso, em articulação direta com o material disponibilizado on-line. O acesso ao ambiente virtual poderá ser feito pelos alunos nos polos de apoio presencial ou por meio de qualquer computador conectado a Internet. As avaliações de aprendizagem presenciais ocorrerão nos referidos polos de apoio presencial (MANUAL DO CANDIDATO, 2009, p. 5).

O curso é desenvolvido com a presença e atuação de tutores e professores – que são funcionários da própria universidade; equipe de coordenação formada por professores e pesquisadores, que se revezam na gestão da coordenação do curso e assumem funções específicas de gestão e formação continuada de professores e tutores, desenvolvimento pedagógico, gestão administrativa e avaliação; conta-se também com profissionais técnicos diversos.

No segundo semestre de 2009, teve início a primeira turma do curso de Pedagogia a Distância da UFU, quando foram oferecidas 410 vagas, distribuídas nos seguintes polos: Carneirinho (60 vagas), Araxá (50 vagas), Patos de Minas (100 vagas), Uberaba (100 vagas), Uberlândia (100 vagas). Desses 410 vagas oferecidas, foram preenchidas 396. Alguns candidatos fazem o processo seletivo e depois, por motivos diversos, não realizam a matrícula. Deste total de 396 ingressantes, 208 alunos concluíram o curso.

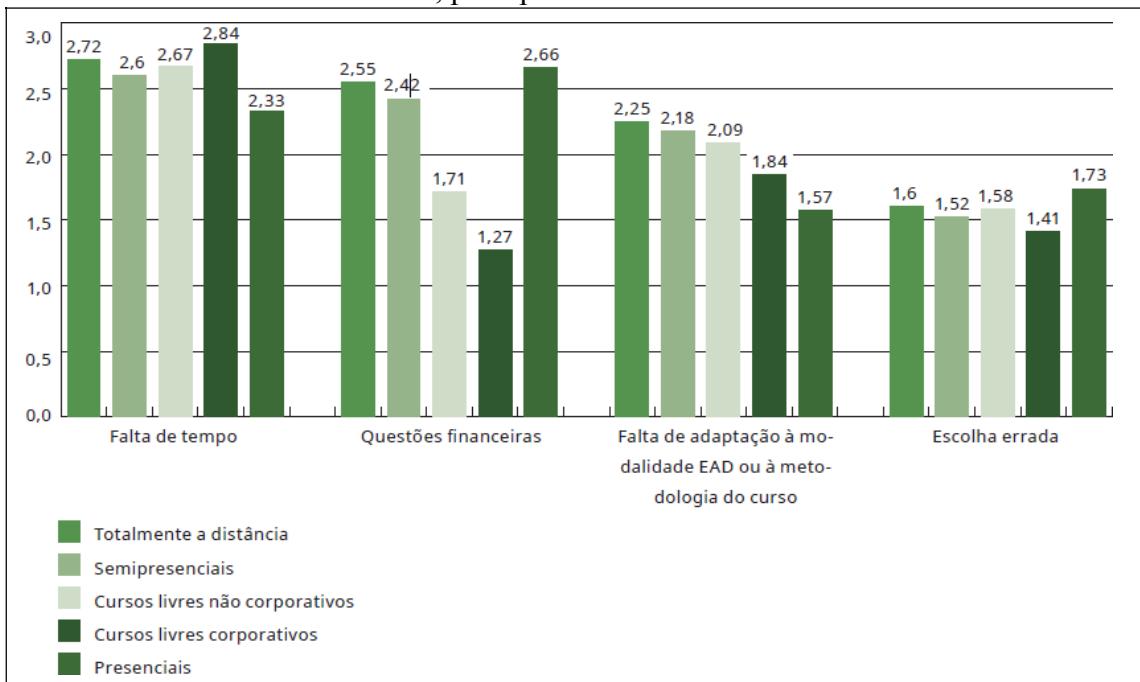
No segundo semestre do ano de 2011, iniciou-se a segunda turma, quando a EaD já se apresentava, no Brasil, como uma alternativa possível e viável para atender uma população que, por vários motivos, foi impossibilitada de ter o acesso ou continuidade dos estudos. Especificamente nesse curso de Pedagogia a Distância da UFU – Parfor, segundo dados oferecidos pela secretaria do curso, a maioria dos alunos está inserida na faixa entre 30 e 40 anos de idade e 90% são do sexo feminino. Registra-se a participação de alunos que já possuem curso superior em outras áreas e daqueles que estão cursando o primeiro curso superior. Dos que já possuem formação superior, a maioria já trabalha há vários anos na área da educação, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental e veem no nesse curso uma oportunidade de aprimorarem seus conhecimentos e terem também um salário melhor e poder garantir uma aposentadoria com valor um pouco mais elevado.

Foram oferecidas 300 vagas, sendo que 100 vagas foram destinadas ao polo de Araxá, 100 vagas para o polo de Patos de Minas e 100 vagas para o polo de Uberlândia. Desses 300 vagas, 280 foram preenchidas, sendo que 179 concluíram o curso no segundo semestre de 2015. Registra-se, portanto, uma elevada taxa de evasão em ambas as turmas.

Segundo dados do Censo EaD – Brasil/2015, as causas da evasão nos cursos totalmente a distância listada no Gráfico 5 estão ligadas principalmente à falta de tempo, com uma média de grau de concordância de 2,72; de questões financeiras de 2,55 e de falta de adaptação à modalidade de 2,25. A visão de que a escolha pelo curso foi

equivocada também foi um fator apontado por algumas instituições, mas em menor grau.

GRÁFICO 5: Motivos de evasão, por tipo de curso.³⁵



FONTE: Censo EaD – Brasil (2015).

Esses dados do Censo EaD/2015 são coerentes quanto aos motivos da evasão dos alunos do curso de Pedagogia a Distância/Faced/UFU/Parfor. Nessa turma, segundo dados informados pela secretaria do curso, através de relatórios, as evasões aconteceram principalmente ao final do primeiro semestre e início do segundo. Para efeito dessa análise, entende-se por evasão o movimento de desistência do aluno que depois de matriculado, não acessa a plataforma ou desiste no decorrer do curso em qualquer etapa.

Vejamos a seguir no quadro 4 algumas justificativas quanto à evasão feitas pelos alunos que desistiram do curso durante o primeiro semestre do curso de Pedagogia a Distância/Faced/UFU/Parfor. Ao desistir do curso, havia um profissional responsável por entrar em contato com esse aluno para saber o motivo da desistência. A evasão remete à qualidade, pois cabe a cada IES detectar os pontos de ajustes. Quando há uma preocupação com a estrutura, pontualidade no atendimento ao aluno, contato pessoal com maior atenção, *feedback* quanto as suas necessidades, o aluno, mesmo encontrando dificuldades, sente-se amparado e incentivado a prosseguir os estudos.

³⁵ Tais dados foram obtidos com a utilização da escala de LIKERT com valores entre 1 e 4 de grau de concordância.

Para resguardar a identidade desses alunos, eles são identificados apenas por letras do alfabeto.

QUADRO 8: Motivos apontados para a desistência do curso.

| ALUNO (A) | MOTIVOS DA DESISTÊNCIA |
|-----------|---|
| A | Trabalha muito e não consegue acompanhar o curso. Trancou o curso porque não conseguiu conciliar a faculdade com o trabalho. |
| B | Trabalha de segunda a segunda até às 22 horas no shopping de Patos e não consegue conciliar o tempo. |
| C | Trabalha em três escolas e não dispõe de tempo para estudar e muito menos comparecer nos encontros presenciais aos sábados. |
| D | Disse que trabalha muito e não consegue acompanhar o curso. Desistiu do curso porque não conseguiu conciliar a faculdade e trabalho. |
| E | A aluna não realizou nenhuma atividade e disse não ter mais interesse em fazer Pedagogia. |
| F | Trabalha três períodos, achou muita matéria e não vai ter tempo para se dedicar. |
| G | Já possui uma graduação de ensino superior e achou melhor fazer uma pós-graduação, pensando no plano de carreira e entre outros benefícios. |
| H | O curso não estava de acordo com o seu interesse de atuação. |
| I | A aluna priorizou uma pós-graduação que estava realizando e não tinha tempo para realizar o curso. |
| J | A aluna desistiu do curso em função de uma oportunidade de trabalho em sua área de maior interesse. |
| K | Explicou que é enfermeira e trabalha muito. Além disso, pensou que o curso fosse mais fácil. |

FONTE: Elaborado pela autora com dados da Secretaria do curso de Pedagogia a Distância/Faced/UFU/Parfor.

A falta de tempo para dedicar às tarefas e compromissos com o curso foi uma das principais causas de desistência dos alunos. A organização do tempo para os alunos que frequentam cursos na modalidade a distância é fundamental. Se uma grande vantagem do aluno da EaD é ter livre arbítrio para escolher a hora e o local para estudar, pode ser uma desvantagem para quem não consegue estabelecer horários de estudo e regras que estabeleçam uma organização para dedicação ao curso. Tivemos também alunos que desistiram por não se identificarem com o curso, alguns que não tinham acesso à internet e aqueles também que tinham dificuldade com a tecnologia digital.

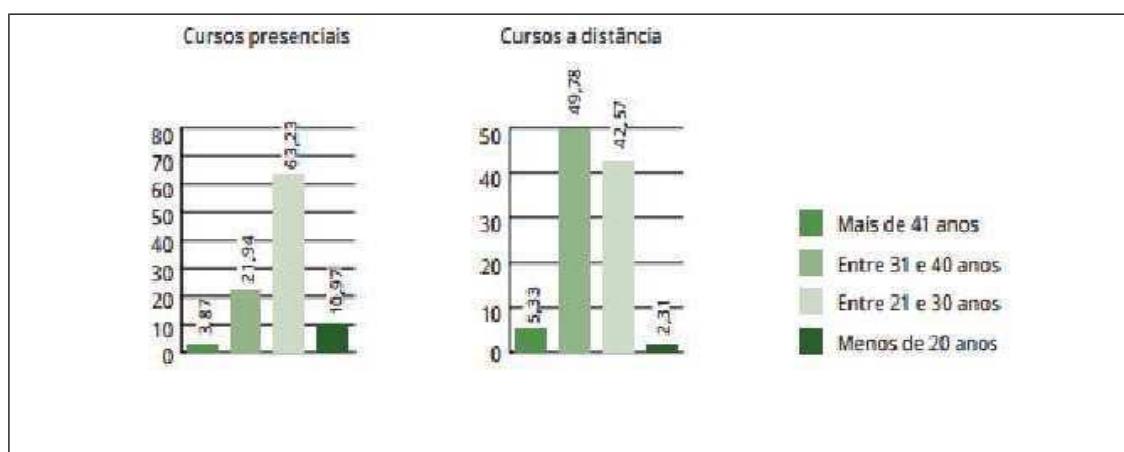
Outros alunos não se adaptaram à intensa rotina de estudos individuais que a modalidade de ensino exigia e, com isso, dentre outras diversas causas, acabam desistindo. Isso acontece, muitas das vezes, pela falsa ideia que muitos alunos têm, de que nessa modalidade de ensino não é preciso muito esforço, o que não é verdade. Os

alunos têm que se dedicar, em média, de onze a quinze horas semanais de estudo para apreender de forma significativa todos os conteúdos, já que estes no curso de Pedagogia a Distância da UFU são equivalentes ao que se ensina no curso presencial.

Não iremos nos ater muito a essa questão da evasão, por não ser o foco principal deste estudo. No entanto, acreditamos que as elevadas taxas de evasão nos cursos de educação a distância é um aspecto que merece ser analisado com maior profundidade em estudos futuros.

De acordo com dados do relatório da Associação Brasileira de Educação a Distância – Abed, no ano de 2015, a idade dos estudantes dos cursos de educação a Distância, no âmbito nacional, é mais avançada do que na educação presencial, conforme mostra o Gráfico 6.

GRÁFICO 6: Faixas etárias dos cursos presenciais e a distância (%).



FONTE: Censo EaD (2015, p.44).

Ao se comparar a pirâmide etária dos participantes dos cursos presenciais e a distância, ficou nitidamente claro que os estudantes da educação presencial se concentram na faixa entre 21 e 30 anos, enquanto o corpo discente dos cursos a distância se encontra na faixa etária entre 31 e 40 anos.

Esses dados vão de encontro ao perfil dos alunos do curso de Pedagogia a Distância da UFU/Parfor, pois, segundo dados obtidos através da secretaria do curso, a maioria encontra-se na faixa etária superior a 35 anos.

Para Belloni (1999), devido às características da EaD, que exige um aluno com perfil diferenciado mais autônomo, diferente daquele que é orientado no ensino presencial, verifica-se a prevalência de um público mais adulto e que geralmente já atua

profissionalmente na área que estão fazendo o curso e que por motivos diversos não tiveram condições de acesso ao ensino superior no início de suas carreiras.

Em virtude das políticas indutoras de EaD, Gatti e outros (2000) afirma que o esperado dessa modalidade de ensino é que ela contribua para diminuir a segmentação do ensino superior no País, aumentando assim as chances de estudantes residentes em regiões com menores oportunidades educacionais em relação a esse nível de educação.

O perfil do aluno em EAD está relacionado à categoria de curso que o mesmo está realizando. Cursos abertos em que o aluno se matricula por vontade própria, com o objetivo de aprimorar seus conhecimentos em uma determinada área ou adquirir novas habilidades, provavelmente em busca de 3 melhores oportunidades na carreira, é predominante o aluno de mais idade e maturidade. Estes alunos têm senso crítico apurado e avaliam melhor suas condições de realizar um curso sem a necessidade do acompanhamento e estímulo do professor (MACHADO; TONIETTO, 2005, p.3).

Por sua vez, Petters (2001) chama a atenção para alguns aspectos que diferenciam o aluno com idade mais avançada, típico da EaD, do aluno mais jovem, característico da educação presencial. O primeiro aspecto mencionado diz respeito a sua experiência de vida, que por ser maior que a do aluno presencial, faz com que encontre modos diferentes de encarar, de compreender e de avaliar seus estudos; o segundo aspecto levantado é que a experiência profissional trazida pela maioria desses estudantes é preponderante no modo como eles se organizam para os estudos, principalmente quando estes são realizados em tempo parcial, ou seja, em simultaneidade com o exercício profissional; o terceiro aspecto é que esses alunos buscam a modalidade a distância como uma segunda chance para estudar, na medida em que, quando jovens, os ambientes sociais aos quais pertenciam não lhes possibilitaram aproveitar a “primeira chance”; o quarto aspecto apresentado diz respeito à necessidade que alguns estudantes inseridos no mercado de trabalho têm de busca por um status socioeconômico superior, ou seja, esses alunos encontram-se em um processo de ascensão social; o quinto aspecto diz respeito ao fato de muitos serem mais qualificados que os estudantes presenciais típicos, seja por terem obtido sucesso em experiências de formação escolar anteriores (inclusive superior), seja por terem alcançado êxitos profissionais anteriores, o que influencia na motivação dos alunos mais adultos em relação ao estudo; e o sexto aspecto atenta para o fato de que, em geral, o estudo para alunos com idades mais avançadas tem uma outra função, já que em cada caso este se insere de modo diverso nos seus planos e ciclos de vida.

Em Relação ao sexo, a maioria dos discentes deste estudo é do sexo feminino, contando apenas com seis discentes do sexo masculino. Isso acaba por indicar um interesse maior do sexo feminino pela formação em magistério, retrato já indicado na história dos cursos de formação de professores no Brasil. A feminização do magistério, segundo Rêses (2008, p. 32), já é algo que vem sendo discutido há bastante tempo. Conforme o autor, nas “profissões historicamente destinadas ao ‘gênero’ feminino, a função de professor é a que mais envolve um direcionamento histórico”³⁶.

A Tutoria no Curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal de Uberlândia

Contemplados de forma sucinta os aspectos teóricos básicos e norteadores no que se refere à EaD como pano de fundo, apresentamos também algumas concepções e modelos a respeito do trabalho do tutor. O objetivo é clarificar o significado desse profissional frente ao processo de ensino-aprendizagem no contexto da EaD.

A discussão do papel da tutoria está intrinsecamente ligada à compreensão que se tem sobre EaD. Sendo assim, a tutoria, foco central desta parte do estudo, é considerada como um dos elementos que contribuem, de forma significativa, para o processo de ensino-aprendizagem na EaD.

Historicamente, a tutoria surgiu na Inglaterra, no século XV, com os objetivos de prestar apoio ao ensino universitário e ajudar a cuidar da conduta dos alunos. Já em meados do século XIX, o tutor começa a ser visto como aquela pessoa que apoia o aluno individualmente, tendo agora sua atuação mais abrangente junto aos discentes (LOCH, 2009).

O termo tutor, segundo o Art. 9º, inciso V da Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de julho de 2009 (BRASIL, 2009):

É o profissional selecionado pelas Instituições Públcas de Ensino Superior (IPES) vinculadas ao Sistema UAB para o exercício das atividades típicas de tutoria, sendo exigida formação de nível superior e experiência mínima de 1 (um) ano no magistério do ensino básico ou

³⁶ Para um estudo mais aprofundado sobre a “feminização do magistério”, indicamos a leitura da tese de Doutorado: RÊSES, Erlando da Silva. **De vocação para profissão:** organização sindical docente e identidade social do professor. 2008. 308 f. Tese de Doutorado, Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: <<http://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/4043/De%20voca%C3%A7%C3%A3o%20para%20profiss%C3%A3o%20orgniza%C3%A7%C3%A3o%20sindical%20docente%20e%20identidade%20social%20do%20professor.pdf?sequence=3>>. Acesso em: 27 maio 2017.

superior, ou ter formação pós-graduada, ou estar vinculado a programa de pós-graduação (BRASIL, 2009, p.8).

Para compor uma equipe de tutoria – que tivesse uma formação abrangente para atuar no curso de Pedagogia a distância, não só nos aspectos tecnológico, mas também no que se refere a formação específica de atuação – o Centro de Educação a Distância – CEaD, juntamente Faculdade de Educação – Faced/UFU, no ano de 2009, por meio de chamada pública, organizou a seleção de tutores em duas fases para participação no processo simplificado para a contratação de tutores a distância e presenciais.

O primeiro momento foi realizado pela coordenação do curso de Pedagogia, por meio de chamada pública de acordo com a Resolução do FNDE/CD n. 26, de 05 de junho de 2009, a qual dispõe, em seu ArT. 9º, que o tutor, deve possuir “formação de nível superior e experiência mínima de um ano no magistério do ensino básico ou superior, ou ter formação pós graduada, ou estar vinculado a programa de pós graduação”. Nessa primeira fase foi realizada a análise dos currículos e documentação de acordo com os critérios de seleção dos candidatos descritos na chamada. Após a análise dos currículos, os candidatos que atendiam às exigências legais, deram início ao curso de formação de tutores, requisito para classificação e atuação no curso de Pedagogia a distância. Esse segundo momento da seleção foi organizado pela coordenação do curso de Pedagogia em parceria com o Núcleo de Educação a Distância (NEaD/UFU)³⁷ voltado para a formação específica na EaD e para o uso Ambiente virtual Aprendizagem (AVA) Moodle (ARRUDA; MOURÃO, ROMERO, 2012, p.87).

Esses foram os procedimentos utilizados para compor o banco de tutores para atuarem na primeira turma do curso de Pedagogia a Distância da UFU, que teve início em agosto do ano de 2009. No ano de 2011, ocorreu um novo processo seletivo, já que foi ofertada uma nova turma do curso de Pedagogia/Parfor. A única mudança que teve em relação ao processo seletivo anterior é que neste o candidato deveria possuir graduação concluída em Pedagogia ou Normal Superior.

Um programa de capacitação de tutores deve, no mínimo, prever três dimensões: capacitação no domínio específico do conteúdo; capacitação em mídias de comunicação; e capacitação em fundamentos da EaD e no modelo de tutoria (BRASIL, 2007c, p.22).

³⁷ No primeiro semestre de 2010, o NEaD passa a ser o Centro de Educação a Distância – CEaD e, a partir de então, assume a responsabilidade pela segunda parte da seleção de tutores, com a oferta do curso de formação de tutores na Universidade Federal de Uberlândia.

O cotidiano da prática pedagógica dos programas de EaD implica necessariamente investir na organização e no desenvolvimento do trabalho de tutoria. Os principais objetivos do curso de formação de tutores realizado pelo NEaD/UFU, foram:

Formar tutores para compreensão das dimensões tecnológicas existentes no ambiente da EaD contemporânea; possibilitar ao tutor colaborar nos processos de planejamento, avaliação, organização, construção de materiais baseados na modalidade de Educação e capacitar tutores para o desenvolvimento competente de atividades de tutoria no curós de Pedagogia a Distância da FACED/UFU. Além dos conteúdos básicos sobre a EaD, como histórico, concepções, princípios e práticas, o curso ainda tinha uma parte específica que enfocava o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC) da Pedagogia a Distância, com o intuito de apresentar aos tutores os princípios, objetivos e estrutura do curso, bem como, a sua gestão acadêmica, os recursos envolvidos, o profissional a ser formado, o processo avaliativo (ARRUDA; MOURÃO, ROMERO, 2012, p. 87).

Para Silva (2008), a gestão de pessoas para atuarem na EaD deve considerar a diversidade de relações que são estabelecidas dentro do modelo proposto por cada IES e deve partir do princípio de que cada modelo tem suas especificidades. Cada modelo requer habilidades e competências particulares que devem ser tratadas no seu ambiente e que busquem alcançar a equipe, como um todo, para gerar cumplicidade de tutores, equipes multidisciplinares e gestores.

As funções relacionadas à tutoria, segundo Moraes e Torres (2003), podem variar de uma instituição para outra que oferecem cursos na modalidade a distância. O tutor pode ser um facilitador pedagógico, social, administrativo, até uma figura responsável diretamente pelo acompanhamento do desempenho do aluno, sua motivação, cumprimento de prazos, execução de tarefas, dentre outras atividades.

Diante da multiplicidade de questões e desafios, uma das razões para a existência de diferentes concepções e práticas do ser tutor deve-se as diversificadas intenções presentes nos projetos políticos-educacionais de cada país, adotadas nas instituições e organizações que promovem a EaD. O sistema de tutoria deve ser visto como uma educação individualizada e ao mesmo tempo, cooperativa, em que o tutor assume o papel de orientador de cada aluno e coloca a sua disposição recursos que o permitam construir seu próprio conhecimento, alcançando os objetivos do curso. (GELATTI; PREMAOR, 2009, apud; ARRUDA; MOURÃO, ROMERO, 2012, p.84).

Considerando esses aspectos quanto às atribuições do tutor, no contexto da UAB, a UFU, juntamente com o CEaD, preza pela formação específica dos tutores, bem como

a metodologia e a estrutura acerca do funcionamento da EaD, de modo que haja uma sustentação de bases pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem.

O tutor, na UAB/UFU, especificamente no curso de Pedagogia a Distância, assume um papel fundamental, pois atua diretamente com os alunos, como mediador das interações e problematizações dos conteúdos. Sua contribuição é promover o diálogo em torno dos conteúdos curriculares de acordo com o planejamento dos recursos educacionais e atividades de estudo propostas pelo professor formador.

[...] no curso de Pedagogia a Distância/UFU, os tutores a distância, participam de reuniões periódicas presenciais, com a equipe de coordenação de tutoria e com os professores autores de cada disciplina, para o planejamento pedagógico do conteúdo e discussão de estratégias de acompanhamento e avaliação para subsidiar a atuação de tutoria. Esses encontros são conduzidos pelos professores autores, que além de explicar, brevemente, os conteúdos da sua disciplina, procuram criar situações de discussão de maneira que o tutor obtenha os saberes necessários para desenvolver seu trabalho durante a oferta da disciplina (ARRUDA; MOURÃO, ROMERO, 2012, p.90).

Ressaltamos que o material didático de cada disciplina é disponibilizado com antecedência para os tutores, no ambiente virtual, para que eles tenham o tempo necessário para se prepararem, não só para fazer as mediações durante o processo ensino-aprendizagem com os alunos, mas também para a participação nas próprias reuniões, nas quais eles podem tirar dúvidas sobre o conteúdo e a forma de acompanhamento e avaliação das atividades.

O trabalho de tutoria, segundo Peters (2001), é assessorado pelos professores especialistas e coordenadores do curso quanto aos estudos e discussões dos conteúdos abordados nos materiais didáticos. Assim sendo, o tutor assume um papel indispensável no processo de orientação dos alunos de um curso a distância. É ele quem, aos poucos, deve fazer com que os alunos percebam o quanto o trabalho colaborativo pode ajudar o processo de ensino-aprendizagem.

Os Referenciais de Qualidade MEC para Educação Superior a Distância apontam que um sistema de tutoria adequado e que qualifica o processo de aprendizagem é aquele que prevê a atuação de profissionais que ofereçam tutoria a distância e presencial.

A tutoria a distância atua a partir da instituição, mediando o processo pedagógico junto a estudantes geograficamente distantes, e referenciados aos polos descentralizados de apoio presencial. A

principal atribuição deste profissional é o esclarecimento de dúvidas através fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico. O tutor a distância tem também a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, frequentemente, faz parte de suas atribuições participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem, junto com os docentes.

A tutoria presencial atende os estudantes nos polos, em horários pré-estabelecidos. Este profissional deve conhecer o projeto pedagógico do curso, o material didático e o conteúdo específico dos conteúdos sob sua responsabilidade, a fim de auxiliar os estudantes no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando o hábito da pesquisa, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos específicos, bem como ao uso das tecnologias disponíveis. Participa de momentos presenciais obrigatórios, tais como avaliações, aulas práticas em laboratórios e estágios supervisionados, quando se aplicam. O tutor presencial deve manter-se em permanente comunicação tanto com os estudantes quanto com a equipe pedagógica do curso. (BRASIL, 2007c, p. 21,22).

Em qualquer situação, ressalta-se que o domínio do conteúdo é imprescindível, tanto para o tutor presencial quanto para o tutor a distância e permanece como condição essencial para o exercício das funções. Essa condição fundamental deve estar aliada à necessidade de dinamismo, visão crítica e global, capacidade para estimular a busca de conhecimento e habilidade com as novas tecnologias de comunicação e informação (BRASIL, 2007c).

O tutor realiza diferentes funções, as quais podem ser observadas nas definições e atribuições na UAB pelo MEC. Dentre as quais podemos destacar:

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

- apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos polos, em especial na aplicação de avaliações. (BRASIL, 2007, S/N).

Podemos observar que o tutor desempenha diferentes funções simultaneamente. Dentre as funções desenvolvidas, Sá (1998), ressalta a informativa, provocada pelo esclarecimento das dúvidas levantadas pelos alunos, e a orientadora, que se expressa ajudando nas dificuldades e na promoção do estudo e aprendizagem autônoma. “No ensino a distância o trabalho do tutor fica de certo modo diminuído considerando-se o clima de aprendizagem autônoma pelos alunos” (SÁ, 1998, p. 45), pois muito da orientação necessária já se encontra no próprio material didático, sob a forma de questionário, recomendação de atividades ou de leituras complementares. Constata-se que a função do tutor deve ir além da orientação. O tutor esclarece dúvidas de seus alunos, acompanha-lhes a aprendizagem, corrige trabalhos e disponibiliza as informações necessárias, terminando por avaliar-lhes o desempenho.

Destacamos a seguir, as atribuições, tanto do tutor a distância quanto do tutor presencial, no curso de Pedagogia a Distância da Faced/UFU, no curso de Pedagogia a Distância:

- participar do curso de formação oferecido pelo CEaD da UAB - UFU;
- colaborar na implementação do plano de ensino da disciplina;
- desenvolver as atividades de acordo com o cronograma e do calendário acadêmico do curso e com a sua jornada de 20 horas semanais de trabalho;
- acompanhar os alunos nas atividades que serão realizadas por meio do AVA Moodle;
- orientar os alunos na busca das informações necessárias para a construção de conhecimentos e para o alcance da autonomia como estudante de EaD, atuando como facilitador, incentivador dessa constante interação, numa atitude de coautoria nesse processo de construção/produção do conhecimento;
- acompanhar os alunos durante todo o período de oferta/desenvolvimento da disciplina, participar das reuniões pedagógicas e do fórum de tutores;
- acompanhar a finalização das notas, participando ativamente até o fechamento da disciplina e
- cumprir com as orientações dadas pelo professor-coordenador de disciplina nas reuniões realizadas com a equipe (ARRUDA; MOURÃO, ROMERO, 2012, p.88).

Essas são as atribuições do tutor a distância. Para efeito comparativo, seguem as funções do tutor presencial do curso de Pedagogia a Distância Faced/UFU.

- dar instruções básicas de informática;
- orientar o aluno na navegação do ambiente virtual de aprendizagem;

- auxiliar o aluno a gravar, copiar, enviar atividades e trabalhos via internet ou correspondência para os professores;
- auxiliar o aluno na organização da sua agenda (plano de estudos);
- mediar ou auxiliar, sempre que necessário, a comunicação entre alunos e tutores virtuais responsáveis pelas disciplinas;
- acompanhar e orientar em relação às atividades de prática pedagógica previstas no curso (estágio, visita a escola etc.);
- aplicar provas finais das disciplinas e
- receber documentação dos alunos e encaminhar à UFU (ARRUDA; MOURÃO, ROMERO, 2012, p.88).

Podemos observar que há uma interação entre alunos e tutores que ocorre em momentos presenciais nos polos, por meio do acompanhamento do tutor presencial, que acompanha também os alunos através do moodle, no qual o aluno, por meio do tutor a distância, tem o suporte necessário para a realização de todas as atividades.

Para Leal (2001), o tutor é um educador a distância e por isso não deve abster-se do seu papel como formador dos múltiplos conhecimentos do aluno. Com isso, a dedicação e a atuação do tutor fortalecem o aprendizado do aluno e a tutoria representa também o principal elo entre o sistema acadêmico EaD, o aluno e o conteúdo. O tutor, portanto, deve não só tirar dúvidas, mas elaborar atividades que facilitem o estudo, usar diferentes meios para se comunicar com os alunos para abranger diferentes perfis, atender de modo atencioso e cordial os discentes, a fim de criar com eles laços de confiança importantes no processo de ensino-aprendizagem.

O tutor, respeitando a autonomia da aprendizagem de cada cursista, estará constantemente orientando, dirigindo e supervisionando o processo de ensino-aprendizagem. É por intermédio dele, também, que se garantirá a efetivação do curso em todos os níveis (PRETIO, 1996, p.27).

Para esse mesmo autor, o tutor assume um papel intermediário entre o estudante, o material didático e o professor. Sendo assim, a função do professor é vista como diferente da função de tutor. Enquanto o professor organiza o conteúdo e elabora o material a ser utilizado nos cursos, o tutor desempenha um papel de mediador entre o material didático e o cursista. É através do tutor que o aluno mantém contato com a instituição de ensino, sendo assim é o contato do aluno com a instituição de ensino.

As instituições que ofertam cursos na modalidade a distância podem apresentar características diferentes em relação à tutoria, definidas a partir da concepção de educação adotada (PRETIO, 1996). De modo a organizar e facilitar o trabalho do tutor a distância e presencial no curso de Pedagogia a Distância – Faced/UFU, a coordenação do curso, juntamente com a supervisora de tutoria, organizou um quadro orientador com as

tarefas a serem realizadas pelos tutores respeitando o prazo de cumprimento delas e também as flexibilizações necessárias às mudanças esperadas no contexto de um curso a distância.

O que se percebe em comum entre as IES que oferecem a EaD é a centralidade na figura do tutor bem como a evidente exploração do trabalho desse profissional no que tange ao acumulo de atribuições e baixo valor das bolsas ou ausência de vínculo empregatício.

Veremos a seguir, nos quadros 5, 6 e 7, as orientações para o acompanhamento dos alunos no ambiente virtual do curso, bem como as atividades desenvolvidas tanto pelo tutor a distância, quanto pelo tutor presencial.

QUADRO 9: Agenda das atividades do Tutor a Distância no Curso de Pedagogia a Distância da Faced/ UFU – Turma Parfor.

| FUNÇÕES TUTOR A DISTÂNCIA | | | | | | |
|---|--|--|--|--|---|---|
| Abertura dos tópicos | Interação nos fóruns específicos | Fórum de dúvidas | Feedback Geral | Feedback específico | Notas Ambiente | Chats |
| 2^a. Feira Se desejar, podem ser abertos de forma oculta na domingo e ativados na 2 ^a . Feira. | Durante a semana É imprescindível interagir com os alunos nos fóruns de maneira a instigá-los à participação, mesmo que o Fórum não seja avaliado. Os alunos devem ser orientados a não colocar cabeçalho nos fóruns. Postar Feedback, no mínimo, ao final de cada Fórum. Caso haja dificuldade em fazer os feedbacks, peça orientações a Supervisão de Tutoria. | Até 3 ^a . Feira Abrir os Fóruns por atividade, mesmo aquelas que correspondam à leitura e, não somente, as que são avaliadas. Se desejar, poderá ser aberto um Fórum de Dúvidas Gerais na semana. | Você pode fazer um feedback geral e repeti-lo em todas as disciplinas vigentes. O feedback deve ser postado toda 6 ^a feira no Fórum de Notícias. | Você pode fazer um feedback geral e repeti-lo em todas as disciplinas vigentes. O feedback deve ser postado toda 6 ^a feira no Fórum de Notícias. | Pode começar a postar na 2 ^a .feira e terminar até 6 ^a .feira. Obs.: Com o constante monitoramento das notas, é possível anteceder os resultados (ruins). Com isso, você já pode ir alertando seus alunos a fazer atividades que ainda não foram entregues, refazer as que não obtiveram bons resultados, etc. Obs.: Os alunos podem entregar as atividades em atraso na semana posterior (até Domingo) no valor 70% da nota. Após esta semana, as atividades não serão mais aceitas, salvo casos de saúde. | Devem ser agendados no Fórum de Notícias em dias e horários diferentes, entre 3 ^a e sábado da semana em vigor. |

FONTE: Elaborado pela coordenação e supervisão de tutoria do curso de Pedagogia a Distância-/Faced/UFU/Parfor

QUADRO 10: Orientações para o acompanhamento do ambiente pelos Tutores a Distância/Faced/UFU.

| | Atividade | 2 ^a Feira | 3 ^a Feira | 4 ^a Feira | 5 ^a Feira | 6 ^a Feira | Sábado | Domingo |
|--|--|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|--------|---------|
| Inicio dos³⁸ módulos | Informar aos alunos sobre o inicio de um Módulo | X | | | | | | |
| Abertura dos Fóruns | Abrir todos os tópicos dos Fóruns de atividades, bem como os Fóruns de Dúvidas | X | | | | | | |
| Emails e Fóruns | Checar emails e Fóruns | X | X | X | X | X | X | X |
| Contato alunos | Entrar em contato com os alunos que ainda não participaram. Cobrar e instigar a participação nas atividades | | | | X | X | X | |
| Contato tutor presencial | Entrar em contato com o tutor presencial buscando informações sobre os alunos que não participaram. Obs.: A coordenação de tutoria fará este contato, sendo imprescindível o lançamento de notas na quarta-feira | | | | | X | | |
| Mediação nos Fóruns | Interagir e mediar os fóruns de maneira a instigar os alunos à participação | | | X | X | X | X | X |
| Correção de atividades | Fazer leitura e correção das atividades enviadas pelos alunos | X | X | X | X | X | | |
| Lançamento Notas | Lançar notas e feedbacks, por atividade, de cada aluno | | | | | X | | |
| Feedbacks | Informar, no Fórum de Notícias, como foi o desempenho da turma durante a semana em cada atividade. Mostrar os aspectos positivos e as possíveis melhorias. | | | | | X | | |
| Finalizar atividades | Orientar os alunos a finalizarem as atividades | | | | | | X | |
| Fechamento do módulo | Fazer fechamento do Módulo. | | | | | | | X |

³⁸ Cada modulo tem a duração de duas semanas e cada tutor acompanha 25 alunos.

FONTE: Elaborado pela coordenação e supervisão de tutoria do curso de Pedagogia a Distância-Faced/UFU/Parfor.

QUADRO 11: Agenda das atividades do Tutor a presencial no Curso de Pedagogia a Distância da Faced/ UFU – Turma Parfor

| FUNÇÕES TUTOR PRESENCIAL NO AVA | | |
|---|--|---|
| Café Virtual | Planilha de acompanhamento | Abertura dos Módulos |
| <p>É preciso abrir um tópico toda semana em cada disciplina, mesmo que ele se repita.</p> <p>Sempre há um espaço para discutir uma ideia, sugerir, compartilhar saberes e experiências: uma letra de música, <i>uma poesia...</i></p> <p>Lembrem-se que este é o Único espaço do curso, onde o aluno não precisa falar de conteúdos e nem ser cobrado.</p> <p>É neste bate papo que podemos estreitar os laços com nossos alunos</p> | <p>Fazer um acompanhamento dos alunos por meio de Relatórios Excel.</p> <p>Ao final de cada módulo, os tutores presenciais deverão gerar uma planilha, integrada, com as notas dos alunos em todas as atividades.</p> <p>De posse das informações, deverão ligar ou agendar horários com os alunos que não estão com suas atividades em dia, informado sobre aquelas que estão pendentes, da ausência do ambiente, etc. A planilha deverá ser preenchida com todos os retornos dos alunos e ser enviada, uma semana depois, para o tutor a distância, com cópia para a equipe d tutoria.</p> <p>Nomear o arquivo da seguinte maneira: Araxa_1_Mod1...</p> | <p>Ao iniciar cada módulo, o tutor presencial precisa abrir um fórum de “inicio do módulo”, fazendo uma apanhado geral para o aluno do que será abordado naquele módulo e ao mesmo tempo, buscando incentivar a sua participação e continuidade nos estudos da disciplina.</p> |

FONTE: Elaborado pela coordenação e supervisão de tutoria do curso de Pedagogia a Distância-Faced/UFU/Parfor

Todos esses prazos devem ser respeitados devido à dinâmica 1 dos módulos do curso de Pedagogia a Distância – Faced/UFU. Caso o tutor não consiga cumprí-los por alguma eventualidade, deverá comunicar à coordenação de tutoria. Caso não haja uma justificativa plausível para o atraso, o tutor será comunicado e, persistindo o ocorrido, será desligado da tutoria.

Regularmente são realizadas avaliações do trabalho do tutor, por meio da equipe de tutoria, formada pela coordenação de tutoria³⁹ e duas supervisoras de tutoria, que têm “a função de acompanhar e orientar o andamento das atividades acadêmicas do curso, semanalmente, bem como ajudar a planejar e a supervisionar as atividades dos tutores e

³⁹ Com o intuito de oferecer suporte e orientação a equipe de tutores do Curso de Pedagogia a Distância, foi criada a “Coordenação de acompanhamento da tutoria”, equivalente ao cargo de coordenador de tutoria da UAB, cujas funções compreendem a pesquisa e a organização do ensino, das atividades de tutoria a distância e presencial e sua interlocução com os professores das disciplinas, o acompanhamento do aprendizado de alunos e o suporte pedagógico ao trabalho dos tutores. Cf. ARRUDA, D.E.P.;MOURÃO, M. P.; ROMERO, M.H.C. As estratégias norteadoras da tutoria no curso de Pedagogia a Distância. In: ARRUDA, E.P. (Org.). **Educação a Distância no Brasil: a Pedagogia em foco.** Uberlândia: Edufu, 2012, p. 93.

encaminhar, à coordenação do curso, relatórios semestrais de desempenho da tutoria” (ARRUDA; MOURÃO, ROMERO, 2012, p. 94).

Ressaltamos que essas avaliações não têm o intuito de fiscalizar o trabalho do tutor e nem o punir e sim orientá-lo quanto à modificação ou não de sua prática no dia a dia e fazer com que ele reflita sobre sua atuação, caso necessário. “A avaliação é um processo de tomada de consciência e de aferição da propriedade do desenvolvimento de uma ação, cujo objetivo é a correção e aperfeiçoamento do rumo e não simplesmente a punição” (BELLONI, 1989, p. 56).

O tutor no contexto da UAB/UFU, principalmente no curso de Pedagogia a Distância, assume um papel de suma importância no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Além disso, o tutor, segundo Mill (2006), acaba sendo visto pelo aluno como a cara da instituição, isto é, o tutor e os estudantes estabelecem uma relação de proximidade de forma que a identidade do curso ou da instituição, na visão do aluno, passa pela imagem criada pelo tutor que o atende.

Podemos dizer, que tanto o tutor presencial quanto o tutor a distância desenvolvem atividades de mediação do processo de ensino-aprendizagem e, por isso, necessita ser um convededor da área do curso e disciplinas que irão atuar, da dinâmica do curso e possuir o conhecimento das ferramentas possíveis de serem utilizadas, presentes no ambiente que atuam. “A prática de tutoria é uma atividade desafiadora, instigante e que requer muita disposição para o ato de orientar, mediar e supervisionar o processo de ensino e aprendizagem na EaD” (ARRUDA; MOURÃO, ROMERO, 2012, p.98).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. É um processo, ou seja, uma passagem de Vida que atravessa o vivível e o vivido (DELEUZE, 1997, p. 11).

O desenvolvimento deste estudo partiu do interesse geral para o específico e atingiu sua finalidade principal que é responder questões que envolvem o percurso de formação e qualificação que compõem o perfil do profissional tutor nos cursos superiores a distância dentro na atualidade brasileira. Para tal, tecemos uma sequência textual que começou com o resumo de minha trajetória profissional, um exercício de amadurecimento que me levou ao mestrado e doutorado. É um relato que consideramos importante para esta pesquisa, porque foi devido a essa maturidade que os questionamentos sobre a tutoria se vestiram de uma crítica abalizada pela própria experiência de quem já tinha vencido etapas profissionais importantes. Foi uma trajetória, digamos, preparatória para deparar-nos com o desafio da tutoria, um caminho novo e recheado de preconceitos no mundo do trabalho emergente, cujas respostas aos questionamentos surgidos não pareciam ser consensuais.

Conhecendo as divergências conceituais e legais de antemão, prosseguimos, porque os questionamentos iniciais precisavam ser respondidos com comprovação científica. Assim, saímos da introdução que revela esses aspectos da carreira profissional já sentindo a necessidade de desenvolver um estudo envolvendo o trabalho no contexto da reestruturação produtiva, devido ao avanço das tecnologias, no qual se insere também a Educação a Distância – EaD. Foi esse o objetivo nessa etapa e para alcançá-lo escolhemos como referência o materialismo histórico dialético, cujos pressupostos podem influenciar a realidade cultural e social do indivíduo.

Criado por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), o materialismo histórico-dialético nos ajudou a entender a dinâmica e transformações do mundo do trabalho, uma vez que o termo materialismo diz respeito à condição material da existência humana, o termo histórico parte do entendimento de que a compreensão da existência humana implica na apreensão de seus condicionantes históricos, e o termo dialético tem como pressuposto o movimento da contradição produzida na própria história.

Em suma, estudar o tema proposto para esta pesquisa sob o viés do materialismo histórico foi entender a historicidade do ser, bem como os determinantes socioeconômicos, políticos e culturais levando em consideração a realidade social de cada momento histórico. Tanto Marx como outros pesquisadores que compuseram o arcabouço teórico deste estudo nos ensinaram que a investigação científica deve responder a algo e que este algo deve ser socialmente construído. E encontramos respostas, algumas satisfatórias e outras nem tanto. Por exemplo, quando discorremos sobre as mudanças no mundo do trabalho e a reestruturação produtiva, no Capítulo 2, entendemos que a atividade laborativa passou por muitas mudanças nas últimas décadas. Para analisar essa situação, sentimos a necessidade de compreender os processos de gestão que antecederam a esse estágio. Por isso fizemos um recuo histórico do taylorismo/fordismo.

Foi um giro histórico importante, porque entendemos que a organização taylorista intensificou o trabalho alienado. Simplesmente dificultou a emancipação humana através do trabalho, uma vez que este era reduzido a sua parcelização, tornando-se uma atividade monótona, extenuante e sem sentido para o trabalhador. Por sua vez, a gestão fordista possui algumas semelhanças com o taylorismo, tal como a separação do trabalho entre execução e planejamento, trabalho fragmentado e simplificado, o qual exige pouca capacitação por parte dos trabalhadores.

Nesse ponto da pesquisa já nos sentíamos bem melhor preparados para os próximos passos do estudo que nos levariam à reestruturação produtiva no Brasil por volta dos anos de 1980, momento em que a nação brasileira já estaria ensaiando novos padrões organizacionais e tecnológicos, novas formas de organização social do trabalho, com a informatização produtiva. Era o avanço das tecnologias tomando o posto de trabalho do homem. No entanto, surgiram os movimentos sindicais para lutar pelos interesses das classes trabalhadoras.

Desse modo, o estudo foi atravessando as décadas de 1980 e 1990, marcando o processo de mudanças do período, que pode ser associado à instituição de novos padrões de produtividade e de gestão da força de trabalho, até chegarmos ao foco central desta pesquisa: a tutoria nos cursos a distância e qual o significado do trabalho do tutor no contexto da reestruturação produtiva em relação ao avanço das tecnologias.

Ao analisarmos os documentos juntados pela pesquisa, percebemos que as concepções de tutoria nem sempre se apresentam de forma explícita e que se misturam as concepções de professor e concepções de tutor. Essas formas diversificadas de

entendimento – ora percebendo o tutor como docente ora como uma categoria profissional como não professor – levam-nos a inferir que a temática precisa ser aprofundada. Por enquanto, um bom material para estudo é o Projeto de Lei nº 2.435/2011, de autoria do Deputado Ricardo Izar (PV/SP), que dispõe sobre a regulamentação do exercício da atividade de tutoria na educação a distância.

Em andamento na Câmara dos Deputados, uma análise desse Projeto de Lei contribui na problematização da tutoria e o trabalho do tutor no ensino superior a distância. Esse projeto traz elementos para a discussão, primeiro porque é uma iniciativa federal de sistematização da oferta de educação a distância. Isso é interessante, porque embora a EaD no Brasil tenha uma trajetória de sucesso, vale ressaltar os momentos críticos de estagnação por causa da falta de políticas públicas para o setor.

Apresentado em 29 de setembro de 2011, esse Projeto de Lei caminha lentamente pelas comissões da Câmara Federal, como se não existissem, do lado de fora, profissionais que necessitam do amparo legal. Em 8 de abril de 2015 foi encaminhado à Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público – Ctas, sendo que sua última ação legislativa foi 23 de março de 2012 recebendo o parecer do relator, deputado Alex Canziani (PTB-PR), que o rejeitou. Os motivos dessa rejeição até colaboram para nossa análise.

De acordo com o deputado-relator, a atividade de tutoria não pode ser tratada como uma profissão independente. Diz ele que se o ambiente virtual possui especificidades e novas modalidades de métodos didáticos e pedagógicos do profissional, os quais repercutem em novas condições de trabalho, essas questões é que precisariam ser discutidas pela categoria profissional. Ou seja, o tutor a distância deveria ser amparado pelas mesmas prerrogativas legais do docente presencial.

Onde está a categoria profissional dos tutores? O deputado tem razão ao afirmar que o assunto deve ser discutido pela categoria profissional? É respondendo a essas indagações que se chega ao ponto de reivindicação dos tutores, que é a isonomia com os docentes presenciais. Afinal, o tutor está – ou pelo menos deveria – inserido na categoria docente, pois, se não há relação professoral sem acompanhamento de alunos, devemos entender a tutoria como central no processo de ensino a distância, como condição sine qua non para que o ensino se efetive. Defendemos que, apesar das dificuldades, os tutores são os grandes responsáveis por conduzir os cursos na maioria dos modelos de ensino à distância.

Sendo assim, o ponto cuja discussão precisa ser ampliada é como superar qualquer diferença entre os valores das bolsas, preconceito ou discriminação entre os tutores educacionais da modalidade presencial e a distância. Com o levantamento feito pela pesquisa constata-se que tanto o professor como o tutor exercem atividades docentes, ou seja, a área de conhecimento teórico que credencia a docência do profissional é a mesma do tutor. No entanto, é grande a insatisfação dos tutores da EaD em face dessas diferenças.

Podemos perceber que, embora a EaD, pautada em um modelo de ensino inclusivo e democrático, assim divulgada pelos órgãos do governo e que se equipara ao ensino presencial, trouxe em seu cerne um trabalho precarizado que diferencia principalmente o trabalho do professor e do tutor.

Observamos ao longo deste estudo, que o trabalho do tutor é de suma importância para o desenvolvimento de todo o processo da EaD, já que é esse o profissional responsável pelo acompanhamento de todo o processo de ensino e aprendizagem do aluno no decorrer de todo o curso. O tutor é o elo principal entre os alunos e a instituição de ensino.

São muitas as discussões acerca do trabalho do tutor nos cursos de EaD para saber se o trabalho desse profissional é uma atividade docente ou uma atividade meramente administrativa. Defendemos que o trabalho do tutor é sim um trabalho docente, pois na prática percebemos que ele, apesar de não ministrar aulas, tem como suas atividades básicas as mesmas de um professor. Dentre essas atividades podemos destacar as correções de provas e exercícios, esclarecimento de dúvidas e orientações.

Além dessas atividades, inerentes as de um professor, o tutor ainda tem o ônus de esclarecer dúvidas dos alunos sobre questões administrativas, ou seja, como os alunos não vão presencialmente todos os dias até a instituição de ensino, a solução de pendências administrativas compete também ao tutor, que tem ainda a responsabilidade de repassá-las à secretaria do curso. No entanto, além das atividades docentes, o tutor possui também atividades administrativas, o que não tem o poder de ofuscar suas atividades preponderantes de professor.

Sentimo-nos amparado por Mill (2006) quando diz que, independente da denominação que recebe, é o tutor o responsável por toda a mediação pedagógica da construção do saber de seus alunos. Essa imprecisão quanto ao adjetivo atribuído ao tutor revela um desvio em torno do reconhecimento da profissão docente, negando sua

identidade e legitimando a desvalorização do seu trabalho, pois colocam os meios em evidência, negando as finalidades do trabalho que é educativo.

Entre as dificuldades enfrentadas pela EaD no Brasil, sem dúvida a maior diz respeito principalmente à forma de remuneração tanto dos professores quanto dos tutores. Para Mattar (2012), o trabalho do professor na EaD estaria sendo fragmentado em uma série discreta de tarefas que passam a ser realizadas por diferentes pessoas. Uma maneira de quebrar a função pedagógica do professor seria justamente retalhar o processo de educação em componentes como: desenvolvimento de currículo, desenvolvimento de conteúdo, mediação e tutoria, serviços de suporte as estudantes, administração e avaliação. Isso resultaria na desmontagem, desintegração e desespecialização da profissão do professor.

A remuneração do trabalho do tutor é extremamente baixa. Quanto ao vínculo empregatício que esse profissional estabelece com a instituição em que atua é através de uma bolsa paga pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – Capes, que corresponde ao valor de até R\$ 765,00, vigente na Lei nº 11.273, de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa aos participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica, com fomento a EaD e de no máximo quatro anos.

A tutoria não é a principal ocupação profissional do tutor, uma vez que este exerce outras atividades que consideram mais relevantes e nas quais poderá haver progressão. Assim, a tutoria é vista, muitas vezes, como um adicional, uma remuneração extra, não havendo dedicação tanto para estudos quanto para a atuação diária junto aos alunos. Parece ser necessário então refletirmos sobre a necessidade de valorização profissional desse profissional.

Embora a EaD esteja regulamentada em um plano mais geral, ela carece ainda de regulamentação em termos trabalhistas, uma vez que os atores que atuam nessa modalidade de ensino não têm seu trabalho reconhecido como profissão. No entanto, se o propósito da Universidade Aberta do Brasil – UAB é oferecer cursos de nível superior a baixo custo, numa tentativa de elevar os níveis de escolaridade da população do País, é preciso que se pense também até que ponto a contratação de profissionais por pequenos períodos e sem estabilidade ou perspectiva de construção de carreira influencia na qualidade dos cursos oferecidos pela modalidade a distância.

Nesse contexto há ainda que se ressaltar um fato inegável: a UAB está conquistando um espaço valioso no processo da EaD através das parcerias estabelecidas

com as IES públicas. Isso significa que é importante discutir todas as possibilidades e os limites da EaD. E discutir aqui tem a conotação de dialogar até superar diferenças e unir semelhanças entre as atividades docentes presenciais e a tutoria a distância. Afinal, a EaD já não é mais assim “tão novidade” e precisa ser compreendida e ajustada devidamente.

Um dos aspectos relevantes nos cursos de EaD diz respeito ao perfil do tutor que irá conduzir todo o processo de ensino-aprendizagem do corpo discente. Esse profissional deve ser um docente com formação superior na área correspondente ao curso de atuação e também ter habilidades ou ter recebido treinamento em tecnologias de informação e comunicação. Para se apropriar dessa função, segundo Costa (2008), é necessário que o candidato apresente algumas características importantes, como dinamismo, visão crítica e global, responsabilidade, capacidade para lidar com situações novas e inesperadas e saber trabalhar em equipe. Deverá também ter um interesse em desenvolver trabalhos ligados à academia, tendo em vista que as atividades estão inseridas em um contexto acadêmico. Além disso, o interesse por EaD é uma condição fundamental ao tutor. Como já dissemos anteriormente neste trabalho, cada instituição de ensino tem a liberdade de elaborar seu próprio edital para a contratação de tutores.

Isso pode ser constatado no Edital de Chamada Pública 01/2011 para a contratação de tutores para atuarem no curso de pedagogia a distância da Universidade Federal de Uberlândia, em parceria com o Centro de Educação a Distância – Cead e a Faculdade de Educação – Faced. Nessa instituição, a formação mínima exigida era graduação concluída em Pedagogia ou Normal Superior, ter experiência mínima de um ano no magistério da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio) ou Ensino Superior, ou ter formação pós-graduada, ou estar vinculado a programa de pós-graduação (mestrado ou doutorado). A carga horária semanal era de 20 horas, incluindo os finais de semana e a remuneração era de R\$ 765,00, por meio de pagamento de bolsa.

Ao remunerar esses profissionais com uma bolsa, retira qualquer possibilidade de vínculo empregatício e de estabilidade trabalhista, estabelecendo contratos com duração de dois anos, prorrogável por mais dois anos a critério da instituição. Percebemos, portanto, a instabilidade vivenciada por esses profissionais.

Apesar de estar evidenciada a importância da tutoria no estudo realizado, ressaltamos que a função do tutor ainda é fruto de inúmeros impasses nas instituições. Os tutores são cadastrados e recebem bolsas pelo sistema UAB. No entanto, há uma

discussão acerca do vínculo desse profissional com a instituição e os direitos e deveres dos mesmos ao exercer as funções da tutoria, tendo em vista que não se trata de um vínculo empregatício.

A prévia discussão partiu da tese de que o trabalho do tutor sofreu profundas alterações no contexto da reestruturação produtiva. Além disso, os argumentos apresentados provam que ele também foi impactado pelo avanço das tecnologias principalmente no campo da educação a distância, sem o devido respaldo de regulamentação e remuneração condignas. Esse profissional, que era considerado como apenas uma figura de apoio ao trabalho do professor, atualmente, como nossos estudos buscaram demonstrar, criou importância fundamental no processo, porém tal importância não foi acompanhada da valorização de carreira e de salário bem como ausente qualquer regulamentação profissional. Podemos acrescentar também a exploração dessa categoria pelo capital, uma vez que esse trabalhador acumulou, por um lado, diversas atribuições muito além das configurações tradicionais e por outro a exploração dessa mão de obra revela-se na necessidade de aumento de lucratividade no campo da educação à distância

Durante todo o andamento do curso em que o tutor está exercendo as atividades de tutoria, ele é avaliado em todo o seu processo pela coordenação, cujas diretrizes apontam, especialmente, para o trabalho de acompanhamento e avaliação de processo, que consiste, em princípio, verificar se os tutores estão desempenhando de forma plena o seu papel como mediadores em um ambiente interativo de aprendizagem, se estão corrigindo as atividades e avaliações em tempos hábeis, dentre outras tarefas que realizam. Essas ações representam grande parte da dinâmica do trabalho da tutoria na perspectiva de que o estudante atinja o seu principal objetivo: o crescimento intelectual.

Outra questão que se apresenta é o reconhecimento do tutor enquanto professor. Se não há uma interação direta e significativa entre os alunos e os professores responsáveis pelas disciplinas, o tutor acaba sim assumindo as funções docentes. Ressaltamos, porém, que o professor é de fundamental importância, já que é ele, segundo Maia e Mattar (2007), o responsável por organizar e elaborar conteúdos, planejar o material com tempo suficiente para o aluno realizar suas atividades, define letras, cores, fundo da imagem, escolhe matérias visuais, elabora as avaliações dentre outras funções. Diríamos que entre o professor e tutor não há uma figura mais importante que a outra, pois ambas se complementam.

Obviamente, algumas proposições demonstradas neste estudo não são totalmente exclusivas e definitivas. Pelo contrário, são considerações abertas, são dados que indicam a necessidade de revisões e reforços em vários pontos que precisam ser feitos em conjunto, ou seja, com a categoria e a ação política no sentido de aprovar uma legislação que atenda aos interesses dos envolvidos.

As inquietações expostas no decorrer desta pesquisa tiveram como eixo central a tarefa de suscitar reflexões no campo acadêmico acerca das condições de trabalho dos tutores no contexto EaD, ensejando promover maior visibilidade a essa categoria de trabalho na esfera educacional, sem dissociá-las do contexto das contradições capitalistas. O grande desafio que se coloca para a tutoria é que ela possa promover uma atuação abrangente e global, sendo capaz de propor mudanças a partir de um conhecimento totalizante construído coletivamente.

Desse modo, encerramos este estudo afirmando que esta não é uma proposta acabada, mas sim em permanente construção. Não é nossa pretensão esgotar o assunto por aqui. No entanto, esperamos que com as informações aqui contidas, possam surgir outras indagações e hipóteses que sirvam de motivação para que outros pesquisadores venham discutir mais questões voltadas a EaD e seus atores. Afinal, a educação é um processo contínuo, sempre em mudança e construção, o que implica no permanente estudo e investigação dos fatos aqui anunciados.

REFERÊNCIAS

ABED (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA). **Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2015** = Censo EAD.BR: Analytic Report of Distance Learning in Brazil 2015/ [organização] ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância; [traduzido por Maria Thereza Moss de Abreu]. Curitiba: InterSaberes, 2016. Disponível em: <http://abed.org.br/arquivos/Censo_EAD_2015_POR.pdf>. Acesso em: 12 maio 2017.

ANUÁRIO ESTATÍSTICO UFU, 2016, ano base 2015. Disponível em: http://www.proplad.ufu.br/sites/proplad.ufu.br/files/media/arquivo/anuario_2016_-base_2015.pdf Acesso em 24/02/2017.

ALMEIDA, M. E. B. de. (2004). **Tecnologia e educação a distância**: abordagens e contribuições dos ambientes digitais e interativos de aprendizagem. Disponível em: <<http://www.ipae.com.br/pub/pt/re/rbead/110/110.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2014.

ALMEIDA, N. P. da Silva. **Preconceito x crescimento da educação à distância no Brasil**: uma discussão frete à realidade da UnB/UAB no curso de pedagogia, Brasília DF, dezembro de 2013. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/7866/1/2013_NadiaPereiradaSilvaAlmeida.pdf>. Acesso em: 20 nov.2016.

ALMEIDA, M. E. **Educação a distância na Internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

ALVES, G. **O novo (e precário mundo do trabalho)**: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo, Boitempo Editorial: Fapesp, 2000.

ALVES, G. **Trabalho e sindicalismo no Brasil**: um balanço crítico da “década neoliberal” (1990- 2000). Revista de Sociologia e Política, n. 19, p. 71-94, 2002. <https://doi.org/10.1590/S0104-44782002000200006>

ALVES, J. R. M. A nova regulamentação da EAD no Brasil. In: SILVA, M. (Org.) **Educação online**. 2º Edição. Edições Loyola, p. 417-439, 2006.

ALVES, G.. Trabalho e Capitalismo. In: _____. **Dimensões da Reestruturação Produtiva**. Bauru: Praxis, 2007, p. 31-54.

ALVES, J. R. M. **A história da EaD no Brasil. 2º Capítulo do livro**: Educação a Distância o Estado da Arte. LITTO, F. M. e FORMIGA, M. (Org.). São Paulo: Pearson Education, 2009.

ALVES, L. EaD – **Educação a Distância**: Conceitos e história no Brasil e no mundo. RBAAD - Revista da Associação Brasileira de Educação a Distância, vol. 10, 2011, p. 83 a 92. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/edicoes/2011/Artigo_07.pdf>. Acesso em: 23 maio 2016.

ALVES. G. **O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo.** São Paulo: Boitempo, 2013.

ALVES, S. T. A lei n. 12.551/2011 e seus reflexos no teletrabalho docente na educação a distância. In: **Revista @rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, vol.2, num.3, jan - jun, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/REGULAMENTA%C3%87%C3%83O%20DO%20T ELETRABALHO.pdf>. Acesso em: 22/02/2017.

ALVES, F. C.; FILHO, C. A.; SALES, V. M. B.;. A identidade docente do tutor da educação a distância. In: **Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância (SIED: EnPED)**, 1., 2012, Sorocaba. Anais... Sorocaba: UFSCar, 2012.

ANTUNES, R.. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho.** São Paulo: Boitempo, 1999

ANTUNES R.. Anotações sobre o capitalismo recente e a reestruturação produtiva no Brasil: In: ANTUNES, R.; SILVA, M. A.M. (Org.). **O avesso do trabalho.** 1 ed. São Paulo: Expressão popular, 2004, p.13-26.

ANTUNES, R. (Org.) **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil.** São Paulo, Boitempo, (2006).

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. - 13. Ed. rev. ampl. - São Paulo: Cortez, 2008.

ANTUNES, R. A. **Adeus ao trabalho?** Ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 8 ed. Cortez. Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2002.

ARANHA, A. V. S.; DIAS, D. S.. Trabalho como princípio educativo na sociabilidade do capital. In: MENEZES NETO, Antônio Júlio; CUNHA, Daisy. Moreira (Org.); **Trabalho, política e formação humana: interlocuções com Marx e Gramsci.** São Paulo: Xamã, 1995. p. 115-127.

ARANHA, A. V. S. **Trabalho e Educação – perspectiva conceitual e histórica.** Belo Horizonte: PRONAICA-UFMG, 1995.

ARANHA, A. V. S. Trabalho, subjetividade, educação. In: **Revista Outras Falas.** Revista de Formação da Escola Sindical 7 de Outubro/ CUT, nº3. Belo Horizonte, 2000. p. 55-63.

ARAUJO, L. F. **A equiparação entre o teletrabalho e o trabalho exercido por meios pessoais e direitos sob a visão da Lei nº12.551/2011.** Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache%3AJgDLrvvXXjQJ%3Atwin go.ucb.br%2Fjspui%2Fbitstream%2F10869%2F3231%2F1%2FLarissa+Ferreira+Araujo.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

ARAÚJO, R. S. Contribuições da metodologia WebQuest no processo de letramento dos alunos nas séries iniciais no ensino fundamental. In: MERCADO, L. P. L. (Org.). *Vivências com aprendizagem na Internet*. Maceió: Edufal, 2005.

ARROYO, M. G. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In: FERRETTI, Celso João; SILVA JUNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Ma. R. N. S. (Org.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999. p. 13-41.

ARRUDA, D.E.P.; MOURÃO, M. P.; ROMERO, M.H.C. As estratégias norteadoras da tutoria no curso de Pedagogia a Distância. In: ARRUDA, E.P. (Org.). **Educação a Distância no Brasil: a Pedagogia em foco**. Uberlândia: Edufu, 2012, p.81 - 99.

ARRUDA, E. P.; FREITAS, M. T.M. Educação a Distância na UFU: alguns percursos históricos e a implantação do curso de pedagogia/UAB. In: ARRUDA, E.P. (Org.). **Educação a Distância no Brasil: a Pedagogia em foco**. Uberlândia: EDUFU, 2012, p.9 - 25.

ARRUDA, E. P. **Ciberprofessor: novas tecnologias, ensino e trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BARROS, G. C.; BORTOLOZZO, A. R. S.; MOURA, L. M. C. Quem é e o que faz o professor-tutor. IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO e III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 9 e 3, 2009, Anais. Paraná: PUC, 2012.

BARRETO, R. G. **As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 29, n. 104, Especial, p. 919-937, out. 2008.

BARRETO, R.G. **As tecnologias na formação de professores**: o discurso do MEC. Educação & Pesquisa, n. 30, jul./dez. 2003. p. 271-286. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000200006>

BARRETO, R.; LEHER, R. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, D.A. **As reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BEHAR, P. A. Modelos pedagógicos em educação a distância. In: **Modelos pedagógicos em Educação a distância**. Porto Alegre: Atmed, 2009. p. 15-32.

BIHR, A. **Da grande noite alternativa**: O movimento operário europeu em crise. São Paulo: Boitempo, 1998.

BELLONI, M. L. Avaliação da Universidade: por uma proposta de avaliação consequente e compromissada política e cientificamente. IN: VIEIRA, Sofia Lerche et al. **A Universidade em Questão**. São Paulo: Cortez, 1989, p.55 -70.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. 6 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

BERNARDO, J. **Democracia Totalitária - teoria e prática da Empresa Soberana**. São Paulo: Cortez, 2004.

BORGES, A. Mercado de Trabalho: mais de uma década de precarização. In: DRUCK; FRANCO (Org.). **A Perda da Razão Social do Trabalho**. São Paulo: Editorial, Boitempo, 2007.

BORGES, V. da R. **Da janela do presente observa-se o...** 2017. Disponível em: <<https://www.pensador.com/frase/MTY1NjU/>>. Acesso em: 31 maio 2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, coleção primeiros passos, 1982.

BRASIL. Decreto-lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943. **Decreto-lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943**: Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Rio de Janeiro, RJ, 1 maio 1943. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm>. Acesso em: 19 abr. 2017.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 maio 2017.

BRASIL. Decreto-Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. 1971. Coletânea da Legislação Estadual de Ensino, Curitiba, Secretaria Educacional do Estado do Paraná (SEEC) – Fundepar.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de Dezembro de 2005**: Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 19 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm>. Acesso em: 12 maio 2017.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 4.505, que regulamenta o trabalho à distância, conceitua e disciplina as relações de teletrabalho e dá outras providências. 2010**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarIntegra?codteor=626255&filename=PL+4505/2008>. Acesso em: 24 abr. 2017.

BRASIL. **Resolução nº 8 de 30 de Abril de 2010**: Altera os incisos I a V do art. 9º, o § 1º do art. 10 e o item 2.4 do Anexo I da Resolução CD/FNDE nº 26/2009, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Brasília, DF, 3 maio 2010a. Ministério da Educação - Fundo Nacional do

Desenvolvimento da Educação. Disponível em:

<https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000008&seq_ato=000&vlr_ano=2010&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC>. Acesso em: 17 maio 2017.

BRASIL. PL 2.435/2011: Dispõe sobre a regulamentação do exercício da atividade de Tutoria em Educação a Distância. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/974243.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2017.

BRASIL. Decreto N° 6.303, de 12 de Dezembro de 2007: Altera dispositivos dos Decretos nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.. Brasília, DF, 12 dez. 2007a. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decrito-6303-12-dezembro-2007-566386-publicacaooriginal-89961-pe.html>>. Acesso em: 12 maio 2017.

BRASIL. Decreto N° 6.094, de 24 de Abril de 2007. Brasília, DF, 24 abr. 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 12 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância. Brasília, DF. Ministério da Educação, 2007c. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

BRASIL. Decreto nº. 6.755, de 29 de janeiro de 2009: institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 de janeiro de 2009. Disponível em:

<<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: 07 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução CD/FNDE nº 8, de 30 de junho de 2010. Altera os incisos I a V do art. 9º, o § 1º do art. 10 e o item 2.4 do Anexo I da Resolução CD/FNDE no 26/2009, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)

Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Resolucao8_BolsasUAB_FNDE.pdf>. Acesso em: 28 maio 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Conselho Deliberativo. Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a serem pagas pelo FNDE a partir do exercício de 2009. Disponível em:

<http://www.ceed.ufjf.br/wp-content/uploads/2015/04/resol_cd_fnde_26_2009.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2014.

BRASIL. Decreto Nº 5.800, de 8 de Junho de 2006: Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, DF, 8 jun. 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 12 maio 2017.

BRASIL. Decreto Nº 5.773, de 9 de Maio de 2006. Brasília, DF, 9 maio 2006b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2006/decreto-5773-9-maio-2006-542125-publicacaooriginal-49470-pe.html>>. Acesso em: 12 maio 2017.

BRASIL. Lei nº 12.551, de 15 de dezembro de 2011. Altera o Art. 6º da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, para equiparar os efeitos jurídicos da subordinação exercida por meios telemáticos e informatizados à exercida por meios pessoais e diretos. Brasília, DF, 15 dez. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12551.htm>. Acesso em: 24 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Censo da Educação Superior 2012. 2012. Elaborada pelo Ministro de Estado Aloízio Mercante. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14153-coletiva-censo-superior-2012&Itemid=30192>. Acesso em: 31 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação . Conselho Nacional de Educação – CNE. Projeto cne/unesco 914brz1142.3 desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade - educação a distância na educação superior. 2014a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16511-produto-02-estudo-processo&Itemid=30192>. Acesso em: 31 maio 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Censo da Educação Superior: Notas Estatísticas. 2014b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf>. Acesso em: 31 maio 2017.

BRAVERMAN, H. Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

BRENNER, F.; MACHADO, K. S; PINTO, I. Educação a Distância: Um panorama baseado no modelo da Universidade Aberta do Brasil. ESUD 2014. Disponível em: <<http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/128179.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

CAMPOS, R. ;MILL, D. 2005. Prática Docente em educação a distância: Uma análise do Curso Veredas em Minas Gerais. In: ARANHA, Antônia, CUNHA, Daisy, LAUDARES, João (Org.). **Diálogos sobre o Trabalho.Campinas:** Papirus.

CARNEIRO, R. M. S. **Controle de qualidade e qualidade de vida: atuais formas de controle do capital sobre o trabalho na reestruturação empresarial brasileira nos anos 90.** Tese de Doutoramento do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social – UFPE. 2006. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/9518/arquivo8211_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 nov. 2014.

CARVALHAL, M. D. A dimensão territorializante da qualificação profissional em São Paulo: a ação dos sindicatos. Presidente Prudente, 2004. 346 p. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/pos/geo/dis_teses/04/04_MARCELO_DORNELIS_CARVALHAL.pdf>. Acesso em 28/05/2017.

CARVALHO, M. J. S. **Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância.** Faculdade de Educação (FACED/UFRGS) - Núcleo de Estudos em Tecnologias Digitais na Educação -NETE, 2006.

CATTANI, A. D. Taylorismo. In: CATTANI, A. D. **Dicionário crítico sobre trabalho e tecnologia.** Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2002.

CEAD (CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - Uberlândia). Universidade Federal de Uberlândia. **Conheça o Centro de Educação a Distância:** São atribuições do CEaD. 2017. Disponível em: <<http://www.ceed.ufu.br/institucional>>. Acesso em: 18 maio 2017.

CENSO EAD.BR: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2015 = Censo EAD.BR: Analytic Report of Distance Learning in Brazil 2015/[organização] ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância; [traduzido por Maria Thereza Moss de Abreu]. Curitiba: InterSaberes, 2016.

CONSUN (CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA). **Resolução nº 01/2004, de 27 de fevereiro de 2004:** Resolução nº 01/2004, de 27 de fevereiro de 2004. 2004. Disponível em: <<http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/ataCONSUN-2004-1.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2017.

CUNHA, V.; FERREIRA, M. S.; PAIVA, L.. **Os limites e as possibilidades do trabalho e da formação de uma equipe multidisciplinar em educação a distância: Relato de uma Experiência; 2005.** Disponível em: <http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/textos_ead/688/2005/11/os_limites_e_as_posibilidades_do_trabalho_e_da_formacao_de_uma_equipe_multidisciplinar_em_educacao_a_distancia_relato_de_uma_experiencia>. Acesso em: 27 jan. 2015.

DAL ROSSO, S. **Intensidade e imaterialidade do trabalho e saúde. Trabalho, Educação e Saúde,** Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 65-91, 2006.

DELEUZE, G. Crítica e Clínica. São Paulo: editora 34, 1997.

DELUIZ, N. **A globalização econômica e os desafios à formação profissional.** Boletim Técnico do Senac, v. 22, n. 2, mai./ago., 1996. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/bts/222/boltec222b.htm>>. Acesso em: 22 set. 2014.

DIEUZEIDE, H. **Les nouvelles Technologies.** Paris, Nathan/UNESCO, 1991.

ENCICLOPÉDIA DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Portaria nº 1.262, de 16 de outubro de 2008.** 2008. O BDE on-line é um suplemento da Enciclopédia de Legislação e Jurisprudência da Educação Brasileira, produzido pela EDITAU - Edições Técnicas de Administração Universitária. Disponível em: <<http://sites.unasp.edu.br/portal/secretariageral/Documentos/BDE/2008-2/1062-21-10-08.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2017.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Centro de Educação a Distância. **Chamada pública para seleção e constituição do banco de professores/pesquisadores (autores e formadores) para o curso de pedagogia a distância.** 2010. Disponível em: <http://www.ceed.ufu.br/sites/ceed.ufu.br/files/anexo/ed_001_2012_professores_pedagogia.pdf>. Acesso em: 31 maio 2017.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Centro de Educação a Distância. **Chamada Pública 01/2011:** Processo Seletivo simplificado para contratação de tutores a distância e presenciais temporários. 2011. Disponível em: <http://novo.more.ufsc.br/homepage/inserir_homepage>. Acesso em: 31 maio 2017.

FERREIRA, C. G. **O fordismo e o caso brasileiro.** Belo Horizonte: UFMG/CEDEPLAR, 1993 . Disponível em: <<http://www.cedeplar.ufmg.br/pesquisas/td/TD%2065.pdf>>. Acesso em 28/05/2017.

FERREIRA, K. A. S. **Tecnologias da informação e comunicação no trabalho docente em uma escola da rede pública estadual paulista no município de Piracicaba.** Dissertação de mestrado, 2015. Disponível em: <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/12112015_151821_keniaamazonitasouzaferreira_ok.pdf>. Acesso em: 30 out. 2016.

FIDALGO, F.; NEVES, I. **Docente virtual na educação a distância:** condições de trabalho na rede privada de ensino. SENEPT 2008. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/quarta_tema3/QuartaTema3Artigo7.pdf>. Acesso em: 05 out. 2016.

FIDALGO, N. L. R.; FIDALGO, F.. Trabalho docente e a lógica produtivista: conformação e subjetividade. IN: FIDALGO, Fernando et al (Org.). **A intensificação do trabalho docente:** Tecnologias e produtividade. Campinas, SP: Papirus, 2009.

FIDALGO, Nara L. R.; FIDALGO, Fernando. Refluxos sociais da lógica de competências: o processo de individualização em foco. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; FIDALGO, Nara Luciene Rocha. **Educação Profissional e a lógica das competências.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7. ed. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12º. Ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 75-101.

FRIGOTTO, G. **A formação e profissionalização do educador frente aos novos desafios**. VIII ENDIPE, Florianópolis, 1996. p. 389-406.

GAMBOA, S.. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (Org). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12º. Ed. São Paulo: Cortez, 2010, p.101-131.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2000. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

GIMENES, Olíria Mendes. Educação a Distância online na Universidade Federal de Uberlândia: um percurso em consolidação. In: **Revista EDaPECI**.São Cristóvão (SE) v.14. n. 1, p. 204-220, jan. /abr. 2014. Disponível em: file:///C:/Users/user/Downloads/1556-7904-1-PB.pdf

GIOLO, J. **A educação à distância e a formação de professores**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1211 1234, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000400013>. Acesso em: 04 set. 2014.

GRINSPUN, M. P. S. Z. **Educação Tecnológica**. In: GRINSPUN, Mírian Paura Sabrosa Zippin (Org.) Educação Tecnológica: desafios e perspectivas. São Paulo, Ed. Cortez, 1999.

GRÜTZMANN, T. P.; PINO, M. A. B. D.; PALAU, R. C. N. A educação a distância nas instituições federais de ensino: novas relações no processo de trabalho docente. In: **Cadernos de Educação** | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [38]: 235 - 257, janeiro/abril 2011. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1549/1456>>. Acesso em: 01 ago. 2015.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 2000.

IANNI, O. **Dialética e Capitalismo**. 3ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

KENSKI, V.M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2002.

KUENZER, A. Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: Novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura S.C. **Gestão democrática da educação: Atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998, pp. 33-58.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.

KUENZER, A Z. **Trabalho e resistência na “fonte misteriosa”**: os bancários no mundo do dinheiro e da eletrônica. Campinas, SP: Editora da Unicamp; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002.

LANDIM, Claudia Maria das Mercês Paes Ferreira. **Educação à Distância**: algumas considerações. Rio de Janeiro, 1997.

LAPA, A.; PRETTO, N. L. **Educação a distância e precarização do trabalho docente**. Em Aberto, Brasília, v.23, n.84, p.79-97, nov.2010.

LARANJEIRA, S.M.G. Fordismo e Pós Fordismo. In CATTANI, A. D. **Trabalho e tecnologia**: dicionário crítico. Petrópolis: Vozes/Ed. da Universidade, 2002.

LAURINO, D. P.; NOVELLO, T. . **Educação a Distância: seus cenários e autores**. Revista Iberoamericana de Educación (Online), v. 58, p. 1-15, 2012.

LEAL, R. B. **A importância do tutor no processo de aprendizagem à distância**. Universidade de Fortaleza, 2001. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/947Barros.PDF>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

LISPECTOR, C. **Um sopro de vida**. São Paulo: Círculo do Livro, 1978.

LITWIN, E. (Org.). **Educação a Distância**: temas para debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre, Artmed, 2001.

LOCH, M. **Tutoria na educação a distância**. Indaial: Grupo Uniasselvi, 2009.

MACHADO, J.; MACHADO L. Globalização Capitalista e Apropriação. In: LUCENA Carlos (Org.). **Capitalismo Estado Educação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. p. 43-64.

MACHADO, L. R. de S. **A institucionalização da lógica das competências no Brasil**. PROPOSIÇÕES, Campinas, v. 13, n. 37, p. 92-110, jan./abr. 2002.

MACHADO, L. C. de; TONIETTO, M. T. **A questão do sucesso do aluno em EaD**, 2005. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/111tcc5.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2017.

MAGGIO, M. O tutor na educação a distância. In: LITWIN, E. (Org.). **Educação a Distância: temas para Debate de uma Nova Agenda Educativa**. Porto Alegre, Artmed, 2001.

MAIA, Leandro Dornellas. **Quanto vale um tutor?** Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/quanto-vale-um-tutor/74822/>>. Acesso em: 28 set. 2011.

MAIA, C.; MATTAR, João. **ABC da EaD: a educação a distância hoje**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MANCEBO, D. **Trabalho Docente**: subjetividade, sobreimplicação e prazer. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/prc/v20n1/a10v20n1.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2016.

MANFREDI, S. M. **Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas**. Educ. Soc. Vol. 19, n. 64, Campinas, Sep. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301998000300002&script=sci_abstract&tlang=pt>. Acesso em: 21 nov. 2014.

MARQUES, Camila. **Educação: ensino a distância começou com cartas aos agricultores**. Folha OnLine, 29 set. 2004. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u396511.shtml>>. Acesso em: 30 set. 2014.

MARTINS, O. B. **Fundamentos da educação a distância**. Curitiba: IBPEX, 2005.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Nova cultural, 1999 (Coleção pensadores).

_____. Posfácio à 2º ed. De **O capital**. In: _____. **O capital**. São Paulo: Abril cultural, 1983.

_____. **O Capital**. Vol. I, São Paulo: Diefel, 1985.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Tradução Luis Cláudio de Castro e Costa. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MASETTO, M. T. **Mediação Pedagógica e uso da tecnologia**. In. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas: Papirus, 2000.

MATTAR, J. **Tutoria e Interação em Educação a Distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2012 (Série Educação e Tecnologia).

MATTOSO, J. **O Brasil Desempregado**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: Moran, José Manuel (Org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

MEDEIROS, M. S. F. Abordagem Histórica da Reestruturação Produtiva no Brasil. In: **Latitude**, vol. 3, n°1, pp.55-75, 2009. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/viewFile/641/pdf_44>. Acesso em: 12 set. 2014.

MILL, D.. **Educação a distância e trabalho docente virtual:** sobre tecnologias, espaços, tempos, coletividade e relações e relações sociais de sexo na idade mídia. Tese de doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2006. Disponível em: <<http://www.danielmill.com.br/tese>>. Acesso em: 22 jul. 2011.

MILL, D.; SANTIAGO C. F.; VIANA, I. Trabalho docente na educação a distância: Condições de trabalho e implicações trabalhistas. In: **Revista extra-classe, n° 1, V.1**, fevereiro, 2008. Disponível em: <<http://www.sinprominas.org.br/imagensDin/arquivos/341.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2011.

MILL, D.; OLIVEIRA, M. R. G. de; RIBEIRO, L. R. C. Múltiplos enfoques sobre a polidocência na Educação a Distância virtual. In: **Polidocência na educação a distância:** múltiplos enfoques. São Paulo: EdUFSCar, 2010, p. 13-22. <https://doi.org/10.7476/9788576003632>

MILL, D. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. In: MILL, D.; RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G. (Org.) **Polidocência na Educação a Distância:** múltiplos enfoques. EdUFSCar: São Carlos, 2010.

MILL, D.; CAMPOS, R.. 2005. Prática Docente em educação a distância: uma análise do Curso Veredas em Minas Gerais. In: ARANHA, Antônia, CUNHA, Daisy, LAUDARES, João (Org.). **Diálogos sobre o Trabalho.** Campinas: Papirus.

MINAS GERAIS. Tribunal Regional do Trabalho de Minas Gerais. Recurso Ordinário n. -31973/09, da 2º Vara do Trabalho de Pouso Alegre, 17 de dezembro de 2010. Disponível em: <http://as1.trt3.jus.br/bd-trt3/bitstream/handle/11103/12810/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20TRT3.GP%20n.%2016,%202016.06.2015%20ORIGINAL.REPUBLICADO.pdf?sequence=7&isAllowed=y>. Acesso em: 27 fev. 2017.

MONDOLFO, R. **Estudos sobre Marx.** São Paulo: Editora Mestre, 1967.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância:** uma visão integrada. Edição especial ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAES, M. de; TORRES, P. L. **A monitoria online no apoio ao aluno a distância:** o modelo do LED. (Curitiba), v. 2, n. 5, 2003, p. 1-13. Disponível em: <<http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/view/36/33>>. Acesso em: 12 mai. 2015.

MORAES, M. C..**Educação a distância: fundamentos e práticas.** Campinas, SP: Unicamp/ Nied, 2012 .

MORAN, J. M. **O que educação a distância.** 2002. Este texto foi publicado pela primeira vez com o título “Novos caminhos do ensino a distância”, no Informe Cead – Centro de Educação a Distância. Senai, Rio de Janeiro, ano 1, n.5, outubro-dezembro de 1994, páginas 1-3. Foi atualizado tanto o texto como a bibliografia em 2002. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2017.

MORAN, J. M. A gestão da educação a Distância no Brasil. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. (Org.). **Educação a distância: desafios contemporâneos.** São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas, In: MORAN, J. M, MASETTO, M. e BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas, SP: Papirus, 2000.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** Campinas: Papirus, 2007.

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem.** 3. Ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2009.

MOTA, R. A Universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (orgs). **Educação a distância: o estado da arte.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

NASCIMENTO, A. M.. **Curso de direito do trabalho:** história e teoria geral do direito do trabalho, relações individuais e coletivas do trabalho. 23^a ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2008.

NETO, L. FERREIRA. J. S. **Regulamentação da educação a distância: caminhos e descaminhos.** In: SILVA. **Educação online.** São Paulo: Edições Loyola.2005

NEVES, C. M. de C. Referenciais de qualidade para cursos a distância. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ReferenciaisdeEAD.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2016.

NEVES, I.; FIDALGO, F. **Docente virtual na educação a distância:** condições de trabalho na rede privada de ensino. SENEPT 2008. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/quarta_tema3/QuartaTema3Artigo7.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2015.

NOVELLO, T. ; LAURINO, D. **Educação a Distância:** seus cenários e autores. Revista Iberoamericana de Educación (Online), v. 58, p. 1-15, 2012.
O GRANDE didator. Direção de Charles Chaplin. Intérpretes: Charles Chaplin; Paulette Goddard ;jack Oakie. Estados Unidos: United Artists, 1940. (124 min.), P&B. Discurso proferido no final do filme. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=yPQKFDf2BEM>>. Acesso em: 02 maio 2017.

OLIVEIRA, D.A. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-227, 2006. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982006000200011>

OLIVEIRA, C. R. de. **História do trabalho**. São Paulo : Ática, 1987.

OLIVEIRA, R. de. **A teoria do capital humano e a educação profissional brasileira**. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v.27, n.1, p. 26-37, abr. 2001.

OLIVEIRA, F. P. M.; LIMA, C. M. de. **Tutoria e docência no ensino superior a distância: Aproximações e distanciamento**. EnPED. Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 2012. Disponível em:
<http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/Trabalhos/310-924-1-ED.pdf>

PAIVA, L.; FERREIRA, M. A.; CUNHA, V. G. (2001). **Os limites e as possibilidades do trabalho e da formação de uma equipe multidisciplinar em educação a distância**: relato de uma experiência. Brasília: VIII Congresso Internacional de Educação a Distância. Disponível em:
<http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/textos_ead/688/2005/11/os_limites_e_as_posibilidades_do_trabalho_e_da_formacao_de_uma_equipe_multidisciplinar_em_educacao_a_distancia_relato_de_uma_experiencia>. Acesso em: 31 out. 2016.

PALHARES, R. Aprendizagem por correspondência. In: LITTO, F. M. FORMIGA, M. (Org.). **Educação a distância o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

PAPERT, S. **Logo: computadores e educação**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

PRANDINI, R. C. Formação do formador para a atuação docente mediatizada pelas tecnologias da informação e comunicação. In: HESSEL, A.; PESCE, L.; ALLEGRETTI, S. **Formação online de educadores**: identidade em construção. São Paulo: RG Editores, 2009.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo (RS): Unisinos, 2001.

PETERS, O. **A Estrutura Didática da Educação a Distância**. São Paulo: Olho d'Água, 1983.

PINTO, G. A. **A organização do trabalho no século XX**: taylorismo, fordismo e toyotismo. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

POCHMANN, M. **O emprego na globalização**: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu. São Paulo: Boitempo, 2001.

PRANDINI, R. C. Formação do formador para a atuação docente mediatizada pelas tecnologias da informação e comunicação. In: HESSEL, A.; PESCE, L.;

ALLEGRETTI, S. **Formação online de educadores: identidade em construção.** São Paulo: RG Editores, 2009, p. 63-88.

PRETIO, O. Educação a distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. In: PRETIO, O. (Org.). **Educação a distância: início e indícios de um percurso.** Cuiabá: UFMT, 1996.

PREVITALI, F.S. Aspectos Teórico-Metodológicos Acerca do Trabalho no Capitalismo. In: BARBOSA, M. L.; FRANÇA, R. L.; FRANÇA, P. I. S. de.; LUCENA, C.; PREVITALI, F. S.; SCOCUGLIA, A. (Org.). **O controle do trabalho no contexto da reestruturação produtiva do capital.** 1º ed. Curitiba, PR: CRV, 2011, p. 35 - 83.

RAMALHO, J. R.; SANTANA, M. A.. **Sociologia do Trabalho.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RÊSES, E.da S. **De vocação para profissão:** organização sindical docente e identidade social do professor. 2008. 308 f. Tese de Doutorado, Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: <<http://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/4043/De%20voca%C3%A7%C3%A3o%20para%20profiss%C3%A3o%20orgniza%C3%A7%C3%A3o%20sindical%20docente%20e%20identidade%20social%20do%20professor.pdf?sequence=3>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G.; MILL, D. Ensino superior, tutoria online e profissão docente. **Anais do X Congresso Estadual Paulista para a Formação de Educadores.** In: X CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES (X CEPFE) realizado em Lindóia, SP, em 30/08 a 02/09/2009, com apoio da UAB-FNDE-UFSCar, 2009, p.243-258.

SÁ, I. M. A. **Educação a Distância:** Processo Contínuo de Inclusão Social. Fortaleza, C.E.C., 1998.

SANTORO, P. **Novíssimo Dicionário de Economia.** São Paulo: Best Seller, 2000.

SANTOS, N. E. P. dos; FIDALGO,F. Os (des)caminhos da certificação de competências no Brasil. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. Monteiro; FIDALGO, N. L. R. **Educação Profissional e a lógica das competências.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

SATHLER, L. A tutoria em cursos superiores a distância. In: SATHLER, Luciano; AZEVEDO Adriana. **Orientação didático-pedagógica em cursos a distância.** São Bernardo do Campo, SP: Unesp, 2008.

SCHEIBE, L. Formação dos profissionais da educação Pós-LDB: Vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de professores: Políticas e debates.** Campinas, 2008, p. 47-63.

SCHWANDT, Thomas A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Porto alegre: Artmed, 1997p. 193-217

SEVCENKO, N. **O professor como corretor.** Folha de São Paulo, Caderno Mais. 2000. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0406200004.htm>>. Acesso em: 27 jan. 2017.

SILVA, W.B. (2013). **Docência online:** quem embala a Universidade Aberta do Brasil? Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2013/cd/46.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2016.

SILVA, M. B. **O processo de construção de identidades individuais e coletivas do ser-tutor no contexto da educação a distância hoje.** (tese de doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-graduação em Educação. UFRGS, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/15341/000671437.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 27 abr. 2015.

SILVA, S. S. Modernidade, EaD e o teletrabalho: O dilema brasileiro de conciliar a casa e a rua, sob a perspectiva damattiana. In: **Revista Espaço de Diálogo e Desconexão**, Araraquara, v. 6, n. 2. Jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/redd/article/viewFile/6451/4760>>. Acesso em: 28 abr. 2015.

SILVA, S. S.da. Os impactos das políticas de expansão do ensino superior e os seus reflexos nas relações de trabalho na educação a distância: Flexibilização e precarização do trabalho docente. In: **Revista Espaço de Diálogo e Desconexão**, Araraquara, v. 3, n.1, jul/dez. 2010. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/scholar?q=sandra+siqueira+da+silva+flexibiliza%c3%87%c3%83o+e+precariza%c3%87%c3%83o+do+trabalho+docente&hl=pt-br&as_sdt=0%2c5>. Acesso em: 09 out. 2011.

SILVA, J. S. **O trabalho do professor-tutor nos cursos a distância: um olhar sobre a regulamentação e a organização do trabalho docente em algumas ies públicas de Pernambuco.** UFPE, 2011. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/184.pdf>. Acesso em 30/04/2017.

SOARES, M. **Metamemória - memórias:** travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 1990.

SOUZA, C. A. de. Tutoria como espaço de interação em educação a distância. In: **Revista Diálogo Educacional**, v. 4, n. 13, set./dez. 2004. Disponível em: <http://anapaula.pbworks.com/f/Unidade_2.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2011.

SOUZA, J. S. de. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil nos anos 90.** São Paulo, Editora: Autores Associados, 2002.

SOUZA, C. A. de; SPANHOL, F. José; LIMAS, J. C. de O. **Tutoria na educação a Distância**. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/088-TC-C2.htm>

SEVCENKO, N. A corrida para o século 21. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2001.

TONNETTI, F. A. **Tutor é professor:** Algumas considerações sobre o trabalho docente na educação a distância. In: SIED - Simpósio Internacional de Educação a Distância. UFSC, 2012. Disponível em: <<http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/Trabalhos/119-920-1-ED.pdf>>. Acesso em 30 jul. 2015.

TRIVIÑOS, A. N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU. Pro-Reitoria de Planejamento e Administração. **Anuário 2016 - Ano base 2015.** 2016. Disponível em: <<http://www.proplad.ufu.br/central-de-conteudos/documentos/2016/12/anuario-2016-ano-base-2015>>. Acesso em: 18 maio 2017.

VASCONCELOS, J. R.C. **Proposta para o exercício de tutoria em cursos a distância no âmbito do Tribunal de Contas da União – TCU. Brasília – DF. 2009.** Disponível em: <<http://portal3.tcu.gov.br/portal/pls/portal/docs/2053732.PDF>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

VASCONCELOS, S. P. G. **Educação a Distância: histórico e perspectivas.** Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). 2013. Disponível em: <<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro1/219-%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20A%20DIST%C3%82NCIA%20DELIMITA%C3%87%C3%95ES%20CONCEITUAIS%20E%20HIST%C3%93RICAS.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

WOLFF, S. **Informatização do trabalho e reificação:** uma análise à luz dos Programas de Qualidade Total. 1998. 211 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Sociologia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Campinas, Campinas, 1998. Disponível em: <<file:///C:/Users/revis/Downloads/WolffSimone.pdf>>. Acesso em: 04 maio 2017.

ANEXO 1

DECRETO N° 5.622, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2005.

Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea "a", da Constituição, e tendo em vista o que dispõem os arts. 8º, § 1º, e 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

DECRETA:

CAPÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

§ 1º A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:

I - avaliações de estudantes;

II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;

III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e

IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

Art. 2º A educação a distância poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais:

I - educação básica, nos termos do art. 30 deste Decreto;

II - educação de jovens e adultos, nos termos do art. 37 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

III - educação especial, respeitadas as especificidades legais pertinentes;

IV - educação profissional, abrangendo os seguintes cursos e programas:

a) técnicos, de nível médio; e

b) tecnológicos, de nível superior;

V - educação superior, abrangendo os seguintes cursos e programas:

- a) seqüenciais;
- b) de graduação;
- c) de especialização;
- d) de mestrado; e
- e) de doutorado.

Art. 3º A criação, organização, oferta e desenvolvimento de cursos e programas a distância deverão observar ao estabelecido na legislação e em regulamentações em vigor, para os respectivos níveis e modalidades da educação nacional.

§ 1º Os cursos e programas a distância deverão ser projetados com a mesma duração definida para os respectivos cursos na modalidade presencial.

§ 2º Os cursos e programas a distância poderão aceitar transferência e aproveitar estudos realizados pelos estudantes em cursos e programas presenciais, da mesma forma que as certificações totais ou parciais obtidas nos cursos e programas a distância poderão ser aceitas em outros cursos e programas a distância e em cursos e programas presenciais, conforme a legislação em vigor.

Art. 4º A avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados dar-se-á no processo, mediante:

- I - cumprimento das atividades programadas; e
- II - realização de exames presenciais.

§ 1º Os exames citados no inciso II serão elaborados pela própria instituição de ensino credenciada, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto pedagógico do curso ou programa.

§ 2º Os resultados dos exames citados no inciso II deverão prevalecer sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação a distância.

Art. 5º Os diplomas e certificados de cursos e programas a distância, expedidos por instituições credenciadas e registrados na forma da lei, terão validade nacional.

Parágrafo único. A emissão e registro de diplomas de cursos e programas a distância deverão ser realizados conforme legislação educacional pertinente.

Art. 6º Os convênios e os acordos de cooperação celebrados para fins de oferta de cursos ou programas a distância entre instituições de ensino brasileiras, devidamente credenciadas, e suas similares estrangeiras, deverão ser previamente submetidos à análise e homologação pelo órgão normativo do respectivo sistema de ensino, para que os diplomas e certificados emitidos tenham validade nacional.

Art. 7º Compete ao Ministério da Educação, mediante articulação entre seus órgãos, organizar, em regime de colaboração, nos termos dos arts. 8º, 9º, 10 e 11 da Lei nº 9.394, de 1996, a cooperação e integração entre os sistemas de ensino, objetivando a padronização de normas e procedimentos para, em atendimento ao disposto no art. 8º daquela Lei:

- I - credenciamento e renovação de credenciamento de instituições para oferta de educação a distância; e

II - autorização, renovação de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos ou programas a distância.

Parágrafo único. Os atos do Poder Público, citados nos incisos I e II, deverão ser pautados pelos Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância, definidos pelo Ministério da Educação, em colaboração com os sistemas de ensino.

Art. 8º Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, organizarão e manterão sistemas de informação abertos ao público com os dados de:

- I - credenciamento e renovação de credenciamento institucional;
- II - autorização e renovação de autorização de cursos ou programas a distância;
- III - reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos ou programas a distância;
- e
- IV - resultados dos processos de supervisão e de avaliação.

Parágrafo único. O Ministério da Educação deverá organizar e manter sistema de informação, aberto ao público, disponibilizando os dados nacionais referentes à educação a distância.

CAPÍTULO II

DO CREDENCIAMENTO DE INSTRUÇÕES PARA OFERTA DE CURSOS E PROGRAMAS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Art. 9º O ato de credenciamento para a oferta de cursos e programas na modalidade a distância destina-se às instituições de ensino, públicas ou privadas.

Parágrafo único. As instituições de pesquisa científica e tecnológica, públicas ou privadas, de comprovada excelência e de relevante produção em pesquisa, poderão solicitar credenciamento institucional, para a oferta de cursos ou programas a distância de:

- I - especialização;
- II - mestrado;
- III - doutorado; e
- IV - educação profissional tecnológica de pós-graduação.

Art. 10. Compete ao Ministério da Educação promover os atos de credenciamento de instituições para oferta de cursos e programas a distância para educação superior.

§ 1º O ato de credenciamento referido no caput considerará como abrangência para atuação da instituição de ensino superior na modalidade de educação a distância, para fim de realização das atividades presenciais obrigatórias, a sede da instituição acrescida dos endereços dos pólos de apoio presencial, mediante avaliação in loco, aplicando-se os instrumentos de avaliação pertinentes e as disposições da Lei nº 10.870, de 19 de maio de 2004. (Incluído pelo Decreto nº 6.303, de 2007)

§ 2º As atividades presenciais obrigatórias, compreendendo avaliação, estágios, defesa de trabalhos ou prática em laboratório, conforme o art. 1º, § 1º, serão realizados na sede da instituição ou nos pólos de apoio presencial, devidamente credenciados. (Incluído pelo Decreto nº 6.303, de 2007)

§ 3º A instituição poderá requerer a ampliação da abrangência de atuação, por meio do aumento do número de pólos de apoio presencial, na forma de aditamento ao ato de credenciamento. (Incluído pelo Decreto nº 6.303, de 2007)

§ 4º O pedido de aditamento será instruído com documentos que comprovem a existência de estrutura física e recursos humanos necessários e adequados ao funcionamento dos pólos, observados os referenciais de qualidade, comprovados em avaliação in loco. (Incluído pelo Decreto nº 6.303, de 2007)

§ 5º No caso do pedido de aditamento visando ao funcionamento de pólo de apoio presencial no exterior, o valor da taxa será complementado pela instituição com a diferença do custo de viagem e diárias dos avaliadores no exterior, conforme cálculo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. (Incluído pelo Decreto nº 6.303, de 2007)

§ 6º O pedido de ampliação da abrangência de atuação, nos termos deste artigo, somente poderá ser efetuado após o reconhecimento do primeiro curso a distância da instituição, exceto na hipótese de credenciamento para educação a distância limitado à oferta de pós-graduação lato sensu. (Incluído pelo Decreto nº 6.303, de 2007)

§ 7º As instituições de educação superior integrantes dos sistemas estaduais que pretendem oferecer cursos superiores a distância devem ser previamente credenciadas pelo sistema federal, informando os pólos de apoio presencial que integrarão sua estrutura, com a demonstração de suficiência da estrutura física, tecnológica e de recursos humanos. (Incluído pelo Decreto nº 6.303, de 2007)

Art. 11. Compete às autoridades dos sistemas de ensino estadual e do Distrito Federal promover os atos de credenciamento de instituições para oferta de cursos a distância no nível básico e, no âmbito da respectiva unidade da Federação, nas modalidades de:

I - educação de jovens e adultos;

II - educação especial; e

III - educação profissional.

§ 1º Para atuar fora da unidade da Federação em que estiver sediada, a instituição deverá solicitar credenciamento junto ao Ministério da Educação.

§ 2º O credenciamento institucional previsto no § 1º será realizado em regime de colaboração e cooperação com os órgãos normativos dos sistemas de ensino envolvidos.

§ 3º Caberá ao órgão responsável pela educação a distância no Ministério da Educação, no prazo de cento e oitenta dias, contados da publicação deste Decreto, coordenar os demais órgãos do Ministério e dos sistemas de ensino para editar as normas complementares a este Decreto, para a implementação do disposto nos §§ 1º e 2º.

Art. 12. O pedido de credenciamento da instituição deverá ser formalizado junto ao órgão responsável, mediante o cumprimento dos seguintes requisitos:

I - habilitação jurídica, regularidade fiscal e capacidade econômico-financeira, conforme dispõe a legislação em vigor;

II - histórico de funcionamento da instituição de ensino, quando for o caso;

III - plano de desenvolvimento escolar, para as instituições de educação básica, que contemple a oferta, a distância, de cursos profissionais de nível médio e para jovens e adultos;

IV - plano de desenvolvimento institucional, para as instituições de educação superior, que conteemple a oferta de cursos e programas a distância;

V - estatuto da universidade ou centro universitário, ou regimento da instituição isolada de educação superior;

VI - projeto pedagógico para os cursos e programas que serão ofertados na modalidade a distância;

VII - garantia de corpo técnico e administrativo qualificado;

VIII - apresentar corpo docente com as qualificações exigidas na legislação em vigor e, preferencialmente, com formação para o trabalho com educação a distância;

IX - apresentar, quando for o caso, os termos de convênios e de acordos de cooperação celebrados entre instituições brasileiras e suas co-signatárias estrangeiras, para oferta de cursos ou programas a distância;

X - descrição detalhada dos serviços de suporte e infra-estrutura adequados à realização do projeto pedagógico, relativamente a:

a) instalações físicas e infra-estrutura tecnológica de suporte e atendimento remoto aos estudantes e professores;

b) laboratórios científicos, quando for o caso;

c) ~~pólos de educação a distância, entendidos como unidades operativas, no País ou no exterior, que poderão ser organizados em conjunto com outras instituições, para a execução descentralizada de funções pedagógico-administrativas do curso, quando for o caso;~~

c) pólo de apoio presencial é a unidade operacional, no País ou no exterior, para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância;(Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007)

d) bibliotecas adequadas, inclusive com acervo eletrônico remoto e acesso por meio de redes de comunicação e sistemas de informação, com regime de funcionamento e atendimento adequados aos estudantes de educação a distância.

~~§ 1º A solicitação de credenciamento da instituição deve vir acompanhada de projeto pedagógico de pelo menos um curso ou programa a distância.~~

~~§ 2º No caso de instituições de ensino que estejam em funcionamento regular, poderá haver dispensa integral ou parcial dos requisitos citados no inciso I.~~

§ 1º O pedido de credenciamento da instituição para educação a distância deve vir acompanhado de pedido de autorização de pelo menos um curso na modalidade.(Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007)

§ 2º O credenciamento para educação a distância que tenha por base curso de pós-graduação lato sensu ficará limitado a esse nível.(Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007)

§ 3º A instituição credenciada exclusivamente para a oferta de pós-graduação lato sensu a distância poderá requerer a ampliação da abrangência acadêmica, na forma de aditamento ao ato de credenciamento. (Incluído pelo Decreto nº 6.303, de 2007)

Art. 13. Para os fins de que trata este Decreto, os projetos pedagógicos de cursos e programas na modalidade a distância deverão:

I - obedecer às diretrizes curriculares nacionais, estabelecidas pelo Ministério da Educação para os respectivos níveis e modalidades educacionais;

II - prever atendimento apropriado a estudantes portadores de necessidades especiais;

III - explicitar a concepção pedagógica dos cursos e programas a distância, com apresentação de:

a) os respectivos currículos;

b) o número de vagas proposto;

c) o sistema de avaliação do estudante, prevendo avaliações presenciais e avaliações a distância; e

d) descrição das atividades presenciais obrigatórias, tais como estágios curriculares, defesa presencial de trabalho de conclusão de curso e das atividades em laboratórios científicos, bem como o sistema de controle de freqüência dos estudantes nessas atividades, quando for o caso.

~~Art. 14. O credenciamento de instituição para a oferta dos cursos ou programas a distância terá prazo de validade de até cinco anos, podendo ser renovado mediante novo processo de avaliação.~~

~~§ 1º A instituição credenciada deverá iniciar o curso autorizado no prazo de até doze meses, a partir da data da publicação do respectivo ato, ficando vedada, nesse período, a transferência dos cursos e da instituição para outra mantenedora.~~

Art. 14. O credenciamento de instituição para a oferta dos cursos ou programas a distância terá prazo de validade condicionado ao ciclo avaliativo, observado o Decreto nº 5.773, de 2006, e normas expedidas pelo Ministério da Educação. (Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007)

§ 1º A instituição credenciada deverá iniciar o curso autorizado no prazo de até doze meses, a partir da data da publicação do respectivo ato, ficando vedada a transferência de cursos para outra instituição. (Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007)

§ 2º Caso a implementação de cursos autorizados não ocorra no prazo definido no § 1º, os atos de credenciamento e autorização de cursos serão automaticamente tornados sem efeitos.

~~§ 3º As renovações de credenciamento de instituições deverão ser solicitadas no período definido pela legislação em vigor e serão concedidas por prazo limitado, não superior a cinco anos.~~

§ 3º Os pedidos de credenciamento e recredenciamento para educação a distância observarão a disciplina processual aplicável aos processos regulatórios da educação superior, nos termos do Decreto nº 5.773, de 2006, e normas expedidas pelo Ministério da Educação. (Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007)

§ 4º Os resultados do sistema de avaliação mencionado no art. 16 deverão ser considerados para os procedimentos de renovação de credenciamento.

~~Art. 15. O ato de credenciamento de instituições para oferta de cursos ou programas a distância definirá a abrangência de sua atuação no território nacional, a partir da capacidade institucional para oferta de cursos ou programas, considerando as normas dos respectivos sistemas de ensino.~~

~~§ 1º A solicitação de ampliação da área de abrangência da instituição credenciada para~~

~~oferta de cursos superiores a distância deverá ser feita ao órgão responsável do Ministério da Educação.~~

~~§ 2º As manifestações emitidas sobre credenciamento e renovação de credenciamento de que trata este artigo são passíveis de recurso ao órgão normativo do respectivo sistema de ensino.~~

Art. 15. Os pedidos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores a distância de instituições integrantes do sistema federal devem tramitar perante os órgãos próprios do Ministério da Educação. (Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007)

§ 1º Os pedidos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores a distância oferecidos por instituições integrantes dos sistemas estaduais devem tramitar perante os órgãos estaduais competentes, a quem caberá a respectiva supervisão. (Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007)

§ 2º Os cursos das instituições integrantes dos sistemas estaduais cujas atividades presenciais obrigatórias forem realizados em pólos de apoio presencial fora do Estado sujeitam-se a autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento pelas autoridades competentes do sistema federal. (Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007)

§ 3º A oferta de curso reconhecido na modalidade presencial, ainda que análogo ao curso a distância proposto, não dispensa a instituição do requerimento específico de autorização, quando for o caso, e reconhecimento para cada um dos cursos, perante as autoridades competentes. (Incluído pelo Decreto nº 6.303, de 2007)

Art. 16. O sistema de avaliação da educação superior, nos termos da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, aplica-se integralmente à educação superior a distância.

Art. 17. Identificadas deficiências, irregularidades ou descumprimento das condições originalmente estabelecidas, mediante ações de supervisão ou de avaliação de cursos ou instituições credenciadas para educação a distância, o órgão competente do respectivo sistema de ensino determinará, em ato próprio, observado o contraditório e ampla defesa:

I - instalação de diligência, sindicância ou processo administrativo;

II - suspensão do reconhecimento de cursos superiores ou da renovação de autorização de cursos da educação básica ou profissional;

III - intervenção;

IV - desativação de cursos; ou

V - descredenciamento da instituição para educação a distância.

§ 1º A instituição ou curso que obtiver desempenho insatisfatório na avaliação de que trata a Lei nº 10.861, de 2004, ficará sujeita ao disposto nos incisos I a IV, conforme o caso.

§ 2º As determinações de que trata o **caput** são passíveis de recurso ao órgão normativo do respectivo sistema de ensino.

CAPÍTULO III
DA OFERTA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, EDUCAÇÃO ESPECIAL E
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA MODALIDADE A DISTÂNCIA, NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Art. 18. Os cursos e programas de educação a distância criados somente poderão ser implementados para oferta após autorização dos órgãos competentes dos respectivos sistemas de ensino.

Art. 19. A matrícula em cursos a distância para educação básica de jovens e adultos poderá ser feita independentemente de escolarização anterior, obedecida a idade mínima e mediante avaliação do educando, que permita sua inscrição na etapa adequada, conforme normas do respectivo sistema de ensino.

CAPÍTULO IV
DA OFERTA DE CURSOS SUPERIORES, NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Art. 20. As instituições que detêm prerrogativa de autonomia universitária credenciadas para oferta de educação superior a distância poderão criar, organizar e extinguir cursos ou programas de educação superior nessa modalidade, conforme disposto no inciso I do art. 53 da Lei nº 9.394, de 1996.

§ 1º Os cursos ou programas criados conforme o **caput** somente poderão ser ofertados nos limites da abrangência definida no ato de credenciamento da instituição.

§ 2º Os atos mencionados no **caput** deverão ser comunicados à Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação.

§ 3º O número de vagas ou sua alteração será fixado pela instituição detentora de prerrogativas de autonomia universitária, a qual deverá observar capacidade institucional, tecnológica e operacional próprias para oferecer cursos ou programas a distância.

Art. 21. Instituições credenciadas que não detêm prerrogativa de autonomia universitária deverão solicitar, junto ao órgão competente do respectivo sistema de ensino, autorização para abertura de oferta de cursos e programas de educação superior a distância.

§ 1º Nos atos de autorização de cursos superiores a distância, será definido o número de vagas a serem ofertadas, mediante processo de avaliação externa a ser realizada pelo Ministério da Educação.

§ 2º Os cursos ou programas das instituições citadas no **caput** que venham a acompanhar a solicitação de credenciamento para a oferta de educação a distância, nos termos do § 1º do art. 12, também deverão ser submetidos ao processo de autorização tratado neste artigo.

Art. 22. Os processos de reconhecimento e renovação do reconhecimento dos cursos superiores a distância deverão ser solicitados conforme legislação educacional em vigor.

Parágrafo único. Nos atos citados no **caput**, deverão estar explicitados:

I - o prazo de reconhecimento; e

II - o número de vagas a serem ofertadas, em caso de instituição de ensino superior não detentora de autonomia universitária.

Art. 23. A criação e autorização de cursos de graduação a distância deverão ser submetidas, previamente, à manifestação do:

I - Conselho Nacional de Saúde, no caso dos cursos de Medicina, Odontologia e Psicologia; ou

II - Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, no caso dos cursos de Direito.

Parágrafo único. A manifestação dos conselhos citados nos incisos I e II, consideradas as especificidades da modalidade de educação a distância, terá procedimento análogo ao utilizado para os cursos ou programas presenciais nessas áreas, nos termos da legislação vigente.

CAPÍTULO V DA OFERTA DE CURSOS E PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA

Art. 24. A oferta de cursos de especialização a distância, por instituição devidamente credenciada, deverá cumprir, além do disposto neste Decreto, os demais dispositivos da legislação e normatização pertinentes à educação, em geral, quanto:

I - à titulação do corpo docente;

II - aos exames presenciais; e

III - à apresentação presencial de trabalho de conclusão de curso ou de monografia.

Parágrafo único. As instituições credenciadas que ofereçam cursos de especialização a distância deverão informar ao Ministério da Educação os dados referentes aos seus cursos, quando de sua criação.

Art. 25. Os cursos e programas de mestrado e doutorado a distância estarão sujeitos às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento previstas na legislação específica em vigor.

§ 1º Os atos de autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento citados no **caput** serão concedidos por prazo determinado conforme regulamentação.

~~§ 2º Caberá à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES editar as normas complementares a este Decreto, para a implementação do que dispõe o **caput**, no prazo de cento e oitenta dias, contados da data de sua publicação.~~

~~§ 2º Caberá à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES editar as normas complementares a este Decreto, no âmbito da pós-graduação stricto sensu. (Redação dada pelo Decreto nº 6.303, de 2007)~~

CAPÍTULO VI DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 26. As instituições credenciadas para oferta de cursos e programas a distância poderão estabelecer vínculos para fazê-lo em bases territoriais múltiplas, mediante a formação de consórcios, parcerias, celebração de convênios, acordos, contratos ou outros instrumentos similares, desde que observadas as seguintes condições:

I - comprovação, por meio de ato do Ministério da Educação, após avaliação de comissão de especialistas, de que as instituições vinculadas podem realizar as atividades específicas que lhes forem atribuídas no projeto de educação a distância;

II - comprovação de que o trabalho em parceria está devidamente previsto e explicitado no:

- a) plano de desenvolvimento institucional;
- b) plano de desenvolvimento escolar; ou
- c) projeto pedagógico, quando for o caso, das instituições parceiras;

III - celebração do respectivo termo de compromisso, acordo ou convênio; e

IV - indicação das responsabilidades pela oferta dos cursos ou programas a distância, no que diz respeito a:

- a) implantação de pólos de educação a distância, quando for o caso;
- b) seleção e capacitação dos professores e tutores;
- c) matrícula, formação, acompanhamento e avaliação dos estudantes;
- d) emissão e registro dos correspondentes diplomas ou certificados.

Art. 27. Os diplomas de cursos ou programas superiores de graduação e similares, a distância, emitidos por instituição estrangeira, inclusive os ofertados em convênios com instituições sediadas no Brasil, deverão ser submetidos para revalidação em universidade pública brasileira, conforme a legislação vigente.

§ 1º Para os fins de revalidação de diploma de curso ou programa de graduação, a universidade poderá exigir que o portador do diploma estrangeiro se submeta a complementação de estudos, provas ou exames destinados a suprir ou aferir conhecimentos, competências e habilidades na área de diplomação.

§ 2º Deverão ser respeitados os acordos internacionais de reciprocidade e equiparação de cursos.

Art. 28. Os diplomas de especialização, mestrado e doutorado realizados na modalidade a distância em instituições estrangeiras deverão ser submetidos para reconhecimento em universidade que possua curso ou programa reconhecido pela CAPES, em mesmo nível ou em nível superior e na mesma área ou equivalente, preferencialmente com a oferta correspondente em educação a distância.

Art. 29. A padronização de normas e procedimentos para credenciamento de instituições, autorização e reconhecimento de cursos ou programas a distância será efetivada em regime de colaboração coordenado pelo Ministério da Educação, no prazo de cento e oitenta dias, contados da data de publicação deste Decreto.

Art. 30. As instituições credenciadas para a oferta de educação a distância poderão solicitar autorização, junto aos órgãos normativos dos respectivos sistemas de ensino, para oferecer os ensinos fundamental e médio a distância, conforme § 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 1996, exclusivamente para:

- I - a complementação de aprendizagem; ou
- II - em situações emergenciais.

Parágrafo único. A oferta de educação básica nos termos do **caput** contemplará a situação de cidadãos que:

- I - estejam impedidos, por motivo de saúde, de acompanhar ensino presencial;

II - sejam portadores de necessidades especiais e requeiram serviços especializados de atendimento;

III - se encontram no exterior, por qualquer motivo;

IV - vivam em localidades que não contem com rede regular de atendimento escolar presencial;

V - compulsoriamente sejam transferidos para regiões de difícil acesso, incluindo missões localizadas em regiões de fronteira; ou

VI - estejam em situação de cárcere.

Art. 31. Os cursos a distância para a educação básica de jovens e adultos que foram autorizados excepcionalmente com duração inferior a dois anos no ensino fundamental e um ano e meio no ensino médio deverão inscrever seus alunos em exames de certificação, para fins de conclusão do respectivo nível de ensino.

§ 1º Os exames citados no **caput** serão realizados pelo órgão executivo do respectivo sistema de ensino ou por instituições por ele credenciadas.

§ 2º Poderão ser credenciadas para realizar os exames de que trata este artigo instituições que tenham competência reconhecida em avaliação de aprendizagem e não estejam sob sindicância ou respondendo a processo administrativo ou judicial, nem tenham, no mesmo período, estudantes inscritos nos exames de certificação citados no **caput**.

Art. 32. Nos termos do que dispõe o art. 81 da Lei nº 9.394, de 1996, é permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais para oferta da modalidade de educação a distância.

Parágrafo único. O credenciamento institucional e a autorização de cursos ou programas de que trata o **caput** serão concedidos por prazo determinado.

Art. 33. As instituições credenciadas para a oferta de educação a distância deverão fazer constar, em todos os seus documentos institucionais, bem como nos materiais de divulgação, referência aos correspondentes atos de credenciamento, autorização e reconhecimento de seus cursos e programas.

§ 1º Os documentos a que se refere o **caput** também deverão conter informações a respeito das condições de avaliação, de certificação de estudos e de parceria com outras instituições.

§ 2º Comprovadas, mediante processo administrativo, deficiências ou irregularidades, o Poder Executivo sustará a tramitação de pleitos de interesse da instituição no respectivo sistema de ensino, podendo ainda aplicar, em ato próprio, as sanções previstas no art. 17, bem como na legislação específica em vigor.

~~Art. 34. As instituições credenciadas para ministrar cursos e programas a distância, autorizados em datas anteriores à da publicação deste Decreto, terão até trezentos e sessenta dias corridos para se adequarem aos termos deste Decreto, a partir da data de sua publicação. (Revogado pelo Decreto nº 6.303, de 2007)~~

~~§ 1º As instituições de ensino superior credenciadas exclusivamente para a oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* deverão solicitar ao Ministério da Educação a revisão do ato de credenciamento, para adequação aos termos deste Decreto, estando submetidas aos procedimentos de supervisão do órgão responsável pela educação superior daquele Ministério. (Revogado pelo Decreto nº 6.303, de 2007)~~

~~§ 2º Ficam preservados os direitos dos estudantes de cursos ou programas a distância~~

~~matriculados antes da data de publicação deste Decreto.~~ (Revogado pelo Decreto nº 6.303, de 2007)

Art. 35. As instituições de ensino, cujos cursos e programas superiores tenham completado, na data de publicação deste Decreto, mais da metade do prazo concedido no ato de autorização, deverão solicitar, em no máximo cento e oitenta dias, o respectivo reconhecimento.

Art. 36. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 37. Ficam revogados o Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, e o Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998.

Brasília, 19 de dezembro de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ
Fernando Haddad

INÁCIO

LULA

DA

SILVA

ANEXO 2

DECRETO Nº 6.303, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2007.

Altera dispositivos dos Decretos nºs 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto nos arts. 9º, incisos VI, VIII e IX, e 46 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Lei nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999, e na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004,

DECRETA:

Art. 1º Os arts. 10, 12, 14, 15 e 25 do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, passam a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 10

§ 1º O ato de credenciamento referido no caput considerará como abrangência para atuação da instituição de ensino superior na modalidade de educação a distância, para fim de realização das atividades presenciais obrigatórias, a sede da instituição acrescida dos endereços dos pólos de apoio presencial, mediante avaliação in loco, aplicando-se os instrumentos de avaliação pertinentes e as disposições da Lei nº 10.870, de 19 de maio de 2004.

§ 2º As atividades presenciais obrigatórias, compreendendo avaliação, estágios, defesa de trabalhos ou prática em laboratório, conforme o art. 1º, § 1º, serão realizados na sede da instituição ou nos pólos de apoio presencial, devidamente credenciados.

§ 3º A instituição poderá requerer a ampliação da abrangência de atuação, por meio do aumento do número de pólos de apoio presencial, na forma de aditamento ao ato de credenciamento.

§ 4º O pedido de aditamento será instruído com documentos que comprovem a existência de estrutura física e recursos humanos necessários e adequados ao funcionamento dos pólos, observados os referenciais de qualidade, comprovados em avaliação in loco.

§ 5º No caso do pedido de aditamento visando ao funcionamento de pólo de apoio presencial no exterior, o valor da taxa será complementado pela instituição com a diferença do custo de viagem e diárias dos avaliadores no exterior, conforme cálculo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP.

§ 6º O pedido de ampliação da abrangência de atuação, nos termos deste artigo, somente poderá ser efetuado após o reconhecimento do primeiro curso a distância da instituição, exceto na hipótese de credenciamento para educação a distância limitado à oferta de pós-graduação lato sensu.

§ 7º As instituições de educação superior integrantes dos sistemas estaduais que pretenderem oferecer cursos superiores a distância devem ser previamente credenciadas pelo sistema

federal, informando os pólos de apoio presencial que integrarão sua estrutura, com a demonstração de suficiência da estrutura física, tecnológica e de recursos humanos." (NR)

"Art. 12.

.....

X -

.....

c) pólo de apoio presencial é a unidade operacional, no País ou no exterior, para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância;

.....

§ 1º O pedido de credenciamento da instituição para educação a distância deve vir acompanhado de pedido de autorização de pelo menos um curso na modalidade.

§ 2º O credenciamento para educação a distância que tenha por base curso de pós-graduação lato sensu ficará limitado a esse nível.

§ 3º A instituição credenciada exclusivamente para a oferta de pós-graduação lato sensu a distância poderá requerer a ampliação da abrangência acadêmica, na forma de aditamento ao ato de credenciamento." (NR)

"Art. 14. O credenciamento de instituição para a oferta dos cursos ou programas a distância terá prazo de validade condicionado ao ciclo avaliativo, observado o Decreto nº 5.773, de 2006, e normas expedidas pelo Ministério da Educação.

§ 1º A instituição credenciada deverá iniciar o curso autorizado no prazo de até doze meses, a partir da data da publicação do respectivo ato, ficando vedada a transferência de cursos para outra instituição.

.....

§ 3º Os pedidos de credenciamento e recredenciamento para educação a distância observarão a disciplina processual aplicável aos processos regulatórios da educação superior, nos termos do Decreto nº 5.773, de 2006, e normas expedidas pelo Ministério da Educação.

....." (NR)

"Art. 15. Os pedidos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores a distância de instituições integrantes do sistema federal devem tramitar perante os órgãos próprios do Ministério da Educação.

§ 1º Os pedidos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores a distância oferecidos por instituições integrantes dos sistemas estaduais devem tramitar perante os órgãos estaduais competentes, a quem caberá a respectiva supervisão.

§ 2º Os cursos das instituições integrantes dos sistemas estaduais cujas atividades presenciais obrigatórias forem realizados em pólos de apoio presencial fora do Estado sujeitam-se a autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento pelas autoridades competentes do sistema federal.

§ 3º A oferta de curso reconhecido na modalidade presencial, ainda que análogo ao curso a distância proposto, não dispensa a instituição do requerimento específico de autorização, quando for o caso, e reconhecimento para cada um dos cursos, perante as autoridades competente.” (NR)

“Art. 25.

.....

§ 2º Caberá à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES editar as normas complementares a este Decreto, no âmbito da pós-graduação stricto sensu.” (NR)

Art. 2º Os arts. 5º, 10, 17, 19, 25, 34, 35, 36, 59, 60, 61 e 68 do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, passam a vigorar com a seguintes redação:

“Art. 5º

.....

§ 4º

I - instruir e exarar parecer nos processos de credenciamento e recredenciamento de instituições específico para oferta de educação superior a distância, promovendo as diligências necessárias;

II - instruir e decidir os processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores a distância, promovendo as diligências necessárias;

.....

V - exercer a supervisão dos cursos de graduação e seqüenciais a distância, no que se refere a sua área de atuação.” (NR)

“Art. 10.

.....

§ 7º Os atos autorizativos são válidos até o ciclo avaliativo seguinte.

.....

§ 10. Os pedidos de ato autorizativo serão decididos tendo por base o relatório de avaliação e o conjunto de elementos de instrução apresentados pelas entidades interessadas no processo ou solicitados pela Secretaria em sua atividade instrutória.” (NR)

“Art. 17.

.....

§ 4º A Secretaria competente emitirá parecer, ao final da instrução, tendo como referencial básico o relatório de avaliação do INEP e considerando o conjunto de elementos que compõem o processo.” (NR)

“Art. 19. O processo será restituído ao Ministro de Estado da Educação para homologação do parecer do CNE.

.....” (NR)

“Art. 25.

§ 1º O novo mantenedor deve apresentar os documentos referidos no art. 15, inciso I, além do instrumento jurídico que dá base à transferência de manutenção.

.....
 § 5º No exercício da atividade instrutória, poderá a Secretaria solicitar a apresentação de documentos que informem sobre as condições econômicas da entidade que cede a manutenção, tais como certidões de regularidade fiscal e outros, visando obter informações circunstanciadas sobre as condições de autofinanciamento da instituição, nos termos do art. 7º, inciso III, da Lei nº 9.394, de 1996, no intuito de preservar a atividade educacional e o interesse dos estudantes.” (NR)

“Art. 34.

Parágrafo único. O reconhecimento de curso na sede não se estende às unidades fora de sede, para registro do diploma ou qualquer outro fim.” (NR)

“Art. 35. A instituição deverá protocolar pedido de reconhecimento de curso, no período entre metade do prazo previsto para a integralização de sua carga horária e setenta e cinco por cento desse prazo.

.....” (NR)

“Art. 36.

§ 1º O prazo para manifestação prevista no caput é de sessenta dias, prorrogável por igual período.

§ 2º Nos processos de reconhecimento dos cursos de licenciatura e normal superior, o Conselho Técnico Científico da Educação Básica, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, poderá se manifestar, aplicando-se, no que couber, as disposições procedimentais que regem a manifestação dos conselhos de regulamentação profissional.” (NR)

“Art. 59.

.....
 § 3º A avaliação, como referencial básico para a regulação de instituições e cursos, resultará na atribuição de conceitos, conforme uma escala de cinco níveis.” (NR)

“Art. 60.

Parágrafo único. Caberá, a critério da instituição, recurso administrativo para revisão de conceito, previamente à celebração de protocolo de compromisso, conforme normas expedidas pelo Ministério da Educação.” (NR)

“Art. 61.

.....
 § 1º A celebração de protocolo de compromisso suspende o fluxo do processo regulatório, até a realização da avaliação que ateste o cumprimento das exigências contidas no protocolo.

.....” (NR)

“Art. 68.

§ 1º Nos casos de caducidade do ato autorizativo e de decisão final desfavorável em processo de credenciamento de instituição de educação superior, inclusive de campus fora de sede, e de autorização de curso superior, os interessados só poderão apresentar nova solicitação relativa ao mesmo pedido após decorridos dois anos contados do ato que encerrar o processo.

§ 2º Considera-se início de funcionamento do curso, para efeito do prazo referido no caput, a oferta efetiva de aulas.” (NR)

Art. 3º A Subseção III da Seção II do Capítulo II e o art. 24 do Decreto nº 5.773, de 2006, passam a vigorar com a seguinte redação:

“Subseção III

Do Credenciamento de Campus Fora de Sede

Art. 24. As universidades poderão pedir credenciamento de campus fora de sede em Município diverso da abrangência geográfica do ato de credenciamento em vigor, desde que no mesmo Estado.

§ 1º O campus fora de sede integrará o conjunto da universidade e não gozará de prerrogativas de autonomia.

§ 2º O pedido de credenciamento de campus fora de sede processar-se-á como aditamento ao ato de credenciamento, aplicando-se, no que couber, as disposições processuais que regem o pedido de credenciamento.

§ 3º É vedada a oferta de curso em unidade fora da sede sem o prévio credenciamento do campus fora de sede e autorização específica do curso, na forma deste Decreto.” (NR)

Art. 4º A Subseção IV da Seção III do Capítulo II e os arts. 42 e 44 do Decreto nº 5.773, de 2006, passam a vigorar com a seguinte redação:

“Subseção IV

Da Autorização, Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento de Cursos Superiores de Tecnologia

Art. 42. A autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos superiores de tecnologia terão por base o catálogo de denominações de cursos publicado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.” (NR)

“Art. 44. O Secretário, nos processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores de tecnologia, poderá, em cumprimento das normas gerais da educação nacional:

.....

Parágrafo único. Aplicam-se à autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores de tecnologia as disposições previstas nas Subseções II e III.” (NR)

Art. 5º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 6º Revogam-se o art. 34 do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, e os §§ 1º e 2º do art. 59 do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.

Brasília, 12 de dezembro de 2007; 186º da Independência e 119º da República.

LUIZ
Fernando Haddad

INÁCIO

LULA

DA

SILVA

ANEXO 3



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO N° 6.755, DE 29 DE JANEIRO DE 2009.

Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 211, **caput** e § 1º, ambos da Constituição, nos arts. 3º, incisos VII e IX, e 8º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, e no art. 2º da Lei nº 8.405 de 9 de janeiro de 1992,

DECRETA:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica.

Parágrafo único. O disposto no caput será realizado na forma dos arts. 61 a 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e abrangerá as diferentes modalidades da educação básica.

Art. 2º São princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

I - a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas;

II - a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais;

III - a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino;

IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e à distância;

V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

VI - o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério;

VII - a importância do projeto formativo nas instituições de ensino superior que reflete a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação e garantindo sólida base teórica e interdisciplinar;

VIII - a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;

IX - a eqüidade no acesso à formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais;

X - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino;

XI - a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente; e

XII - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais.

Art. 3º São objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

I - promover a melhoria da qualidade da educação básica pública;

II - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;

III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;

IV - identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;

V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;

VI - ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial;

VII - ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social;

VIII - promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo;

IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos; e

X - promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais.

Art. 4º A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica cumprirá seus objetivos por meio da criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e por meio de ações e programas específicos do Ministério da Educação.

§ 1º O regime de colaboração será concretizado por meio de planos estratégicos formulados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, a serem instituídos em cada Estado e no Distrito Federal, e neles terão assento garantido:

I - o Secretário de Educação do Estado ou do Distrito Federal e mais um membro indicado pelo Governo do Estado ou do Distrito Federal;

II - um representante do Ministério da Educação;

III - dois representantes dos Secretários Municipais de Educação indicados pela respectiva seção regional da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME;

IV - o dirigente máximo de cada instituição pública de educação superior com sede no Estado ou no Distrito Federal, ou seu representante;

V - um representante dos profissionais do magistério indicado pela seccional da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE;

VI - um representante do Conselho Estadual de Educação;

VII - um representante da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME; e

VIII - um representante do Fórum das Licenciaturas das Instituições de Educação Superior Públicas, quando houver.

§ 2º A participação nos Fóruns dar-se-á por adesão dos órgãos, instituições ou entidades referidos no § 1º.

§ 3º A falta da adesão a que refere o § 2º não impede o funcionamento dos fóruns.

§ 4º Poderão integrar os fóruns representantes de outros órgãos, instituições ou entidades locais que solicitarem formalmente sua adesão.

§ 5º Os Fóruns serão presididos pelos Secretários de Educação dos Estados ou do Distrito Federal, cabendo ao plenário dos colegiados indicar substitutos, no caso de ausência ou na falta de adesão de ente da federação.

§ 6º O Fórum acompanhará a execução do plano estratégico e promoverá sua revisão periódica.

§ 7º O Fórum deverá elaborar suas normas internas de funcionamento, conforme diretrizes nacionais a serem fixados pelo Ministério da Educação, e reunir-se-á, no mínimo semestralmente, em sessões ordinárias, e sempre que necessário, em sessões extraordinárias, mediante convocação do presidente.

Art. 5º O plano estratégico a que se refere o § 1º do art. 4º deverá contemplar:

I - diagnóstico e identificação das necessidades de formação de profissionais do magistério e da capacidade de atendimento das instituições públicas de educação superior envolvidas;

II - definição de ações a serem desenvolvidas para o atendimento das necessidades de formação inicial e continuada, nos diferentes níveis e modalidades de ensino; e

III - atribuições e responsabilidades de cada participante, com especificação dos compromissos assumidos, inclusive financeiros.

§ 1º O diagnóstico das necessidades de profissionais do magistério basear-se-á nos dados do censo escolar da educação básica, de que trata o art. 2º do Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008, e discriminará:

I - os cursos de formação inicial;

II - os cursos e atividades de formação continuada;

III - a quantidade, o regime de trabalho, o campo ou a área de atuação dos profissionais do magistério a serem atendidos; e

IV - outros dados relevantes que complementem a demanda formulada.

§ 2º O planejamento e a organização do atendimento das necessidades de formação de profissionais do magistério deverão considerar os dados do censo da educação superior, de que trata o art. 3º do Decreto nº 6.425, de 2008, de forma a promover a plena utilização da capacidade instalada das instituições públicas de educação superior.

Art. 6º O Ministério da Educação analisará e aprovará os planos estratégicos apresentados e atuará na forma do art. 9º, considerando as etapas, modalidades, tipo de estabelecimento de ensino, bem como a distribuição regional e demográfica do contingente de profissionais do magistério a ser atendido.

Art. 7º O atendimento à necessidade por formação inicial de profissionais do magistério, na forma do art. 9º, dar-se-á:

I - pela ampliação das matrículas oferecidas em cursos de licenciatura e pedagogia pelas instituições públicas de educação superior; e

II - por meio de apoio técnico ou financeiro para atendimento das necessidades específicas, identificadas na forma dos art. 5º.

Parágrafo único. A formação inicial de profissionais do magistério dará preferência à modalidade presencial.

Art. 8º O atendimento às necessidades de formação continuada de profissionais do magistério dar-se-á pela indução da oferta de cursos e atividades formativas por instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das unidades escolares e das redes e sistemas de ensino.

§ 1º A formação continuada dos profissionais do magistério dar-se-á por meio de cursos presenciais ou cursos à distância.

§ 2º As necessidades de formação continuada de profissionais do magistério serão atendidas por atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado.

§ 3º Os cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização serão fomentados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, deverão ser homologados por seu Conselho Técnico-Científico da Educação Básica e serão ofertados por instituições públicas de educação superior, preferencialmente por aquelas envolvidas no plano estratégico de que tratam os arts. 4º e 5º.

§ 4º Os cursos de formação continuada homologados pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Básica da CAPES integrarão o acervo de cursos e tecnologias educacionais do Ministério da Educação.

§ 5º Caso a necessidade por formação continuada não possa ser atendida por cursos já homologados na forma do § 4º, a CAPES deverá promover o desenvolvimento de projetos político-pedagógicos específicos, em articulação com as instituições públicas de educação superior.

§ 6º A CAPES disporá sobre requisitos, condições de participação e critérios de seleção de instituições e de projetos pedagógicos específicos a serem apoiados.

Art. 9º O Ministério da Educação apoiará as ações de formação inicial e continuada de profissionais do magistério ofertadas ao amparo deste Decreto, mediante:

I - concessão de bolsas de estudo e bolsas de pesquisa para professores, na forma da Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, bem como auxílio a projetos relativos às ações referidas no caput; e

II - ~~apoio financeiro aos Estados, Distrito Federal, Municípios e às instituições públicas para implementação de programas, projetos e cursos de formação.~~

II - apoio financeiro aos Estados, Distrito Federal, Municípios e às instituições de educação superior previstas nos arts. 19 e 20 da Lei nº 9.394, de 1996, selecionadas para participar da implementação de programas, projetos e cursos de formação inicial e continuada, nos termos do art. 2º da Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992. (Redação dada pelo Decreto nº 7.219, de 2010)

Art. 10. A CAPES incentivará a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior.

§ 1º Os programas de iniciação à docência deverão prever:

I - a articulação entre as instituições de educação superior e os sistemas e as redes de educação básica; e

II - a colaboração dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública.

§ 2º Os programas de iniciação à docência somente poderão contemplar cursos de licenciatura com avaliação positiva conduzida pelo Ministério da Educação, nos termos da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

Art. 11. A CAPES fomentará, ainda:

I - projetos pedagógicos que visem a promover novos desenhos curriculares ou percursos formativos destinados aos profissionais do magistério;

II - projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da educação do campo, dos povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos;

III - oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica, que sejam:

- a) graduados não licenciados;
- b) licenciados em área diversa da atuação docente; e
- c) de nível médio, na modalidade Normal;

IV - projetos de revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura;

V - pesquisas destinadas ao mapeamento, aprofundamento e consolidação dos estudos sobre perfil, demanda e processos de formação de profissionais do magistério;

VI - programas de apoio a projetos educacionais e de pesquisa propostos por instituições e por profissionais do magistério das escolas públicas que contribuam para sua formação continuada e para a melhoria da escola; e

VII - programas que promovam a articulação das ações de formação continuada com espaços de educação não-formal e com outras iniciativas educacionais e culturais.

Art. 12. O Ministério da Educação, ao implementar a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, deverá assegurar sua coerência com os processos de avaliação da educação básica e superior, os programas de livro didático, os programas de desenvolvimento da educação, além dos currículos da educação básica e as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de licenciatura e pedagogia.

Art. 13. As despesas decorrentes deste Decreto correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação, à CAPES e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, devendo o Poder Executivo compatibilizar o apoio financeiro da União com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites de movimentação e empenho, bem como os limites de pagamento da programação orçamentária e financeira.

Art. 14. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 29 de janeiro de 2009; 188º da Independência e 121º da República.

LUIZ
Fernando Haddad

INÁCIO

LULA

DA

SILVA

ANEXO 4

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO N° 9.057, DE 25 DE MAIO DE 2017

Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, **caput**, incisos IV e VI, alínea “a”, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 e na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014,

DECRETA:

CAPÍTULO I

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Art. 2º A educação básica e a educação superior poderão ser ofertadas na modalidade a distância nos termos deste Decreto, observadas as condições de acessibilidade que devem ser asseguradas nos espaços e meios utilizados.

Art. 3 A criação, a organização, a oferta e o desenvolvimento de cursos a distância observarão a legislação em vigor e as normas específicas expedidas pelo Ministério da Educação.

Art. 4º As atividades presenciais, como tutorias, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório e defesa de trabalhos, previstas nos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso, serão realizadas na sede da instituição de ensino, nos polos de educação a distância ou em ambiente profissional, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Art. 5º O polo de educação a distância é a unidade acadêmica e operacional descentralizada, no País ou no exterior, para o desenvolvimento de atividades presenciais relativas aos cursos ofertados na modalidade a distância.

Parágrafo único. Os polos de educação a distância deverão manter infraestrutura física, tecnológica e de pessoal adequada aos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso.

Art. 6º Compete ao Ministério da Educação, em articulação com os órgãos e as entidades a ele vinculados:

I - o credenciamento e o recredenciamento de instituições de ensino dos sistemas de ensino federal, estaduais e distrital para a oferta de educação superior na modalidade a distância; e

II - a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos superiores na modalidade a distância de instituições de ensino integrantes do sistema federal de ensino, respeitadas as prerrogativas de autonomia.

Art. 7º Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, organizarão e manterão abertos ao público os dados e atos referentes a:

I - credenciamento e recredenciamento institucional para oferta de cursos na modalidade a distância;

II - autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos na modalidade a distância; e

III - resultados dos processos de avaliação e de supervisão da educação na modalidade a distância.

CAPÍTULO II

DA OFERTA DE CURSOS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Art. 8º Compete às autoridades dos sistemas de ensino estaduais, municipais e distrital, no âmbito da unidade federativa, autorizar os cursos e o funcionamento de instituições de educação na modalidade a distância nos seguintes níveis e modalidades:

I - ensino fundamental, nos termos do [§ 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#);

II - ensino médio, nos termos do [§ 11 do art. 36 da Lei nº 9.394, de 1996](#);

III - educação profissional técnica de nível médio;

IV - educação de jovens e adultos; e

V - educação especial.

Art. 9º-A oferta de ensino fundamental na modalidade a distância em situações emergenciais, previstas no [§ 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 1996](#), se refere a pessoas que:

I - estejam impedidas, por motivo de saúde, de acompanhar o ensino presencial;

II - se encontrem no exterior, por qualquer motivo;

III - vivam em localidades que não possuam rede regular de atendimento escolar presencial;

IV - sejam transferidas compulsoriamente para regiões de difícil acesso, incluídas as missões localizadas em regiões de fronteira; ou

V - estejam em situação de privação de liberdade.

Art. 10. A oferta de educação básica na modalidade a distância pelas instituições de ensino do sistema federal de ensino ocorrerá conforme a sua autonomia e nos termos da legislação em vigor.

CAPÍTULO III

DA OFERTA DE CURSOS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Art. 11. As instituições de ensino superior privadas deverão solicitar credenciamento para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância ao Ministério da Educação.

§ 1º O credenciamento de que trata o **caput** considerará, para fins de avaliação, de regulação e de supervisão de que trata a [Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004](#), a sede da instituição de ensino acrescida dos endereços dos polos de educação a distância, quando previstos no Plano de Desenvolvimento Institucional e no Projeto Pedagógico de Curso.

§ 2º É permitido o credenciamento de instituição de ensino superior exclusivamente para oferta de cursos de graduação e de pós-graduação **lato sensu** na modalidade a distância.

§ 3º A oferta de curso de graduação é condição indispensável para a manutenção das prerrogativas do credenciamento de que trata o § 2º.

§ 4º As escolas de governo do sistema federal credenciadas pelo Ministério da Educação para oferta de cursos de pós-graduação **lato sensu** poderão ofertar seus cursos nas modalidades presencial e a distância.

§ 5º As escolas de governo dos sistemas estaduais e distrital deverão solicitar credenciamento ao Ministério da Educação para oferta de cursos de pós-graduação **lato sensu** na modalidade a distância.

Art. 12. As instituições de ensino superior públicas dos sistemas federal, estaduais e distrital ainda não credenciadas para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância ficam automaticamente credenciadas, pelo prazo de cinco anos, contado do início da oferta do primeiro curso de graduação nesta modalidade, condicionado à previsão no Plano de Desenvolvimento Institucional.

Parágrafo único. As instituições de ensino de que trata o **caput** ficarão sujeitas ao recredenciamento para oferta de educação na modalidade a distância pelo Ministério da Educação, nos termos da legislação específica.

Art. 13. Os processos de credenciamento e recredenciamento institucional, de autorização, de reconhecimento e de renovação de reconhecimento de cursos superiores na modalidade a distância serão submetidos à avaliação **in loco** na sede da instituição de ensino, com o objetivo de verificar a existência e a adequação de metodologia, de infraestrutura física, tecnológica e de pessoal que possibilitem a realização das atividades previstas no Plano de Desenvolvimento Institucional e no Projeto Pedagógico de Curso.

Parágrafo único. Os processos previstos no **caput** observarão, no que couber, a disciplina processual aplicável aos processos regulatórios da educação superior em geral, nos termos da legislação específica e das normas expedidas pelo Ministério da Educação.

Art. 14. As instituições de ensino credenciadas para a oferta de educação superior na modalidade a distância que detenham a prerrogativa de autonomia dos sistemas de ensino federal, estaduais e distrital independem de autorização para funcionamento de curso superior na modalidade a distância.

Parágrafo único. Na hipótese de que trata o **caput**, as instituições de ensino deverão informar o Ministério da Educação quando da oferta de curso superior na modalidade a distância, no prazo de sessenta dias, contado da data de criação do curso, para fins de supervisão, de avaliação e de posterior reconhecimento, nos termos da legislação específica.

Art. 15. Os cursos de pós graduação **lato sensu** na modalidade a distância poderão ter as atividades presenciais realizadas em locais distintos da sede ou dos polos de educação a distância.

Art. 16. A criação de polo de educação a distância, de competência da instituição de ensino credenciada para a oferta nesta modalidade, fica condicionada ao cumprimento dos parâmetros definidos pelo Ministério da Educação, de acordo com os resultados de avaliação institucional.

§ 1º As instituições de ensino deverão informar a criação de polos de educação a distância e as alterações de seus endereços ao Ministério da Educação, nos termos a serem estabelecidos em regulamento.

§ 2º A extinção de polo de educação a distância deverá ser informada ao Ministério da Educação após o encerramento de todas as atividades educacionais, assegurados os direitos dos estudantes matriculados e da comunidade acadêmica.

Art. 17. Observado o disposto no art. 14, os pedidos de autorização, de reconhecimento e de renovação de reconhecimento de cursos superiores na modalidade a distância, ofertados nos limites dos Estados e do Distrito Federal nos quais estejam sediadas as instituições de ensino dos sistemas estaduais e distrital, deverão tramitar nos órgãos competentes de âmbito estadual ou distrital, conforme o caso, aos quais caberá a supervisão das instituições de ensino.

Parágrafo único. Os cursos das instituições de ensino de que trata o **caput** cujas atividades presenciais forem realizadas fora do Estado da sede da instituição de ensino, estarão sujeitos à regulamentação do Ministério da Educação.

Art. 18. A oferta de programas de pós-graduação **stricto sensu** na modalidade a distância ficará condicionada à recomendação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, observadas as diretrizes e os pareceres do Conselho Nacional de Educação.

Art. 19. A oferta de cursos superiores na modalidade a distância admitirá regime de parceria entre a instituição de ensino credenciada para educação a distância e outras pessoas jurídicas, preferencialmente em instalações da instituição de ensino, exclusivamente para fins de funcionamento de polo de educação a distância, na forma a ser estabelecida em regulamento e respeitado o limite da capacidade de atendimento de estudantes.

§ 1º A parceria de que trata o **caput** deverá ser formalizada em documento próprio, o qual conterá as obrigações das entidades parceiras e estabelecerá a responsabilidade exclusiva da instituição de ensino credenciada para educação a distância ofertante do curso quanto a:

I - prática de atos acadêmicos referentes ao objeto da parceria;

II - corpo docente;

III - tutores;

IV - material didático; e

V - expedição das titulações conferidas.

§ 2º O documento de formalização da parceria de que trata o §1º, ao qual deverá ser dada ampla divulgação, deverá ser elaborado em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional de cada instituição de ensino credenciada para educação a distância.

§ 3º A instituição de ensino credenciada para educação a distância deverá manter atualizadas junto ao Ministério da Educação as informações sobre os polos, a celebração e o encerramento de parcerias, na forma a ser estabelecida em regulamento, a fim de garantir o atendimento aos critérios de qualidade e assegurar os direitos dos estudantes matriculados.

CAPÍTULO IV

DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 20. Os órgãos competentes dos sistemas de ensino poderão, motivadamente, realizar ações de monitoramento, de avaliação e de supervisão de cursos, polos ou instituições de ensino, observada a legislação em vigor e respeitados os princípios do contraditório e da ampla defesa.

Art. 21. O disposto neste Decreto não afasta as disposições específicas referentes aos sistemas públicos de educação a distância, à Universidade Aberta do Brasil e à Rede e-Tec Brasil.

Art. 22. Os atos de credenciamento para a oferta exclusiva de cursos de pós-graduação *lato sensu* na modalidade a distância concedidos a instituições de ensino superior serão considerados também para fins de oferta de cursos de graduação nesta modalidade, dispensado novo credenciamento ou aditamento.

Art. 23. Os processos de credenciamento para oferta de educação a distância e de autorização de cursos a distância vinculados, em tramitação na data de publicação deste Decreto, cujas avaliações *in loco* na sede tenham sido concluídas, terão a fase de análise finalizada pela Secretaria competente no Ministério da Educação.

§ 1º Os processos de autorização de cursos a distância vinculados de que trata o **caput** protocolados por instituições de ensino detentoras de autonomia, sem avaliação *in loco* realizada na sede, serão arquivados e a autorização ficará a cargo da instituição de ensino, após o credenciamento.

§ 2º Nos processos mencionados no **caput**, somente serão considerados para fins de credenciamento de polos de educação a distância os endereços nos quais a avaliação *in loco* tenha sido realizada, e aqueles não avaliados serão arquivados, sem prejuízo de sua posterior criação pela instituição de ensino, conforme o disposto no art. 16.

§ 3º O disposto no § 2º se aplica, no que couber, aos processos de aditamento de credenciamento de polos de educação a distância em tramitação na data de publicação deste Decreto.

§ 4º Eventuais valores de taxas recolhidas para avaliações não realizadas ficarão disponíveis para utilização em outros processos de avaliação referentes à mesma instituição de ensino.

§ 5º As instituições de ensino poderão optar pelo não arquivamento dos endereços não avaliados, na forma a ser estabelecida em regulamento.

Art. 24. Ficam revogados:

I - o [Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005](#); e

II - o [art. 1º do Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007](#).

Art. 25. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 25 de maio de 2017; 196º da Independência e 129º da República.

MICHEL
José Mendonça Bezerra Filho

TEMER

Este texto não substitui o publicado no DOU de 26.5.2017 e [retificado em 30.5.2017](#).

*