

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação

MARIANA NOVAIS VIEIRA

**A CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A
DISTÂNCIA: uma análise do trabalho do tutor**

Belo Horizonte
2019

MARIANA NOVAIS VIEIRA

**A CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A
DISTÂNCIA: uma análise do trabalho do tutor**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do Título de Doutora.

Linha de Pesquisa: Trabalho, Política e Formação Humana.

Orientador: Prof. Dr. Eucidio Pimenta Arruda.

Belo Horizonte

2019

V658c
T

Vieira, Mariana Novais, 1984-

A configuração do trabalho docente na educação superior a distância [manuscrito] : uma análise do trabalho do tutor / Mariana Novais Vieira. - Belo Horizonte, 2019.

266 f., enc., il.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: Eucídio Pimenta Arruda.

Bibliografia: f. 189-213.

Anexos: f. 218-266.

Apêndices: f. 214-217.

1. Educação -- Teses. 2. Ensino à distância -- Teses.

3. Educação aberta -- Teses. 4. Ensino superior -- Teses.

5. Professores -- Formação -- Teses.

I. Título. II. Arruda, Eucídio Pimenta, 1976-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.35

Catálogo da Fonte* : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário†: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

(Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica‡.)

* Ficha catalográfica elaborada com base nas informações fornecidas pelo autor, sem a presença do trabalho físico completo. A veracidade e correção das informações é de inteira responsabilidade do autor, conforme Art. 299, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940 - "Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou fazer inserir declaração falsa ou diversa da que devia ser escrita..."

† Conforme resolução do Conselho Federal de Biblioteconomia nº 184 de 29 de setembro de 2017, Art. 3º – “É obrigatório que conste o número de registro no CRB do bibliotecário abaixo das fichas catalográficas de publicações de quaisquer natureza e trabalhos acadêmicos”.

‡ Conforme Art. 297, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940: "Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou alterar documento público verdadeiro..."

**A CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A
DISTÂNCIA: uma análise do trabalho do tutor**

MARIANA NOVAIS VIEIRA

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título Doutora em Educação, na Linha de Pesquisa: Política, Trabalho e Formação Humana.

Aprovada em 19 de fevereiro de 2019, pela banca constituída pelos membros:

Prof. Dr. Eucidio Pimenta Arruda – Orientador
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Prof. Dr. Antonio Julio de Menezes Neto
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Prof. Dr. Fernando Selmar Rocha Fidalgo
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Prof. Dr. Daniel Ribeiro Silva Mill
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)

Prof.^a Dra. Inajara de Salles Viana Neves
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

Belo Horizonte, 19 de fevereiro de 2019.

Dedico este trabalho aos meus pais, Sônia e José Carlos,
e ao meu marido, Leonardo, que tanto apoiaram e
incentivaram o meu crescimento profissional.

AGRADECIMENTOS

Chegou o momento de agradecer a todos que estiveram ao meu lado na concretização deste sonho! Sem vocês, eu não teria conseguido vencer mais uma etapa da minha caminhada profissional.

Agradeço a Deus pela coragem, sabedoria e pelo fortalecimento nos momentos difíceis.

Ao meu orientador, professor Eucidio Pimenta Arruda, por todo ensinamento e confiança. Obrigada por todas as críticas, discussões e reflexões. Elas me fizeram repensar e amadurecer como pesquisadora. Seu conhecimento e suas ponderações foram essenciais para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos professores Fernando Fidalgo e Daniel Mill, pelas valiosas contribuições na época do exame de qualificação e por participarem da banca de defesa da tese. As ponderações apresentadas por vocês foram essenciais para o desdobramento deste trabalho.

Aos professores Antônio Júlio de Menezes e Inajara Neves, pela participação como membros da banca de defesa.

À CAPES, agência de fomento à pesquisa, por possibilitar o recebimento da bolsa de estudo durante o período do doutorado.

Ao professor André Silva Martins, meu orientador do curso de mestrado, e à professora Daniela Motta de Oliveira, amiga e membro da banca de defesa do mestrado, responsáveis pela minha inserção no campo da pesquisa em educação. As discussões iniciadas no curso de mestrado compõem hoje esta tese de doutorado. Obrigada por toda aprendizagem proporcionada!

Aos professores e aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, pelas experiências e pelos conhecimentos compartilhados.

Aos amigos da Escola Municipal Professor Afonso Maria de Paiva e do Colégio de Aplicação João XXIII pelo apoio nas dificuldades, pela troca de experiência e pelo conhecimento construído diariamente.

Aos meus alunos, que mesmo tão pequenos, me deram força e incentivo em diversos momentos, através de sorrisos, abraços e carinhos.

Aos meus pais, Sônia e José Carlos, pelo amor e pelo apoio incondicionais, por sempre acreditarem em mim e no meu trabalho. Vocês são os responsáveis por esta conquista!

À minha irmã, Gisele, pela amizade, compreensão e apoio constante em todos os momentos.

À minha avó, Conceição, pelo orgulho que sempre teve de mim e pelas orações diárias, quando a memória não lhe faltava.

Ao meu marido, Leonardo, por toda paciência e companheirismo, sempre presente em todos os momentos, me encorajando a prosseguir. Suportou os fins de semana de estudo, o cansaço, as lágrimas, a falta de tempo, a ansiedade e as viagens semanais para Belo Horizonte. Obrigada pela sua parceria e pelo seu amor!

Enfim, agradeço aos amigos, colegas, familiares e todos aqueles que me apoiaram ao longo dessa desafiadora caminhada, torcendo pelo meu sucesso e crescimento profissional. Muito obrigada!!!

RESUMO

A presente pesquisa tem como tema o trabalho docente na educação superior, no âmbito da Educação a Distância (EaD). O objetivo deste trabalho foi compreender e analisar a configuração do trabalho do tutor nos cursos de graduação a distância das instituições públicas federais, tendo em vista as relações sociais que permeiam a realidade concreta e a política educacional de modo específico. As questões norteadoras deste estudo foram assim delineadas: Como se configura o trabalho docente, especificamente do tutor, nos cursos de graduação a distância das instituições públicas federais? O trabalho na EaD produziu algum tipo de mudança na configuração e na dinâmica do trabalho docente? Em quais condições se desenvolve o trabalho do tutor no contexto da EaD? Para tanto, foi realizado um estudo teórico, de caráter descritivo-analítico, orientado pelo materialismo histórico, a partir da revisão bibliográfica e da análise documental. Foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: (i) estudo teórico, para traçar a base de compreensão sobre o trabalho docente e a educação a distância nas relações sociais capitalistas; (ii) estudo documental das políticas de educação superior implementada nos anos de 1990 a 2016, em âmbito federal; (iii) análise das experiências de educação superior a distância, nacionais e internacionais, com foco no trabalho do tutor; (iv) problematização e análise crítica do trabalho do tutor nas instituições públicas federais, a partir das informações coletadas, tendo em vista a proposição de novas possibilidades para o trabalho do tutor. Como base no estudo realizado, foi possível concluir que o trabalho docente na educação superior pública a distância está sendo reconfigurado, potencializando novas formas de exploração e precarização, principalmente no que se refere ao trabalho do tutor, estando em consonância com os pressupostos do modelo de Estado gerencial, difundido a partir dos anos de 1990. Com a expansão da EaD, surge a figura imprescindível de um novo profissional: o tutor, que, apesar de exercer uma função inerente à docência, não é reconhecido legalmente como professor ou trabalhador, atuando como bolsista na esfera pública federal, o que demarca uma nova forma de exploração, precarização e terceirização do trabalho docente. Diante desse cenário, a EaD necessita ser institucionalizada como uma política educacional de Estado, com incorporação legal do tutor como trabalhador docente.

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

ABSTRACT

The theme of this thesis regards the work performed in teaching in higher education in the scope of e-learning. The objective of this study is to understand and analyze the configuration of the tutor's work in the undergraduate distance courses of federal public institutions, regarding the social relations that permeate concrete reality and educational policies in a specific way. The guiding questions of this study are as follows: How is the work of a teacher, specifically the tutor, configured in the undergraduate distance courses of federal public institutions? Has the work in e-learning caused any kind of change in the configuration and dynamics of the work of a teacher? Under what conditions does the tutor's work develop in the context of e-learning? In order to do that, a theoretical descriptive-analytical study guided by historical materialism was carried out based on a literature review and documentary analysis. The following methodological procedures were used: (i) theoretical study, so as to draw a basis for understanding the work of the tutor and e-learning in capitalist social relations; (ii) a documentary study of higher education policies implemented from 1990 to 2016 at the federal level; (iii) analysis of experiences in higher education, both in the national and international levels, focusing on the work of tutors; (iv) problematization and critical analysis of the work of tutors in federal public institutions, based on the information collected, aiming to propose new possibilities for that work. Based on the study carried out, it was possible to conclude that the public higher education teaching work, in terms of e-learning, is being reconfigured, boosting new ways of labor exploitation and deterioration, especially when it comes to the work of tutors, being in line with the assumptions in the model of management status, made public since the 1990s. With the increase of e-learning, the indispensable figure of a new professional emerges: the tutor, who despite exercising a function inherent to teaching, they aren't legally recognized as teachers or workers, acting as a scholar in the federal public sphere, which demarcates a new form of exploitation, deteriorating and outsourcing of teaching work. In this scenario, e-learning must be institutionalized as an educational policy of the State, with the legal incorporation of the tutor as a teaching worker.

Keywords: E-Learning. Teaching. Tutor

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Funcionamento do Sistema de Cotas	93
Figura 2 – Apoio Pedagógico Projeto Veredas	142
Figura 3 – Funcionamento do Sistema UAB	151
Gráfico 1 – Crescimento do número de instituições de ensino superior por dependência administrativa – Governos Collor de Mello e Itamar Franco (1990-1994)	66
Gráfico 2 – Crescimento do número de matrículas nas instituições de ensino superior por dependência administrativa – Governos Collor de Mello e Itamar Franco (1990-1994)	66
Gráfico 3 – Crescimento do número de instituições de ensino superior por dependência administrativa – Governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)	73
Gráfico 4 – Evolução do número de matrículas nos cursos de graduação, presencial e a distância, por categoria administrativa – Governos Lula da Silva (2003-2010)	82
Tabela 1 – Evolução do número de instituições de ensino superior por categoria administrativa – Governos Collor de Mello e Itamar Franco (1990-1994)	63
Tabela 2 – Evolução do número de matrículas nas instituições de ensino superior por categoria administrativa – Governos Collor de Mello e Itamar Franco (1990-1994)	64
Tabela 3 – Evolução do número de instituições de ensino superior por categoria administrativa – Governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)	72
Tabela 4 – Número de cursos de graduação a distância – 2000-2003	78
Tabela 5 – Número de cursos na graduação a distância – Governos Lula da Silva (2003-2010)	85
Tabela 6 – Número de bolsas, integral e parcial, concedidas pelo PROUNI – 2007-2016	95
Tabela 7 – Número de cursos na graduação a distância – Governo Dilma Rousseff (2011-2016)	98
Tabela 8 – Valores das Bolsas de Estudos e de Pesquisa – Consórcio CEDERJ	134
Tabela 9 – Critérios e modalidades gerais das bolsas concedidas pelo Sistema UAB	154
Quadro 1 – Denominação e vínculo de trabalho nas experiências analisadas	162
Quadro 2 – Principais atribuições dos tutores nas experiências internacionais	163
Quadro 3 – Principais atribuições dos tutores nas experiências nacionais	164
Quadro 4 – Perspectivas para a qualidade da EaD no ensino superior	180

LISTA DE SIGLAS

AA	Aprendizagem Aberta
AAAs	Ações Afirmativas
ABRUEM	Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
AFOR	Agências de Formação
AIM	Articulated Instructional Media Project
ALERJ	Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BBC	British Broadcast Cooperation
BIC	Programa de Bolsas de Iniciação Científica
BID	Banco Internacional de Desenvolvimento
BRASILEAD	Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBO	Classificação Brasileira de Ocupação
CECERJ	Centro de Ciências e Educação Superior do Estado do Rio de Janeiro
CEDERJ	Centro de Educação Superior do Rio de Janeiro
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CGU	Controladoria Geral da União
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal da Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CsF	Ciência sem Fronteiras
DEB	Diretoria de Educação Básica Presencial
DED	Diretoria de Educação a Distância
EaD	Educação a Distância
EBTT	Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
e-SIC	Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão
FAPEMIG	Fundo de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GED	Gratificação de Estímulo à Docência
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituto Federal de Ensino Superior
IFF	Instituto Federal Fluminense
IFS	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPES	Instituição Pública de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
Nead	Núcleo de Educação Aberta e a Distância
NETEC	Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação
OU	Open University
PACI	Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PL	Projeto de Lei
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Parcerias Público-Privadas
Prodocência	Programa de Qualificação Docente
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
Red ISA	Universidades em Islas Atlánticas de Lengua y Cultura Luso-española
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SECT	Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UAB	Sistema Universidade Aberta do Brasil
UAb	Universidade Aberta de Portugal
UANE	Universidade Aberta do Nordeste
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UEMS	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFCA	Universidade Federal do Cariri
UFESBA	Universidade Federal do Sul da Bahia
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFOB	Universidade Federal do Oeste da Bahia
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNAB	Universidade Aberta do Distrito Federal
UnB	Universidade de Brasília
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia
UNEMAT	Universidade do Estado do Mato Grosso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
UniRede	Universidade Virtual do Brasil
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNIVIR/CO	Universidade Virtual do Centro-Oeste

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO E DO ESTADO NAS RELAÇÕES SOCIAIS CAPITALISTAS.....	23
1.1. Configuração do trabalho docente na sociedade capitalista	25
1.2. Constituição do Estado no contexto capitalista.....	31
1.3. Trabalho docente e novas tecnologias na educação superior pública brasileira ...	37
1.3.1. Trabalho docente na educação superior pública a distância	40
1.3.2. Caracterização do trabalho do tutor na educação superior pública a distância	49
2. EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: POLÍTICAS E REFORMAS.....	58
2.1. Políticas e reformas da Educação Superior a partir dos anos de 1990	59
2.1.1. Governo Collor de Mello (1990-1992) e Itamar Franco (1993-1994)	60
2.1.2. Governo Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-1998 e 1999-2002)	71
2.1.3. Governo Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010)	79
2.1.4. Governo Dilma Rousseff (2011-2014 e 2015-2016).....	90
3. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TRABALHO DOCENTE: LIMITES E POSSIBILIDADES.....	100
3.1. Educação a distância e trabalho docente no mundo: algumas experiências	102
3.1.1. Open University – Reino Unido	105
3.1.2. Universidad Nacional de Educación a Distancia – Espanha	110
3.1.3. Universidade Aberta de Portugal – Portugal	116
3.2. Educação a distância e trabalho docente no Brasil: um breve histórico	121
3.3. Educação superior pública a distância no Brasil e trabalho docente: principais iniciativas pós Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/1996	128
3.3.1. Consórcio CEDERJ.....	129
3.3.2. Projeto Veredas	138
3.3.3. Universidade Aberta do Brasil.....	148

4. CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DO TUTOR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA A DISTÂNCIA NO BRASIL	159
4.1 Trabalho do tutor nas experiências nacionais e internacionais: resultados da pesquisa.....	160
4.2. Profissionalização docente: tutor é professor	167
4.3. Novas possibilidades para tutoria na Educação a Distância.....	176
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	185
REFERÊNCIAS.....	189
APÊNDICE	214
Apêndice A – Atribuições dos tutores no Consórcio CEDERJ.....	214
ANEXOS.....	218
Anexo A – Solicitação de documentos do Consórcio BRASILEAD	218
Anexo B – Solicitação de documentos do Projeto Veredas à SEE/MG.....	220
Anexo C – Resolução nº 145, de 28 de novembro de 2001 – Projeto Veredas	222
Anexo D – Solicitação de documentos do Projeto Veredas à SEE/MG	227
Anexo E – Resposta da SEE/MG	228
Anexo F – Solicitação de documentos do Projeto Veredas à UFJF.....	229
Anexo G – Resposta da UFJF	230
Anexo H – Contrato Projeto Veredas com a UFJF	232
Anexo I – Solicitação de documentos do Projeto Veredas à UFMG	263
Anexo J – Solicitação de documentos do Projeto Veredas à UFU.....	265

INTRODUÇÃO

Minha trajetória na área educacional teve início no Ensino Médio, ao optar pelo Curso Normal, em 1999. Logo após, em 2002, ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e, no decorrer do quarto período, realizei um concurso para professora da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, minha primeira experiência no magistério. Trabalhei como professora da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental durante treze anos na rede municipal. Em 2017, ingressei na carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), atuando, também, nos anos iniciais do ensino fundamental no Colégio de Aplicação João XXIII, na cidade de Juiz de Fora. Além disso, atuei como tutora a distância, de 2014 a 2016, no Curso Técnico de Multimeios Didáticos, vinculado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Juiz de Fora, e, também, no curso de Pedagogia a distância da UFJF, em 2017, para entender a dinâmica de funcionamento do trabalho do tutor.

Desde 2009, meus estudos estão direcionados para a compreensão dos fundamentos econômicos, sociais e políticos da educação brasileira na atualidade. Inicialmente, ingressei em um grupo de pesquisa intitulado “As Políticas de Formação Continuada de Professores no Estado de Minas Gerais”, apoiada pelo Fundo de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG). Todavia, por conta da pesquisa que desejava desenvolver no curso de Mestrado, comecei a participar de outro grupo de pesquisa sobre “A formação inicial de professores: as contradições entre o ensino presencial e a expansão da educação a distância”, apoiada pelo Programa de Bolsas de Iniciação Científica (BIC/UFJF). Ambas as pesquisas eram coordenadas pela professora Daniela Motta de Oliveira e vinculadas ao Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação (NETEC) da UFJF.

Em 2011, ingressei no curso de Mestrado da UFJF, no qual defendi a dissertação intitulada: “A nova configuração do trabalho docente na Educação Superior: o caso do Curso de Pedagogia/UFJF da Universidade Aberta do Brasil”, sob orientação do professor André Silva Martins. Nessa pesquisa, foi analisado o trabalho do professor no contexto da política de expansão do ensino superior, com a consolidação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Concluiu-se que a política de expansão do ensino superior a partir da UAB, baseado nos pressupostos do modelo de Estado gerencial, vem redefinindo a configuração do trabalho do professor por meio da intensificação de seu trabalho, revelando que a opção ideológica do bloco no poder, em assegurar o direito de acesso à educação superior, processa-se pelo comprometimento das condições de trabalho/vida dos trabalhadores docentes.

Para dar continuidade aos estudos, inscrevi-me no curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 2015, no qual fui aprovada e concluí com a defesa desta tese.

A pesquisa desenvolvida no curso de doutorado buscou analisar a configuração do trabalho docente na educação superior pública, a partir da figura do tutor, já que novas relações de trabalho são estabelecidas com a inserção da modalidade a distância no campo educacional.

Para tanto, as questões norteadoras deste estudo foram assim delineadas: Como se configura o trabalho docente, especificamente do tutor, nos cursos de graduação a distância das instituições públicas federais? O trabalho na EaD produziu algum tipo de mudança na configuração e na dinâmica do trabalho docente? Em quais condições se desenvolve o trabalho do tutor, no contexto da EaD?

É necessário ressaltar a relevância desta pesquisa, uma vez que os estudos referentes ao trabalho docente não tratam especificamente dos trabalhadores envolvidos na EaD. A EaD vem ganhando cada vez mais espaço na sociedade e nas instituições de educação superior, contudo essa expansão necessita vir acompanhada de condições dignas de trabalho para todos os inseridos nessa nova realidade educacional. Isso quer dizer que estudos relacionados ao tema precisam ser desenvolvidos, principalmente no que diz respeito ao trabalho do tutor, que assume uma função docente sem, ao menos, ser reconhecido legalmente como professor.

A hipótese inicial era de que a EaD está reconfigurando o trabalho docente, potencializando novas formas de exploração e precarização, principalmente no que se refere ao trabalho desempenhado pelo tutor, estando em consonância com os pressupostos do modelo de Estado gerencial, cuja implantação foi iniciada nos anos de 1990.

Nesse sentido, o objetivo deste estudo foi compreender e analisar a configuração do trabalho do tutor nos cursos de graduação a distância das instituições públicas federais, tendo em vista as relações sociais que permeiam a realidade concreta e a política educacional de modo específico. Os objetivos específicos foram assim estabelecidos: analisar o trabalho do tutor nas instituições públicas de educação superior, de forma a apreender: (i) a natureza e a dinâmica do trabalho do tutor nessa modalidade de ensino; (ii) as condições de trabalho desses sujeitos; (iii) o significado político do trabalho do tutor para a política educacional, a fim de propor novas possibilidades para a tutoria.

Diante de um tema de investigação, o pesquisador precisa lidar com o conhecimento e os dados existentes da realidade, que servirão de base para o desenvolvimento da investigação proposta, assim como ultrapassar o plano das manifestações imediatas do fenômeno, elevando

os dados da realidade até o plano do pensado-concreto, permitindo, desse modo, a produção de conhecimentos novos sobre essa mesma realidade. Isso se refere, antes de tudo, a escolhas do pesquisador, orientadas por concepções de ciência e de mundo.

Sendo assim, a opção teórico-metodológica para realização da presente pesquisa é pelo materialismo histórico¹. Não se trata de uma escolha arbitrária, ao contrário, é sustentada na compreensão de que os fundamentos do método materialista histórico permitem ao pesquisador construir o conhecimento a partir de uma prática social e apreender os dados da realidade como sínteses de múltiplas determinações, considerando os fenômenos sociais para além de suas manifestações imediatas ou aparentes.

Mas, afinal, o que é o materialismo histórico?

O materialismo histórico 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 da sociedade humana. (TRIVIÑOS, 1987, p. 51)

Toda pesquisa, enquanto criação científica, exige uma fundamentação teórica do conhecimento, por parte do pesquisador, denominada de concepção epistemológica. De acordo com Godime (2013), há duas grandes concepções epistemológicas sobre o mundo e a realidade: a concepção metafísica e a concepção materialista, ambas fundamentalmente opostas. A autora esclarece que:

A concepção metafísica entende que, para o direcionamento da pesquisa, os métodos de investigação devem ser lineares, lógicos, harmoniosos e a-históricos, guiados pela observação neutra e objetiva dos fenômenos, isentando de realizar uma apreensão da organização, desenvolvimento e transformação desses fenômenos no contexto social. Por concentrar-se apenas na observação do fenômeno, limita-se na aparência exterior e nos movimentos observáveis da sua representação, fazendo da pesquisa um processo técnico de descrição e explicação dos fenômenos pautado na imparcialidade do pesquisador.

A concepção materialista funda-se na dialética da realidade. A base filosófica da dialética percorre um imenso caminho que vai de Heráclito à Hegel e de Hegel para o pensamento marxista que instituiu uma nova dialética fundada no materialismo histórico. (GODIME, 2013, p. 1)

Enquanto a concepção metafísica garante à pesquisa a definição de critérios de cientificidade, neutralidade e objetividade, a concepção materialista busca analisar o

¹ Neste trabalho, será usado o termo “materialismo histórico” ao invés de “materialismo histórico-dialético”, por considerar que, dada a natureza histórica do método, já está pressuposto que seja dialético. Portanto, ambos os termos possuem o mesmo significado.

fenômeno para além de suas aparências, tendo em vista a sua modificação e desenvolvimento, de modo a evidenciar a práxis transformadora do sujeito como agente histórico. Em outras palavras, busca-se a produção de um conhecimento crítico que altere e transforme a realidade.

O método materialista histórico foi criado por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), com “[...] um enfoque teórico, metodológico e analítico para compreender a dinâmica e as grandes transformações da história e das sociedades humanas” (GODIME, 2013, p. 3). Parte-se do princípio de que a realidade é um processo histórico em construção, em constante movimento e permeada por contradições, conflitos e transformações. Considerando que o fenômeno está inserido em um processo histórico, a perspectiva materialista busca compreender a essência do fenômeno, indo além das manifestações aparentes e imediatas, analisando, dessa forma, a natureza conflitiva, dinâmica e histórica da realidade.

Com isso, a pesquisa orientada pelo materialismo histórico deve abarcar o momento histórico da realidade concreta do fenômeno a ser estudado, bem como os determinantes políticos, econômicos e sociais. O fenômeno investigado é algo socialmente construído e necessita ser compreendido na dimensão da totalidade. Portanto, o materialismo histórico não é um método de redução da realidade, mas sim de reprodução da realidade no plano teórico, por meio de diferentes mediações realizadas pela atividade humana, com auxílio de categorias de análises, que emergem da dinâmica do mundo real. Esse método permite compreender as manifestações sociais (políticas, econômicas, educacionais etc.) como atividade prática e objetiva dos homens e mulheres reais organizados em um tempo histórico e em uma sociedade (KOSIK, 1976).

Assim, há uma articulação das múltiplas dimensões do fenômeno com a totalidade mais ampla, de modo que se articule a historicidade do objeto de conhecimento com as cinco categorias de análise fundamentais da perspectiva materialista histórica. As cinco categorias de análise são:

A categoria de contradição rebate a concepção de linearidade, pois parte do entendimento de que nada existe em permanência e, portanto, toda realidade é passível de superação. *A categoria de totalidade* busca a conexão dos aspectos particulares com o contexto social mais amplo que produz as contradições. *A categoria de mediação* parte do pressuposto que o homem é mediador das relações sociais e, portanto, agente para intervenção no real. *A categoria de reprodução* aponta para o fato de que o modo de produção capitalista para se manter, tende a se reproduzir, mesmo que com pequenas mudanças que não chegam a ser estruturais, mas apenas adaptativas a este modo de produção. *A categoria de hegemonia* entende que a ideologia da classe dominante e sua concepção de sociedade, de valores e de relações sociais devem ser reproduzidas a ponto de que estes ideais de

sociedade sejam um consenso entre os cidadãos. (GOMIDE, 2013, p. 7-8, grifo da autora)

Além disso, o método materialista histórico implica a existência de três fundamentos simultâneos: inicia-se na análise crítica do fenômeno investigado, seguido da construção de um novo conhecimento, para culminar na transformação da realidade social. Na análise de Godime (2013),

O materialismo histórico-dialético, enquanto método de investigação, é essencialmente polêmico e crítico, pois busca superar o senso comum, a maneira de pensar dominante, indo além da reflexão que se esgota em si mesma. O conhecimento crítico, nesta perspectiva, pauta-se por uma postura de transformação da realidade, ou seja, uma reflexão que implica em movimento, em mudança, e não apenas limitar-se à análise crítica. A apreensão da realidade em sua gênese na concepção dialética articula, a todo momento, teoria e prática. (GODIME, 2013, p. 7)

Nesse sentido, “[...] o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e vida no seu conjunto. Constitui-se numa espécie de mediação do modo de aprender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais” (FRIGOTTO, 1987, p. 77).

Considerando o objeto de investigação desta pesquisa: o trabalho do tutor na EaD pública, bem como a opção teórico-metodológica pelo materialismo histórico, torna-se imprescindível analisar o fenômeno diante da conjuntura política, econômica e social na qual se insere, buscando analisar a historicidade e a totalidade.

A expansão da EaD pública, por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), consolidou-se como uma política pública educacional de democratização de acesso ao ensino superior, num contexto histórico de avanço das concepções neoliberais e gerencialistas de atuação do Estado. As políticas educacionais fazem parte da totalidade social e, por isso, não devem ser tratadas isoladamente. Dessa forma, a utilização do materialismo histórico, como enfoque metodológico, torna-se apropriado para o desenvolvimento de pesquisa nesse campo de investigação. É preciso considerar, ainda, que “[...] uma política pública é marcada por interesses econômicos, políticos e ideológicos, não é possível captar o significado de uma política educacional sem compreender a lógica global do sistema orgânico do capital (GOMES, 2013, p. 8). Em outros termos,

A investigação sobre políticas educacionais implica, portanto, no resgate da historicidade do fenômeno, buscando investigá-lo sob a perspectiva histórica no sentido de desvelar os conflitos, contradições, interesses e ideologias que estão por detrás da implementação de tais políticas e, neste sentido, é preciso reconhecer o

campo das políticas educacionais como um domínio de investigação histórica, resgatando a historicidade cíclica e superando a investigação puramente narrativa e descritiva dos fatos. A mediação histórica no estudo das políticas educacionais permite uma compreensão global do fenômeno em seu desenvolvimento, elucidando como o presente dá significação ao passado, de modo que, numa perspectiva materialista histórico-dialética, potencialize a capacidade dos agentes históricos, ou seja, o conhecimento da mudança. Não há como compreender o presente sem o aporte substancial da história, sem o debruçar crítico sobre as injunções dos acontecimentos passados no fenômeno presente. (GOMES, 2013, p. 8)

Assim sendo, ao longo desta pesquisa, será apresentada uma análise do trabalho docente na EaD, principalmente do tutor, a partir de experiências nacionais e internacionais, tendo em vista a transformação da realidade desse contexto, com proposição de novos caminhos para o trabalho da tutoria.

Para isso, realizou-se um estudo teórico de caráter descritivo-analítico, com ampla pesquisa bibliográfica e revisão de literatura, assim como análise documental, entendendo que tal análise permite identificar fatos nos documentos a partir de questões ou hipóteses. Os documentos são todos os materiais que podem ser utilizados como fonte de informação, sendo uma fonte estável, rica, natural, não reativa e poderosa, dos quais evidências, que sustentam as afirmações e declarações do pesquisador, podem ser retiradas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Tendo em vista a distinção entre a pesquisa documental e bibliográfica, Oliveira (2010, p. 69) esclarece que a pesquisa documental concerne na “[...] busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação”. Já a pesquisa bibliográfica é definida como “[...] uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico, tais como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos” (OLIVEIRA, 2010, p. 69). Com isso, ambas as pesquisas se referem a um estudo direto em fontes científicas, sem predominância de fatos ou fenômenos empíricos.

Nesse sentido, há uma grande proximidade entre a pesquisa documental e bibliográfica, cujo elemento diferenciador está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa documental refere-se a fontes primárias, pois os materiais ainda não receberam nenhum tratamento analítico, a pesquisa bibliográfica remete-se a fontes secundárias, uma vez que o conteúdo trabalhado já foi analisado por diferentes autores, tais como artigos, dissertações e teses.

Para entender o trabalho docente na EaD em sua totalidade, a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental, tornou-se imprescindível compreender o contexto social, político

e econômico, posto que a lógica que articula as políticas para a educação está em consonância com o projeto societário capitalista vigente.

Com isso, as técnicas de investigação desta pesquisa foram assim delineadas: (i) estudo teórico, para traçar a base de compreensão sobre o trabalho docente e a educação a distância nas relações sociais capitalistas; (ii) estudo documental das políticas de educação superior implementada nos anos de 1990 a 2016, em âmbito federal; (iii) análise das experiências de educação superior a distância, nacionais e internacionais, tendo como foco o trabalho docente, em especial do tutor; (iv) problematização e análise crítica do trabalho do tutor nas instituições públicas federais, a partir das informações coletadas, tendo em vista a proposição de novas possibilidades para o desenvolvimento do trabalho do tutor.

Para tanto, buscou-se, primeiramente, apresentar a configuração do trabalho e do Estado nas relações sociais capitalistas, a partir de um estudo teórico, com base no pensamento de Gramsci, Poulantzas, Marx e para além de Marx. Partiu-se do princípio de que Marx foi o autor que melhor analisou e compreendeu a categoria trabalho e toda a sua complexidade, no âmbito do modo de produção capitalista. Seus trabalhos continuam sendo elucidativos para a compreensão da sociedade atual. Também foi feita uma caracterização do trabalho docente na EaD, em especial do tutor, objeto de investigação deste estudo, a fim de compreender a dinâmica histórica, política e social na qual o fenômeno se encontra imerso, para, assim, compreender a dimensão da totalidade.

Em seguida, foi realizada uma pesquisa bibliográfica referente às políticas e às reformas para a educação superior, a partir dos anos de 1990, tendo em vista a inserção da EaD nesse contexto, com o objetivo de entender a essência do fenômeno estudado no conjunto das relações sociais e das políticas educacionais.

Haja vista a necessidade de compreender o fenômeno estudado, foram analisadas as principais experiências de educação a distância, nacionais e internacionais, com foco no trabalho do tutor. Por isso, foi realizada uma ampla pesquisa documental de cada uma das experiências, levando-se em consideração os aspectos teóricos e organizativos sobre a EaD e o trabalho docente, bem como os interesses políticos e ideológicos que permeiam a realidade concreta.

Assim, ao longo desta pesquisa, buscou-se analisar e problematizar o trabalho docente na EaD pública, com a intenção de propor novos caminhos no que diz respeito ao trabalho do tutor. Defende-se a institucionalização da EaD nas instituições públicas de ensino superior, assim como o reconhecimento legal do tutor como trabalhador docente, já que o tutor, apesar de exercer uma função inerente à docência, não é reconhecido legalmente como professor ou

trabalhador, atuando como bolsista na esfera pública federal, o que evidencia uma nova forma de exploração, precarização e terceirização do trabalho docente.

Portanto, o percurso metodológico deste trabalho, em consonância com o método materialista histórico, buscou analisar e problematizar o fenômeno a ser investigado: o trabalho do tutor na EaD pública, no conjunto das relações políticas, sociais e econômicas do modo de produção capitalista, numa compreensão da dimensão da totalidade, a fim de traçar novas possibilidades para a transformação da realidade concreta.

Assim sendo, este trabalho foi estruturado em quatro capítulos, além da “Introdução”, e das “Considerações Finais”.

No Capítulo 1, “Configuração do trabalho e do Estado nas relações sociais capitalistas”, discute-se a configuração do trabalho e a constituição do Estado no modo de produção capitalista, problematizando a organização do trabalho docente nos tempos de acumulação flexível, haja vista a necessidade de compreender como o trabalhador docente é afetado pelas mudanças ocorridas no âmbito da reestruturação produtiva, sobretudo a partir dos anos de 1990. Além disso, o trabalho docente no âmbito da EaD pública é analisado, levando-se em consideração o contexto político, econômico e social no qual se insere.

No Capítulo 2, “Educação superior no Brasil: políticas e reformas”, são abordadas as políticas e as reformas para a educação superior e, também, o lugar ocupado pela educação a distância, a partir dos anos de 1990, nos governos: Collor de Mello e Itamar Franco (1990-1993), Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Lula da Silva (2003-2006) e Dilma Rousseff (2011-2016), com o objetivo de traçar um panorama geral da política educacional de educação superior.

No Capítulo 3, “Educação a distância e trabalho docente: limites e possibilidades”, são apresentados os principais modelos de educação a distância e de trabalho docente no mundo (Open University – Reino Unido; Universidad Nacional de Educación a Distancia – Espanha; Universidade Aberta de Portugal – Portugal), assim como as principais iniciativas de educação a distância superior pública no Brasil (Consórcio CEDERJ – Centro de Educação Superior do Rio de Janeiro; Projeto Veredas – Curso de Formação Superior de Professores; Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB), pós Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/1996, a fim de compreender a organização do trabalho docente nas diversas iniciativas, nacionais e internacionais, além de analisar criticamente a configuração do trabalho do tutor, a partir das experiências apresentadas.

Por fim, no Capítulo 4, “Configuração do trabalho do tutor na educação superior pública a distância no Brasil”, são analisados os resultados encontrados no decorrer da

pesquisa sobre o trabalho do tutor, a partir das experiências nacionais e internacionais abordadas, assim como é discutida a dimensão da tutoria como profissionalização docente. Feito isso, novas possibilidades para a tutoria na EaD são apresentadas, tendo como direcionamento a defesa de institucionalização da EaD pública e do reconhecimento legal do tutor como trabalhador docente.

1. CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO E DO ESTADO NAS RELAÇÕES SOCIAIS CAPITALISTAS

Inicialmente, antes do estabelecimento da sociedade capitalista, prevalecia o modo de produção comunal, denominado de “comunismo primitivo”, no qual não havia divisão de classes e tudo era feito em comum, “[...] os homens produziam a sua existência em comum e se educavam nesse processo” (SAVIANI, 2013, p. 152). Até então, a terra era considerada o principal meio de produção.

Na Idade Média, com o modo de produção feudal, ainda persistiu, como meio dominante de produção, a terra e, como forma de economia, a agricultura, assim como na sociedade antiga. No entanto, na Antiguidade, predominava-se o trabalho escravo e, na Idade Média, o trabalho servil. Com a apropriação de terra, surge a propriedade privada, o que dividiu os homens em classes. Assim, emergiu a classe dos proprietários e dos não proprietários de terra, o que possibilitou aos proprietários sobreviver sem trabalhar.

Com o desenvolvimento das atividades artesanais no modo de produção feudal, através da produção de instrumentos necessários à vida no campo, vivenciou-se o crescimento de uma atividade mercantil, demarcando o surgimento do capitalismo. Por conta das atividades artesanais e mercantis, mercados de trocas foram se fixando e dando origens às cidades, ao comércio e, posteriormente, à indústria, constituindo, dessa maneira, um novo modo de produção: o capitalista (SAVIANI, 2013). Com isso,

Na sociedade moderna, capitalista, as relações deixam de ser *naturais* para serem predominantemente *sociais*. Neste sentido que a sociedade capitalista rompe com a ideia de comunidade para trazer, com toda força, a ideia de sociedade. Sendo assim, a sociedade capitalista traz a marca de um rompimento com a estratificação de classes. (SAVIANI, 2013, p. 155, grifo do autor)

O modo de produção capitalista ou capitalismo constituiu-se, ao longo do tempo, como uma forma de organização social, demarcado pela subordinação do campo à cidade e pela separação entre proprietários dos meios de produção (classe dominante²) e não proprietários (classe trabalhadora), sendo que estes vendem sua força de trabalho e, em troca, recebem um salário para sobreviver. O lucro dos proprietários dos meios de produção advém da exploração da classe trabalhadora. Desse modo, o capitalismo é um sistema econômico e

² A classe dominante também era denominada de classe burguesa ou burguesia, posto que “[...] a origem do burguês é o habitante do burgo, ou seja, o habitante da cidade” (SAVIANI, 2013, p. 154). O crescimento das cidades deu origem ao modo de produção capitalista. Nos dias de hoje, pode-se considerar que a classe dominante ou burguesia refere-se à classe empresarial da sociedade, pois é a classe proprietária dos meios de produção.

social fundamentado na propriedade privada dos meios de produção e na acumulação de capital.

Na sociedade moderna capitalista, com a produção centrada na cidade e na indústria, bem como com a incorporação da ciência ao processo produtivo, exige-se a disseminação dos códigos da escrita, com extensão da escolaridade básica a todos. Assim, [...] a escola está ligada a esse processo, como agência educativa ligada às necessidades do progresso, às necessidades dos civilizados, que corresponde à vida nas cidades” (SAVIANI, 2013, p. 157).

Nesse contexto, o mesmo autor elucida que há uma contradição do processo escolar, uma vez que, ao mesmo tempo em que se verifica uma ampliação da atuação da escola, para atender as demandas do processo produtivo, há uma desvalorização e esvaziamento da escola. Com isso,

A contradição entre as classes marca a questão educacional e o papel da escola. Quando a sociedade capitalista tende a generalizar a escola, esta generalização aparece de forma contraditória, porque a sociedade burguesa preconizou a generalização da educação escolar básica. Sobre esta base comum, ela reconstituiu a diferença entre as escolas de elite, destinadas predominantemente à formação intelectual, e as escolas para as massas, que ou se limitam à escolaridade básica ou, na medida que têm prosseguimento, ficam determinadas habilitações profissionais. (SAVIANI, 2013, p. 159)

A sociedade capitalista é uma constituição social orgânica e contraditória, que vivencia crises, de maior e menor intensidade, caracterizada pela dinâmica das relações sociais e de poder instituídas nas formações sociais de cada momento histórico. Como exemplo da dinâmica do sistema capitalista, tem-se as crises dos anos de 1929, 1970, 1997 e 2008.

Nas palavras de Frigotto (2003, p. 62), “[...] a crise é um elemento constituinte, estrutural, do movimento cíclico da acumulação capitalista, assumindo formas específicas que variam de intensidade no tempo e no espaço”. Nesse sentido, as crises capitalistas, apesar de terem uma mesma origem, têm uma materialidade específica, cuja superação é processada na dinâmica das relações sociais, com reorganização do processo produtivo e, conseqüentemente, nas relações de trabalho e de poder.

A crise de 1929 foi uma das mais significativas, impactando na condição de vida e no modo ser da classe trabalhadora. Sua superação se deu por meio de mudanças na condução política, a partir da implementação do contraditório “pacto social” entre a classe dominante e as frações urbanas da classe trabalhadora.

Os pactos sociais são estabelecidos nos momentos de crises, tendo em vista a redefinição e/ou recuperação das bases sociais, políticas e econômicas para a retomada do desenvolvimento. Com isso, os padrões de sociabilidade são reestabelecidos, com afirmação de um projeto hegemônico de sociedade, a partir do estabelecimento de pactos sociais entre a classe dominante (classe empresarial) e a classe trabalhadora, para que se retome o progresso e a coesão social.

Com efeito, para manter a expansão das forças capitalistas de produção e de organização do trabalho, baseada no assalariamento e na exploração, é necessária a reestruturação do Estado, com estabelecimento de pactos sociais, o que traz implicações para processo de trabalho.

A seguir, será apresentada a configuração do trabalho e do Estado nas relações sociais capitalistas, bem como uma discussão sobre trabalho docente e novas tecnologias, com uma caracterização do trabalho desenvolvido na Educação a Distância (EaD), haja vista a necessidade de compreender o contexto histórico, social e político no qual se insere o trabalho docente na EaD.

1.1. Configuração do trabalho docente na sociedade capitalista

Com o passar do tempo, mudanças políticas e econômicas ocorreram na sociedade, o que trouxe implicações para a configuração do trabalho. Este é alterado em seu conteúdo histórico e diversificado. O trabalho exclusivamente manual passa a ser feito pela mediação das máquinas. Com isso, novas demandas intelectuais e comportamentais são exigidas.

De acordo com Marx (2017),

O trabalho é, antes tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nelas jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata, aqui, das primeiras formas instintivas, animais, do trabalho. (MARX, 2017, p. 255, grifo do autor)

É através do trabalho que o ser se torna social. Assim, o trabalho é a condição básica para a vida humana. Por meio do trabalho, o homem exerce influência sobre a natureza de modo intencional e planejado, diferenciando-se dos demais animais (ENGELS, 1876).

Marx (2017) considera que o homem planeja, em seu cérebro, o trabalho antes de ser realizado, e é isso que o diferencia dos animais. Para tanto, argumenta que:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. (MARX, 2017, p. 255-256).

No âmbito social capitalista, o processo de trabalho torna-se um meio de subsistência, e a força de trabalho, uma mercadoria. Desse modo, o trabalho deixa de ser uma necessidade fundamental da realização humana, podendo gerar um processo de estranhamento e alienação do trabalhador, o que impossibilita o desenvolvimento do ser na sua totalidade ou integridade. Na análise de Antunes (1997), a forma como o trabalho se realiza nas relações capitalistas faz com que o trabalhador o repudie, não se reconhecendo ou se satisfazendo no processo de trabalho. Com isso, há uma negação e degradação do trabalhador.

Portanto, o trabalho é uma unidade contraditória, pois, ao mesmo tempo que é considerado condição básica para a vida humana, também promove o estranhamento e a alienação do ser humano. Assim,

[...] se, por um lado, podemos considerar o trabalho como um momento fundante da vida humana, ponto de partida do processo de humanização, por outro lado, a sociedade capitalista o transforma em trabalho assalariado, alienada, fetichizada. O que era uma finalidade central do ser social converte-se em meio de subsistência. A “força de trabalho” (conceito-chave em Marx) torna-se uma mercadoria, ainda que especial, cuja finalidade é criar novas mercadorias e valorizar o capital. Converte-se em meio e não em primeira necessidade de realização humana. (ANTUNES, 2004, p. 8)

Nas relações sociais capitalistas, o trabalho pode ser compreendido como uma unidade contraditória indivisível entre positividade e negatividade, uma vez que produz tanto a libertação do ser humano da sua condição animalésca (positividade), transformando-o em ser social, quanto produz sua degradação (negatividade), por meio da alienação. Em outras palavras, o trabalho, na conjuntura social capitalista, é uma unidade contraditória, pois, ao mesmo tempo em que produz a viabilidade da existência humana, promove sua degradação (VIEIRA, 2013).

Na leitura de Marx (1983), o processo de trabalho é uma atividade orientada para produzir valores de uso, que se convertem em valores de troca. Aquilo que resulta do trabalho

para satisfazer as necessidades humanas é denominado valor de uso. Dessa forma, o trabalho é considerado material, já que produz valores de uso. Quando o resultado da força de trabalho ultrapassa o plano de atendimento das necessidades do trabalhador, assume a forma mercadoria e se converte em valor de troca.

Marx (2017), esclarece que:

No processo de trabalho, portanto, a atividade do homem, com ajuda dos meios de trabalho, opera uma transformação do objeto do trabalho segundo uma finalidade concebida desde o início. O processo se extingue no produto. Seu produto é um valor de uso, um material natural adaptado às necessidades humanas por meio da modificação de sua forma. O trabalho se incorporou a seu objeto. Ele está objetivado, e o objeto está trabalhado. O que do lado do trabalhador aparecia sob a forma do movimento, agora se manifesta, do lado do produto, com qualidade imóvel, na forma do ser. Ele fiou, e o produto é um fio. (MARX, 2017, p. 258)

No modo de produção capitalista, o processo de trabalho gera mais-valia, ou seja, lucro. A mais-valia é proporcionada pela exploração do trabalhador, através do prolongamento de sua jornada de trabalho, sem o devido pagamento pelas horas a mais trabalhadas, o que é denominado de sobretrabalho. Nesse sentido, designa-se “[...] mais-valia ou lucro, aquela parte do valor total da mercadoria em que se incorpora o sobretrabalho, ou trabalho não remunerado” (MARX, 1950, p. 77).

A título de exemplo, pode-se considerar que, para produzir um determinado valor de uso, o trabalhador necessite de cinco horas de trabalho diário. Contudo, esse trabalhador trabalha oito horas por dia. Então, as três horas a mais trabalhadas diariamente é chamado de sobretrabalho e não é remunerada ao trabalhador. O valor de uso produzido pelo trabalhador torna-se valor de troca e assume a forma de mercadoria, gerando mais-valia para o empregador. Nessa circunstância, o trabalho é considerado produtivo, pois gera mais-valia, sendo obtida por meio da exploração da força de trabalho.

Além do trabalho material, que produz um valor de uso físico e manipulável, há o trabalho cujo resultado final não assume forma material, sendo designado de trabalho imaterial. O trabalho imaterial não se expressa no objeto físico que pode ser manipulado. Nesse contexto, o trabalho torna-se improdutivo, ou seja, não produz imediatamente valor de uso ou valor de troca, o que dificulta precisar a mais-valia³.

A distinção entre trabalho produtivo e improdutivo é uma especificidade da dinâmica

³ Vale ressaltar que o pensamento de Marx é condizente com um período histórico específico, assim como suas condições de escrita e de entendimento do mundo. A teoria do valor pode ser reconsiderada na perspectiva de que o valor não é gerado apenas pelo uso físico e manipulável, sobretudo sob o prisma das novas tecnologias e dos processos que criam valores (como é o caso dos softwares, por exemplo), cuja perspectiva física é substituída pela da experiência e consumo de informação. Sobre o tema trabalho e capital no século XXI, ver Piketty, 2014.

do trabalho na sociedade capitalista, pois o que define o trabalho como produtivo ou improdutivo é a relação que se estabelece com o trabalho, e não o conteúdo. Assim, “[...] trabalho produtivo não é senão expressão sucinta que designa a relação integral e o modo pelo qual se apresentam a força de trabalho e o trabalho no processo capitalista de produção” (MARX, 1978, p. 131).

Antunes (2009a) utiliza a expressão “classe-que-vive-do-trabalho” para designar a classe trabalhadora contemporânea, com isso, esclarece que:

[...] a *classe-que-vive-do-trabalho* engloba também os trabalhadores *improdutivos*, aqueles cujas formas de trabalho são utilizadas como serviço, seja para o uso público ou para o capitalista, e que não se constitui como elemento diretamente produtivo, como elemento vivo do processo de valorização do capital e de criação de mais-valia. São aqueles em que, segundo Marx, o trabalho é consumido como *valor de uso* e não como trabalho que cria *valor de troca*. O *trabalho improdutivo* abrange um amplo leque de assalariados, desde aqueles inseridos no setor de serviços, bancos, comércio, turismo, serviços públicos etc., até aqueles que realizam atividades nas fábricas, mas não criam diretamente valor. (ANTUNES, 2009a, p. 102, grifo do autor)

Há duas formas de submissão do processo de trabalho nas relações capitalistas: (i) subsunção real, referente à mais-valia absoluta, proporcionada pelo prolongamento da jornada de trabalho; (ii) subsunção formal, relacionada à mais-valia relativa, possibilitada pela revolução no modo de produzir e na produtividade, devido, principalmente, à aplicação da ciência e da maquinaria na produção (MARX, 2017).

Nessa linha, o trabalho se subdivide em trabalho necessário e trabalho excedente. Para Marx (2003), o tempo de trabalho necessário corresponde ao tempo gasto com trabalho imprescindível para a manutenção do próprio trabalhador. Enquanto que o tempo excedente, ocorre quando o trabalhador necessita trabalhar para quem detém os meios de produção, destinando maior tempo de trabalho e geração de mais-valia. Dessa maneira,

O trabalho necessário do camponês valáquio para a sua própria manutenção está fisicamente separado de seu trabalho excedente para o boiardo. Executa o primeiro em seu próprio terreno e o segundo na terra senhorial [...]. Na corveia, o trabalho excedente está claramente separado do trabalho necessário. (MARX, 2003, p. 275)

Considerando os termos utilizados na citação de Marx (2003), verifica-se que o autor analisou a complexidade implicada na categoria trabalho no âmbito da sociedade capitalista há mais de um século. Todavia, seus trabalhos continuam sendo elucidativos para compreensão das transformações sociais do presente. Na sociedade pré-capitalista, havia uma

separação clara entre trabalho necessário e trabalho excedente, sendo o primeiro exercido na propriedade do trabalhador e o segundo, por aqueles que não detinham os meios de meios de produção. Atualmente, o trabalho necessário e o excedente estão inter-relacionados e, por isso, se confundem; estão imbricados durante e após a jornada de trabalho, sendo que é no trabalho excedente que ocorre a extração da mais-valia e valorização do capital (FRANÇA, 2013).

Tendo em vista o trabalho docente, como qualificá-lo na lógica capitalista: material ou imaterial, produtivo ou improdutivo?

O resultado do trabalho docente é o ensino, portanto não atinge forma definida e manipulável ao final do processo. Assim, pode ser classificado como trabalho imaterial, pois seu valor de uso acontece ao longo do processo e não se transforma em valor de troca. O trabalho docente está direcionado para a formação humana, com isso, “[...] pelo trabalho, os professores ensinam outros seres humanos a produzir sua própria existência, visto que o ser humano não nasce pronto. Precisa, portanto, ser educado” (BOMFIM, 2010, p. 89).

Em relação ao trabalho docente ser produtivo ou improdutivo, é preciso considerar o contexto de atuação do professor. Por exemplo: o professor da rede privada gera mais-valia para os proprietários dos estabelecimentos de ensino, por isso, exerce um trabalho produtivo; mas esse mesmo professor, ao atuar no setor público, exerce um trabalho considerado, teoricamente, improdutivo. Nos dois casos, o trabalho pode ser qualificado como imaterial.

Nas palavras de Frigotto (2009)

[...] é difícil que a grande maioria dos professores, mesmo com níveis de escolaridade elevados, compreenda por que, se de manhã eles trabalham numa escola privada (na qual são explorados) e pela tarde trabalham numa escola do Estado desmantelada (na qual também são explorados), pela manhã seu trabalho é produtivo e pela tarde é improdutivo, ou por que, pelo fato de serem professores, não são proletários ainda que trabalhadores expropriados. (FRIGOTTO, 2009, p. 172)

Nessa perspectiva, é possível considerar que somente os trabalhadores produtivos, aqueles que geram mais-valia, sofrem o processo de exploração do sistema capitalista?

No referido sistema, o trabalho improdutivo também é submetido ao processo de exploração, mesmo sem extração direta de mais-valia. Dessa forma, o trabalhador do setor público, apesar de não produzir valor de troca, está sujeito às leis gerais da exploração capitalista.

O assalariamento é uma relação contratual de ordem capitalista, seja vinculada às instâncias públicas ou privadas, gerando ou não mais-valia. Assim sendo, Marx (1978) pontua

que:

[...] com o desenvolvimento da produção capitalista, todos os serviços se transformaram em trabalho assalariado, e todos os seus executantes em assalariados, tendo, pois, essa característica em comum com o trabalhador produtivo, leva tanto mais à confusão entre uns e outros porquanto fenômeno característico da produção capitalista, e por ela gerado. Ademais, dá aos apologistas ocasião para converter o trabalhador produtivo, pelo fato de ser assalariado, em trabalhador que simplesmente troca seus serviços (isto é, o trabalho enquanto valor de uso) por dinheiro. Dessa forma, passam felizes por alto sobre a diferença específica desse “trabalhador produtivo” e a produção capitalista como produção de mais-valia, como um processo de autovalorização do capital, cujo único instrumento (*agency*), a ele incorporado, é o trabalho vivo. Um soldado é trabalhador assalariado, recebe soldo, mas nem por isso é trabalhador produtivo. (MARX, 1978, p. 130, grifo do autor).

Nessa direção, os trabalhadores considerados improdutivos também estão submetidos ao processo de exploração e, conforme Antunes (2009a), pertencem à “classe-que-vive-do-trabalho”. No que tange aos trabalhadores docentes do setor público, aquilo que não se remunera na forma de salário transforma-se em processo de valorização do fundo público, o que, geralmente, serve para financiar a valorização dos interesses capitalistas em seu conjunto.

Assim como Frigotto (2009), pode-se concluir que o professor, independentemente de realizar um trabalho produtivo ou improdutivo, passa pelo processo de exploração. O que diferencia é o modo como a exploração se processa. Enquanto a exploração dos professores do setor privado se dá de maneira direta, pela extração de mais-valia, no caso dos professores do setor público, a exploração se faz pelas intermediações do aparelho de Estado e das políticas públicas, envolvendo o controle sobre o fundo público.

Desse modo, “[...] a categorização dos trabalhadores do setor capitalista e a análise das relações sociais de produção em que estão imersos é função de seu lugar no processo material de produção não no processo de valorização” (ENGUITA, 1991, p. 49). O mesmo autor complementa que:

Os empresários do ensino privado têm o mesmo interesse que podem ter os fabricantes de salsichas em explorar os seus assalariados, começando pelos professores, ou seja todo interesse do mundo. Quanto ao setor público como empregador, ainda que seus trabalhadores venham a conseguir melhores condições, para um mesmo trabalho, que os do setor privado, não é menos que, no contexto da atual e prolongada crise fiscal do Estado, este tende a limitar seus gastos em salários e os docentes costumam ser uma das categorias de funcionários mais vulneráveis. (ENGUITA, 1991, p. 49).

É interessante ressaltar que, ao fazer menção ao contexto da atual e prolongada crise fiscal do Estado, Enguita (1991) referia-se ao contexto social dos anos de 1990. No entanto, a

crise ainda se faz presente, e a limitação dos gastos com o setor público é estabelecida, atualmente, pela Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, conhecida como Proposta de Emenda à Constituição (PEC) do Teto, por criar um teto para os gastos públicos da União pelos próximos vinte anos. Com a submissão ao teto de gastos públicos, as despesas com saúde e educação, que até então tinham percentuais fixos para investimentos, terão os recursos diminuídos ao longo dos anos.

Diante de tudo o que foi exposto, é possível verificar que o trabalho no contexto capitalista se caracteriza pela exploração e acumulação do capital, independentemente de ser qualificado como trabalho material ou imaterial, produtivo ou improdutivo. Nesse sentido, o trabalho docente passa novas formas de exploração, precarização e intensificação.

1.2. Constituição do Estado no contexto capitalista

Na sociedade capitalista, o Estado não se limita à aparelhagem estatal (Executivo, Legislativo e Judiciário). Em vez disso, torna-se uma complexa construção social formada pelo bloco histórico, que se refere à unidade do diverso e do contraditório, no qual há a indissociabilidade dos fenômenos sociais a partir da relação dialética entre estrutura (nível concreto do mundo, que envolve a produção das condições da existência) e superestrutura (nível simbólico, que envolve valores, ideias, comportamentos). Nas palavras de Gramsci (2011, p. 26), bloco histórico é a “[...] unidade entre a natureza e o espírito (estrutura e superestrutura), unidade dos contrários e dos distintos”. Dessa maneira,

Nas sociedades capitalistas, o poder emana das relações sociais de produção na sociedade civil (estrutura) e é exercido pelo Estado, ou sociedade política (superestrutura), forma ético-política de garantia da dominação da classe expropriadora sobre a classe expropriada ou trabalhadora. (NEVES; SANT’ANNA, 2005, p. 21)

Nessa linha de pensamento, conforme Vieira (2013), o Estado deixa de ser interpretado como instrumento passivo e neutro (Estado como Coisa), bem como superior, com racionalidade própria, apartado das relações sociais (Estado como Sujeito), para ser compreendido como resultante das relações sociais estabelecidas entre classes e frações de classe, em que os diferentes interesses são incorporados sob uma determinada classe ou fração, subordinando as demais nesse processo (Estado como Relação). Sendo assim, Poulantzas (2000) diferencia o Estado concebido como relação, coisa e sujeito:

[...] Estado como condensação de uma *relação*: compreender o Estado desse modo é evitar os impasses do eterno pseudodilema da discussão sobre o Estado, entre o Estado concebido como Coisa- instrumento e o Estado concebido como Sujeito. O Estado como *Coisa*: a velha concepção instrumentalista do Estado, instrumento passivo, senão neutro, caso em que nenhuma autonomia é reconhecida ao Estado. O Estado como *Sujeito*: a autonomia do Estado, considerada aqui como absoluta, é submetida a sua vontade como instância racionalizante da sociedade civil. [...] Mas o Estado não é pura e simplesmente uma relação, ou a condensação de uma relação; é a condensação *material e específica* de uma relação de forças entre classes e frações de classe. (POULANTZAS, 2000, p. 130-131, grifo do autor)

As relações de classe estabelecidas dão vida ao Estado e se transformam em relações educativas, materializadas nas políticas sociais, nas políticas econômicas e nas diferentes práticas culturais. Dessa forma, o Estado atua como educador a partir dos resultados dos processos de hegemonia. Nas palavras de Martins (2011, p. 81), “[...] a função do Estado educador é organizar a sociabilidade capitalista e, ao mesmo tempo, desestruturar e assimilar, de modo subordinado, as outras formas de sociabilidade existentes nos espaços sociais”. Em outros termos,

Tarefa educativa e formativa do Estado, cujo fim é sempre o de criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a “civilização” e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade. (GRAMSCI, 2011, p. 23)

O Estado deve ser entendido como aparelho de governo e, também, como aparelho privado de hegemonia ou sociedade civil (GRAMSCI, 2011). Assim, o Estado é formado pela aparelhagem estatal e pela sociedade civil, passando a ser considerado Estado ampliado. Enquanto a aparelhagem estatal corresponde à instância de disputas e coerção, para manter o consenso, a sociedade civil refere-se aos aparelhos privados de hegemonia e ao espaço da luta de classes e de projetos societários antagônicos. Na ampliação do Estado, a aparelhagem estatal é concebida como instância da luta de classes. Há um reconhecimento, por parte da classe empresarial, da classe trabalhadora enquanto classe, a fim de que o consenso seja mantido.

Sobre a visão restrita e ampliada do Estado, Gramsci (2011), ressalta que:

Estamos sempre no terreno da identificação de Estado e Governo, identificação que é, precisamente, uma representação da forma corporativo-econômica, isto é, da confusão entre sociedade civil e sociedade política, uma vez que se deve notar que na noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (no sentido, seria possível dizer, de que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção). Numa doutrina do Estado que conceba este como tendencialmente capaz de esgotamento e de dissolução na sociedade regulada, o tema é fundamental. (GRAMSCI, 2011, p.244)

Feitas as considerações teórico-conceituais a respeito da constituição do Estado nas relações sociais capitalistas, cabe agora apresentar os modelos de Estado formulados em diferentes momentos históricos, a fim compreender a conjuntura política e social que se desenvolve a política educacional, de modo geral, e o objeto de estudo desta pesquisa (o trabalho do tutor na educação superior pública a distância), de modo específico. O fenômeno de estudo precisa ser analisado diante das relações sociais concretas, com o objetivo de compreender a essência social e histórica, para além das formas aparentes de sua manifestação. Daí a necessidade de se contextualizar a realidade social, histórica e política no qual o fenômeno se encontra inserido.

No período imediato à Segunda Guerra Mundial, a fim de superar a crise, foi estabelecido um contraditório pacto social, sobretudo nos países da Europa ocidental, onde foi criado um novo modelo de Estado, conhecido como Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*), que contou com políticas sociais para minimizar as desigualdades e viabilizar o consumo em massa da produção em larga escala.

Tendo em vista a recuperação da hegemonia da classe dominante, foi estabelecido um contraditório pacto social, que possibilitou atender aos interesses da classe trabalhadora e manter a coesão social, sem, contudo, alterar as posições no processo de dominação-exploração. Nesse modelo estatal, a classe dominante passou a reconhecer os direitos de cidadania política e social da classe trabalhadora, fazendo com que o Estado atuasse no desenvolvimento de políticas sociais (Estado Máximo).

Contudo, para Behring (2006), as políticas sociais não estabelecem uma verdadeira distribuição de renda e de riqueza, já que a concessão dada aos trabalhadores depende da correlação de forças na luta política entre os interesses das classes sociais e seus segmentos envolvidos. Nesse sentido, as políticas sociais permitem a elevação da condição civilizatória, mas jamais ultrapassarão a relação de dominação e exploração do sistema capitalista.

Em oposição ao período anterior ao de 1929, o modelo Estado de Bem-Estar Social reordenou as políticas públicas, assegurando uma intervenção direta em todos os temas sociais, dentre elas a educação, e, na economia, a partir da nova correlação de forças restabelecidas.

Vale ressaltar que o modelo de Estado de Bem-Estar Social não se materializou nos países periféricos, dentre eles o Brasil, da mesma maneira que nos países centrais. Na América Latina, as relações de poder estabelecidas resultaram no Estado Desenvolvimentista, um modelo no qual houve forte intervenção estatal no desenvolvimento industrial, de

urbanização e de infraestrutura para as atividades econômicas, com atendimento seletivo das demandas de frações urbanas sem, contudo, assegurar direitos sociais amplos. Assim, a função do Estado Desenvolvimentista foi, sem alterar as relações de poder, assegurar novas bases para a produção e acumulação privada da riqueza e de manutenção da coesão social (VIEIRA, 2013).

Com a desaceleração do ritmo de crescimento econômico nos países centrais capitalistas, a partir da segunda metade dos anos de 1970, o modelo de Estado de Bem-Estar Social passou a ser questionado por setores da classe dominante e, por isso, novas referências para o ordenamento estatal foram requeridas, em relação às questões sociais e econômicas. Com isso, os princípios liberais foram retomados, a fim de orientar as sociedades capitalistas modernas, demarcando o encerramento da “era de ouro do capital”. Nas palavras de Hobsbawm (1995),

Durante os anos 50, sobretudo nos países “desenvolvidos” cada vez mais prósperos, muita gente sabia que os tempos tinham de fato melhorado, especialmente se suas lembranças alcançavam os anos anteriores à Segunda Guerra Mundial. [...] Contudo, só depois que passou o grande *boom*, nos perturbados anos 70, à espera dos traumáticos anos 80, os observadores – sobretudo, para início de conversa, os economistas – começaram a perceber que o mundo, em particular o mundo capitalista desenvolvido, passara por uma fase excepcional de sua história; talvez uma fase única. [...] O dourado fulgiu com mais brilho contra o pano de fundo baço e escuro das posteriores Décadas de Crise. (HOBSBAWM, 1995, p. 253)

As forças políticas, alinhadas ao ideário neoliberal, foram vitoriosas e estabeleceram referências importantes para reordenar as bases do padrão de sociabilidade até então vigente. Assim, o pacto em torno do modelo de Estado de Bem-Estar foi rompido, não sem resistência. Segundo Filgueiras (1997)

[...] a crise do fordismo, a partir dos anos 70, não se resume apenas à crise de um padrão de acumulação de capital, nem muito menos à crise de um padrão de organização da produção. Ela anuncia, com todas as consequências daí advindas, a crise de um determinado “modo de vida”, a quebra de um pacto social, caracterizado pela busca do “pleno emprego”, por uma certa estabilidade no trabalho e por amplas garantias sociais. É justamente a destruição desse “modo seguro de se viver”, construído entre a Segunda Guerra Mundial e o início dos anos 70, que dá origem à profunda instabilidade e insegurança específicas deste final de século. (FILGUEIRAS, 1997, p.904-905)

Dessa forma, novas determinações para a sociabilidade capitalista foram produzidas, na qual o ideário neoliberal foi confirmado como a base ideológica do caminho alternativo de recuperação econômica e de edificação da nova sociabilidade.

As referências do projeto societário neoliberal baseiam-se na suposta superioridade do

mercado sobre o Estado, na necessidade de uma interferência mínima do Estado sobre as questões sociais e no aumento da produtividade do trabalho como uma necessidade. Friedrich Hayek, principal difusor do projeto neoliberal e articulador contra o modelo de Estado de Bem-Estar Social, defendia o mercado como centro das relações sociais, a individualidade como marca da ação humana e a liberdade como princípio ordenador das escolhas humanas.

De acordo com Paulani (2006), o neoliberalismo tem uma história intelectual, que o constitui como doutrina, e uma história concreta, que se refere ao momento histórico que passou a ser adotado. A história intelectual está relacionada à Friedrich Hayek que, em meados de 1930, travou um debate para enfrentar o Estado de Bem-Estar Social, o solidarismo e o intervencionismo estatal. No entanto, Hayek e seus companheiros não tinham uma “[...] teoria econômica que pudesse ser usada como arma na demonstração de superioridade do mercado e da sociedade que ele forjava” (PAULANI, 2006, p.71). Portanto, a reformulação do pensamento liberal nasceu como doutrina e não como ciência, pois afirmava simplesmente a crença no mercado. Já a história concreta do neoliberalismo refere-se à nova fase do capitalismo, após a crise dos anos 70, em que o caminho para recuperar o sistema econômico estava em controlar os gastos públicos, privatizar empresas estatais e restringir ao Estado funções mínimas. Nesse sentido, “[...] a atuação do Estado se dá agora visando preservar não os interesses da sociedade como um todo (emprego, renda, proteção social, etc.), mas os interesses de uma parcela específica de agentes, cujos negócios dependem fundamentalmente dessa atuação” (PAULANI, 2006, p. 79).

A proposta de Estado Mínimo, difundida pelo neoliberalismo ortodoxo hayekiano, mostrou seus limites, por ser pouco eficiente em relação às funções do aparelho de Estado e à organização da sociedade civil, o que poderia gerar problemas relacionados à coesão social e ao ordenamento da sociabilidade, especificamente para a produtividade da força de trabalho (MARTINS, 2011).

O projeto neoliberal hayekiano passou por adequações para se adaptar às especificidades e às realidades históricas nos anos de 1980 a 1990, sendo que a ascensão das forças neoliberais nos Estados Unidos, Inglaterra e Alemanha desencadeou, por diferentes mediações, orientações importantes para reordenamento da dinâmica do sistema capitalista⁴ (VIEIRA, 2013).

⁴ A primeira experiência concreta do projeto neoliberal ocorreu no Chile, em 1973, após um golpe de Estado, com a ditadura do general Pinochet. Todavia, foram os governos de Thatcher (1979) na Inglaterra, de Regan (1980) nos Estados Unidos e de Kohl (1982) na Alemanha que aprofundaram e reordenaram a dinâmica do sistema capitalista, evidenciando, assim, a construção de uma nova sociabilidade.

Com efeito, o modelo de Estado Mínimo, defendido pelas formulações do neoliberalismo ortodoxo, demonstrou ser insuficiente para as demandas políticas e econômicas dos anos de 1990, assim, buscou-se elaborar um projeto político que seria o caminho alternativo entre o modelo de Estado de Bem-Estar Social (Estado Máximo) e as prerrogativas do neoliberalismo ortodoxo (Estado Mínimo), por meio de um projeto societário denominado neoliberalismo da Terceira Via, no qual o Estado configura-se como regulador, incorporando o modelo gerencial de administração, e a sociedade civil converte-se em espaço de colaboração social.

Desse modo, uma nova dinâmica constitui a política neoliberal da Terceira Via, qual seja: atuação do governo em parceria com organizações de cunho econômico ou social, a fim de fomentar a renovação do desenvolvimento. Por isso, as ações estatais deveriam impulsionar a economia capitalista, promovendo a parceria público-privado, e repolitizar a política, formando novos sujeitos políticos coletivos para assumir responsabilidades sociais. Isso se refere à

[...] uma nova sinergia entre os setores público e privado, utilizando o dinamismo dos mercados mas tendo em mente o interesse público. Ela envolve um equilíbrio entre regulação e desregulação, num nível transnacional bem como em níveis nacional e local; e um equilíbrio entre o econômico e o não-econômico na vida da sociedade. (GIDDENS, 2001, p. 109-110)

No âmbito do projeto neoliberal da Terceira Via e, também, do neoliberalismo ortodoxo, defende-se a eliminação de toda e qualquer política estatal que incentive a passividade dos indivíduos ou que gere obstáculos para a expansão do mercado. Assim, na perspectiva neoliberal da Terceira Via, o Estado tem suas funções alteradas: ao invés de interventor (Estado Máximo) ou ausente (Estado Mínimo), configura-se como regulador da economia e da dinâmica social (Estado Regulador), por ser o centro legítimo de poder, assumindo, dessa forma, um viés gerencialista para a administração pública.

No modelo de Estado gerencial, é difundida a incorporação das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na vida social e nas políticas públicas, devido ao aumento da eficiência e da produtividade possibilitado pelas tecnologias, além da ideia de flexibilidade incorporada, que permite a racionalização do trabalho, a diminuição dos custos e o controle.

Para Hobsbawm (1995), a alta tecnologia, utilizada na criação de produtos para a Segunda Guerra Mundial, possibilitou o desenvolvimento de produtos antes inimagináveis, como o plástico, o náilon, o motor a jato, a televisão e o radar, o que desencadeou uma

“revolução científica”. O autor considera que a evolução tecnológica impactou na vida social cotidiana e possibilitou um maior investimento em pesquisa para o desenvolvimento econômico, além de diminuir a força de trabalho, chegando até a sua substituição, em alguns casos.

No que tange ao avanço tecnológico, Mattelart (2002) define como “era da informação” e, mais tarde, como “revolução da informação”. Nas palavras do autor,

Essa noção de sociedade da informação se formaliza na sequência das máquinas inteligentes criadas ao longo da Segunda Guerra Mundial. Ela entra nas referências acadêmicas, políticas e econômicas a partir do final dos anos 1960. Durante a década seguinte, a fábrica que produz o imaginário em torno da nova “era da informação” já funciona a pleno vapor. Os neologismos lançados na época para designar a nova sociedade só mostrarão seu verdadeiro sentido geopolítico às vésperas do terceiro milênio com o que se convencionou chamar de “revolução da informação” e com a emergência da Internet como nova rede de acesso ao público. (MATTELART, 2002, p.8-9)

No campo educacional, as TIC foram incorporadas, principalmente, por meio da EaD, o que trouxe implicações para o trabalho docente. A difusão das TIC em todos os campos é mais do que um processo natural, refere-se, também, ao resultado de uma concepção de Estado e de uma forma de funcionamento do aparelho estatal. A utilização de tecnologias representa o aumento da produtividade e a racionalização dos gastos, com bons resultados finais. Convém salientar que qualquer desenvolvimento tecnológico, sob a premissa capitalista, reverbera em desigualdade, aumento de produtividade e racionalização dos gastos. Contudo, o desenvolvimento tecnológico pode atuar, ao mesmo tempo, como elemento de transformação e reconfiguração social, de modo a possibilitar mudanças significativas para a sociedade. Disso advém a necessidade de problematizar as TIC e a EaD, de modo geral, e o trabalho docente, de modo específico, à luz de uma perspectiva transformadora, com proposição de novos caminhos e possibilidades.

É nesse contexto histórico, político e social que se insere o trabalho docente na EaD, foco de análise desta pesquisa. É preciso considerar a totalidade social do fenômeno estudado, para se compreender a essência e as relações de interesses que o permeiam, o que é possibilitado pelo método de pesquisa materialista histórico.

1.3. Trabalho docente e novas tecnologias na educação superior pública brasileira

Diante da crise atual do capitalismo, iniciada nos anos de 1970, a organização do processo de trabalho tem sido marcada pela precarização, intensificação e novas formas de

exploração⁵.

Na compreensão de Antunes (2009a),

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 foram o advento do neoliberalismo, com privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal [...]. (ANTUNES, 2009a, p. 33)

Por conta do avanço tecnológico e da mundialização da economia, vivenciou-se uma flexibilização dos processos de trabalho, em detrimento da rigidez dos padrões tayloristas/fordistas⁶, caracterizada pelo modelo de “acumulação flexível” da produção. Com isso, conforme Bomfim (2010), há uma diversificação do trabalho, com aumento do desemprego, dos contratos temporários, da subcontratação e das atividades autônomas, delineando uma reestruturação produtiva.

De acordo com Harvey (1998) o modelo de acumulação flexível

[...] é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado ‘setor de serviços’, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas. (HARVEY, 1998, p.140)

Nesse cenário, devido à instabilidade do mercado de trabalho, novas habilidades são requeridas aos trabalhadores, cujos alicerces se encontram na competitividade, na responsabilidade individual, nas competências, na polivalência e na produtividade, dentre outras características.

Tendo em vista a recuperação do desenvolvimento econômico, buscou-se, no modelo de acumulação flexível, uma transformação da estrutura do processo de trabalho, por meio da

⁵ Os traços mais evidentes da crise do capitalismo, nos anos de 1970, foram: queda da taxa de lucro; esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção; hipertrofia da esfera financeira; maior concentração de capitais, por conta das fusões entre empresas; crise de Estado de Bem-Estar Social; e incremento acentuado das privatizações (ANTUNES, 2009a).

⁶ “De maneira sintética, podemos indicar que o binômio *taylorismo/fordismo*, expressão dominante do sistema produtivo e de seu respectivo processo de trabalho, que vigorou na grande indústria, ao longo praticamente de todo o século XX, sobretudo a partir da segunda década, baseava-se na *produção em massa* de mercadorias, que se estruturava a partir de uma produção mais *homogeneizada* e enormemente *verticalizada*. [...] Esse padrão produtivo estruturou-se com base no trabalho *parcelar e fragmentado*, na decomposição das tarefas, que reduzia a ação operária a um conjunto repetitivo de atividades cuja somatória resultava no trabalho coletivo produtor de automóveis” (ANTUNES, 2009a, p. 38-39, grifo do autor)

inserção das TIC. No âmbito organizacional do trabalho, verifica-se:

[...] (1) a introdução de novas tecnologias e, em muitos setores, a decorrente desvalorização geral da força de trabalho, incluindo o aumento do controle do processo de trabalho; (2) o surgimento de novas formas de organização do trabalho, com contratos mais flexíveis, destacando-se o uso do tempo de trabalho parcial, temporário ou subcontratado, e (3) o ataque ao salário real e ao poder dos sindicatos organizados, o que, somado à eliminação de muitos direitos sociais e trabalhistas anteriormente conquistados pela sociedade, tem levado à crescente precarização do trabalho e da vida. (MANCEBO; MAUÉS; CHAVES, 2006, p. 40)

Com a inserção da tecnologia, o mercado de trabalho e os formatos organizacionais são transformados. Conforme Mancebo e Martins (2012)

Os termos flexibilidade, mobilidade e agilidade são a tônica de experiências diversas, que apresentam como pano de fundo o fim do horário regular de trabalho, o uso crescente do trabalhador em tempo parcial, temporário e subcontratado, e uma requisição contínua de novos atributos aos envolvidos. (MANEBO; MARTINS, 2012, p. 122)

A partir dos anos de 1990, o processo de trabalho passa por um conjunto de transformações, sendo denominado, por Antunes (2009b), como nova morfologia do trabalho, caracterizada por novas modalidades precarizadas de trabalho. Essas modalidades são presenciadas no trabalho docente, principalmente com a reforma educacional brasileira em todos os níveis.

A reforma educacional brasileira, ocorrida a partir dos anos de 1990, respondeu às novas demandas do mercado de trabalho, estando em conformidade com a política de acumulação flexível, com os pressupostos neoliberais da Terceira Via e com as orientações dos organismos internacionais.

Na avaliação de Sguissardi e Silva Júnior (2009),

Nesta forma de acumulação, condensam-se as formas pretéritas e atuais de exploração do trabalho, atualizadas por novas e eficientes formas de controle e valorização do capital, por sua vez representativas da mais relevante inovação do capitalismo para manter sua produtividade e diminuir seu custo (o trabalho vivo). Como consequência, ela realiza e amplifica o desemprego, reorganiza o mercado de trabalho material e imaterial e desestrutura as formas de representação da classe trabalhadora, isso tudo em benefício do capital. (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 60)

No campo educacional, a inserção das TIC se dá, principalmente, por meio da EaD e do uso de softwares de gestão acadêmica. Em meados dos anos de 2000, presencia-se a

expansão da educação superior pública a distância em nosso país, devido, principalmente, à implementação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁷.

Nesse contexto, o trabalho docente passa a ser subdividido, com submissão do processo de trabalho a uma nova forma de subsunção real, dado pelo aumento da jornada de trabalho, possibilitado pelo uso das tecnologias. Em relação a isso, Antunes (2009b) salienta que, apesar do significativo avanço tecnológico, que poderia significar uma redução da jornada ou tempo de trabalho, implica em uma política de prolongamento da jornada de trabalho, como em países como a Inglaterra e o Japão.

Considerando que a organização da EaD pública brasileira, sob o programa UAB, dá-se por meio de projetos, em que professores e tutores são bolsistas, a jornada de trabalho de ambos se estende, posto que o trabalho na EaD não é, na maioria dos casos, a principal fonte de renda, e, por isso, não integra a jornada de trabalho oficial. Assim, segundo França (2013),

A Educação a Distância se apresenta neste cenário de profunda precarização do trabalho, de empregabilidade e de renda bem como, no contexto de ampliação da produtividade e ocupação do tempo diário do trabalho docente que, por sua vez, utiliza-se de participação nos projetos da EaD como forma de incremento à renda principal dobrando e até triplicando a sua jornada de trabalho. (FRANÇA, 2013, p. 57)

É nesse contexto que se insere o trabalho docente na EaD pública brasileira, que será melhor especificado a seguir.

1.3.1. Trabalho docente na educação superior pública a distância

A EaD é uma modalidade de educação considerada como uma forma democrática, alternativa e complementar para a formação do sujeito, sendo mediada pelo uso das tecnologias de informação e comunicação e baseada nos princípios da flexibilidade temporal, espacial e pedagógica.

Em relação às expressões utilizadas para se referir à modalidade de educação a distância – dentre elas: “ensino a distância”, “aprendizagem a distância”, “educação a distância” – Belloni (2012) salienta que a expressão “aprendizagem aberta e a distância” (*open distance learning*) é amplamente usada e recomendada pelos organismos internacionais,

⁷ O Sistema UAB é um programa que fomenta a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior. Foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país. No capítulo 3 deste trabalho, o Sistema UAB será tratado mais detalhadamente.

desde o final dos anos de 1990, sendo, inclusive, adotada pela Comissão da União Europeia, que abrange diversificadas formas e regimes de EaD. Para a autora, EaD e Aprendizagem Aberta (AA) são conceitos que se referem a dois aspectos diferentes do mesmo fenômeno. Desse modo,

[...] a EaD diz respeito mais a uma modalidade de educação e a seus aspectos institucionais e operacionais, referindo-se principalmente aos sistemas “ensinantes”, enquanto AA se relaciona mais com modos de acesso e com metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem, ou seja, enfoca as relações entre os sistemas de ensino e os aprendentes. (BELLONI, 2012, p. 32)

Contudo, cabe esclarecer que, neste trabalho, será adotada a expressão “Educação a Distância (EaD)”, por compreender que se trata de um processo planejado, sistematizado e em constante interação, cujo objetivo é promover o ensino e a aprendizagem. Em contrapartida, os termos “ensino a distância” ou “aprendizagem a distância”, enfatizam somente o ensino ou a aprendizagem separadamente, não abarcando a junção do ensinar com o aprender.

O Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, em seu artigo 1º, assim define a educação a distância:

[...] 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. (BRASIL, 2017, *on-line*)⁸

Diferentemente da educação presencial, que, em geral, é realizada por um único professor, na educação a distância os professores responsáveis pelas disciplinas trabalham com outros sujeitos, devido ao número de alunos e à complexidade das tecnologias nas quais se apoiam. Nesse contexto, novos profissionais passam a integrar o processo de ensino-aprendizagem na EaD, de modo a apresentar uma nova configuração do trabalho docente e, conseqüentemente, para a educação superior.

A presença de novos sujeitos na EaD traz modificações claras para a prática docente, o que resulta em uma relação pedagógica diferenciada. Por isso, diferentes formulações são propostas para designar os profissionais envolvidos na EaD, dentre elas: “*professor coletivo*” (BELLONI, 2012) e “*polidocência*” (MILL, 2006).

Partindo do pressuposto de que a educação a distância é um processo complexo, com

⁸ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm> Acesso em: 20 mar. 2017.

múltiplas funções a serem exercidas pelos profissionais e, também, por envolver muitos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem, apresentando, assim, uma divisão do trabalho docente, Belloni (2012) pondera que

Embora esta divisão do trabalho docente possa evoluir – seguindo as tendências do setor econômico – de um modelo “fordista” centralizado automatizado, hierarquizado e muito especializado para formas de organização mais flexíveis, descentralizadas, com uma divisão do trabalho menos especializada e segmentada, esta evolução provável não modifica fundamentalmente a característica principal do ensino a distância, que é a *transformação do professor de uma entidade individual em uma entidade coletiva*. (BELLONI, 2012, p. 81, grifo da autora).

De acordo com Mill (2006), a EaD fragmenta o trabalho docente, uma vez que a “totalidade” do trabalho do professor passa a ser dividida tecnicamente em várias partes e atribuídas a trabalhadores distintos, de modo interdependente. Tal conduta segue a linha do taylorismo/fordismo e é denominada por esse autor de “*polidocência*”.

Para Belloni (2012), quem ensina na EaD é uma instituição, já que, por conta da utilização dos meios de comunicação e informação, o ensino torna-se mais complexo e segmentado, no qual o trabalho docente é dividido, racionalizado e fragmentado em variadas funções, transformando, assim, o professor em uma entidade coletiva, em outras palavras, em “*professor coletivo*”. Já Mill (2014) considera que quem ensina na EaD é um grupo polidocente, formado por educadores e técnicos, responsáveis pelo fazer docente e envolvidos em uma atividade docente colaborativa e fragmentada, em que cada parte é realizada por um trabalhador distinto.

Segundo Mill (2012), o termo “*professor-coletivo*”, utilizado por Belloni (2012), remete à ideia ou à necessidade de aula, no sentido tradicional, e o termo “*polidocência*” engloba questões trabalhistas e de profissionalização, que não estão subentendidas na perspectiva do “*professor-coletivo*”. Nas palavras de Mill (2012),

[...] podemos dizer que o conceito de polidocência é similar à noção de “docente coletivo”, indicada por Belloni (2003). Contudo, algumas sutilezas distinguem esses termos. Na prática ou na teoria, a concepção de professor-coletivo considera o professor mais como um educador do que como um trabalhador da educação. Pelo contrário, a noção de polidocência busca entender mais o fazer do teletrabalhador docente, enfocando as relações do grupo de trabalhadores que desempenharia o papel de docente – o conceito de polidocência não se refere a qualquer coletivo de trabalhadores, mas ao coletivo de trabalhadores que, mesmo com formação e funções diversas, é responsável pelo processo de ensino-aprendizagem na EaD. (MILL, 2012, p. 69)

Mill (2014) salienta que a docência pode ser entendida de duas formas: como

categoria profissional ou como atividade pedagógica cotidiana. A primeira refere-se à docência como categoria profissional do trabalhador do magistério, da educação. Enquanto a segunda se centra na relação do professor-aluno, com foco no processo ensino-aprendizagem e na construção do conhecimento. Abordar questões referentes ao trabalho docente na EaD é considerar a docência como categoria profissional, isto é, ir além das questões que se restringem a entender a profissão docente como ofício do mestre. Assim,

[...] quando consideramos a docência na EaD como polidocência, estamos entendendo-a como uma categoria profissional que extrapola o fazer pedagógico, para além da categoria professoral. Desta forma, não apenas os professores responsáveis pelo conteúdo devem ser considerados como docentes na EaD, mas também aqueles que acompanham os estudantes e aqueles que organizam pedagogicamente os conteúdos nos materiais didáticos para suportes midiáticos (impresso, virtual, audiovisual etc.). [...] Todos esses profissionais que contribuem para o fazer docente, partilhando os saberes do educador presencial, compõem o que estamos denominando de polidocência. (MILL, 2014, p. 16)

Vale ressaltar que o termo *polidocência* proposto por Mill (2014) é uma categoria explicativa para analisar a condição docente na EaD, organizada de forma coletiva, cooperativa e, ao mesmo tempo, fragmentada. Desse modo, “[...] a noção de polidocência não é, portanto, a docência virtual e coletiva em si, mas a forma de analisá-los e entendê-los para além da coletividade e virtualização do fazer pedagógico” (MILL, 2014, p. 26). Dessa forma, considerando o modo como o processo de trabalho é organizado na EaD brasileira, torna-se inviável a sua realização por um único profissional (unidocência), como acontece no ensino presencial, devido à quantidade de alunos e o domínio de todas as tecnologias e saberes necessários ao longo do processo. Na organização polidocente, o trabalho é segmentado e distribuído a vários profissionais, com alto grau de interdependência entre os trabalhadores, diferentemente do trabalho desenvolvido no ensino presencial.

Com a intensificação do uso das tecnologias digitais na educação, a natureza do trabalho pedagógico reconfigurou o trabalho docente, passando a ser similar ao processo taylorista/fordista. Nesse sentido, “[...] no trabalho polidocente, não há possibilidade de uma única pessoa realizar o trabalho docente desde a sua concepção até sua execução, tampouco é fácil possuir autonomia sobre trabalhos compartilhados/colaborativos [...]” (MILL, 2014, p. 35).

Em relação ao trabalho polidocente ser fragmentado e interdependente, é interessante evidenciar uma certa contradição, já que o trabalho é realizado por vários profissionais e, por isso, fragmentado e subdividido em áreas, que, na maioria das vezes, não apresenta nenhuma interdependência articulada e participativa entre envolvidos em todas as etapas do processo.

Há uma divisão do trabalho entre os que pensam e os que executam, com uma interdependência meramente delimitada e desarticulada. A título de exemplo: o tutor executa o que o professor preparou, mas não participa da organização do curso ou da elaboração do material didático, da mesma forma que o professor não participa do processo seletivo do tutor, com quem irá trabalhar no decorrer do curso. Talvez essa situação poderia ser amenizada, se todos os profissionais envolvidos tivessem condições adequadas de contratação e de trabalho, o que não acontece na maioria dos cursos de EaD.

Nesse sentido, Cordeiro (2010) acrescenta que, no âmbito da EaD,

A totalidade do trabalho docente foi dividida entre vários trabalhadores distintos, de acordo com as demandas de cada atividade a ser realizada no processo. Nos cursos [...] é necessária uma cooperação entre as várias partes do processo. No entanto, as atividades se mostram estanques, cada qual está envolvido com suas várias funções a serem desenvolvidas e que demandam tempo, deslocamentos, dedicação e versatilidade tão intensas que chegam a impedir o entrosamento, troca e interação entre as partes (CORDEIRO, 2010, p. 100).

A EaD passou a ocupar lugar estratégico na política educacional para o ensino superior com as reformas educacionais brasileiras dos anos de 1990, conforme é especificado no PNE 2001-2010, sendo tratada pelos organismos internacionais como uma possibilidade de expansão do acesso ao ensino superior, com o objetivo de solucionar os problemas educacionais.

Nesse contexto, o mercado de trabalho é reorganizado, e o processo de exploração do trabalho docente é evidenciado. Isso é perceptível na própria atuação docente na EaD. Segundo Barreto (2004),

Esse paradigma é constituído pela substituição tecnológica e pela racionalidade instrumental, está escrito na “flexibilização”, especialmente na precarização do trabalho docente, sendo coerente com a lógica do mercado: quanto maior a presença da tecnologia, menor a necessidade do trabalho humano. Em outras palavras, prevê cada vez menos professores e mais alunos, sob alegação de que o desempenho dos últimos depende menos da formação dos primeiros e mais dos materiais utilizados. (BARRETO, 2004, p. 1189)

Assim, em cursos oferecidos na modalidade a distância, não há um redimensionamento da carga horária e da remuneração dos trabalhadores para incluir o tempo gasto na leitura das atividades dos alunos, nos fóruns de discussão, nas respostas de e-mails, entre outras tarefas, viabilizando “[...] processos de subcontratação, de trabalho em tempo parcial e terceirização” (BARRETO, 2004, p. 1192).

Além disso, do ponto de vista do discurso, as práticas de linguagem no campo

educacional têm sido pontuadas com manifestações de concepções hegemônicas, deslocando a educação para o setor de serviços (“consumidores”, “clientes”, “pacotes” etc.). A designação “professor”, ao ceder espaço para “tutor”, “animador”, “monitor”, dentre outras, também reflete a precarização do trabalho docente (BARRETO, 2004).

Na análise de Mill (2012)

[...] no Brasil atual, o trabalho docente na EaD – tipicamente coletivo, colaborativo, fragmentado e também efetuado sobre condições precárias – está organizado segundo essa lógica capitalista de racionalização, sendo realizado por um trabalhador assalariado em condições adversas e desreguladas, seja pelo tipo ou valor da remuneração recebida pelo trabalho prestado, seja pelas relações de trabalho entre empregadores e empregados, seja ainda pelo tipo de vínculo com as instituições mantenedoras de sistemas EaD. (MILL, 2012, p. 73)

De modo geral, o grupo de profissionais da EaD é composto por: professor-autor ou professor-conteudista, responsável pela elaboração dos conteúdos da disciplina; professor-aplicador ou professor-formador, aquele que acompanha os alunos e os tutores durante o desenvolvimento da disciplina; tutores virtuais, que acompanham os alunos em seus estudos e corrigem as atividades avaliativas; tutores presenciais, que têm a função de dar atendimento local aos alunos, auxiliando-os em dificuldades pontuais; equipe multidisciplinar, formada por profissionais que apoiam os docentes na elaboração de materiais didáticos; projetistas educacionais ou designers instrucionais, responsáveis pela adequação dos conteúdos às mídias digitais adotadas pelo curso; equipe coordenadora, cujo papel é estabelecer a relação entre os sujeitos envolvidos e equipe de apoio técnico, profissionais de apoio técnico-administrativo que participam, indiretamente, das atividades pedagógicas (MILL, 2014). A composição do grupo de profissionais varia de acordo com cada experiência de EaD. Em algumas situações, por exemplo, as funções de professor-formador e tutor presencial não existem.

A presença do tutor apresenta um novo profissional da educação. Esse trabalhador não se enquadra nos marcos legais existentes, o que possibilita a efetivação de contratos de trabalho vagos e temporários, quando existem, em tempos parciais e pagos, em alguns casos, na forma de bolsas de trabalho, evidenciando uma prática flexível na contratação da força de trabalho, marcada pela informalização. Contudo, é a presença do tutor que possibilita a massificação da educação a distância, uma vez que, sem a presença desse trabalhador, não seria possível expandir o ensino superior, por meio da EaD.

Para Mill e Fidalgo (2009), o trabalho na EaD pode ser definido como teletrabalho, desde que caracterizado pela flexibilidade espaço-temporal e mediado pelas tecnologias. O teletrabalho é uma atividade profissional exercida a distância, em que se recorre às novas

tecnologias telemáticas (internet, e-mail, telefone etc.). Com isso, a docência a distância efetiva-se como teletrabalho e transforma as condições de trabalho no âmbito educacional. Nas palavras desses autores,

O teletrabalhador ressurgiu, revigorado, no bojo dos redimensionados espaços e tempos contemporâneos (ciberespaço), donde se produzem novas formas de organização do capitalismo, responsável pela emergência de modos mais flexíveis de acumulação do capital. É na infraestrutura de produção do ciberespaço que se volta a desenvolver o trabalho a distância. Agora revestido do poder do discurso tecnológico, o teletrabalho encontra espaços e tempos férteis para o seu desenvolvimento. Emerge como símbolo de qualidade de vida individual e social na modernidade. Esse discurso tecnológico é dominante no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo e cuida para que as tecnologias materiais ou organizacionais pareçam sedutoras e cativantes. Isso ocorre também com o teletrabalho pedagógico, em cursos de EaD. (MILL; FIDALGO, 2009, p. 221)

Vale ressaltar que o teletrabalho, como qualquer outra forma de organização de trabalho, traz implicações positivas e negativas. Dentre as promessas sedutoras do teletrabalho, encontram-se a do emprego autônomo; a de aumento de tempo livre; a de flexibilização de tempo e espaço; a de melhoria na qualidade de vida individual e social; a de disponibilidade de tempo para convivência familiar; a de ganho de tempo em relação ao deslocamento entre a residência e o lugar de trabalho etc. Todavia, trata-se de falsas promessas, já que o teletrabalho também traz implicações negativas para o trabalhador, devido às características presentes nesse tipo de trabalho, pois, na maioria dos casos, dispõe de contratos temporários, precários e em tempo parcial, além de caracterizar-se como fonte de renda complementar do trabalhador, o que resulta em sobrecarga de atividades e uso do tempo livre e de descanso como tempo de produção. Há, também, o risco de isolamento social e trabalhista, bem como a confusão entre vida privada e profissional (MILL; FIDALGO, 2009).

Especificamente em relação aos aspectos negativos para o trabalho docente na EaD, Mill; Santiago e Viana (2008) elencaram vários aspectos. Dentre eles, encontram-se a alta carga horária do professor e do tutor, devido à dupla jornada de trabalho, e o elevado número de alunos; assim como a dificuldade de gerenciamento do próprio tempo, por conta da flexibilização espaço-temporal, o que pode levar o docente a trabalhar à noite e em horários de tempo livre. No que se refere aos contratos de trabalho, quando existem, são temporários, de tempos parciais e pagos na forma de bolsas de estudo, configurando em ganhos salariais baixos para se tornar a principal fonte de renda do trabalhador. Muitas vezes, as condições de trabalho são inadequadas, sendo agravadas pela falta de informações e suportes de orientações em relação aos direitos e deveres peculiares ao teletrabalho. Além disso, há uma despreocupação por parte do empregador com as despesas com equipamentos e serviços,

ficando a cargo dos trabalhadores (MILL; SANTIAGO; VIANA, 2008).

Nessa perspectiva,

[...] o trabalho à distância explicita problemas de organização do trabalho: novos sistemas de remuneração, novos sistemas de controle do trabalho, novas doenças ou males do trabalho, responsabilização unilateral dos assalariados e mesmo supressão de postos assalariados em favor de trabalhadores independentes” (MILL; SANTIAGO; VIANA, 2008, p. 69).

A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) brasileira, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, sofreu uma alteração em seu artigo 6º, referente ao trabalho realizado a distância, em 2011. Foi uma sutil alteração, mas com perspectivas significativas para as relações de trabalho na educação a distância, consideradas como teletrabalho. Anteriormente, o artigo 6º da CLT previa que “[.] não se distingue entre o trabalho realizado no estabelecimento do empregador e o executado no domicílio do empregado, desde que esteja caracterizada a relação de emprego” (BRASIL, 1943). Em 15 de dezembro de 2011, foi sancionada a Lei nº 12.551, que altera o artigo 6º da CLT, a fim de equipar os efeitos jurídicos da subordinação exercida por meios telemáticos e informatizados àquela exercida por meios pessoais e diretos:

Art. 6º - 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.
Parágrafo único. Os meios telemáticos e informatizados de comando, controle e supervisão se equiparam, para fins de subordinação jurídica, aos meios pessoais e diretos de comando, controle e supervisão do trabalho alheio. (BRASIL, 2011, *online*)⁹

Apesar da sutil alteração no artigo da CLT, foi a primeira vez que uma legislação brasileira elucidou e demonstrou preocupação com as relações de teletrabalho e, conseqüentemente, com os trabalhadores da EaD.

Recentemente, a Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017, alterou a CLT de 1943, e, no que diz respeito ao teletrabalho, foi incluído, no inciso III do artigo 62, que a jornada de trabalho, prevista na Seção II do Capítulo II da nova lei, não abrange os empregados em regime de teletrabalho. Além disso, o inciso VIII, do artigo 611-A também cita o regime de teletrabalho, especificando que a convenção coletiva e acordo coletivo de trabalho têm prevalência sobre a lei quando se dispuserem sobre: teletrabalho, regime de sobreaviso, e trabalho intermitente, dentre outros itens previstos na lei (BRASIL, 2017).

⁹ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112551.htm>. Acesso em: 5 fev. 2017.

Com isso, a questão do teletrabalho foi inserida em um capítulo específico na nova CLT (Capítulo II-A), no qual é previsto sobre a prestação de serviços pelo empregado em regime de teletrabalho. De acordo com o artigo 75-B, “[...] considera-se teletrabalho a prestação de serviços preponderantemente fora das dependências do empregador, com a utilização de tecnologias de informação e de comunicação que, por sua natureza, não se constituam como trabalho externo” (BRASIL, 2017, *on-line*)¹⁰. Para tanto, a prestação de serviços do teletrabalhador deve constar em contrato individual, com especificações das atividades a serem realizadas. É previsto, também, que a infraestrutura adequada e a aquisição ou a manutenção de equipamentos eletrônicos necessários à prestação de serviço, assim como despesas arcadas pelo empregado, deverão constar em contrato escrito, não integrando a remuneração do empregado. No entanto, as despesas com equipamentos tecnológicos, na maioria das vezes, ficam a cargo do teletrabalhador. Convém questionar se realmente será concedido o que está previsto na lei.

É importante ressaltar que nem todos os trabalhadores da EaD podem ser considerados teletrabalhadores. No trabalho docente na EaD, os tutores virtuais e os professores-formadores realizam suas atividades a distância por meio das TIC, por isso podem ser caracterizados como teletrabalhadores.

Diante do exposto, é possível verificar que o processo de trabalho na EaD estabelece novos espaços e tempos para o trabalhador, trazendo implicações para o trabalho docente, com repercussões inevitáveis às condições adequadas de trabalho.

Nas palavras de Mancebo et al. (2014),

O EaD [ensino a distância] entra em cena trazendo consigo novas configurações para a educação superior e também para o trabalho docente, incluindo-se aí a figura de novos professores (tutores, conteudistas, coordenadores a distância), seja em cursos semi-presenciais ou a distância. Aliás, é importante ressaltar que o trabalho docente na educação superior tem sido reorganizado, modificado, intensificado e precarizado no bojo das transformações por que passa a educação superior, com a emergência de vínculos precários de trabalho, de uma aproximação com a lógica gerencial que modifica a cultura das instituições universitárias e a aproxima do mercado. Assim, o EaD parece se configurar como mais uma via de precarização das condições de trabalho e intensificação do trabalho do professor, especialmente no que se refere ao professor-tutor, que merece ser analisada. (MANCEBO et al., 2014, p. 562)

Sendo assim, a organização e a configuração do trabalho na EaD trazem implicações que atingem, diretamente, os trabalhadores envolvidos nesse contexto. A política de expansão

¹⁰ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm> Acesso em: 5 jan. 2018.

da educação superior, por meio da EaD, está se concretizando pela via da intensificação, exploração e precarização do trabalho docente, principalmente em relação ao tutor, que não é reconhecido como professor ou trabalhador.

1.3.2. Caracterização do trabalho do tutor na educação superior pública a distância

No âmbito da EaD pública brasileira, que se materializou por meio do Sistema UAB, surge uma nova figura na relação professor e aluno: o tutor, com impactos para o trabalho docente.

No que se refere ao tutor, Aretio (1999b) esclarece que:

A palavra *tutor* está implícita na figura pela qual é exercida a proteção, *tutela*, defesa ou salvaguarda de uma pessoa menor ou necessitada, em seu primeiro significado. Nos sistemas de ensino aberto e à distância, a principal característica é incentivar o desenvolvimento do estudo independente, sua figura torna-se basicamente a de um orientador da aprendizagem do aluno isolado, solitário e carente da "presença" do professor instrutor habitual. [...]
 Não há acordo entre autores e instituições, na denominação do docente a serviço do aluno em um sistema de ensino não presencial. Ele tem sido chamado indiscriminadamente como *tutor*, *assessor*, *facilitador*, *conselheiro*, *orientador*, etc., caracterizando-o em relação às funções desempenhadas, embora deva ser reconhecido que o termo que mais utilizado é o do *tutor*. (ARETIO, 1999b, p. 2, grifo do autor, tradução nossa)

O termo *tutor* refere-se à guia, guarda, defensor, aquele que ampara e protege. A concepção de “guia” prevalece na definição de tutor da EaD, com isso, “[...] o tutor na EaD pode ser entendido como aquele que apoia a construção do conhecimento e dos processos reflexivos de estudantes” (MILL, 2010, p. 1).

Nesse sentido, o tutor da EaD atua como mediador do processo de ensino-aprendizagem, realizando uma ponte entre professor e aluno. Em relação ao tutor, esse novo sujeito que passa a integrar a educação na modalidade a distância, Preti e Oliveira (2003) salientam que:

A figura do tutor no campo acadêmico aparece, no final do século XV, no interior das universidades inglesas de Oxford e Cambridge, que buscaram seu sentido no campo jurídico: função de tutelar, proteger o menor, administrar seus bens até alcançar a maioridade. No campo acadêmico, então, a função do tutor seria de assessorar grupos de alunos, de modo individualizado, cuidando de seu comportamento e de seus estudos, sempre sobre a coordenação do professor titular. (PRETI; OLIVEIRA, 2003, p. 3)

Na prática pedagógica pública a distância, a interlocução entre alunos, professores e material didático é mediada pelos tutores. Dessa forma, os tutores são fundamentais no modo de organização da EaD, sendo sua função acompanhar sistematicamente e avaliar a aprendizagem do aluno, criando situações que favoreçam a construção do conhecimento. Os tutores devem ser compreendidos como sujeitos que participam ativamente da prática pedagógica.

A função exercida pelo tutor estabelece diferentes requisitos, quais sejam: novos horários e tipos de contratos de trabalho, por vezes temporários e precários; atuação com elevado número de alunos; despesas com os equipamentos tecnológicos, essenciais para o exercício da função; além da forma de remuneração ser incompatível com os demais profissionais que atuam na prática pedagógica. Assim, a EaD pública traz uma nova forma de configuração do trabalho docente, na qual há uma atuação multidisciplinar e integrada de diversos profissionais, que englobam especialistas na área de conhecimento das disciplinas ofertadas, profissionais responsáveis pelo acompanhamento dos alunos (tutores), bem como especialistas nos meios tecnológicos ao qual o curso veicula.

As pesquisas relacionadas à EaD são relativamente poucas e recentes, principalmente no que diz respeito aos trabalhadores atuantes nesse campo. Na modalidade a distância, vários sujeitos encontram-se envolvidos na prática pedagógica, tais como: coordenadores, diagramadores, especialistas na área de sistema de informação, professores, tutores, alunos, dentre outros, sendo constituída, portanto, por uma equipe multidisciplinar.

De acordo com os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, documento elaborado a partir da discussão com especialistas da área, a fim de garantir a qualidade nos processos de educação a distância no país,

O corpo de tutores desempenha papel de fundamental importância no processo educacional de cursos superiores a distância e compõem quadro diferenciado, no interior das instituições. O tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico. (BRASÍLIA, 2007, p. 21)

Vale ressaltar que o documento dos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância não possui força de Lei, mas exerce função indutora, pois abrange as diretrizes legais vigentes relacionadas à EaD.

No marco regulatório, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 80, traz ordenamento legal para a EaD em

todos os níveis e modalidades de ensino, contudo não faz nenhuma menção em relação ao trabalho docente ou do tutor no contexto da EaD. Já o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamenta o artigo 80 da LDB nº 9.394/1996, só cita os tutores no inciso III, parágrafo 1º, do artigo 19, que trata da parceria entre instituição de ensino credenciada para a educação a distância e outras pessoas jurídicas, prevendo que é responsabilidade da instituição de ensino credenciada a prática de atos acadêmicos referentes ao objeto de parceria, assim como o corpo docente, os tutores, o material didático e a expedição das titulações conferidas.

No que tange ao trabalho do tutor nas instituições públicas de ensino, por meio do Sistema UAB, o tutor é considerado um bolsista e, por isso, recebe uma bolsa de estudo e pesquisa como remuneração do trabalho realizado, não possuindo qualquer vínculo empregatício com a instituição de ensino. Atualmente, a Portaria CAPES nº 183, de 21 de outubro de 2016, alterada pela Portaria CAPES nº 15, de 23 de janeiro de 2017, regulamenta as diretrizes para concessão e pagamento de bolsas aos participantes da preparação e execução dos cursos e programas de formação superior, inicial e continuada, do Sistema UAB. De acordo com a Portaria CAPES nº 183/2016, o tutor irá atuar em atividades típicas de tutoria desenvolvidas no âmbito do Sistema UAB, sendo exigida formação em nível superior e experiência mínima de um ano no magistério do ensino básico ou superior, e, em contrapartida, será concedida uma bolsa de estudo e pesquisa mensal, no valor de R\$765,00, por 20 horas de trabalho semanal.

É importante salientar que muitas instituições privadas de EaD não utilizam o termo *tutor*, devido a reveses trabalhistas sofridos por conta da equiparação salarial entre tutores e professores. Assim, ao invés de tutores, os profissionais são nomeados de preceptores ou monitores, por exemplo, modificando somente a denominação, já que a função exercida é a mesma.

Tradicionalmente, os cursos a distância utilizam o termo tutor para designar o orientador, facilitador, mediador da aprendizagem, cuja principal função é acompanhar a vida acadêmica do aluno, auxiliando-o no processo de ensino-aprendizagem, além de ser o elo de ligação entre docentes e discentes. Nas palavras de Deslise (1985),

O tutor é uma pessoa que assume diversos papéis e cujo objetivo principal é o acompanhamento do estudante em seus esforços de aprender. Tendo conhecimento de base do conteúdo, ele é um facilitador que ajuda o estudante a compreender os objetivos do curso, um observador que reflete, um conselheiro sobre os métodos de estudo, um psicólogo que é capaz de compreender as questões e as dificuldades do aprendiz e de ajudá-lo a responder de maneira adequada e, finalmente, um especialista em avaliação formativa. A essas funções pode ser acrescentada aquela de administrador para dar conta de certas exigências da instituição (DESLISE et al.,

1985, apud PRETI, 2003, p. 1).

Por conta da incumbência administrativa, o tutor não se enquadra na categoria docente, sendo considerado, por muitas instituições, como parte integrante do setor administrativo, devido aos diversos papéis assumidos por esse profissional. Isso leva a uma desconfiguração do tutor como professor, algo grave que está presente nas instituições públicas e privadas de ensino.

Costa (2007) considera que, para garantir um atendimento de qualidade e flexível na EaD, o corpo de tutores deve ser composto por tutores presenciais e a distância, os quais são assim diferenciados:

O tutor a distância tem como base para seu trabalho a instituição de ensino, a partir da qual realiza mediação do processo pedagógico junto a estudantes geograficamente distantes, referenciados aos polos de apoio presencial. Sua principal atribuição é o esclarecimento de dúvidas de conteúdo do material didático e ajuda de caráter geral ao estudante, através do telefone, de fóruns de discussão pela Internet, de participação em videoconferências, e outras tarefas, de acordo com a disponibilidade tecnológica e do projeto pedagógico.

O tutor presencial exerce sua função nos polos junto aos estudantes, em horários previamente estabelecidos, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos específicos e às tecnologias utilizadas nos cursos. Esse atendimento tutorial pode ser individual ou em grupo, dentro de uma programação bem definida e de conhecimento de todos. Além disso, o tutor presencial tem participação ativa em outros momentos presenciais obrigatórios, tais como avaliações, aulas práticas em laboratórios e estágios supervisionados, quando o projeto pedagógico assim demandar. Devido sua posição privilegiada junto aos alunos, o tutor presencial tem um papel importante no estímulo à formação de grupos de estudos e no combate a evasão. (COSTA, 2007, p. 11)

O documento dos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância também considera que, para se estabelecer uma educação a distância de qualidade, é necessária a atuação de um sistema de tutoria que ofereça tutoria presencial e a distância. Contudo, cada instituição adota o modelo de tutoria em consonância com o trabalho que se pretende realizar e com o projeto político pedagógico do curso ofertado (BRASÍLIA, 2007).

No que tange à função desempenhada pelo professor e pelo tutor na EaD, Salgado (2003) diferencia da seguinte maneira:

[...] o papel de tutor difere do papel de professor, cabendo ao primeiro orientar a aprendizagem do aluno, sugerir-lhe formas de organização do tempo e estratégias para o estudo individual dos materiais didáticos, indicar-lhe caminhos para resolver dúvidas de conteúdo, aplicar e corrigir provas e outros instrumentos de avaliação e ajudá-lo a tomar consciência de suas falhas e dificuldades, para que possa reorientar adequadamente seus esforços. Mas não compete ao tutor apresentar as informações, fazendo conferências ou exposições, nem dar respostas prontas às dúvidas do aluno sobre o conteúdo. A apresentação dos conhecimentos e das informações dá-se por

meio de material didático especialmente preparado para permitir e encorajar a autoinstrução. (SALGADO, 2003, p. 43)

Na maioria dos cursos a distância, dentre eles os do Sistema UAB, enquanto o professor é responsável pela organização pedagógica da disciplina, assim como dos conteúdos, de acordo com o projeto pedagógico de cada curso em questão, os tutores atuam, diretamente, no atendimento aos alunos. Apesar das delimitações em relação à função exercida pelo professor e tutor, o que se percebe, na prática, é uma responsabilização direta do tutor pelo processo pedagógico, o que caracteriza a atuação desse profissional como de natureza docente, mesmo diante da falta de reconhecimento do tutor como profissional docente. Para Mill (2010, p. 1), “[...] na EaD, o trabalho do tutor diferencia-se do trabalho do professor, embora ambos exerçam atividade docente”.

Várias nomeações são remetidas ao tutor: orientador acadêmico, animador, professor-tutor, docente virtual, monitor, motivador, dentre outras. Independentemente da designação atribuída ao tutor, sua função é acompanhar os alunos no processo de ensino-aprendizagem, mediado pela tecnologia. Assim,

[...] essa imprecisão em torno do 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. (PINTO, 2010, p. 4-5).

A falta de legislação trabalhista específica, o não reconhecimento profissional do tutor como professor, bem como a inexistência sequer da tutoria como ocupação profissional, evidencia a precarização das condições do trabalho docente nesse contexto, uma vez que o tutor não é reconhecido nem como trabalhador.

O tutor é um profissional que não existe na legislação brasileira, e a tutoria em EaD não é catalogada no Ministério do Trabalho como profissão. Na Classificação Brasileira de Ocupação (CBO)¹¹, a tutoria ao menos existe, não sendo, dessa maneira, o tutor reconhecido como trabalhador. Considerando a CBO, o tutor poderia se enquadrar na categoria de “Instrutor e professor de cursos livres”, cujas habilidades requeridas são: ser capaz de criar e de planejar cursos livres; elaborar programas para empresas e clientes; definir materiais

¹¹ “A Classificação Brasileira de Ocupações - CBO, instituída por Portaria Ministerial nº. 397, de 9 de outubro de 2002, tem por finalidade a identificação das ocupações no mercado de trabalho, para fins classificatórios junto aos registros administrativos e domiciliares. Os efeitos de uniformização pretendida pela Classificação Brasileira de Ocupações são de ordem administrativa e não se estendem as relações de trabalho. Já a regulamentação da profissão, diferentemente da CBO, é realizada por meio de lei, cuja apreciação é feita pelo Congresso Nacional, por meio de seus Deputados e Senadores, e levada à sanção do Presidente da República.” Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/home.jsf>> Acesso em: 17 jul. 2018.

didáticos; ministrar aulas; avaliar alunos; e sugerir mudanças estruturais em cursos. O exercício dessa ocupação é livre, requerendo escolaridade e qualificação em algumas áreas, sendo que os cursos livres não estão sujeitos à regulamentação do Ministério da Educação (MEC). Então, considerando que os tutores dos cursos de EaD atuam em instituições regulamentadas pelo MEC, eles não se enquadram no referido código de ocupação. O trabalho do tutor está subordinado às normas das Diretrizes Nacionais para a Educação Distância, bem como à instituição à qual se vincula (FRANÇA, 2013).

Além disso, é preciso considerar que o tutor também não se enquadra na categoria docente da educação superior brasileira, pública ou privada, apesar de exercer uma função docente, caracterizando a precarização desse profissional. Nas instituições públicas de ensino superior, o tutor recebe uma bolsa de estudo e pesquisa para desenvolver atividades tipicamente docentes, sem dispor de nenhum vínculo empregatício com a instituição.

Tendo em vista que o tutor, independentemente da nomeação que receba, está ativamente inserido no processo de ensino-aprendizagem, deveria ser considerado como trabalhador docente. Contudo, diferentemente da educação presencial, em que o professor tem autonomia em relação ao desenvolvimento das atividades em sua sala de aula, apesar de sua submissão às normas administrativas e ao projeto pedagógico da instituição, na EaD o trabalho do tutor consiste em executar aquilo que é elaborado e pensado pelo professor, mediando o processo pedagógico, por conta da organização fragmentada do trabalho na EaD. Com isso, é possível afirmar que o tutor, apesar de exercer uma tarefa docente, não possui autonomia para desenvolver o seu trabalho (BARROS, 2007).

No que concerne aos aspectos jurídicos, os professores da educação presencial privada são regidos pelos artigos 317 a 324 da CLT, assim como os professores das redes públicas, da educação básica ao ensino superior, contam com estatuto próprio e plano de carreira. Além disso, a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Já em relação ao tutor, não há qualquer dispositivo legal que regulamenta o trabalho desse profissional. Perante a legislação vigente, não há distinção entre o docente da educação presencial e o da EaD. Todavia, o tutor não é reconhecido como professor e, portanto, não se enquadra na categoria docente.

Somente no documento dos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância é considerado que “[...] o quadro de tutores previstos para o processo de mediação pedagógica deve especificar a relação numérica estudante/tutor capaz de permitir interação no processo de aprendizagem” (BRASÍLIA, 2007, p. 22), sem, contudo, delimitar a quantidade de aluno por tutor, tendo em vista uma educação de qualidade e condições dignas de trabalho.

Isso evidencia que não existe qualquer documentação que regulamenta a tutoria, posto que os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância é extremamente frágil, por não exercer força de lei, e foi produzido em um contexto para justificar a tutoria na educação pública, sobretudo no Sistema UAB.

Ao abordar sobre os aspectos trabalhistas na EaD, Scottini (2012) afirma que as tecnologias impõem profundas alterações do processo de trabalho do fazer docente, marcado pela inexistência de ordenamento jurídico, que garanta a legitimidade da profissionalização do docente a distância. Assim, “[...] em decorrência da falta de regulamentação, diversas instituições de ensino insistem em não reconhecer o vínculo de emprego dos trabalhadores a distância, precarizando em muito a condição profissional de professores, tutores e demais protagonistas desta cena” (SCOTTINI, 2012, p. 97).

Considerando o trabalho docente na EaD, a autora supracitada pondera que:

Dado o caráter relativamente recente de ampliação do ensino a distância tampouco a jurisprudência chegou a apreciar as questões polêmicas pertinentes.

Falta regulamentar os horários e as cargas horárias de trabalho, entre outros aspectos, pois são preocupantes no trabalho de docência questões como: condições de trabalho, remuneração, quantidade de alunos por docente, falta de proteção trabalhista e atenção pedagógica.

[...]

O aspecto mais enfatizado é a flexibilização do trabalho, que remete a outras questões relativas ao tempo e espaço 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. (SCOTTINI, 2012, p. 109-111)

No que se refere à regulamentação do trabalho docente na EaD, vale ressaltar que as convenções trabalhistas dão suporte ao trabalho do professor, seja na educação presencial ou a distância, apesar da inexistência de regulamentação sobre a carga horária de trabalho para o professor na EaD, bem como a delimitação do número de alunos. Já em relação ao tutor, não há qualquer regulamentação, a não ser a que diz respeito ao teletrabalho, indicado na CLT.

Conforme explicitado anteriormente, a nova CLT, alterada pela Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017, indica algumas mudanças importantes na legislação trabalhista no que se refere ao teletrabalho. A referida lei traz regulamentações específicas acerca dessa modalidade, nas quais o tutor pode ser enquadrado, uma vez que presta serviços fora das dependências do empregador, com utilização de tecnologias de informação e comunicação. Entretanto, para isso, a prestação de serviços do teletrabalhador deve constar em contrato individual, o que não é o caso tutor que atua nas instituições públicas de ensino superior.

No que tange ao discurso da flexibilidade, torna-se um atrativo para o desempenho do trabalho docente a distância, o que não realça a sobrecarga de trabalho que está embutida. Na maioria das vezes, esse trabalho é realizado em períodos que deveriam ser destinados ao descanso e ao lazer, pois se trata de uma complementação salarial e não a principal fonte de renda mensal, principalmente dos tutores. Os contratos de trabalho firmados nas instituições privadas são precários, vagos e temporários e, nas instituições públicas, sob o programa UAB, não há nenhum tipo de vínculo empregatício do tutor, e a remuneração é realizada por meio de bolsas estudo e pesquisa, que sequer chegam ao valor de um salário mínimo. A sobrecarga de trabalho, associada à falta de regulamentação das relações trabalhistas em ambientes virtuais, evidenciam a crescente precarização do trabalho docente na EaD.

É interessante destacar, ainda, que está em tramitação, na Câmara de Deputados, o Projeto de Lei (PL) 2435/2011, que dispõe sobre a regulamentação do exercício da atividade de tutoria em EaD. A princípio, esse PL parece um importante avanço relacionado ao trabalho do tutor, contudo, nesse documento, o tutor não é reconhecido como professor e, por isso, carece de regulamentação da atividade. Se o tutor for enquadrado na categoria docente, não necessitará de regulamentação própria. Desse modo, é preciso analisar atentamente o referido PL, que prevê, em seu artigo 4º, inciso I, como habilitados e/ou certificados para o exercício da atividade de tutoria em EaD, concluintes do *ensino médio* ou superior, com formação técnica em cursos livres de, no mínimo, 180 horas. Ora, concluinte de ensino médio não tem formação pedagógica específica para atuar no contexto educacional, mediando o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, Mattar (2012) salienta que,

Ao contrário do que a Justificação do Projeto de Lei parece indicar, quando se refere aos baixos salários recebidos pelos tutores, o objetivo por trás da iniciativa não parece ser organizar os tutores, mas sim dividir a classe de professores e regulamentar a atual precarização do trabalho docente em EaD, oficializando que os tutores sejam remunerados indecentemente, como o têm sido. O Projeto de Lei menciona inclusive Conselhos Regionais e Federais de tutores, quando o que realmente precisamos é que o tutor seja considerado professor, sendo assim amparado pelas conquistas das últimas décadas, pela legislação e pelas entidades docentes já existentes.

[...]

Penso que precisamos lutar contra a aprovação do Projeto de Lei e trabalhar para a elaboração de outro documento legal, que reconheça claramente a atividade de tutoria como docente, posicionando-se assim efetivamente a favor dos tutores. Dividir os professores de EaD em 2 profissões distintas – professores e tutores – não trará benefícios a ninguém neste momento – e justamente benefícios para tutores não parece ser o que está por trás desse Projeto de Lei. (MATTAR, 2012, *on-line*)¹²

¹² Disponível em: <<http://joaomattar.com/blog/2012/02/22/pl-24352011/>> Acesso em: 10 jan. 2018.

Com isso, o tutor deve ser considerado muito mais do que um mediador do processo de ensino-aprendizagem, pois é um sujeito essencial no desenvolvimento da prática pedagógica a distância e exerce uma função docente. Para tanto, o que falta é regulamentação que enquadre o tutor como trabalhador na categoria profissional docente.

Scottini (2012) elucida que um dos problemas enfrentados com a EaD se refere ao modo de remuneração de tutores e professores, posto que não existe marco regulatório que normatize as formas de remuneração daqueles, podendo variar de acordo com cada instituição, o que já suscita complicações trabalhistas. As leis que regulamentam a EaD no Brasil deixam lacunas no que concerne aos direitos e condições de trabalho dos profissionais imersos nesse contexto. Nesse sentido, diversos problemas jurídicos decorrem desse vácuo legislativo em relação aos trabalhadores docentes a distância, em especial o tutor, necessitando de regulamentação em termos trabalhistas.

Diante do exposto, constata-se a contradição existente no âmbito da tutoria desenvolvida na EaD pública brasileira, por meio da UAB. Se, por um lado, é exigido do tutor formação e experiência no magistério para atuar nos cursos da UAB, por outro lado não lhe é conferido o título ou reconhecimento legal como professor. Além disso, o tutor também não é reconhecido como trabalhador, já que a profissão de tutoria não existe na CBO, catalogada pelo Ministério do Trabalho. Assim, verifica-se que a função de tutor, fundamental para a ampliação e desenvolvimento da EaD, é legalmente inexistente como profissão, apesar de toda a importância e necessidade que é atribuída ao sistema de tutoria no contexto da EaD pública. Por conta disso, o tutor carece de reconhecimento legal como trabalhador docente da educação superior.

2. EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: POLÍTICAS E REFORMAS

Ao longo da história, a educação superior brasileira passou por transformações e, nesse contexto, as primeiras experiências com a educação a distância foram sendo constituídas.

A primeira universidade a oferecer vários cursos foi a Universidade do Rio de Janeiro, fundada em 1920, atualmente Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Em 1931, foi aprovado o Estatuto das Universidades Brasileiras, por meio do Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, o que marca a maior institucionalização das universidades no Brasil.

Em 1951, foram instituídos a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹³ e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), órgãos do Estado, responsáveis pela institucionalização, fomento e avaliação da pós-graduação, da ciência e da tecnologia no Brasil (OLIVEIRA, 2011). Nesse período, ampliou-se o número de universidades, todavia é nos anos de 1960 e 1970 que se verificou uma expansão significativa das matrículas e das instituições de cursos superiores.

Durante o regime militar, em 1968, ocorreu a Reforma Universitária, com a Lei nº 5.540¹⁴, de 28 de novembro de 1968, que possibilitou o crescimento do setor privado sobre o público. A lei da Reforma Universitária de 1968 foi revogada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ainda em vigor. No entanto,

[...] é a partir da década de 1980 que se pode falar mais efetivamente de um espaço ou campo da educação superior ou universitário no Brasil, tendo por base um sistema amplo, heterogêneo e complexo de educação superior. Nos anos 1990, esse campo se expande, se diversifica e se complexifica ainda mais, com forte predominância do setor privado, sobretudo na oferta de cursos de graduação (OLIVEIRA, 2011, p. 8)

O campo da educação superior sofre influência e é, na maioria vezes, subordinado ao sistema econômico e aos interesses políticos. Para Oliveira e Catani (2011)

¹³ “Essa agência, fundada nos anos de 1950, com o objetivo de capacitação do pessoal de ensino superior, após se constituir, por décadas, em um órgão do Estado para o financiamento e avaliação da pós-graduação, acentuou, a partir de 1997, sua função reguladora com o objetivo de organizar e reorganizar não somente os programas, mediante modelo de avaliação, mas todo o sistema, tornando-se, assim, uma efetiva ‘agência reguladora da pós-graduação’” (SILVA JÚNIOR; FERREIRA; KATO, 2012, p. 37). Sobre o assunto ver Sguissard, 2006.

¹⁴ “Essa legislação reforçou a atuação do então Conselho Federal de Educação (CFE), com forte composição privatista, e as facilidades, os incentivos fiscais e tributários para a abertura de IES [Instituições de Ensino Superior] privadas foram incessantemente criados e recriados. Fato é que, ao final da ditadura, as matrículas privadas já ultrapassavam em muito as oferecidas nas IES públicas.” (MANCIBO; VALE; MARTINS, 2015, p. 36)

[...] observa-se que o processo de reconfiguração da educação superior e da universidade pública no Brasil significa, em particular, um fenômeno complexo porque se dá em um campo especial, o campo universitário. Trata-se de um campo provido de diferentes naturezas de capital, que se interconecta com outros campos sociais, e que pode, ao mesmo tempo, expressar processos de reprodução e de transformação, de ajuste e de resistência, bem como de superação dos atuais conflitos e dilemas, por meio da luta pela liberdade acadêmica, e pela autonomia universitária. (OLIVEIRA; CATANI, 2011, p. 14)

Nesse sentido, a política educacional reflete os interesses assumidos pelo aparelho de Estado, sob hegemonia de uma classe dominante, cujo projeto societário é difundido e ordenado pelas relações sociais capitalistas.

Não existe neutralidade nas políticas e nas reformas para a educação superior brasileira, bem como nas políticas públicas de modo geral, posto que elas estão carregadas de valores, concepções e intencionalidades, propostos pelo projeto social político assumido e conduzido pelo Estado, em atendimento aos interesses da classe hegemônica capitalista. Para tanto, qualquer política ou reforma de Estado é atravessada e constituída por relações econômicas, políticas e ideológicas.

A fim de contextualizar o foco desta pesquisa, que é o trabalho do tutor na educação superior pública a distância, a seguir serão apresentadas as reformas e as políticas da educação superior no Brasil, a partir dos anos de 1990, nos governos Collor de Mello e Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso (FHC), Lula da Silva e Dilma Rousseff, buscando especificar o lugar assumido pela EaD em cada governo, com o objetivo de compreender como a educação superior vem sendo instituída no Brasil. A análise do trabalho docente na EaD não pode ser desvinculada do contexto das reformas e das políticas para a educação superior, uma vez que a atuação docente, seja presencial ou a distância, ocorre nesse espaço acadêmico, cujas mudanças e formas de organização afetam o trabalhador.

2.1. Políticas e reformas da Educação Superior a partir dos anos de 1990

As reformas e as políticas para a educação superior brasileira, a partir dos anos de 1990, têm como característica principal a expansão do acesso, com foco no aumento do número de vagas. A forma de condução da política de ampliação do ensino superior depende das relações econômicas, políticas e ideológicas estabelecidas no interior de cada governo, constituído pelo bloco no poder.

O conceito de bloco no poder possibilita compreender a unidade e a diversidade de

interesses de classes, presentes numa aliança política, assumidas pelas instâncias de exercício de poder no aparelho de Estado, na forma de governo. Segundo Poulantzas (2000),

[...] o bloco no poder só pode funcionar a longo prazo sob a hegemonia e direção de um de seus componentes que o unifique diante do inimigo de classe, o Estado reflete essa situação. Sua organização estratégica leva-o a funcionar sob a hegemonia de uma classe ou fração em seu próprio seio. O lugar privilegiado dessa classe ou fração é, ao mesmo tempo, um elemento constitutivo de sua hegemonia na constelação da relação de forças. (POULANTZAS, 2000, p. 139)

A partir dos anos de 1990, os blocos no poder formados pelos governos Collor de Mello (1990-1992), Itamar Franco (1993-1994), Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-1998 e 1999-2002), Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), investiram na reformulação da política de educação superior sob o viés da expansão do acesso, principalmente, por meio do incentivo ao setor privado, seguindo os pressupostos neoliberais da Terceira Via. Considerando o aumento do número de vagas nas instituições de ensino superior privadas, com investimento público, presencia-se a retirada da responsabilidade do Estado na implementação da universidade como um bem público e direito de cidadania, difundindo a perspectiva do modelo de Estado gerencial na administração pública.

É importante ressaltar que, no governo Lula da Silva, novas universidades e institutos federais de ensino superior foram construídos para atender a demanda deste nível de ensino, o que caracteriza a atuação do Estado, apesar de o aumento do número de vagas ainda permanecer maior no setor privado.

É nesse contexto histórico, político e social que se insere a reformulação da educação superior conduzidas pelos blocos no poder, a partir dos anos de 1990.

2.1.1. Governo Collor de Mello (1990-1992) e Itamar Franco (1993-1994)

O primeiro governo eleito democraticamente, após a Ditadura Militar, Collor de Mello (1990-1992), foi responsável pela difusão dos principais aspectos do neoliberalismo no Brasil, em consonância com as recomendações internacionais de conduta neoliberal para os países em desenvolvimento (Consenso de Washington¹⁵). Entretanto, a crise política dentro do bloco

¹⁵ Segundo Batista (1994) “[...] em novembro de 1989, reuniram-se na capital dos Estados Unidos funcionários do governo norte-americano e dos organismos financeiros internacionais ali sediados – FMI [Fundo Monetário Internacional], Banco Mundial e BID [Banco Interamericano de Desenvolvimento] – especializados em assuntos latino-americanos. O objetivo do encontro, convocado pelo Institute for International Economics, sob o título ‘Latin American Adjustment: How Much Has Happened?’, era proceder a uma avaliação das reformas

no poder e as pressões exercidas por organizações populares sobre a autoridade moral do então presidente, diante de elementos de corrupção, levaram ao *impeachment* presidencial em 1992, bem antes do fim do mandato previsto. Com isso, instalou-se o governo (de transição) Itamar Franco (1993-1994), no qual ganhou força a referência neoliberal de governo, inserindo, efetivamente, o Brasil no circuito internacional de nova dinâmica de valorização do capital, o que possibilitou a reconstrução da hegemonia da classe defensora dos interesses capitalistas.

Em continuidade às orientações do Consenso de Washington, os governos Collor de Mello e Itamar Franco, sob um discurso de “reformas sociais” e de “modernização do país”, consolidou um quadro de desindustrialização e ampliação da dependência tecnológica; privatização de empresas estatais e desnacionalização de setores estratégicos do país; arrocho salarial e ampliação das desigualdades e do desemprego; além do aumento dos índices da inflação e desregulamentação de alguns direitos conquistados pelos trabalhadores. Conforme Antunes (2005), nenhuma transformação substancial, política e econômica ocorreu nesse período:

Nada sobre uma reorganização do sistema de produção e de consumo, para começar a erradicar na raiz da miséria; nada sobre a implementação de uma política salarial que coibisse a superexploração daqueles assalariados que estão empregados; nada de transformações estruturais no mundo agrário; nada sobre tributação efetiva sobre os ganhos do capital; nada sobre uma mudança de curso, com mínimo de ousadia, na questão da dívida externa; nada sobre a preservação e fortalecimento do capital produtivo estatal, imprescindível para que um país de Terceiro Mundo industrializado e intermediário, como o nosso, não desapareça de vez do mapa econômico. (ANTUNES, 2005, p. 22)

econômicas empreendidas nos países da região. Para relatar a experiência de seus países, também estiveram presentes diversos economistas latino-americanos. Às conclusões dessa reunião é que se daria, subsequentemente, a denominação informal de ‘Consenso de Washington’” (BATISTA, 1994, p. 5). O Consenso de Washington ratificou a proposta neoliberal, amplamente recomendada pelo governo norte-americano, como condição para conceder cooperação financeira externa, bilateral ou multilateral. Desse modo, “[...] o valor do Consenso de Washington está em que reúne, num conjunto integrado, elementos antes esparsos e oriundos de fontes diversas, às vezes diretamente do governo norte-americano, outras vezes de suas agências, do FMI ou do Banco Mundial. O ideário neoliberal já havia sido, contudo, apresentado de forma global pela entidade patrocinadora da reunião de Washington - o Institute for International Economics - numa publicação intitulada *Towards Economic Growth in Latin America [...]*” (BATISTA, 1994, p. 6). Além disso, Batista (1994) ressalta que “[...] o Consenso de Washington não tratou tampouco de questões sociais como educação, saúde, distribuição da renda, eliminação da pobreza. Não porque as veja como questões a serem objeto de ação numa segunda etapa. As reformas sociais, tal qual as políticas, seriam vistas como decorrência natural da liberalização econômica. Isto é, deverão emergir exclusivamente do livre jogo das forças da oferta e da procura num mercado inteiramente auto regulável, sem qualquer rigidez tanto no que se refere a bens quanto ao trabalho. Um mercado, enfim, cuja plena instituição constituiria o objetivo único das reformas” (BATISTA, 1994, p.11).

No que tange à área educacional, as políticas para educação superior nos referidos governos focaram na privatização, com o incentivo aos procedimentos privatistas no interior das universidades públicas. Nessa perspectiva, “[...] caberia às instituições de ensino superior a formação de recursos humanos demandados por um mercado, cada dia mais competitivo, que se forjava a partir da almejada inserção do Brasil no chamado Primeiro Mundo” (CORBUCCI, 2004, p. 677-678).

Lima (2005) aponta seis principais ações dos governos Collor de Mello e Itamar Franco que demonstraram a reformulação da política privatizante da educação superior brasileira, sob a aparência de modernização: (i) projeto de emenda constitucional que propunha a destinação de um percentual fixo do orçamento geral da União para as universidades federais, com o objetivo de serem utilizados no pagamento de salários, despesas e novos investimentos, o que teve forte rejeição do movimento docente; (ii) projeto de emenda constitucional que previa retirar a condição de servidor público dos trabalhadores em educação, o que também passou por várias críticas e resistências do movimento docente; (iii) desnacionalização de setores estratégicos do país, principalmente no que se refere à política de Ciência e Tecnologia, sob o argumento de maior integração com a economia mundial; (iv) proposta de extinção da CAPES e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), assim como defesa da formação profissional adequada ao mercado, desvinculando o ensino da pesquisa da pós-graduação; (v) utilização de um valor abaixo da receita anual para o financiamento público da educação superior, mesmo previsto na Constituição Federal um valor mínimo de 18%; (vi) favorecimento da expansão do ensino privado (LIMA, 2005).

De acordo com o programa de governo de Collor de Mello, “[...] o ensino superior brasileiro apresentava algumas distorções significativas: i) formação de profissionais desvinculada da geração de riquezas; ii) insuficiente formação na área de ciências exatas; e iii) gasto excessivo, em detrimento dos demais níveis de ensino” (CORBUCCI, 2004, p. 679). A fim de superar tais distorções, o referido governo estabeleceu algumas linhas de ação, quais sejam: ampliação do acesso, respeito à autonomia universitária, maior estímulo ao desenvolvimento de pesquisas entre universidades e empresas, bem como a capacitação e valorização dos profissionais da educação (CORBUCCI, 2004).

Entretanto, a proposição de aproximar a universidade do mercado “[...] não chegou a ganhar contornos claros sobre como seria implementada, quer no âmbito do mercado, quer no das universidades” (CORBUCCI, 2002, p. 9).

No que tange à valorização profissional, o mesmo autor salienta que:

Na prática, a intenção de valorização do magistério foi flagrantemente contrariada pelas ações efetivamente implementadas, a começar pelo fato de, em 1992, a participação das despesas com pessoal haver-se reduzido a 75% dos gastos totais com os IFES [Institutos Federais de Ensino Superior], ao mesmo tempo em que também se reduzia o montante de recursos destinado a essas instituições. (CORBUCCI, 2004, p. 679)

Tendo em vista a expansão do acesso ao ensino superior, verifica-se que não houve um aumento do número de instituições de educação superior, seja pública ou privada, não ampliando, conseqüentemente, o acesso a esse nível de ensino, conforme previsto no plano de governo de Collor de Mello. Isso pode ser verificado na Tabela 1, construída com base nos dados do Censo da Educação Superior do ano de 2000 (INEP, 2001), a respeito da evolução do número de instituições por dependência administrativa.

Tabela 1 – Evolução do número de instituições de ensino superior por categoria administrativa – Governos Collor de Mello e Itamar Franco (1990-1994)

Ano	Pública	Privada	Total
1990	222	696	918
1991	222	671	893
1992	227	666	893
1993	221	652	873
1994	218	633	851

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Superior de 2000 (INEP, 2001).

Analisando a Tabela 1, nota-se que, no governo Collor de Mello (1990-1992), houve uma diminuição de 2,72% no número total de instituições de ensino superior, entre o primeiro e o segundo ano de governo, e a manutenção do total de instituições, entre o segundo e terceiro ano de governo. O número de instituições públicas apresentou um pequeno aumento de 2,25% entre 1990 e 1992, enquanto que o número de instituições privadas teve uma diminuição de 4,31%. Na análise de Chacon e Calderón (2015), a queda no número de instituições privadas no governo Collor de Mello foi devido ao descompasso com o mercado de trabalho e à ampliação das instituições públicas. Contudo, há de se considerar que o aumento do número de instituições públicas foi bem pequeno e pouco significativo, com o acréscimo de apenas cinco instituições em 1992, cuja quantidade não se manteve no ano seguinte. Além disso, é importante ressaltar que, apesar da queda do número de instituições privadas nesse período, o quantitativo dessas instituições é mais de três vezes superior ao das

instituições públicas existentes, ou seja, a iniciativa privada de educação superior prevalece sobre a pública.

No que concerne ao governo Itamar Franco (1993-1994), constata-se, na Tabela 1, que o número total de instituições de ensino superior sofreu uma queda de 2,24% em relação ao último ano do governo Collor de Mello (1992) e mais uma diminuição do número de instituições de 2,52% entre 1993 e 1994. O número de instituições públicas e privadas também diminuiu no governo Itamar Franco, sendo verificado um declínio de 1,36% nas públicas e 2,91% nas privadas.

Ainda de acordo com o Censo da Educação Superior do ano de 2000 (INEP, 2001), foi possível analisar a evolução do número de matrículas no ensino superior, por dependência administrativa, a fim de estabelecer uma comparação dos dados obtidos com a evolução do número de instituições deste nível de ensino. Conforme verificado, na Tabela 1, nos governos Collor de Mello e Itamar Franco houve uma queda no total de instituições de ensino superior, com um pequeno aumento das instituições públicas e diminuição das instituições privadas. A seguir, a Tabela 2 apresenta a evolução do número de matrículas nas instituições de ensino superior, por dependência administrativa, nos governos Collor de Mello e Itamar Franco.

Tabela 2 – Evolução do número de matrículas nas instituições de ensino superior por categoria administrativa – Governos Collor de Mello e Itamar Franco (1990-1994)

Ano	Pública	Privada	Total
1990	578.625	961.455	1.540.080
1991	605.736	959.320	1.565.056
1992	632.662	906.126	1.535.788
1993	653.516	941.152	1.594.668
1994	690.450	970.584	1.661.034

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Superior de 2000 (INEP, 2001).

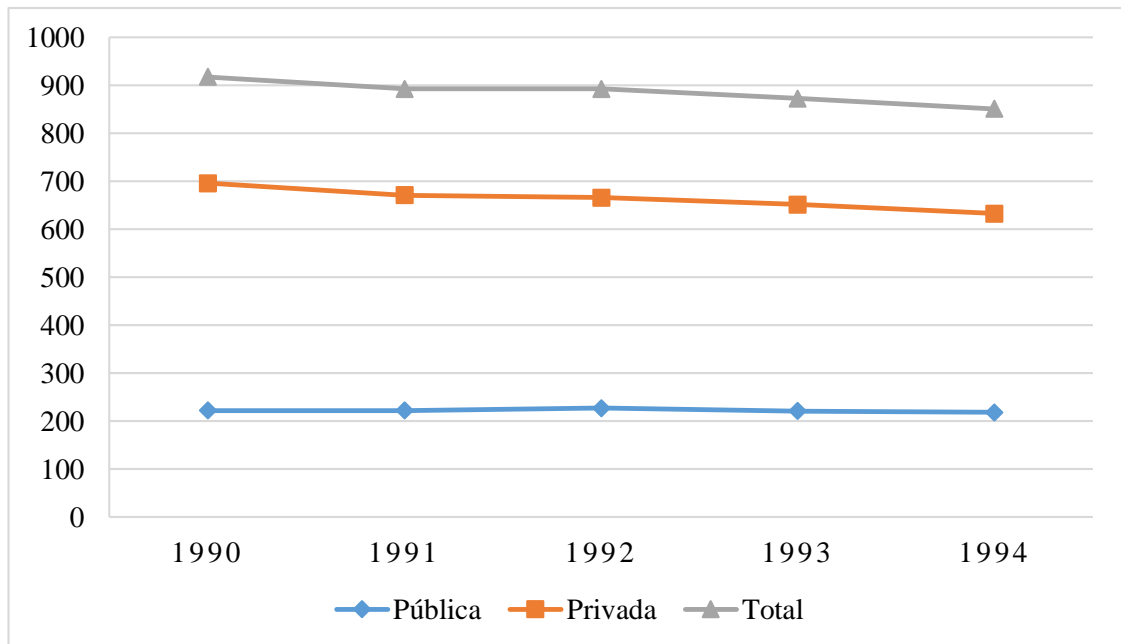
Com base nos dados da Tabela 2, pode-se afirmar que, em 1991, no segundo ano do governo Collor de Mello, ocorreu um aumento de 1,62% no número total de matrículas no ensino superior, em relação ao ano anterior. Contudo, em 1992, houve um declínio de 1,92%. Assim, é possível considerar que, no governo Collor de Melo (1990-1992), o aumento do número de matrículas foi de 0,32%, não apresentando uma ampliação significativa do acesso ao ensino superior, como previsto em seu plano de governo.

Considerando a evolução do número de matrículas entre as instituições públicas e privadas, no governo Collor de Mello, observa-se que as matrículas nas instituições privadas são superiores às das instituições públicas, em mais de 30%. Entre 1990 e 1991 houve aumento de 4,68% no número de matrículas das instituições públicas, enquanto que, entre 1991 e 1992, o acréscimo foi de 4,44%, totalizando um crescimento em torno de 9% entre 1990 e 1992. Já nas instituições privadas, presencia-se uma queda no número de matrículas no governo Collor de Mello de 5,75%. Mesmo assim, o número de matrículas é maior nas instituições privadas de ensino se comparada às instituições públicas.

No que se refere ao governo Itamar Franco (1993-1994), o quadro continua semelhante em relação ao número de matrículas ser superior nas instituições privadas. Nas instituições públicas, houve uma expansão de 5,65% nas matrículas, enquanto que, nas instituições privadas, o aumento foi de 3,13%, diferentemente do que aconteceu no governo Collor de Mello, no qual ocorreu uma queda no número de matrículas nas instituições privadas. A queda no número de matrículas no ensino superior pode ser justificada pela incapacidade das universidades em atender as demandas do mercado de trabalho, posto que, conforme Sampaio (2000), a graduação tornou-se pouco atrativa devido ao fato de os profissionais de nível técnico terem a mesma faixa salarial daqueles com nível superior, naquela época.

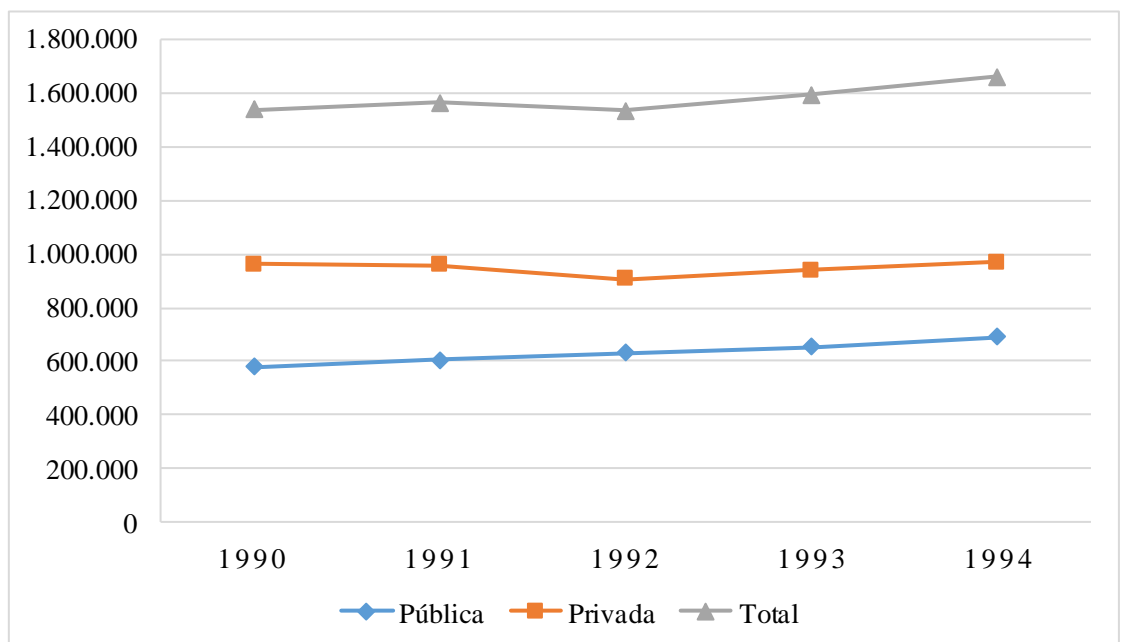
Mesmo com a diminuição das instituições privadas de educação superior, elas prevaleceram sobre as públicas no quantitativo e, além disso, houve o aumento do número matrículas, do governo Collor de Mello ao governo Itamar Franco, demonstrando certa estabilidade do período, uma vez que não houve maiores oscilações dos dados estatísticos. Já nas instituições públicas, o número de matrículas foi crescente ao longo dos governos, com um irrisório aumento do número de instituições públicas somente em 1992, posteriormente acompanhado de um declínio, assim como as instituições privadas. É importante ressaltar que o número de matrículas nas instituições privadas foi cerca de 30% maior que nas instituições públicas, durante o período de governo Collor de Mello e Itamar Franco, assim como o número de instituições privadas é bem superior ao das instituições públicas, conforme pode ser visualizado nos Gráficos 1 e 2:

Gráfico 1 – Crescimento do número de instituições de ensino superior por dependência administrativa – Governos Collor de Mello e Itamar Franco (1990-1994)



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Superior de 2000 (INEP, 2001).

Gráfico 2 – Crescimento do número de matrículas nas instituições de ensino superior por dependência administrativa – Governos Collor de Mello e Itamar Franco (1990-1994)



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Superior de 2000 (INEP, 2001).

Diante dos dados apresentados, constata-se que a ampliação do acesso ao ensino superior não ocorreu de maneira significativa no governo Collor de Mello e Itamar Franco, sendo que o maior número de matrículas e instituições foi na rede privada.

Por conta do prolongado ajuste fiscal, com diminuição dos investimentos públicos em educação em todos os níveis, nos anos de 1990, o ensino superior sofreu um processo de deterioração acentuada, devido aos cortes orçamentários, o que não possibilitou maiores investimentos na expansão da educação superior.

Nesse contexto, o trabalho docente vem se modificando, por conta das transformações vivenciadas na educação superior, que aconteceram no bojo da reforma do Estado. Com isso,

Analisar o Trabalho Docente na Educação Superior é um desafio importante, à medida que as reformas em curso têm alterado as finalidades da educação e esse fato tem repercussões nas atividades desenvolvidas por esse profissional. A Reforma do Estado brasileiro iniciada na metade dos anos 1990 é um marco referencial para que se entenda o papel que a educação superior passou a desempenhar no seio das estratégias governamentais, levando a uma permanente e constante reforma desse nível de ensino, fazendo com que esta esteja presente nas Agendas dos governos de forma marcante, a partir da última década do século passado e dos primeiros anos do terceiro milênio. O destaque dado a esse nível de ensino não é ao acaso. Ele faz parte de um arranjo internacional que indica a importância da educação para o desenvolvimento dos países. (MAUÉS, 2010, p. 142)

A reforma do Estado, iniciado no governo Collor de Mello, “[...] propunha um Estado mínimo no tocante às intervenções no mercado e máximo nas relações comerciais no plano internacional” (MAUÉS, 2010, p. 143). Essa reforma trouxe mudanças significativas para a educação superior, principalmente no que se refere à intensificação da educação superior como serviço não exclusivo do Estado, posto que a Constituição Federal de 1988 permite a existência de instituições privadas de ensino, em qualquer nível educacional.

Nessa perspectiva de Estado Regulador, o Estado deveria se afastar das atividades e serviços que poderiam ser ofertados pela iniciativa privada, passando a definir os objetivos e avaliar os resultados, para, então, assumir a função de regulador na prestação de serviços públicos.

No que concerne à categoria docente,

[...] a reforma do Estado que trouxe o ajuste fiscal, com o corte dos gastos públicos e o enxugamento da “máquina administrativa”, tem levado a categoria docente a uma constante precarização das suas condições de trabalho em função do arrocho salarial, dos aumentos concedidos apenas nas gratificações as quais são incorporadas apenas parcialmente quando ocorre a aposentadoria. (MAUÉS, 2010, p. 144)

Chauí (2001) esclarece que, na reforma do Estado brasileiro, a universidade passou a

ser definida como “organização social” e a ser inserida no setor de serviços não exclusivos do Estado, na qualidade de instituições não estatais, prestadoras de serviços. A universidade passa de “instituição social” para “organização social”, ou seja, enquanto a primeira aspira à universalidade, tendo a sociedade como princípio normativo e valorativo, a segunda é regida pela particularidade, pelas leis de gestão, planejamento, controle e sucesso. Segundo a autora, a passagem da universidade de “instituição” para “organização” ocorreu em três etapas sucessivas, nos anos de 1970, 1980 e 1990 respectivamente, num acompanhamento às mudanças das demandas capitalistas. Na primeira etapa, tornou-se “universidade funcional”, voltada para a formação de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho; na segunda, “universidade de resultados”, em que se introduziu a ideia de parceria entre universidade pública e empresa privada; e na terceira, “universidade operacional”, estruturada numa lógica organizacional flexível e eficaz, regida por contratos de gestão e índices de produtividade. Chauí (2001) as diferencia da seguinte maneira:

De fato, enquanto a universidade clássica estava voltada para o conhecimento, a universidade funcional estava voltada para o mercado de trabalho, e a universidade de resultados estava voltada para as empresas; a universidade operacional, por ser uma organização, está voltada para si mesma como estrutura de gestão e de arbitragem de contratos. (CHAUÍ, 2001, p. 190).

Com efeito, na “universidade operacional”, produtiva e flexível, a docência é compreendida como transmissão rápida de conhecimentos, contemplada por contratos temporários e precários, isto é, flexíveis, e a pesquisa aparece como uma estratégia de intervenção e controle diante de um objetivo específico, a fim de se obter soluções delimitadas. Portanto, numa “organização social”, não há tempo para a reflexão, para a crítica; perde-se a atividade cognitiva em nome da produtividade, sendo a qualidade medida por “[...] *quanto* uma universidade produz, em *quanto tempo* produz e qual o *custo* do que produz” (CHAUÍ, 2001, p. 184, grifo da autora).

Nos governos Collor de Mello e Itamar Franco, a EaD começou a ganhar espaço e reconhecimento com a criação e a implementação de um Sistema Nacional de Educação a Distância no Brasil, a partir do Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância (BRASILEAD). Até então, a EaD não era tão divulgada e contava com ações isoladas e tímidas no campo educacional.

O BRASILEAD refere-se a um convênio assinado entre reitores de universidades brasileiras em setembro de 1993, do qual faziam parte 54 instituições públicas de ensino superior, cujo

[...] objetivo principal do Sistema [BRASILEAD] era catalisar, potencializar, ampliar e articular iniciativas isoladas e fragmentadas e o fomento do desenvolvimento de ações cooperativas na esfera da educação à distância, iniciando o processo de elaboração de um arcabouço político e jurídico que configura a política de educação superior à distância, sob a aparência de democratização do acesso à educação. (LIMA, 2005, p. 332)

O polo experimental do BRASILEAD foi sediado pela Universidade de Brasília, via satélite, onde foram desenvolvidos programas de educação a distância, educação tecnológica e capacitação de professores, assim como pesquisas na área de uso de novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem.

Nas palavras de Martins (2006),

O projeto BRASILEAD foi uma tentativa de consórcio que tinha como principal objetivo o compartilhamento de recursos entre universidades públicas para realização conjunta de cursos a distância. O consórcio, previsto para cinco anos, iniciaria seus trabalhos em outubro de 1993. Como ponto de partida, o BRASILEAD desenvolveria um Curso de Especialização em EaD, que seria desenvolvido em conjunto pelas Faculdades de Educação das universidades conveniadas. O Consórcio realizaria pesquisa visando o aperfeiçoamento permanente de cursos de especialização em EaD, buscando assegurar seu alto padrão de qualidade. (MARTINS, 2006, p. 89-90)

Souza e Polonia (2015) ressaltam que a primeira edição do Consórcio BRASILEAD aconteceu em 1994, em parceria com instituições internacionais e com a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC), por meio de um programa destinado à formação de professores do ensino fundamental, chamado “Salto para o Futuro”, que, atualmente, integra a grade da TV Escola, canal do Ministério da Educação (MEC), e visa informar e debater sobre os principais assuntos relacionados à educação brasileira. Nesse contexto, a relação entre professor e aluno é inexistente, já que o aprendizado é mediatizado pela TV.

Em relação ao trabalho docente exercido no Consórcio BRASILEAD, não foram encontrados registros precisos desta iniciativa. Inclusive, foi solicitada informações ao MEC sobre o assunto, através do Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão¹⁶ (e-SIC), mas a resposta obtida (Apêndice A) esclarece que não foi encontrado nenhum documento relativo ao Consórcio BRASILEAD e, por isso, indicava a leitura do texto de

¹⁶ “O Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão (e-SIC) permite que qualquer pessoa, física ou jurídica, encaminhe pedidos de acesso à informação, acompanhe o prazo e receba a resposta da solicitação realizada para órgãos e entidades do Executivo Federal. O cidadão ainda pode entrar com recursos e apresentar reclamações sem burocracia.” (Disponível em: <<https://esic.cgu.gov.br/sistema/site/index.aspx?ReturnUrl=%2fsistema%2f>> Acesso em: 17 ago. 2018.)

Guimarães (1996), o qual já integrava a discussão do presente trabalho.

Apesar de todos os esforços, o BRASILEAD não teve continuidade. Martins (2006, p. 90) aponta que “[...] a falta de experiência com a EaD por parte das instituições parceiras da UnB, as dificuldades de tomada de decisão e as divergências conceituais entre os parceiros fizeram com que o projeto não avançasse”. Esse tema foi discutido em vários encontros que aconteceram na UnB e também na Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em 1996, com o intuito de traçar algumas ações para o BRASILEAD, mas não alcançou êxito.

Vale ressaltar que a iniciativa brasileira de criação do BRASILEAD estava em consonância com as orientações dos organismos internacionais para o sistema educacional, tendo em vista as demandas requeridas pela globalização e pela instabilidade dos sistemas produtivos e dos mercados de trabalho, desde a década de 1970. Nesse contexto, a educação passou a ocupar um lugar estratégico em relação à qualificação profissional e à recuperação do desenvolvimento econômico do país.

Guimarães (1996) esclarece que, no final do século XX, desenham-se

[...] novas estratégias políticas educacionais que exigem da parte dos governos e das sociedades a sua formulação concreta e implementação imediata. É nesse contexto que, a partir dos anos 70, surgiram os grandes sistemas nacionais de educação superior a distância, primeiramente na Europa e, em seguida, no Canadá, nos Estados Unidos e na Austrália. Mais recentemente, a partir de meados da década de 80, todos os países desenvolvidos criaram seus sistemas nacionais de educação a distância, o que foi igualmente feito por países em processo de desenvolvimento rápido como os da bacia do Pacífico e muitos outros países de menores recursos. (GUIMARÃES, 1996, p. 29)

A construção de um projeto democrático para ampliação e democratização da educação, tanto básica quanto superior, não era objetivo dos governos Collor de Mello e Itamar Franco. Na educação superior, não houve ampliação significativa do número de matrículas nas instituições públicas, ficando a cargo da iniciativa privada a maior oferta de vagas. O BRASILEAD foi criado como forma alternativa de ampliar, de maneira modesta, o acesso ao ensino superior, por meio da utilização de tecnologias, a fim de contribuir para o desenvolvimento econômico do país. Isso evidenciou o caráter da EaD como uma política de focalização, e não de universalização do acesso à educação superior. Além disso, por conta da reforma do Estado, que passou a assumir uma função reguladora, a categoria docente sofreu as implicações postas pelo ajuste fiscal, com cortes dos gastos públicos e arrocho salarial. Como será visto a seguir, a conduta política do governo Fernando Henrique Cardoso

aprofundou as reformas iniciadas nos governos Collor de Mello e Itamar Franco, sob o viés da administração pública gerencial.

2.1.2. Governo Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-1998 e 1999-2002)

As ações políticas dos governos de FHC (1995-1998 e 1999-2002) relacionadas à reforma do Estado giraram em torno de uma administração pública gerencial, ágil e eficiente, com ampliação da democracia, a partir da participação da sociedade civil nas políticas, estando em conformidade com as reformas iniciadas nos governos Collor de Mello e Itamar Franco.

Para tanto, o projeto de desenvolvimento do país apresentou como prioridades: a garantia da estabilidade econômica, com uma reforma fiscal; a abertura ao capital internacional, através de políticas de privatizações e o investimento e comercialização em diferentes áreas, por meio de empréstimos concedidos pelos organismos internacionais (LIMA, 2005). Nesse contexto, o Estado assume o papel de regulador do desenvolvimento do país, transferindo, para o setor privado e terceiro setor (formado pela sociedade civil), a execução de serviços de responsabilidade do Estado, incluindo as políticas sociais, dentre elas a educação. Assim, o Estado adota um modelo de administração pública gerencial, estando de acordo com os pressupostos neoliberais da Terceira Via.

Nas palavras de Maia (2011)

A reestruturação do Estado brasileiro obteve grande impulso, a partir da segunda metade da década de 1990, quando se buscou instituir uma administração pública gerencial, pautada pela eficiência e pela competitividade, em um cenário de ampliação e de favorecimento do espaço público não-estatal. Adotou-se um modelo híbrido e flexível de gestão e de ofertas de serviços, por meio de diferentes organizações públicas, privadas ou do chamado terceiro setor, o que efetivamente resultou na implantação de políticas de regulação, marcadas pela interconexão Estado e Mercado. (MAIA, 2011, p. 88)

As ações políticas para educação superior fundamentaram-se nas orientações dos organismos internacionais, de cunho neoliberal, com disseminação da expansão da educação superior pela via da privatização e pela forte retração de investimento nas instituições públicas. Houve a expansão privada com depreciação da instituição pública estatal. Com isso,

Durante os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso, o sistema de Universidades Públicas Federais sofreu enorme redução de recursos de custeio, praticamente nenhum investimento, forte arrocho de salários, redução e extinção de cargos, redução do número de servidores docentes e as várias tentativas para

transformar as universidades em OSs (organizações sociais privadas para substituir a gestão pública). Ao final do seu governo, instalou-se uma das maiores greves do setor, que deixou marcas profundas até os dias atuais. Neste mesmo período, avançaram sem critérios as universidades particulares, que se proliferaram em número e grau. (SMAILI, 2014, *on-line*)¹⁷

Nos governos FHC, as reformas e as políticas da educação superior foram marcadas por um processo de privatização, numa lógica mercantilista, com duas vertentes predominantes: expansão do setor privado e escasso investimento nas instituições públicas.

A expansão do setor privado é caracterizada pelo aumento e pela diversificação das instituições privadas, sendo a maioria não universitárias, com foco somente no ensino e com cursos de curta duração, sequenciais e a distância, indicando um processo de aligeiramento da formação profissional e certificação em larga escala. O aumento das instituições de ensino superior privadas pode ser verificado na Tabela 3, a seguir:

Tabela 3 – Evolução do número de instituições de ensino superior por categoria administrativa – Governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)

Ano	Pública	Privada	Total
1995	210	684	894
1996	211	711	922
1997	211	689	900
1998	209	764	973
1999	192	905	1.097
2000	176	1.004	1.180
2001	183	1.208	1.391
2002	195	1.442	1.637

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Superior de 2000 e 2003 (INEP, 2001 e 2004a).

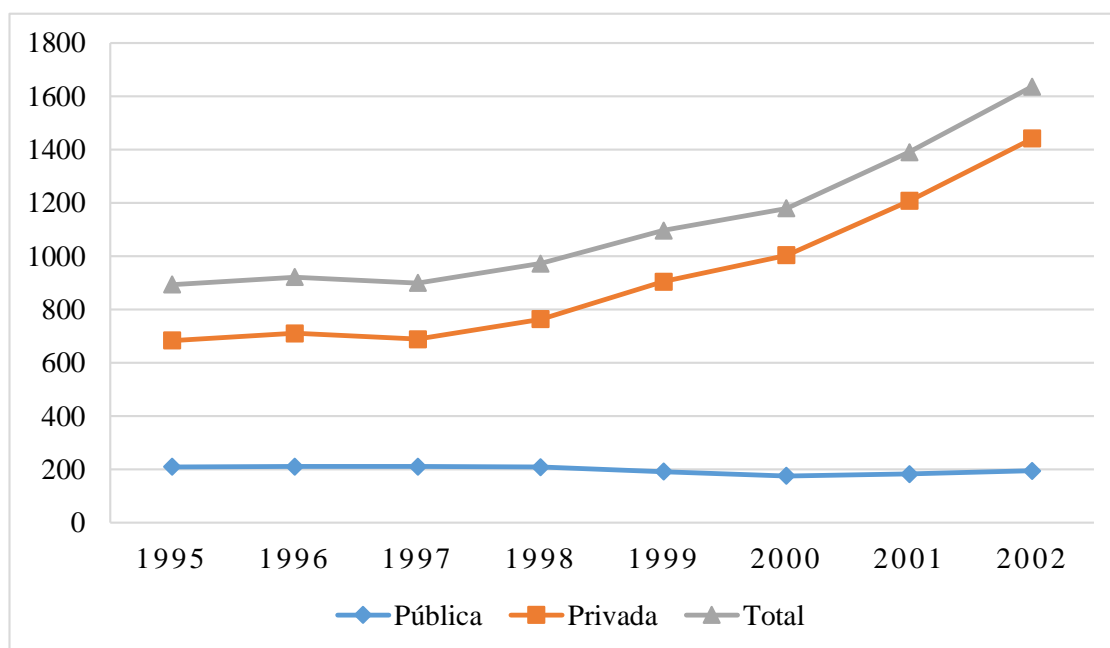
Os dados da Tabela 3 mostram que a expansão total das instituições de nível superior, nos governos FHC (1995-2002), foi de 83,11%, sendo, predominantemente, na iniciativa privada, posto que o número de instituições privadas mais que dobrou nesse período. As instituições privadas apresentaram uma trajetória ascendente ao longo dos dois mandatos do governo FHC, apresentando, somente, uma queda de 3,09% em 1997 em relação ao ano

¹⁷ Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/politica/educacao-superior-e-as-eleicoes-8092.html>> Acesso em: 18 fev. 2018.

anterior. No segundo governo FHC (1999-2002), enquanto as instituições públicas indicaram uma pequena queda, as instituições privadas expandiram significativamente, alcançando um aumento de 59,34%. No que se refere às instituições públicas, nota-se que, no primeiro governo FHC (1995-1998), o número de instituições existentes se manteve na média, variando entre 211 e 209 instituições. Entretanto, já no primeiro ano do segundo mandato do governo FHC (1999), há um déficit de 8,13% no número de instituições públicas em comparação ao ano anterior, cujo percentual baixa mais 8,33% no ano seguinte (2000). É no ano de 2002 que se observa o maior número de instituições públicas no segundo governo FHC, mas que não chega a atingir o quantitativo mínimo vivenciado no primeiro mandato.

Assim, ao longo dos governos FHC (1995-2002), as instituições privadas atingiram um crescimento significativo de 110,28%, com uma ascensão mais significativa a partir do ano 1998. Contudo, o mesmo não aconteceu com as instituições públicas. No primeiro governo FHC (1995-1998), o número de instituições públicas manteve-se na média, não ultrapassando o limite de 211 instituições, enquanto que, no segundo governo FHC (1999-2002), houve um déficit no quantitativo dessas instituições. Com isso, verifica-se que a expansão da educação superior nos governos FHC (1995-2002) se deu, prioritariamente, pelo crescimento da iniciativa privada, como pode ser visualizada abaixo, no Gráfico 3:

Gráfico 3 – Crescimento do número de instituições de ensino superior por dependência administrativa – Governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Superior de 2000 e 2003 (INEP, 2001 e INEP, 2004a).

A partir dos dados analisados, pode-se afirmar que a expansão da educação superior nos governos FHC (1995-2002) materializou com a ampliação da iniciativa privada, em detrimento do investimento e crescimento das instituições do setor público. Apesar de a Constituição Federal de 1988 regulamentar a manutenção do ensino à iniciativa privada, em qualquer nível, desde que respeitadas as normas gerais educacionais vigentes e com a autorização e concessão do poder público (BRASIL, 1988), presencia-se, no segundo governo FHC, o crescimento significativo do setor privado no ensino superior, mesmo sendo, também, responsabilidade do governo federal atender as demandas desse nível de ensino.

A intensa abertura à iniciativa privada para a oferta de serviços tipicamente públicos, em diversas áreas, segue os preceitos neoliberais assumidos pelo bloco no poder, característico do Estado Regulador. Com isso, a falta de investimento governamental, na área superior educacional, resultou no enfraquecimento do setor público federal, com consequente fortalecimento do setor privado. Em outras palavras,

A incapacidade do poder público federal de ampliar os gastos em educação, em grande medida devida ao processo de ajuste fiscal dos anos de 1990, fez com que não se conseguisse atender plenamente à crescente demanda por educação superior. Esse processo de enfraquecimento do setor público federal foi um dos elementos centrais para a forte expansão na oferta de vagas e o aumento das matrículas no setor privado, favorecidos por certa desregulamentação do setor, no que se refere à flexibilização dos requisitos para a criação de cursos e instituições. (CORBUCCI, 2004, p. 682)

No contexto de reforma do Estado, a educação superior passa a ser identificada como atividade pública não estatal, sendo um serviço prestado por instituições de ensino superior públicas e privadas “[...] o que justificaria, segundo o governo, o financiamento público (direto ou indireto) para as IES [Instituições de Ensino Superior] privadas e o financiamento privado para as IES públicas” (LIMA, 2008, p. 61). Declarar e difundir a educação como atividade pública não estatal é considerá-la uma mercadoria, revelando um processo de mercantilização e empresariamento da educação pública. Dessa forma,

[...] as instituições estatais de educação superior transformar-se-iam em entidades públicas de natureza privada, pode-se dizer, *semipúblicas*. Na proposta de Bresser Pereira, as organizações sociais submeter-se-iam a três tipos de controle: estatal, comunitário e do mercado. Estatal, pois seriam gerenciadas por meio de contratos de gestão celebrados com o Estado; comunitário, porque administradas por um Conselho de Administração; e, ao mercado, porque a este caberia velar pela eficiência e qualidade dos serviços prestados, bem como oferecer um financiamento complementar ao oferecido pelo Estado. (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 1997, p. 36, grifo dos autores)

Nesse processo de mercantilização da educação pública, o trabalho docente é atingido em sua plenitude. A produção do conhecimento passou a atender as exigências do setor produtivo, materializando a subordinação do público ao privado. De acordo com Maués (2010)

Os indicadores de desempenho baseados no mercado têm servido de parâmetros para premiação ou punição desse trabalhador que se vê acochado pelas demandas postas, que numa espécie de auto-aprisionamento tem se imolado no altar das agências de fomento, buscando financiamento, com o qual virá também o *status*, a respeitabilidade acadêmica e a premiação. (MAUÉS, 2010, p. 153, grifo da autora)

Na avaliação da mesma autora, a identidade da instituição pública de educação superior está se modificando, pois “[...] as finalidades (missões) estão sendo definidas por agentes externos, a cultura interna está próxima àquela das empresas privadas, cujos indicadores são a eficiência, a eficácia, os resultados mensuráveis e a premiação vinculada aos resultados” (MAUÉS, 2010, p. 151).

Como exemplo da mentalidade pragmática e produtivista inserida no ensino superior, tem-se à Gratificação de Estímulo à Docência (GED), criada no governo FHC, como uma política de avaliação destinada à educação superior. Instituída pela Lei nº 9.678, de 3 de julho de 1998 e revogada pela Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008, a GED tratava de uma gratificação pelo conjunto das atividades realizadas pelo professor no que se refere à docência, pesquisa e extensão. Numa lógica meritocrática, gerencialista e produtivista, por basear-se na hierarquização e premiação dos méritos e das produções individuais de cada professor, a GED estabeleceu uma relação direta entre os pontos obtidos pelo professor a uma determinada gratificação correspondente a receber, o que promoveu a concorrência interna entre os docentes. Isso aponta para a avaliação como instrumento de controle financeiro por parte do Estado, característica fundamental das reformas deste, consoantes com os pressupostos neoliberais da Terceira Via. Vale ressaltar que a gratificação não representava aumento real no salário base do trabalhador, já que o valor não integrava ao valor do salário base mensal e nem era incluído para cálculo de qualquer outro adicional (férias, adicional noturno, hora extra, décimo terceiro etc.), sendo apenas um incentivo, e não um ganho real incorporado ao salário.

Uma importante ação política referente à educação no governo FHC foi a aprovação da LDB nº 9.394/1996, cujo projeto de lei, defendido pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, foi modificado e reconfigurado durante o período de aprovação no Congresso

Nacional, tendo prevalência dos interesses sociais hegemônicos. A LDB de 1996 ordenou juridicamente a educação brasileira, bem como trouxe algumas modificações para a educação superior. Na avaliação de Dourado (2002), a LDB nº 9.394/1996 propõe, para a educação superior, alterações que indicam processos de descentralização e flexibilização, assim como novas formas de controle e padronização por meio de processos avaliativos. Portanto, sua função foi abarcar reformas pontuais em andamento e subseqüentes, facilitando para que a reforma do Estado se concretizasse no âmbito da educação superior (DOURADO, 2002).

Alguns anos após a aprovação da LDB nº 9.394/1996, foi estabelecido o Programa de Estímulo à Interação Universidade-Empresa para Apoio à Inovação, regido pela Lei nº 10.168, de 29 de dezembro de 2000, “[...] cujo objetivo principal é estimular o desenvolvimento tecnológico brasileiro, mediante programas de pesquisa científica e tecnológica cooperativa entre universidades, centros de pesquisa e o setor produtivo” (BRASIL, 2000, *on-line*)¹⁸. Com isso, verifica-se mais uma maneira de proporcionar legalmente a parceria público-privada, com vistas a atender os interesses do setor produtivo e do mercado, inibindo, dessa maneira, a autonomia universitária no que se refere às pesquisas a serem desenvolvidas na área tecnológica. As pesquisas universitárias são de suma importância para atender às demandas e necessidades sociais, e não, somente, aos interesses do setor produtivo.

No que se refere à EaD, nos governos FHC (1995-2000), a LDB nº 9.394/1996, em seu artigo 80, trouxe ordenamento legal para essa modalidade de ensino, configurando-a como política nacional de expansão do ensino superior. A EaD passou a ser considerada uma importante estratégia de modernização e de formação e capacitação de professores para a educação básica, como consta no Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2011. No governo posterior, de Lula da Silva, a EaD é incorporada e ampliada, sob o discurso da inclusão e da superação das desigualdades sociais.

O PNE 2001-2010, aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, previa a expansão do número de vagas na educação superior, com o objetivo de atender a demanda de crescimento dos estudantes para este nível de ensino, devido a fatores demográficos e a políticas de melhorias do ensino médio, bem como aumento das exigências do mercado de trabalho. O documento ressaltava a importância da criação de novas vagas para o ensino superior, destacando as funções das universidades públicas (ensino, pesquisa e extensão) e, também, reiterava a manutenção da expansão do setor privado, desde que fosse preservada a

¹⁸ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10168.htm> Acesso em: 25 jun. 2017.

qualidade do serviço educacional. Nesse contexto, a EaD passou a ser um meio auxiliar no processo de universalização e democratização do ensino superior (BRASIL, 2001).

No que tange às metas, o PNE 2001-2010 previa a criação de políticas que garantissem o acesso de minorias e vítimas de discriminação ao ensino superior, além da ampliação da taxa de oferta de vagas para jovens entre 18 e 24 anos para a ordem de 30%. Para tanto, foram estabelecidas estratégias que visavam criar um amplo espaço de educação a distância e expandir programas de crédito universitário para, no mínimo, 30% dos matriculados nas instituições de ensino particulares.

Na leitura de Arruda e Arruda (2015),

O PNE 2001-2010 refletiu duas abordagens distintas e complementares acerca da EaD, de um lado um olhar mercantil, com alusões indiretas à ampliação da oferta e à redução de custos no desenvolvimento de cursos nesse formato. A EaD, sob essa perspectiva do PNE 2001-2010, parece ser a resposta para os males que acometeram à educação brasileira ao longo dos últimos séculos. O outro olhar é de caráter instrumental e técnico. Tem-se a impressão de que, [...] a presença quantitativa de equipamentos (computadores, televisores, etc.) por si só garantiria a melhoria da educação e a possibilidade da oferta de cursos a distância. (ARRUDA; ARRUDA, 2015, p. 325)

Apesar de o PNE 2001-2010 apontar a EaD como um importante instrumento para solucionar os desafios educacionais, é preciso ter cautela em relação a essa afirmação, pois não é a mera inserção de tecnologias no ambiente educacional que irá resolver os problemas educacionais e, muito menos, o aumento do número de vagas, a um custo reduzido, que garantirá a democratização do acesso ao ensino superior de qualidade.

Mesmo com o ordenamento legal da EaD, estabelecido pela LDB 9.394/1996, no governo FHC, presenciaram-se ações isoladas e fragmentadas de EaD públicas, em âmbito estadual, como o Consórcio CEDERJ – Centro de Educação Superior do Rio de Janeiro e o Projeto Veredas – Curso de Formação Superior de Professores, que serão tratados mais detalhadamente no capítulo seguinte. As iniciativas realizadas, nesse período, partiram do interesse das instituições de educação superior, na maioria das vezes. Portanto, nos governos FHC, não foi instituída nenhuma política de caráter nacional para institucionalização da EaD pública.

O Censo da Educação Superior¹⁹ de 2003 traz um interessante dado sobre o número de cursos de graduação a distância entre 2000 e 2003, qual seja:

¹⁹ “O Censo da Educação Superior iniciou a coleta de informações sobre os cursos a distância no ano 2000. A partir de então, essa modalidade de ensino apresentou constante crescimento, abrangendo uma importante participação na educação superior brasileira” (INEP, 2011a, p. 9).

Tabela 4 – Número de cursos de graduação a distância – 2000-2003

Ano	Número de cursos
2000	10
2001	16
2002	46
2003	52

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Superior de 2003 (INEP, 2004a)

Apesar de os dados da Tabela 4 não englobarem todos os anos dos governos FHC (1995-2002) e nem serem separados por categoria administrativa (pública ou privada), eles nos mostram como os cursos de graduação a distância apresentaram uma trajetória crescente entre os anos de 2000 e 2003, período que abarca parte do segundo mandato do governo FHC. Vale ressaltar que o ano de 2003 corresponde ao governo Lula da Silva, todavia o dado foi incluído na Tabela 4 para melhor visualizar e analisar o percurso da EaD nesses quatro anos. No ano de 2000, o número de cursos de graduação a distância ainda era bem baixo, somente dez cursos, mas essa realidade modificou nos anos posteriores. Se considerarmos o intervalo de tempo entre 2000 e 2002, que condiz ao período do governo FHC, observa-se que há um aumento muito significativo, de 360%, no número de cursos de graduação a distância, sendo que, no ano seguinte (2003), ainda há um crescimento de mais 13,04%. Com isso, é possível constatar que houve uma crescente participação dos cursos de graduação a distância na educação brasileira, seja bacharelado, licenciatura ou tecnólogo, desde o ano de 2000.

Ainda é importante considerar outra iniciativa instituída no segundo mandato do governo FHC (1999-2002), relacionada à política de ampliação do acesso à educação superior, com fortalecimento das instituições privadas. O Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES)²⁰, regulamentado pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, e alterado pela Lei 13.530, de 7 de dezembro de 2017, refere-se a uma forma de financiar o curso superior de estudantes matriculados em instituições privadas, credenciadas pelo MEC. O FIES se realiza na forma de empréstimo ao estudante, que restitui o valor ao tesouro nacional depois de formado. Tal iniciativa teve continuidade nos governos posteriores, ampliando-se o acesso ao ensino superior por meio de alocação de verbas públicas em instituições privadas e reforçando, dessa maneira, a parceria público-privada. Nesse contexto,

²⁰ O FIES é sucessor do Programa Crédito Educativo, criado pelo regime militar, em 1976.

o fundo público passa a custear a iniciativa privada, devido ao expressivo aumento de financiamentos concedidos via FIES, desde o ano em que foi implementado até os dias atuais.

A conjuntura política e social apresentada em relação à educação superior traz modificações para o trabalho docente. No contexto de mercantilização da educação pública, uma nova cultura é inserida nas universidades, sendo regida pelas leis do mercado, pela produtividade acadêmica e pelo desempenho individual, confirmando, dessa maneira, a atuação reguladora e gerencialista do Estado. Para Bosi (2007, p. 1514), “[...] cada vez mais privatizados os meios de produção do trabalho docente (e do conhecimento), resta aos professores desenvolverem suas próprias condições de trabalho, combinando ‘competitividade’, ‘empreendedorismo’ e ‘voluntarismo’”.

Na consideração de Maués (2005),

As mudanças que estão se processando no trabalho docente podem dar ao mesmo uma outra natureza, alterando suas funções, flexibilizando-o e precarizando ainda mais as relações de trabalho, com mudanças substanciais nos direitos trabalhistas conquistados por meio de grandes mobilizações e lutas. A chamada cultura do desempenho, que é introduzida a partir da concepção de avaliação adotada pelo governo, vem levando os docentes a centrarem suas agendas nos indicadores estabelecidos pelas comissões de avaliação, deixando de lado as atividades que não estejam relacionados com os indicadores de desempenho. (MAUÉS, 2005, p. 14)

Com efeito, a reforma do Estado, ordenada pelo bloco no poder durante os governos FHC, resultou na privatização educacional, no aumento das desigualdades, na estagnação econômica e na dependência brasileira da economia mundial. Essa reforma, sob o discurso de modernização do país, refere-se, na verdade, a uma contrarreforma do Estado, que implicou num profundo retrocesso em benefício de poucos (BEHRING, 2003).

Nesse sentido, o projeto do governo FHC, afinado com as orientações dos organismos internacionais, manteve os interesses políticos e econômicos da classe dominante, bem como ampliou e legitimou o programa neoliberal da Terceira Via. Essa perspectiva política também é vivenciada no governo Lula da Silva, conforme será visto a seguir, mas com uma nova roupagem, preconizada, no âmbito da educação superior, pelo discurso da democratização do acesso e da justiça social.

2.1.3. Governo Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010)

A eleição do governo Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010) era permeada pela expectativa de mudança em relação ao processo de empresariamento e mercantilização da

educação superior. Contudo, as reformas brasileiras mantiveram-se conectadas aos preceitos neoliberais, a fim de garantir a coesão social e a difusão do projeto hegemônico de sociabilidade.

O governo Lula da Silva demonstrou ser, aparentemente, uma possibilidade de mudança, por ser uma força política antagônica, devido ao movimento de resistência parlamentar ao neoliberalismo, liberado pelo Partido dos Trabalhadores (PT) nos anos de 1990. Entretanto, as condutas políticas do governo Lula demonstram que era preciso apontar para a modificação sem transformar a estrutura política vigente até então, dando continuidade à política neoliberal da Terceira Via.

A composição do bloco no poder, formado pelo governo Lula da Silva, aderiu à ideia de mudança, sem, contudo, mudar a essência. Nas palavras de Antunes (2004), “[...] era preciso buscar, no interior da ‘esquerda’, as condições de continuidade da política vigente na fase do neoliberalismo. Era preciso acenar com mudanças superficiais para que o essencial da pragmática do neoliberalismo fosse preservado” (ANTUNES, 2004, p. 105).

De acordo com Martins (2009)

A confirmação das políticas neoliberais se deu porque o governo Lula da Silva não realizou mudanças substanciais na composição do bloco no poder. Conseqüentemente, a classe empresarial em seu conjunto manteve uma posição privilegiada dentro da aparelhagem estatal, beneficiando-se de sua posição hegemônica como na conjuntura anterior. A fração financeira se manteve na posição de comando, subordinando todas as demais forças integrantes do bloco do poder aos seus interesses, embora a fração industrial e a fração agrária tivessem conseguido se reposicionar, ocupando um lugar um pouco mais vantajoso para a defesa de seus interesses específicos. (MARTINS, 2009, p. 226)

Nessa conjuntura, a esquerda passou a defender os interesses da ordem capitalista, possibilitando o adensamento da hegemonia da classe dominante no poder, além de fazer com que a classe trabalhadora aderisse, de forma passiva, ao novo padrão de sociabilidade capitalista.

Em relação à organização econômico-social brasileira nos governos Lula da Silva, Filgueiras et al. (2011) identificaram cinco dimensões, que evidenciam a estreita afinidade petista com a perspectiva teórica e ação política neoliberal da Terceira Via (denominado por esses autores de Modelo Econômico Liberal-Periférico), sendo elas: (i) a relação capital-trabalho: na qual o processo de reestruturação produtiva, com a introdução de novos métodos de gestão do trabalho e de novas tecnologias, enfraquece a capacidade política da classe trabalhadora e precariza as condições de trabalho; (ii) as relações intercapitalistas: que concernem na relação entre as distintas frações do capital e no aprofundamento da

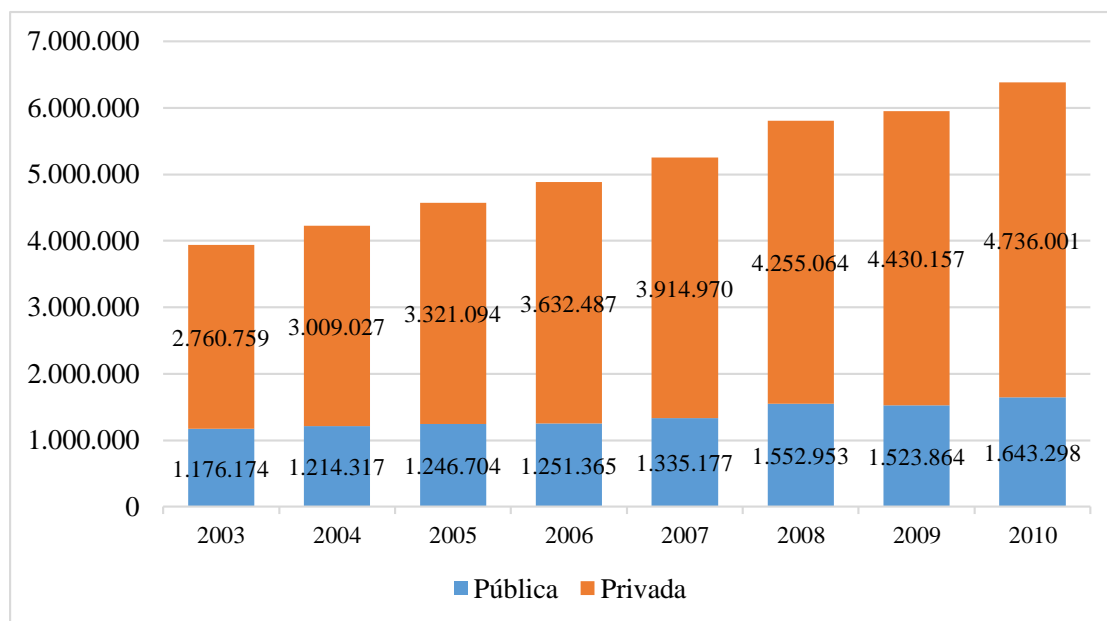
financeirização da economia; (iii) a inserção internacional: que se deu a partir da abertura comercial e da desregulamentação financeira; (iv) a estrutura e o funcionamento do Estado: o qual passou a representar as disputas entre as diversas classes e frações de classes, fortalecendo grupos privados, nacionais e estrangeiros, dada a retirada do Estado de setores estratégicos da atividade econômica; (v) as formas de representação política: com a substituição da política pela economia e desta pelo mercado.

Nos governos Lula da Silva, as políticas e as reformas para a educação superior não tiveram diferenças significativas em relação às implementadas pelo governo FHC. A grande meta dos governos Lula era a massificação da educação superior, que se deu por meio da permanência da dinâmica privatista e pela construção de novas universidades e institutos federais de educação superior. A expansão do número de matrículas se concretizou pelo investimento em iniciativas privadas, pelo aumento de aulas por professor e de alunos por turma nas instituições de ensino superior públicas²¹ e, também, pela EaD pública, com a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Nesse sentido, com o investimento em iniciativas privadas, presenciou-se a ampliação do processo de mercantilização e empresariamento da educação superior pública brasileira, ainda que sob aparência da democratização do acesso à educação.

A evolução do número de matrículas nos cursos de graduação, presencial e a distância, por categoria administrativa, pode ser visualizada no Gráfico 4, a seguir:

²¹ Em relação ao aumento do número de alunos por professor, é necessário considerar que o ensino superior brasileiro possui uma baixa relação aluno-professor, ainda mais se comparada com a relação aluno-professor da educação básica. Isso não quer dizer que se tem concordância com o número de alunos por professor na educação básica, pelo contrário, porém é preciso problematizar as condições de trabalho dos professores das universidades públicas brasileiras, que são bem diferentes dos professores da educação básica, tanto no que se refere à infraestrutura, quanto ao regime de trabalho e ao plano de carreira.

Gráfico 4 – Evolução do número de matrículas nos cursos de graduação, presencial e a distância, por categoria administrativa – Governos Lula da Silva (2003-2010)



Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Superior de 2010 (INEP, 2011a).

Com base nos dados apresentados, verifica-se que o total de matrículas nos cursos de graduação, ao longo dos governos Lula da Silva (2003-2010), obteve um aumento de 62,07%. O número de matrículas no setor privado representa mais que o dobro de matrículas na rede pública. Apesar do predomínio crescente da iniciativa privada na expansão do ensino superior no decorrer desse período, observa-se, também, um aumento do número de matrículas no setor público a partir, principalmente, do ano de 2008, devido, principalmente, ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que será tratado mais adiante, assim como a construção de novas universidades e institutos federais de educação superior.

Em relação à construção de novas universidades e institutos federais no governo Lula da Silva, Ferreira (2015) esclarece que:

Nesse governo, foram criadas e/ou transformadas e/ou implantadas como universidades federais, 14 instituições, bem como foram criados e/ ou transformados 38 novos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifs) por meio da Lei nº 11.892/2008, a partir da rede já existente. No caso das universidades federais, a expansão ocorreu inicialmente com a interiorização dos *campi* das universidades consolidadas e, em seguida, com a transformação e/ou criação de novas universidades e *campi* que foram instalados na sua maioria no interior do país, tendo como um dos objetivos o impacto na economia local, regional e nacional. Essas novas instituições assumiram uma configuração na sua quase totalidade de instituições *multicampi*. (FERREIRA, 2015, p. 128, grifo da autora)

Os projetos educacionais nos governos Lula da Silva direcionam para uma reformulação, e não para uma reforma, da educação superior brasileira. Dentre eles, convém destacar: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE); Programa Universidade para Todos (PROUNI); Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB); Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); Sistema de Seleção Unificada (SISU) e ampliação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). Tais projetos serão abordados mais especificamente a seguir.

O SINAES e o ENADE, regulamentados pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, referem-se às avaliações das instituições (SINAES) e dos estudantes (ENADE). A avaliação do SINAES é composta por três elementos principais: avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos alunos. Assim,

[...] SINAES por tem finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (BRASIL, 2004, *on-line*)²²

No site oficial do SINAES²³, é esclarecido que os resultados obtidos nas avaliações possibilitam traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no país. Além disso, as informações obtidas com o SINAES são utilizadas: (i) pelas instituições de ensino superior, com o intuito de orientar a eficácia institucional e a efetividade acadêmica e social; (ii) pelos órgãos governamentais, para destinar a criação de políticas públicas; (iii) e pelos estudantes, pais de alunos, instituições acadêmicas e público em geral, com vistas a guiar as decisões quanto à realidade dos cursos e das instituições.

Já o ENADE é parte integrante do SINAES e avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação, no que diz respeito aos conteúdos programáticos, habilidades e competências adquiridas em sua formação. O exame é de caráter obrigatório e consta no histórico escolar do estudante. A periodicidade do ENADE é trienal para cada área do conhecimento, sendo que a primeira aplicação ocorreu no ano de 2004. Conforme informado

²² Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm> Acesso em: 17 fev. 2018.

²³ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinaes>> Acesso em: 17 fev. 2018.

no site oficial do ENADE²⁴, os resultados obtidos no exame compõem o cálculo dos Indicadores de Qualidade da Educação Superior²⁵, cujo objetivo é mensurar a qualidade dos cursos e das instituições superiores brasileiras, a fim de desenvolver políticas públicas para a educação superior.

É importante considerar que, se o SINAES e o ENADE cumprirem somente o papel de mensurar a qualidade, sem submeterem os dados obtidos a uma apreciação qualitativa, com efetivo desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação superior, tais iniciativas poderão se transformar em mecanismos de controle, numa lógica produtivista e meritocrática, em que o Estado ratifica a função de avaliador e regulador, o que pode gerar um processo de ranqueamento e competitividade entre as instituições de educação superior.

Outro projeto educacional para educação superior que merece destaque no governo Lula da Silva refere-se ao PROUNI, instituído pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que concede bolsas de estudos integrais e parciais de 50% a estudantes egressos de escolas públicas e selecionados pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio para bolsa integral, e de até três salários mínimos para bolsa parcial. O PROUNI tematiza a democratização do acesso e da justiça social, numa tentativa diferenciada em lidar com a expansão da educação superior, “[...] por associar o financiamento estatal das instituições privadas com e sem fins lucrativos, por meio da isenção fiscal, à sub-representação no sistema de educação superior” (GOMES, 2008, p. 30). As instituições que aderem ao programa recebem isenção de tributos, tornando o PROUNI um mecanismo de transferência do dinheiro público para o ensino privado, assim como uma fonte de recurso certo para as empresas, na mesma lógica do FIES, contribuindo, dessa maneira, para o crescimento da educação superior privada. Desse modo, é preciso considerar que o PROUNI, apesar de ser uma política voltada para a população estudantil tradicionalmente excluída do direito e da oportunidade da educação superior, não deixou de repassar recursos regulares e sistemáticos para o setor privado. No que diz respeito ao PROUNI, Gomes (2008) avalia que,

Por mais que demonstremos que tal expansão representa uma linha de continuidade entre os governos FHC e Lula, porque se trata da ampliação da privatização e da mercantilização da educação superior, não podemos mais ignorar que há um elemento de ruptura ou descontinuidade demarcado pela ação do Estado, que leva, por sua política de democratização, a população de baixa renda, na sua grande

²⁴ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/enade?>> Acesso em: 17 fev. 2018.

²⁵ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-de-qualidade>> Acesso em: 17 fev. 2018.

maioria proveniente das escolas públicas, a se sentir contemplada por certa dose de justiça social (GOMES, 2008, p. 32)

Em relação à educação superior a distância, foi criado, no governo Lula da Silva, o Sistema UAB, que possibilitou a implementação de um sistema integrado nacional de EaD pública, voltado, principalmente, para a formação de professores da educação básica. A UAB, instituída pelo Decreto nº 5.800, de 8 de janeiro de 2006, e alterada pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, concerne em um sistema integrado por universidades públicas que disponibilizam cursos de nível superior, por meio da EaD, para a população que possui dificuldade de acesso à formação universitária, sendo que os professores atuantes na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação. Vale ressaltar que o Sistema UAB é um projeto e não uma institucionalização nacional da EaD pública, o que impossibilita uma construção sólida de políticas de ofertas de educação a distância, dada a imprevisibilidade de continuidade do projeto nos governos que estão por vir. Como o foco deste estudo é o trabalho do tutor desenvolvido no âmbito da educação superior pública a distância, o Sistema UAB será abordado mais detalhadamente no próximo capítulo.

Considerando a EaD nos governos Lula da Silva, os dados do Censo da Educação Superior de 2004 a 2011 mostram o aumento dos cursos de graduação a distância nesse período, conforme apresentado na Tabela 5:

Tabela 5 – Número de cursos na graduação a distância – Governos Lula da Silva (2003-2010)

Ano	Número de cursos
2003	52
2004	107
2005	189
2006	349
2007	408
2008	647
2009	844
2010	930

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados da Sinopse Estatística da Educação Superior (INEP, 2004b-2011).

O número de cursos na graduação a distância aumentou significativamente no decorrer

do governo Lula da Silva (2003-2010). Considerando o percentual anual, consta-se que a maior expansão dos cursos de graduação a distância se deu entre 2003 e 2004, com um aumento de 105,77%, e entre 2005 e 2006, cujo acréscimo foi de 84,66%. O aumento dos cursos de graduação a distância entre 2005 e 2006 coincide com a regulamentação da EaD, pelo Decreto nº 5.622/2005. Mesmo com o fato de a predominância dos cursos a distância serem no setor privado, é interessante ressaltar que, em 2006, foi instituído o Sistema UAB, programa nacional de EaD pública, posto que, até então, eram realizadas iniciativas fragmentadas e isoladas de educação a distância, a partir do interesse das instituições de públicas de ensino superior.

No que tange ao projeto educacional REUNI, regulamentado pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, o objetivo imediato era o aumento das vagas de ingresso e a redução das taxas de evasão nos cursos presenciais de graduação nas instituições públicas de educação superior. Para tanto, previa o aumento do número de alunos por professor (na proporção de 18 alunos para 1 professor) e aumento das taxas de aprovação, como forma de combater a evasão nesse nível de ensino, para as instituições públicas que aderissem ao programa. Além disso, o REUNI indicava a revisão da estrutura acadêmica, com a reorganização dos cursos de graduação, de modo que possibilitasse a construção de itinerários formativos, com ruptura da estrutura curricular tradicional. Assim, “[...] o REUNI prega justamente o multi-modelo, a flexibilidade, a diversificação e a diferenciação, dentro, obviamente, de um sistema que se pressupõe integrado e nacionalmente compatível” (GOMES, 2008, p. 38).

Alguns aspectos evidenciam as contradições existentes no REUNI, tais como: instituição do programa por meio de decreto presidencial, não sendo debatido com a sociedade; necessidade de entrega urgente dos planos de expansão e reestruturação, sem maiores discussões com a comunidade acadêmica, o que levou à insuficiência ou à inadequação da infraestrutura e recursos humanos em muitas universidades; além do insuficiente número de técnicos administrativos das universidades, bem como a contratação de trabalhadores terceirizados (MARTINS, 2017).

Cabe ressaltar que o REUNI, em relação ao aumento do número de vagas na graduação, à ampliação da oferta de cursos noturnos, à promoção de inovações pedagógicas e ao combate à evasão, tem como propósito a diminuição das desigualdades sociais no país, assim como a inserção de estudantes de baixa renda no ensino superior, historicamente excluídos desse nível de ensino. Tal perspectiva coaduna-se com o discurso de democratização e justiça social, tão difundido pelo então governo, e, também, disseminado em projetos como FIES e PROUNI.

Outro programa do governo Lula da Silva para a educação superior diz respeito ao SISU, regulamentado pela Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010. O SISU é um sistema informatizado do MEC, que utiliza as notas do ENEM para selecionar os candidatos a vagas em cursos de graduação das instituições superiores públicas. Estas poderão aderir ou não ao SISU, sendo que a adesão é formalizada por meio da assinatura do Termo de Participação. A proposta do SISU aumenta as chances de o candidato ingressar em uma universidade pública, por conta da mobilidade entre as instituições, assim como diminui o número de vagas ociosas. Contudo, convém salientar que democratizar o ensino superior através de uma prova unificada não irá garantir o acesso de todos a esse nível de ensino, já que é necessário aumentar o número de vagas em detrimento da alta competição promovida pelo quantitativo de vagas disponíveis nas universidades públicas.

No que se refere ao FIES, regulamento pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, e alterado pela Lei nº 12.202, de 14 de janeiro de 2010 e pela Lei nº 13.530, de 7 de dezembro de 2017, houve uma ampliação no governo Lula da Silva, com diminuição da taxa de juros e aumento da carência para pagamento do saldo devedor, após a conclusão do curso. O FIES, que financia a formação em cursos superiores privados, passou por mudanças significativas em 2010. A taxa de juros do financiamento passou a ser de 3,4% ao ano, com um período de carência de 18 meses e um tempo de amortização para três vezes a duração do curso, mais 12 meses. Além disso, o Agente Operador do FIES ficou a cargo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), tendo, como agentes financeiros, a Caixa Econômica Federal e o Banco do Brasil. Até então, a Caixa Econômica Federal atuava como agente regulador do programa.

Lima (2008) apresenta quatro nucleações básicas referentes à reformulação da educação superior no governo Lula da Silva, quais sejam: (i) fortalecimento do empresariamento da educação superior, com parcerias entre as universidades federais e as fundações de direito privado, com a viabilidade de cobrança de cursos e venda de serviços educacionais e com a Lei de Inovação Tecnológica, que possibilita o trabalho docente em empresas privadas e ação destas nas instituições públicas; (ii) implementação das parcerias público-privadas (PPP), com o PROUNI, a Lei de Inovação Tecnológica e a Lei de Incentivo Fiscal à Pesquisa, subordinando ainda mais as pesquisas e programas de pós-graduação à concepção mercadológica; (iii) operacionalização dos contratos de gestão, com o REUNI; (iv) garantia da coesão social em torno das reformas estruturais (previdência, sindical e trabalhista), em consonância com as políticas dos organismos internacionais.

A Lei de Inovação Tecnológica, citada por Lima (2008), é regida pela Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, e dispõe sobre os incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, tendo em vista a capacitação tecnológica, o alcance da autonomia tecnológica e a evolução do sistema produtivo nacional e regional do país. O desenvolvimento tecnológico é benéfico para toda população, todavia o conhecimento científico, produzido pelas universidades, não deve ser dependente e/ou subordinado às exigências do setor privado. Isso traz implicações para o trabalho, já que o professor passa a ser o responsável pela captação de recursos financeiros para desenvolver pesquisas, reconfigurando, assim, a autonomia universitária. É importante que as pesquisas científicas sejam realizadas em prol do desenvolvimento social e produtivo do país, sem, contudo, subordinar-se financeiramente ao mercado produtivo.

A implementação de PPP na educação superior, também destacada por Lima (2008), foi garantida pela Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004 e pelo Decreto nº 5.205, de 14 de setembro de 2004, revogado pelo Decreto nº 7.423, de 31 de dezembro de 2010. Enquanto a referida Lei instituiu normas para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública, o Decreto dispôs sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior, de pesquisa científica e tecnológica com as fundações de apoio. Desse modo, é permitido ao governo federal contratar PPP, o que fortalece, mais uma vez, o setor privado e amplia a alocação de recursos públicos em iniciativas privadas, com fins lucrativos.

Em suma, a política educacional do governo Lula da Silva para a educação superior propôs a diversificação das fontes de financiamento das instituições públicas, assim como garantiu a autonomia financeira das universidades, por meio da geração de recursos pela própria instituição. Além disso, utilizou a EaD como estratégia de expansão do acesso à educação superior e estabeleceu a PPP, ampliando a mercantilização e o empresariamento da educação superior.

Para Leite (2015), a política do governo Lula da Silva para a educação superior foi alicerçada em seis pilares, quais sejam:

- i) a desconstitucionalização da autonomia universitária, com o delineamento de novo modelo de organização, funcionamento, avaliação e financiamento das instituições públicas; ii) o aviltamento das remunerações, a extinção ou redução de direitos trabalhistas e previdenciários, a degradação das condições de trabalho, levando docentes à busca de saídas individuais como a venda, num mercado paralelo, de sua força de trabalho; iii) o estabelecimento arbitrário de cada vez mais níveis (fomentando castas acadêmicas) dentro da carreira docente; iv) o financiamento privado das IES [Instituições de Ensino Superior] públicas, que

deverão produzir e comercializar conhecimento, processos e produtos tecnológicos, e serviços; v) profundas alterações, por meio de diversificação, nos tipos de instituições, programas, cursos e padrões formativos, tanto no setor público quanto no privado, com crescente incentivo aos cursos à distância, aos de curta duração, modulares, pós-médios etc.; e vi) aumento e incremento das Instituições Particulares de Ensino Superior [...], com ampliação de suas prerrogativas legais (como, por exemplo, a crescente transnacionalização de instituições e cursos), concretizando, no âmbito da educação superior, as parcerias público-privadas (PPP). (LEITE, 2015, p. 5)

Diante do exposto, é possível constatar que, tanto nos governos FHC quanto nos governos Lula da Silva, a política de expansão da educação superior se deu por meio da privatização. Nos governos FHC, presenciou-se um aumento das instituições de ensino superior privadas, tornando a educação uma mercadoria, por meio da alegação da ineficiência das instituições públicas. Nos governos Lula da Silva, há um crescimento das instituições públicas e privadas, com expansão da educação superior por meio da PPP e da EaD, sob o discurso de democratização do acesso e da justiça social, com incorporação de setores tradicionalmente excluídos da educação superior (estudantes de baixa renda, negros e provenientes de escolas públicas), sendo a atuação no setor privado através dos programas PROUNI e FIES.

Analisando a política de expansão da educação superior nos governos FHC e Lula da Silva, Gomes (2008) ressalta que:

Se no governo FHC o corte era claramente de uma política neoliberal-conservadora, marcada pela competitividade, descontrole da IES [Instituições de Ensino Superior], pelo pressuposto das forças e mecanismos puros de mercado para realizar a distribuição dos bens educacionais e uma forte clivagem entre o público e o privado, no governo Lula a marca predominante é o que podemos denominar de política neoliberal-popular, que mantém parte das características acima indicadas, tais como a competitividade e forte atuação do mecanismo de mercado na educação superior, mas se diferencia daquela por realizar a intervenção estatal, particularmente mediante o financiamento por isenção fiscal das IES privadas, dirigido à inclusão das camadas populares ou de baixa renda, como o PROUNI. [...] Consegue-se, assim, com a implementação de determinadas políticas públicas, realizar uma “dialética dos contrários”, cuja síntese é aliança entre as classes sociais em torno do projeto de crescimento econômico nacional e inserção do Brasil no processo de globalização. Nesse sentido, iniciativas como PROUNI conseguem impactar bem ou muito bem nas classes populares e nas privilegiadas, como o são os proprietários das IES privadas. (GOMES, 2008, p. 46)

Com efeito, no âmbito das políticas educacionais, nos governos FHC (1995-2002) e Lula da Silva (2003-2010), vivenciou-se uma reformulação da educação superior, que não pode ser considerada uma reforma, uma vez que conservou elementos do projeto de sociabilidade hegemônico, ao invés de superá-los, o que terá continuidade no governo posterior, como será visto a seguir.

2.1.4. Governo Dilma Rousseff (2011-2014 e 2015-2016)

O governo Dilma Rousseff (2011-2014 e 2015-2016), em seu primeiro mandato, reafirmou a continuidade de expansão das vagas nas instituições públicas de educação superior, por meio do programa REUNI. Foram construídas quatro novas universidades, sendo elas: Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), Universidade Federal do Cariri (UFCA), Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB) e Universidade Federal do Sul da Bahia (UFESBA). Além disso, foram criados 47 novos *campi* universitários e de 208 novos institutos federais. As universidades foram construídas no interior dos estados das regiões Norte e Nordeste, reafirmando o prosseguimento do processo de expansão da educação superior por meio da interiorização das instituições públicas de ensino superior, mediante a organização de *multicampi*, conforme iniciado no governo Lula da Silva.

De acordo com Ferreira (2015),

Tais políticas estão priorizando a oferta da educação superior, principalmente no interior do país, com o objetivo de ampliar as oportunidades de empregabilidade e de dinamizar a economia local/regional para, nessa ótica, possibilitar a diminuição das desigualdades regionais e sociais, bem como potencializar a capacidade de competitividade do país. (FERREIRA, 2015, p. 129)

Todavia, é preciso avaliar em quais condições essa expansão vem sendo realizada, uma vez que houve um crescimento no orçamento destinado para as universidades federais, porém não foi suficiente para atender as demandas de todas as instituições. Com a criação de novas instituições, os recursos foram proporcionalmente diminuídos. Nesse sentido,

Nos últimos anos tivemos a maior expansão de universidades federais da história do Brasil, contudo, sem o recurso necessário para sua manutenção, essa expansão pode representar não uma democratização do ensino superior, mas um aprofundamento da precarização das condições de trabalho docente, sucateamento a infraestrutura das instituições, degradação da qualidade de ensino e produção científica.

Há, sem dúvidas, um aumento no número de recursos, mas ao analisar esse aumento é necessário considerar a expansão das instituições e matrículas decorrentes do REUNI. Quando consideramos esse fator, percebemos quão ínfimo é o crescimento de recursos, principalmente em comparação ao aumento do destinado às instituições privadas. (SILVA; SILVA, 2017, p. 131)

No marco regulatório, o novo PNE 2014-2024 foi aprovado no governo Dilma Rousseff, por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, cuja implementação deveria ter sido em 2010, ano de término de vigência do PNE anterior. Para a educação superior, foram

dispostas metas que preveem: elevação da taxa bruta de matrícula do ensino superior para 50% da população de 18 a 24 anos, assegurada a oferta de, pelo menos, 40% das novas matrículas na esfera pública (Meta 12); elevação da qualidade da educação superior, com ampliação da proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício (Meta 13); assim como elevação do número de matrículas na pós-graduação *strito sensu* (Meta 14). Com base nas metas para o ensino superior, observa-se que há uma defesa pelo o aumento de vagas, inclusive do segmento público, bem como uma preocupação com a formação dos professores das instituições superiores, tendo em vista a qualidade do ensino ofertado. Entretanto, no governo Dilma Rousseff, não foi feita nenhuma política ou projeto diferenciado para que tais metas começassem a ser atingidas. Além disso, é necessário financiamento e investimento para que o país venha a alcançar, gradualmente, as metas previstas no novo PNE, em todos os níveis e aspectos.

No que tange à EaD, o PNE 2014-2024 prevê: (i) fomentar a integração da educação de jovens e adultos (EJA) com a educação profissional, em cursos planejados de acordo com as características e especificidades do público da EJA, inclusive na modalidade de educação a distância (Estratégia 10.3); (ii) fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso à educação profissional pública e gratuita (Estratégia 11.3); (iii) ampliar a oferta de vagas, por meio da expansão e da interiorização, da Rede Federal de Educação Superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do Sistema UAB, considerando a densidade populacional, a oferta de vagas públicas em relação à população na idade de referência e observadas as características regionais das micro e mesorregiões definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), uniformizando a expansão no território nacional (Estratégia 12.2); (iv) expandir a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, utilizando metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância, inclusive com o Sistema UAB (Estratégia 14.4).

Apesar de o PNE 2014-2024 enfatizar a expansão da EaD pública, como visto nas estratégias elencadas anteriormente, nada se refere à atuação dos docentes na modalidade a distância, que, assim como os professores da educação básica, necessitam, urgentemente, de reconhecimento, valorização e regulamentação.

Dentre os programas implementados no governo Dilma, vale destacar o programa Ciência sem Fronteiras (CsF), instituído pelo Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011, que teve como objetivo promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, por meio de intercâmbio e mobilidade internacional. Para tanto, foram concedidas

bolsas de estudos a professores e estudantes, a fim de proporcionar-lhes novas experiências educacionais e profissionais, visando à qualidade, ao empreendedorismo, à competitividade e à inovação em áreas prioritárias e estratégicas para o país (BRASIL, 2011). Por isso, o foco do CsF foi em áreas mais vinculadas ao mercado produtivo, como engenharia e tecnologia, em vez da área das ciências humanas. Isso evidencia a PPP, em que os interesses do setor produtivo são atendidos por iniciativas públicas. Desde 2012 até 2016, foram concedidas cerca de 93 mil bolsas de estudos no exterior, a um custo de 11 bilhões de reais. Um dado preocupante foi a dificuldade que os estudantes selecionados da graduação tiveram com o inglês, evidenciando um déficit linguístico dos brasileiros.

É importante considerar que, ao privilegiar as áreas prioritárias e estratégicas para o Brasil, o programa CsF está focalizando em “[...] áreas consideradas importantes para o desenvolvimento econômico do país, como engenharia e tecnologia, conforme prevê o novo modelo de conhecimento, cujo princípio é a possibilidade de aplicabilidade e retorno financeiro” (SILVA; SILVA, 2017, p. 131).

Numa avaliação do Programa CsF, Menino (2017) salienta que

Foram diversas as críticas feitas ao programa desde seu nascimento. Lançado com um excesso de metas grandiosas e uma carência de parâmetros criteriosos de avaliação e acompanhamento, o CsF foi alvo de toda sorte de ataques – a maioria deles pertinentes, outros nem tanto. Alegou-se – e ainda se alega – que o foco em bolsas de graduação em detrimento do financiamento da pós-graduação constituiu um grave desperdício de recursos públicos. Recursos estes que poderiam ter sido melhor empenhados no desenvolvimento da pesquisa científica nacional, na mobilidade internacional de acadêmicos de grau mais avançado ou – conforme sugere o MEC – na compra de merendas escolares. (MENINO, 2017, *on-line*)²⁶

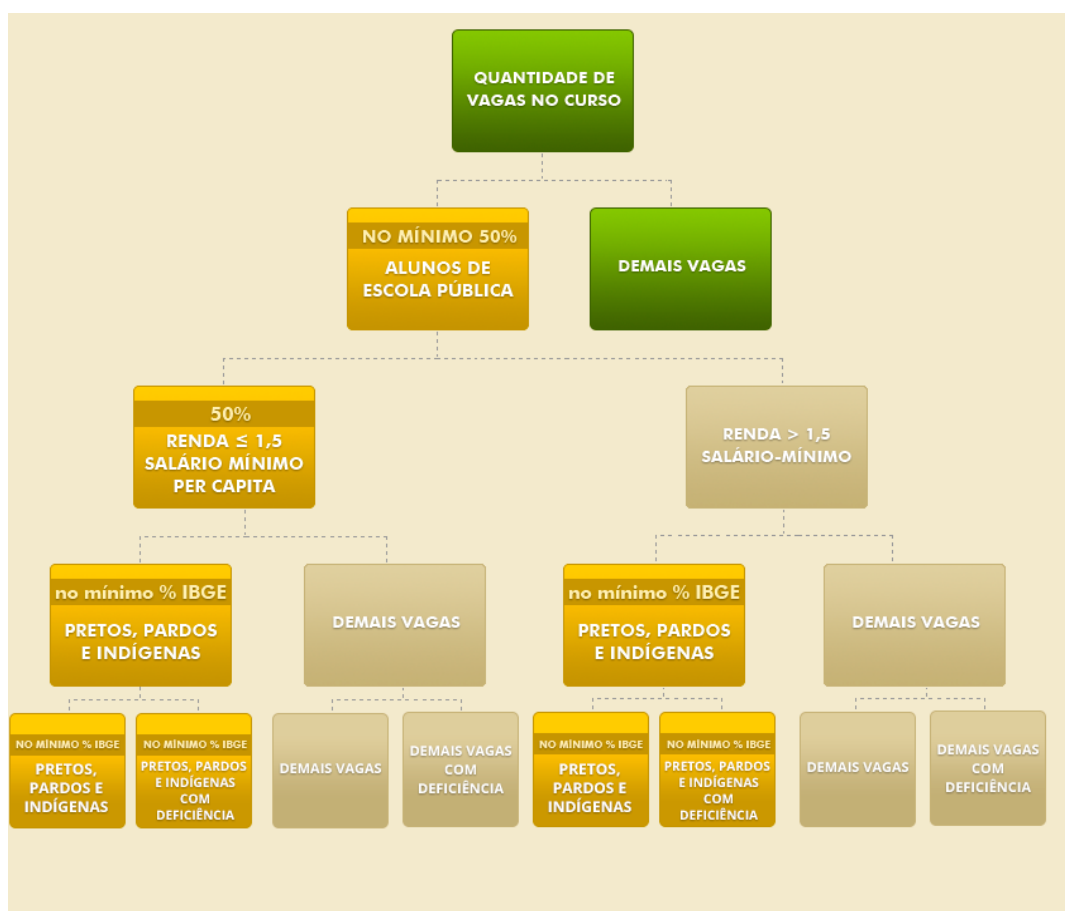
No ano de 2017, foi anunciado o fim do CsF para o nível da graduação, por conta da crise econômica e do alto custo do programa, sendo concedidas bolsas, desde então, somente para a pós-graduação. É importante considerar que o CsF, apesar dos problemas, atuou como um importante mecanismo de internacionalização do conhecimento, atingindo, principalmente, aqueles estudantes que, por condições financeiras, não teriam a oportunidade de vivenciarem uma experiência educacional internacional com recurso próprio.

Durante o governo Dilma Rousseff, também foi aprovado a política de cotas, na forma de Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, regulamentada pelo Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, na qual são reservadas 50% das matrículas por curso e por turno das

²⁶ Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/o-fim-do-ciencia-sem-fronteiras>> Acesso em: 18 fev. 2018.

universidades federais e dos institutos federais de educação para alunos oriundos do ensino médio público, e os demais 50% permanecem para ampla concorrência. As vagas reservadas para cotas (50%) são subdivididas da seguinte maneira: metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita, e a outra metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. A partir da subdivisão das vagas por renda familiar, é reservada uma certa porcentagem de vagas para o grupo de alunos pretos, pardos, indígenas e com deficiência, cujo cálculo é feito de acordo com o número de residentes desse grupo na região onde a instituição de ensino localiza-se, tendo como base os dados divulgados pelo IBGE. A Figura 1 sintetiza o funcionamento do sistema de cotas:

Figura 1 – Funcionamento do Sistema de Cotas



Fonte: <http://portal.mec.gov.br/cotas/sobre-sistema.html>. Acesso em: 18 fev. 2018.

O sistema de cotas integra o processo de democratização de acesso à educação superior e de justiça social, amplamente defendido pelo governo Lula da Silva. Essa Lei é uma medida compensatória, já que visa a diminuir as desigualdades social e racial,

possibilitando a inserção de um público nas universidades que, historicamente, vem sendo excluído e marginalizado.

De acordo com o site oficial do MEC, sobre o sistema de cotas²⁷, foi articulado com os reitores uma política de acolhimento dos alunos cotistas, que também gira em torno da política de tutoria e nivelamento, assim como a política de assistência estudantil será reforçada, com previsão do aumento do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), previsto desde 2013, como meio de garantir a permanência do estudante cotista na universidade.

O PNAES foi instituído no governo Lula da Silva, por meio do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, e visa apoiar a permanência dos estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação das instituições públicas de educação superior, proporcionando a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuindo para a melhoria do desempenho acadêmico. O PNAES oferece assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico aos estudantes, além de participação e aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

A Lei de Cotas das universidades enquadra-se nas políticas de Ações Afirmativas²⁸ (AAs), e não há consenso nem entre os estudiosos do tema, como salienta Hofbauer (2006):

A proposta de introduzir ações afirmativas como meio para contrabalançar os efeitos históricos de discriminações estruturais, não consegue, porém, gerar consenso nem mesmo entre estudiosos do assunto. Enquanto alguns entendem a introdução de ações afirmativas como uma espécie de precondição para a superação da discriminação racial – uma vez que, segundo esta interpretação, a discriminação positiva ajudará os historicamente desprivilegiados a criar e fortalecer uma identidade positiva –, outros veem em tais medidas um ataque perigoso contra a “maneira tradicional brasileira” de se relacionar com as diferenças humanas, e temem que por meio delas possam ser instigados conflitos raciais abertos. (HOFBAUER, 2006, p. 10)

Em uma pesquisa desenvolvida sobre a inserção de políticas de AAs no ensino superior, Sales (2008) constatou algumas tendências de acordos e tensões sobre tema. Dentre os motivos contrários às políticas de AAs, está a desvinculação de tais políticas à questão de classe social, sendo considerado um equívoco pensar em etnia desvinculada de classe.

²⁷ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>> Acesso em: 18 fev. 2018.

²⁸ “Ações afirmativas são políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado ou no presente. Trata-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural.” Disponível em: <<http://gema.iesp.uerj.br/o-que-sao-acoes-afirmativas/>> Acesso em: 18 fev. 2018.

Contudo, Sales (2008) adverte que aqueles que não são favoráveis às políticas de cotas, defendem a adoção de políticas universais, no que concerne à educação básica, “[...] entretanto, a reivindicação de que o Estado faça um investimento maciço neste nível de ensino [educação básica] é um consenso em todos os discursos, inclusive entre aqueles que defendem as políticas de AAs” (SALES, 2008, p. 129). Nesse sentido,

Certamente as cotas seguirão gerando controvérsias entre os principistas de todas as orientações. Elas tampouco resolverão o racismo no Brasil, nem problemas históricos, como a falta de financiamento adequado da universidade pública, ou ainda, quais são as funções mais importantes que a universidade brasileira deveria assumir no mundo globalizado, mas sem dúvida permitirão que os grupos que a ela não tinham acesso possam de dentro dela contribuir com a discussão sobre os caminhos que deverá tomar. (SALES, 2008, p. 131)

Outro projeto educacional iniciado no governo Lula da Silva e que teve continuidade no governo Dilma Rousseff diz respeito ao programa PROUNI, no qual houve um aumento do número de bolsas concedidas, conforme dados disponíveis no site oficial do PROUNI²⁹ e que podem ser visualizados no Tabela 6. No site, é apresentado um detalhamento quantitativo das bolsas concedidas pelo PROUNI por ano, segmentadas por região, estado, município, instituição de educação superior, curso, modalidade de ensino (presencial ou EaD), turno e tipo de bolsa. Também é discriminado o perfil dos beneficiários do PROUNI, por sexo, raça/cor, faixa etária e pessoas com deficiência. A seguir, Tabela 6 especifica o número de bolsas, integral e parcial concedidas pelo PROUNI, entre os anos de 2007 e 2016, que engloba o segundo mandato do governo Lula da Silva e o governo Dilma Rousseff.

Tabela 6 – Número de bolsas, integral e parcial, concedidas pelo PROUNI – 2007-2016

Ano	Número de bolsa integral	Número de bolsa parcial	Total
2007	97.631	66.223	163.854
2008	99.495	125.510	225.005
2009	153.126	94.517	247.643
2010	125.922	115.351	241.273
2011	129.672	124.926	254.598
2012	150.870	133.752	284.622
2013	164.379	87.995	252.374

²⁹ Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/dados-e-estatisticas/9-quadros-informativos>> Acesso em: 19 dez. 2018.

2014	205.237	101.489	306.726
2015	204.587	124.530	329.117
2016	166.603	162.577	329.180

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados disponibilizados no site do PROUNI. Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/dados-e-estatisticas/9-quadros-informativos>> Acesso em: 19 dez. 2018.

A partir dos dados da Tabela 6, é possível verificar que o total de bolsas concedidas pelo PROUNI apresentou um aumento com o passar dos anos, considerando o primeiro ano do mandato de Lula da Silva (2007) e o último ano do governo Dilma Rousseff (2016). No segundo mandato do governo Lula da Silva (2007-2010), a maior porcentagem de crescimento anual foi entre 2007 e 2008, com aumento de 37,32% do total das bolsas, mas, do ponto de vista do aumento bruto, o maior número de bolsas concedidas foi em 2009, seguida de uma pequena queda em 2010. Já nos três primeiros anos do governo Dilma Rousseff (2011-2013), o número de bolsas disponibilizadas manteve um baixo crescimento, se comparado aos demais anos. No entanto, entre 2013 e 2014, presenciou-se um aumento significativo das bolsas, atingindo o percentual de 21,55% de acréscimo.

Diante desse cenário, pode-se constatar que o número de bolsas concedidas pelo PROUNI, nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff, mais que dobrou entre 2007 e 2016. Com isso, as políticas para educação superior, nesse período, confirmaram a perspectiva privatizante adotada, posto que programas como o PROUNI e o FIES foram responsáveis pelo direcionamento de recursos públicos às instituições privadas. Sob o discurso da inclusão social, para estudantes de baixa renda, tais programas alocaram recursos regulares na iniciativa privada, por meio da isenção fiscal das instituições privadas, receita que poderia ser investida na educação superior pública.

Costa e Ferreira (2017) verificaram que a isenção fiscal decorrente do PROUNI, entre os anos de 2006 e 2012, foi no valor de mais de três bilhões e quinhentos mil reais, o que significa a não arrecadação, por parte do União, de contribuições que poderiam ser investidas na educação pública e gratuita. Nesse sentido, o PROUNI colabora para o crescimento das instituições privadas, numa perspectiva privatizante da educação superior.

Outro dado interessante em relação ao PROUNI diz respeito às bolsas não utilizadas pelo programa. As instituições de ensino superior privadas, mesmo com bolsas ociosas, foram isentadas de todos os tributos previsto na Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Vale ressaltar que “[...] entre 2005 e 2009 não havia qualquer normatização obrigando o preenchimento das bolsas ociosas, problema ainda presente em 2012, quando já havia

regulamentação” (COSTA; FERREIRA, 2017, p. 159). Com isso, sem a certeza do preenchimento das bolsas concedidas pelo PROUNI, os recursos isentos pelo Estado deixaram de ser arrecadados, o que representa desperdício de recursos públicos investidos sem o devido retorno, a não ser para as instituições privadas.

O FIES, que segue a mesma lógica de privatização do ensino superior embutida no PROUNI, teve um aumento da taxa de juros no governo Dilma Rousseff, passando para 6,5% ao ano, a partir do segundo semestre de 2015. Segundo a justificativa governamental, isso foi necessário para garantir a manutenção do programa, diante do cenário de crise econômica enfrentada pelo país. Nesse mesmo período, foi realizada, pela Controladoria Geral da União (CGU), uma auditoria³⁰, com o objetivo de avaliar a sustentabilidade do FIES, bem como a eficácia e eventuais vulnerabilidades de seus processos de trabalho. Nesse percurso, verificou-se que os estudantes de instituições privadas, contemplados pelo FIES, pagavam mensalidades mais altas do que aqueles não beneficiados pelo programa.

Nassif (2015) esclarece que:

Grande parte das faculdades embute um fator de risco nas suas mensalidades. O caso mais notório foi da UNIESP, alvo de uma CPI. Sua mensalidade era de R\$1.000,00. Mas o aluno que pagava em dia, tinha um desconto de 80%, pagando apenas R\$200,00. Com o FIES, a escola passou a cobrar R\$1.000,00, sem risco, porque garantido pelo Tesouro.

Matrículas promocionais, descontos, tudo foi deixado de lado e as escolas passaram a oferecer ao FIES o chamado preço de vitrine.

Mais que isso, as faculdades estimularam os alunos – mesmo os que podiam pagar – a aderir ao FIES. Em 2014 houve aumento de 7% no número de matrículas no curso superior e 480% no número de alunos pelo FIES.

Todos os alunos da UNIESP passaram a ser do FIES. O curso de pedagogia cobra mensalidades de R\$1.200,00, mesmo o campus sendo em Guaianazes, região pobre de São Paulo.

Em 2013 as faculdades passaram a correr para o FIES. Em 2014, houve o estouro da boiada, uma bolha no mercado de ações. Grandes gestores – como Pátria e BTG – entraram no jogo. Só o Kroton, um dos grandes grupos do mercado, recebeu \$1 bilhão do FIES, um terço do seu faturamento.

Houve uma corrida às faculdades, que tinham seus preços fixados pelo número de alunos, com enorme aumento da concentração do setor. (NASSIF, 2015, *on-line*)³¹

Nesse contexto, constata-se o enriquecimento de grandes empresas, à custa de investimentos públicos. A educação torna-se uma mercadoria rentável, sendo financiada por programas do governo federal, cuja rentabilidade é garantida, dada a regularidade no repasse de verbas públicas para as instituições de ensino privadas.

³⁰ O Relatório Síntese da Auditoria realizada no FIES encontra-se disponível em: <<https://portal.tcu.gov.br/biblioteca-digital/auditoria-operacional-no-fundo-de-financiamento-estudantil-fies.htm>> Acesso em: 19 fev. 2018.

³¹ Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/para-entender-o-imbroglio-do-fies-2044.html>> Acesso em: 19 fev. 2018.

Além dos projetos educacionais para educação superior abordados anteriormente, é importante especificar o papel assumido pela EaD no governo Dilma Rousseff. A difusão da EaD manteve-se com o Sistema UAB, sem grandes avanços e com algumas limitações, principalmente orçamentária. A UAB foi reafirmada como um programa e não uma política institucional.

Analisando a Tabela 7, é possível verificar a evolução dos cursos de graduação a distância no governo Dilma Rousseff:

Tabela 7 – Número de cursos na graduação a distância – Governo Dilma Rousseff (2011-2016)

Ano	Número de cursos
2011	1.044
2012	1.148
2013	1.258
2014	1.365
2015	1.473
2016	1.662

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados da Sinopse Estatística da Educação Superior (INEP, 2012-2017).

Os dados da Tabela 7 mostram que o número de cursos na graduação a distância aumentou em 59,19% no decorrer do governo Dilma Rousseff (2011-2016), crescimento este inferior ao ocorrido nos dois mandatos do governo Lula da Silva. Tendo em vista o percentual anual, a maior expansão dos cursos de graduação a distância, no governo Dilma Rousseff, foi de 12,83%, entre 2015 e 2016, enquanto que, no governo Lula da Silva, a maior evolução anual foi de 105,77%. Nos demais anos do governo Dilma Rousseff, o crescimento anual dos cursos de graduação a distância variou entre 7% e 9%. É importante considerar que o maior número de cursos a distância concentra-se na iniciativa privada, mesmo depois da implementação do Sistema UAB, no âmbito da EaD pública, em 2006.

No governo Dilma Rousseff, o Sistema UAB sofreu duramente com o corte de verbas, que se materializou na continuidade do programa com modificações, a fim de enxugar os gastos. Por conta da crise financeira, presenciou-se uma diminuição dos investimentos voltados para as políticas defendidas, pelo governo, como políticas de democratização do acesso ao ensino superior, como é o caso da UAB, que se mantém de maneira reduzida e com

poucos investimentos.

Na leitura de Ferreira (2015),

As políticas para a educação superior do governo Lula da Silva (2003-2010) e do governo de Dilma Rousseff (2011-2014) assumiram a perspectiva da equidade social articulada à concepção de desenvolvimento econômico e social, de capacitação de mão de obra e da elevação da empregabilidade da população, ao priorizar a construção de *campi* de instituições federais de educação superior no interior do país, bem como a ampliação do acesso às IES [Instituições de Ensino Superior] privadas. As políticas para educação superior das instituições públicas desses governos vêm possibilitando o processo de expansão e de interiorização, bem como da internacionalização das universidades mediante papéis que as aproximem principalmente das demandas econômicas produtivas. (FERREIRA, 2015, p. 129-130, grifo da autora)

Assim sendo, as políticas e reformas para a educação superior no governo Dilma Rousseff deram continuidade aos programas desenvolvidos nos governos Lula da Silva. Em um processo de contrarreforma educacional, foram incorporados os parâmetros da política neoliberal da Terceira Via, sob o discurso da democratização do acesso e da promoção da justiça social, por meio, principalmente, da privatização da educação superior.

O governo Dilma Rousseff foi marcado por um processo de *impeachment* da presidenta, em 31 de agosto de 2016, a partir de uma denúncia por crime de responsabilidade, que se refere a uma ação ilícita cometida por um agente público. Por conta disso, foi instalado um governo sob a condução do vice-presidente Michel Temer, até o final do ano de 2018. Tal situação política não será aqui analisada e problematizada, por não se tratar do foco deste trabalho.

3. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TRABALHO DOCENTE: LIMITES E POSSIBILIDADES

A Educação a Distância (EaD) desenvolve-se por meio da mediação de alguma Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC), seja o rádio, televisão, texto impresso, meio digital ou internet, uma vez que professores, tutores e alunos estão distante fisicamente nesse modelo de ensino e aprendizagem. Assim,

Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais. (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 2)

Ao longo dos anos, a EaD foi vista como medida paliativa e emergencial, considerada uma segunda oportunidade de acesso à educação para aqueles que não frequentaram o ensino regular. Com isso, ocupava um lugar de baixo prestígio, gerando dúvidas em relação à qualidade do ensino ofertado. Todavia, a EaD vem ganhando espaço, sendo recomendada e utilizada nos últimos anos como uma forma de democratização do acesso aos meios de aprendizagem, voltada para atender as demandas de cursos superiores, de educação corporativa e de formações livres e continuada. A EaD atende a um grande número de alunos, diminuindo as fronteiras geográficas, com um custo mais reduzido em relação ao ensino presencial. Belloni (2002) pondera que:

A educação a distância surge [...] como mais um modo regular de oferta de ensino, perdendo seu caráter supletivo, paliativo ou emergencial, e assumindo funções de crescente importância, principalmente no ensino pós-secundário, seja na formação inicial (ensino superior regular), seja na formação continuada, cuja demanda tende a crescer de modo exponencial, em virtude da obsolescência acelerada da tecnologia e do conhecimento. (BELLONI, 2002, p. 139)

O surgimento das universidades a distância em países da Europa, a partir dos anos de 1960, despertou a atenção dos governos de diversos países para a importância da EaD, impulsionando sua expansão em diversos continentes (NUNES, 2009). Como exemplo de universidades a distância, pode-se citar: Open University (Reino Unido); Universidad Nacional de Educación a Distancia (Espanha); FernUniversität (Alemanha); Universidade Nacional Aberta (Venezuela); Indira Gandhi National Open University (Índia); Universidade Aberta de Portugal (Portugal).

O Brasil não possui nenhuma universidade que ofereça a totalidade de cursos a

distância. Foi na década de 1990 que a EaD brasileira ganhou impulso, a partir de iniciativas voltadas para a educação superior, sendo considerada um meio de democratização do acesso ao ensino superior.

Costa (2007) apresenta quatro concepções constitutivas básicas referentes aos modelos de educação superior a distância: (i) professores e alunos em espaços distintos; (ii) mediação tutorial; (iii) apoio descentralizado ao estudante; (iv) aluno como centro do processo pedagógico. Desse modo,

[...] a intrínseca natureza da modalidade educação a distância define espaços diferentes de atuação para professores e alunos. Nesta configuração, impõe-se a mediação do processo pedagógico, que pode ganhar em qualidade se realizada por uma equipe constituída de tutores presenciais e a distância. Esta mediação deve explorar tecnologias de informação e comunicação acessíveis aos estudantes. Também, em vista de garantir qualidade ao processo, é fundamental a existência de estruturas físicas descentralizadas de apoio ao estudante, genericamente designadas por “polos de apoio presencial ao estudante”. Os polos devem oferecer apoio administrativo e acadêmico aos alunos, ser equipado com laboratórios de computadores em rede, com acesso à Internet, contar com salas para encontros presenciais e laboratórios para realização de tutorias experimentais, espaços pedagógicos para estágios supervisionados e outras estratégias. (COSTA, 2007, p. 10)

O trabalho docente na EaD não é realizado por um único sujeito, no caso o professor. Novos profissionais passam a integrar o processo de ensino e aprendizagem, em uma atuação multidisciplinar. Com isso, novas relações de trabalho são estabelecidas nesse contexto.

Guimarães (1996) apresenta três diferenças entre o ensino presencial e a educação a distância. A primeira diferença refere-se à metodologia de ensino: na EaD baseia-se no princípio da autoaprendizagem, com materiais educacionais bem elaborados, podendo haver centros de apoio com monitores. A segunda diferença é de ordem organizacional: a EaD necessita de, no mínimo, um centro de produção de material educacional, assim como informatização administrativa por conta do grande número de alunos. Já a terceira diferença é de ordem econômica: na EaD há um investimento financeiro maior em tecnologias de produção e difusão da informação, mas há uma redução de despesas na contratação de pessoal, devido à terceirização de serviços e ao número de pessoal docente, que é bem menor em relação ao ensino presencial. Além disso, há um outro elemento, não citado pelo autor, que também é terceirizado na EaD: a infraestrutura física, que passa a ser de responsabilidade do aluno, tal como o espaço físico, a energia elétrica, o investimento em aparelhos tecnológicos etc.

Em relação às gerações que marcam a história da EaD, Kipnis (2009) salienta que:

Embora possa haver divergências quanto ao número de gerações de EaD, se três, quatro ou cinco, elas devem ser entendidas a partir da tecnologia disponível no momento. Iniciando com cursos por correspondência tendo por base o material impresso (primeira geração), a EAD evoluiu com a introdução do rádio e da televisão, passando a utilizar mídias como áudio e videocassetes (segunda geração), chegando à utilização das TICs baseadas no uso do computador e da interatividade, a partir da Internet, das tele e videoconferências (terceiras e quartas gerações). Presentemente, associam-se as mídias digitais como o CD-ROM e DVD, caminhando para o uso da TV digital. A possibilidade de utilização da inteligência artificial para respostas automatizadas e tutoria inteligente pode representar a abertura de uma nova geração, ainda em desenvolvimento. (KIPNIS, 2009, p. 210)

De acordo com Moran (2002), a oferta de cursos superiores a distância pode ser classificada dentro de três grandes tendências: (i) instituições isoladas: que já atuam na educação presencial e passam a oferecer cursos a distância, geralmente de extensão e especialização, com o início da organização da oferta de cursos de graduação; (ii) associações e consórcios: instituições de ensino superior que se unem para oferecer cursos de graduação em vários níveis, como é o caso da EaD pública brasileira, por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB); (iii) instituições exclusivamente virtuais: como a Open University (OU) no Reino Unido, a Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) na Espanha e a Universidade Aberta (UAb) em Portugal, que atuam na educação totalmente a distância.

A seguir, serão abordadas as principais iniciativas de EaD no mundo, com o intuito de compreender o trabalho docente desenvolvido em instituições consideradas referências de EaD em diversos países. Além disso, um breve histórico da EaD no Brasil será apresentado, bem como a organização e o funcionamento de algumas experiências de educação superior pública a distância, pós Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, tendo como base de análise o trabalho do tutor exercido nesse contexto.

3.1. Educação a distância e trabalho docente no mundo: algumas experiências

A EaD abriu possibilidades educacionais para grandes contingentes populacionais, primeiramente, com cursos por correspondência e, posteriormente, com a utilização do rádio, da televisão e da internet. A EaD evoluiu com a criação de novos meios de comunicação e com o avanço tecnológico. Atualmente, muitos países adotam a EaD em todos os níveis de ensino, em sistemas formais e não formais, sendo utilizada para formação inicial e continuada, e, principalmente, para treinamento e aperfeiçoamento profissional.

De acordo com Kipnis (2009), a Universidade de Londres, fundada em 1836, pode ser considerada um marco histórico em relação ao desenvolvimento da EaD, já que, além de ser

pioneira na oferta de educação superior para todos, independentemente de raça, crença, gênero ou nacionalidade, em 1858, “[...] teve o seu sistema externo estabelecido, abrindo o processo de EaD para todos aqueles que não podiam ir a Londres estudar” (KIPNIS, 2009, p. 210), constituindo-se, assim, na primeira universidade a oferecer diplomas a alunos a distância.

Em meados do século XX, muitas universidades também passaram a ofertar cursos de extensão por correspondência, dentre as quais convém destacar: Universidades de Oxford e Cambridge, na Grã-Bretanha; Universidades de Chicago e Wisconsin, nos Estados Unidos; Universidade de Queensland, na Austrália (1910); e FritzReinhardt, na Alemanha (1924). A partir do ano de 1928, iniciativas com o rádio começaram a surgir, para a educação de adultos (NUNES, 2009).

Outro exemplo de universidade que conduziu iniciativas de EaD refere-se à University of the Cape of Good Hope, mais conhecida como Universidade da África do Sul, fundada em 1873. Segundo Kipnis (2009, p. 210), “[...] em 1946, tornou-se uma universidade a distância, oferecendo certificados e diplomas para diferentes níveis”.

Entretanto, foi na década de 1960 que a EaD teve o maior impulso, com ações nos campos da educação secundária e superior, principalmente na Europa (França e Inglaterra) e, posteriormente, nos demais continentes (NUNES, 2009). Dentre as iniciativas no ensino superior, é interessante ressaltar: a Open University (1969), no Reino Unido; a Universidad Nacional de Educación a Distancia (1972), na Espanha; a FernUniversität (1975), na Alemanha; a Universidade Nacional Aberta (1976), na Venezuela; a Indira Gandhi National Open University (1985), na Índia; e a Universidade Aberta (1988), em Portugal.

Em 1965, surgiu a proposta da Open University, com o Projeto AIM (Articulated Instructional Media Project) da University of Wisconsin, nos Estados Unidos, cujo objetivo era “[...] avaliar a utilização de diferentes tecnologias de comunicação para oferecer ensino de alta qualidade com um custo reduzido” (TREIN; CHAGAS, 2009, p. 4). O governo britânico, ao tomar conhecimento do Projeto AIM, propôs a discussão e criação de uma universidade, visto que o protótipo experimental do Projeto AIM apresentava falhas em relação ao corpo docente, currículo e recursos financeiros. Assim,

Em 1967 o governo britânico instituiu então, um comitê para a criação de uma Universidade Aberta, que foi surgindo a partir de visitas realizadas a Wisconsin para conhecer de perto os métodos e realizações do Projeto AIM. Em 1969, é inaugurada então a Open University – OU, mantendo a concepção de que a instituição deveria ser totalmente autônoma, se constituindo como uma verdadeira Universidade, porém com característica de trabalhar com modalidade a Distância. (TREIN; CHAGAS,

2009, p. 5)

A partir desse modelo da Open University, do Reino Unido, presencia-se a expansão da EaD em diversos países.

Belloni (2012) apresenta três categorias de organização estrutural de EaD: (i) instituições especializadas (*single-mode*); (ii) instituições integradas (*dual-mode*) e (iii) associação, rede ou consórcio. As duas primeiras categorias encontram-se estabelecidas no campo da EaD, enquanto que a terceira é mais recente e materializa-se por meio da cooperação institucional e intercâmbio científico.

As instituições especializadas (*single-mode*) atuam, exclusivamente, no ensino a distância, como, por exemplo, as universidades abertas europeias. Esse tipo de organização baseia-se na experiência britânica da Open University, sendo instituições autônomas, com estatuto próprio, regulamentações condizentes com as universidades convencionais e habilitadas a fornecer diplomas, cujo valor é equivalente ao do ensino convencional. Além disso, as instituições especializadas funcionam com orçamentos independentes e oferecem cursos regulares de graduação e pós-graduação, bem como cursos não formais de formação continuada e treinamento, tendo em vista o atendimento das demandas do mercado. O corpo docente e os demais trabalhadores dessas instituições dedicam-se exclusivamente à EaD. É um modelo de organização extremamente centralizado, burocratizado, hierarquizado e pouco flexível, baseado na segmentação e especialização do processo de trabalho, com limites rígidos entre os responsáveis por cada etapa do desenvolvimento do ensino. Nas palavras de Belloni (2012),

De um modo geral, as universidades abertas organizam-se segundo modelos mais ou menos industriais de produção e distribuição de cursos, apostando na economia de escala para otimizar os altos investimentos iniciais necessários a sua implantação. Esses modelos (que chamaremos de “fordistas” por facilidade de linguagem) estão baseados na produção de um número relativamente pequeno de unidades de cursos utilizando “blocos multimeios” de materiais, cuja produção exige um volume relativamente importante de investimento em recursos humanos qualificados, recursos financeiros e técnicos. A viabilidade desse tipo de organização implica um grande número de estudantes, ou seja um baixo custo unitário. (BELLONI, 2012, p. 101)

Já as instituições categorizadas como integradas (*dual-mode*) incluem várias experiências desenvolvidas em instituições convencionais, públicas e privadas, sendo destacadas as iniciativas desenvolvidas nos Estados Unidos e na Austrália. Essas instituições operam em conjunto com as universidades regulares de ensino presencial, o que permite a implementação de sistemas mistos, presenciais e a distância, por meio da integração de

tecnologias de informação e comunicação e de formas abertas de aprendizagem, possibilitando novas modalidades de ensino e aprendizagem. Para Belloni (2012),

Essas novas modalidades terão duas funções fundamentais: do ponto de vista sistêmico, elas permitirão otimizar recursos humanos altamente qualificados e expandir os sistemas sem custos adicionais proporcionais; do ponto de vista pedagógico, elas propiciarão o desenvolvimento de um processo de aprendizagem mais autônomo, preparando o estudante para a aprendizagem autônoma (BELLONI, 2012, p. 104-105)

A terceira categoria de organização da EaD agrupa associações, redes e consórcios entre várias instituições que atuam na área de EaD, a fim de oferecer formação a distância para os interessados. Como exemplo, vale citar as experiências públicas brasileiras: Consórcio BRASILEAD, Consórcio CEDERJ – Centro de Educação Superior do Rio de Janeiro, Projeto Veredas – Curso de Formação Superior de Professores, assim como o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que surgiram a partir de consórcios entre instituições de ensino superior e que serão abordadas com mais detalhes posteriormente. As associações e os consórcios podem ocorrer entre instituições educacionais e não educacionais, públicas ou privadas, desde que sejam ofertados serviços e produtos de educação e formação a distância aos interessados. Com isso,

Esse tipo de organização, que pode ter abrangência nacional ou internacional, tem como objetivos otimizar recursos (humanos, técnicos e financeiros), atualizar e melhorar a qualidade das formações oferecidas e atender às demandas novas dos mercados. No entanto, tais consórcios são em geral de grande envergadura e extremamente complexos para organizar e gerir, em virtude sobretudo à grande heterogeneidade das instituições envolvidas, especialmente quanto à dependência administrativa, dificultando bastante o processo de tomada de decisões. (BELLONI, 2012, p. 106-107)

Diante do exposto, observa-se que a trajetória da EaD é longa e diversificada e se desenvolve de acordo com a evolução dos meios de comunicação e do avanço tecnológico. Em seguida, serão apresentadas algumas experiências internacionais relativas à EaD, desenvolvidas no Reino Unido, na Espanha e em Portugal, tendo como foco o trabalho docente, especificamente do tutor, realizado em cada iniciativa.

3.1.1. Open University – Reino Unido

A Open University (OU) do Reino Unido foi a primeira universidade considerada como a mais bem-sucedida de educação a distância, servindo de modelo para a criação de

diversas instituições a distância em muitos países. Nesse sentido, a missão da OU é assim descrita:

A missão da Open University é estar aberta a pessoas, lugares, métodos e ideias. Promovemos oportunidades educacionais e justiça social, oferecendo educação universitária de alta qualidade a todos que desejam realizar suas ambições e realizar seu potencial.

Através de pesquisa acadêmica, inovação pedagógica e parceria colaborativa, procuramos ser líderes mundiais em design, conteúdo e entrega de aprendizagem aberta com suporte. (OPEN UNIVERSITY, *on-line*, tradução nossa)³²

De acordo com o site oficial da OU³³, as tecnologias de comunicação possibilitam novas aprendizagens a pessoas que não tiveram oportunidade de frequentar o ensino superior tradicional. A partir da década de 1920, o rádio e a televisão começaram a ser utilizados no campo educativo, como forma de ampliar o acesso à educação, por meio da EaD. Contudo, foi no início dos anos de 1960 que a ideia ganhou impulso, quando o governo do Partido Trabalhista decidiu implementar medidas para enfrentar a exclusão de pessoas de baixa renda no ensino superior, surgindo, assim, o modelo da OU. Desde o início, esta adotou uma política de admissão aberta, com altos padrões de bolsa de estudos, tornando-se um modelo extremamente popular. Ao longo dos anos de 1970 e 1980, apesar das pressões políticas durante os anos do governo conservador, o número de estudantes da OU cresceu significativamente, bem como a criação de novos cursos e dos primeiros cursos de pós-graduação. Novas áreas de estudo surgiram na década de 1990, além do estabelecimento de parcerias entre a OU e outros países na oferta de educação superior, tornando-a um modelo para o ensino à distância em todo o mundo. Com o advento do computador e da internet, novos métodos de aprendizagem foram inseridos na Open University, com a utilização de ferramentas de alta tecnologia. Atualmente, o seu conteúdo está livremente disponível através do site educacional OpenLearn³⁴ e das mídias sociais populares, como o iTunes U e o Youtube.

Segundo Martins (2006),

A *Open University*, fundada em 1965 pelo Partido Trabalhista da Inglaterra do Ministro Harold Wilson, colocou em prática seu modelo de ensino com admissão de 25.000 alunos em 1971. O modelo de Educação a Distância implantado pela *Open University*, no início da década de 70, já se encontrava consolidado e em expansão [...]. O sistema de ensino a distância na Inglaterra era feito com a utilização dos meios de comunicação de massa, apoiado na produção da *British Broadcast*

³² Disponível em: <<http://www.open.ac.uk/about/main/mission>> Acesso em: 10 ago. 2017

³³ Disponível em: <<http://www.open.ac.uk/about/main/strategy/ou-story>> Acesso em: 10 ago. 2017.

³⁴ Disponível em: <<http://www.open.edu/openlearn/>> Acesso em: 10 ago. 2017.

Coorporation (BBC), cadeia estatal inglesa de rádio e televisão. (MARTINS, 2006, p. 58, grifo do autor)

No âmbito regulatório, a OU foi estabelecida pela Carta Real (*Royal Charter*) em 23 de abril de 1969. A Carta e os Estatutos³⁵ descrevem os objetivos, os poderes e a estrutura de governança da OU. Apesar de ela ser autônoma e legalmente independente do governo, grande parte da legislação aplicável aos organismos públicos também se aplica à OU.

No que concerne ao ensino na Open University, a responsabilidade fica a cargo das faculdades e dos institutos, denominadas de unidades acadêmicas centrais, que produzem cursos de alta qualidade, apoiados em pesquisas de excelência internacional. Cada unidade acadêmica é gerida por um diretor, que preside o conselho e administra os assuntos da unidade, atuando como intermediário entre a faculdade/instituto e a universidade, no desenvolvimento acadêmico e na implementação de estratégias e política. Além das unidades acadêmicas, também há as unidades administrativas, como serviços de biblioteca, serviços acadêmicos, centro de inclusão e parcerias colaborativas, dentre outras, que atuam como unidades de apoio.

O método de ensino da OU é denominado “aprendizagem aberta apoiada” (*supported open learning*). Dessa forma, é:

Flexível - os alunos escolhem onde e quando trabalham, ajustando com os empregos, famílias e outros compromissos.

Tudo incluído - os alunos recebem todos os materiais de alta qualidade que precisam para estudar.

Apoiado - tutores fornecem experiência acadêmica, orientação, feedback e executam tutoriais em grupo; e consultores especializados estão à disposição para ajudar com outros aspectos do estudo da OU.

Social - os estudantes se reúnem em tutoriais, escolas diurnas e grupos informais de estudo; assim como por meio de conferência on-line, redes de estudo e fóruns de cursos. (OPEN UNIVERSITY, *on-line*, tradução nossa)³⁶

Os cursos da OU são desenvolvidos em módulos e contam com uma equipe multidisciplinar: membros acadêmicos, tecnólogos educacionais e especialistas em mídia, que contribuem com conhecimentos pedagógicos e técnicos, bem como respeitados acadêmicos de outras universidades e examinadores externos.

Para ingressar nos cursos de graduação e de formação continuada da OU, não é exigido nenhum diploma ou outra qualificação prévia, basta ter idade mínima de 18 anos. A OU busca promover a igualdade de oportunidades para todos, e um dado interessante em

³⁵ Disponível em: <<http://www.open.ac.uk/about/main/sites/www.open.ac.uk.about.main/files/files/ecms/web-content/Charter.pdf>> Acesso em: 12 ago. 2017.

³⁶ Disponível em: <<http://www.open.ac.uk/about/main/strategy/teaching-learning-ou>> Acesso em: 10 ago. 2017

relação a isso é que a Open University tem mais alunos com deficiência do que qualquer outra universidade da Europa, graças à natureza flexível do estudo. No que se refere aos cursos de pós-graduação, a admissão é realizada seguindo as mesmas regras das universidades convencionais do Reino Unido. Além disso, a OU oferece centros de tutoria e aconselhamento, que contam com o trabalho de tutores em tempo parcial.

As avaliações realizadas pelos estudantes da OU são marcadas pelo tutor, via computador, e consistem em avaliações orais e práticas, exames, dissertações e portfólios, além do exame externo, que garante a manutenção dos padrões acadêmicos da universidade e assegura a qualidade institucional, fornecendo uma visão independente do processo de avaliação. Os examinadores externos selecionados integram o ensino superior, a indústria e as profissões qualificadas, com conhecimentos especializados, sendo nomeados para aconselhar sobre os padrões acadêmicos e paridade similar com outras universidades do Reino Unido.

O tutor na OU é considerado um professor associado (*associate lecturer*), sendo assim definido:

Professor Associado é o termo que usamos para a maioria dos funcionários que estão empregados para ensinar nossos estudantes. Eles dão uma contribuição vital para a qualidade do ensino e da aprendizagem e apoiam os estudantes, fazendo contato em pontos-chave do estudo, marcando e fornecendo feedback sobre as tarefas, ajudando os alunos a entender o material do módulo e ajudando-os a se preparar para um exame ou avaliação final do módulo. (OPEN UNIVERSITY, *online*, tradução nossa)³⁷

Vale ressaltar que, nos países europeus e nos Estados Unidos, o termo *professor* se aplica, somente, ao professor universitário que está há mais tempo na universidade e já adquiriu estabilidade (*tenure*); o professor da educação básica é denominado *teacher*, enquanto que *lecturer* se refere ao docente universitário, geralmente com doutorado, mas sem título de *professor*, ou seja, sem nenhuma estabilidade garantida. O *associate lecturer* é contratado pela universidade para ministrar aulas e poderá ter um contrato de maior ou menor duração e estabilidade, a depender da experiência e das avaliações internas da instituição.

De acordo com Jongbloed (2012), nos países europeus e nos Estados Unidos,

Em geral, os professores são servidores públicos com empregos vitalícios obtidos depois de receber uma habilitação, qualificação pós-doutoral formal que costuma ser entregue após a publicação de um livro importante e a realização de uma conferência pública. Salários e estabilidade empregatícia dos outros membros do corpo de funcionários acadêmicos, [...], são muito inferiores; mais de dois terços são

³⁷ Disponível em: <<http://www.open.ac.uk/jobs/tutors/teaching-roles>> Acesso em: 10 ago. 2017

empregados temporários com contratos que estipulam claramente o seu tempo de serviço. (JONGBLOED, 2012, *on-line*)³⁸

Na OU não é exigido que o tutor seja um especialista, deve possuir qualificação acadêmica ou experiência profissional na área do conteúdo a ser trabalhado, bem como comprometer-se com a educação de adultos e ser capaz de utilizar as tecnologias de comunicação e informação, para comunicar-se com os alunos e receber informações e instruções. Nesse sentido,

Os *associate lecturers* são quase sempre contratados em tempo parcial e se vinculam a um dos 13 centros regionais dispersos pelo país. Cabe-lhes fazer tutoria individual a distância (por telefone ou correspondência) e, eventualmente, tutoria em grupo, quando atendem de 20 a 25 alunos, durante alguns dias nas *residential school*. São também responsáveis por corrigir exercícios práticos e trabalhos escritos, além de aplicar e corrigir provas.

Ao serem contratados pela primeira vez, os *associate lecturers* recebem treinamento sobre o curso (estágio, instruções específicas e materiais didáticos para orientar a tutoria – “*toolkit*”), e são acompanhados por um “tutor mentor” (sênior), durante um período probatório de dois anos. (SALGADO, 2003, p. 44, grifo da autora)

Na OU, assim como na Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), o tutor pertence às unidades acadêmicas (chamadas de centros associados na UNED), e não à universidade. Atua como um orientador e facilitador da aprendizagem, auxiliando os alunos a adquirir hábitos de estudo e impedindo que eles se sintam solitários.

Conforme informação disponível no site oficial³⁹, a OU possui uma rede de mais de 5.000 tutores, sendo a maior do Reino Unido. Dentre as várias atribuições do tutor, convém ressaltar: realizar tutorias individuais e em grupo, marcar avaliações, fornecer feedback escrito detalhado ao estudante, bem como oferecer suporte por telefone, e-mail ou conferência por computador aos alunos. Alguns tutores são funcionários de tempo integral, mas a maioria são professores associados (*associate lecturers*), que combinam seu trabalho de tutores com outros empregos acadêmicos ou industriais. Os tutores, assim como os diretores e os demais funcionários das unidades acadêmicas, integram o “pessoal acadêmico”, que podem ser nomeados em tempo de trabalho integral ou parcial.

Com isso, é possível afirmar que o professor associado (*associate lecturer*) é um termo genérico para designar os profissionais que direcionam seu trabalho, predominantemente, para o ensino, sem envolvimento acadêmico com a pesquisa científica e a extensão, visto que a maioria não se dedica integralmente à função docente e dispõe de contratos de trabalho e em

³⁸ Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/salarios-academicos-na-europa-ocidental>> Acesso em: 22 fev. 2018.

³⁹ Disponível em: <<http://www.open.ac.uk/about/main/strategy/teaching-learning-ou>> Acesso em: 10 ago. 2017.

tempo parcial. Essa dinâmica de organização do trabalho docente na OU, assim como na UAB do Brasil, torna-se significativamente precária, condizentes com as novas formas de exploração do processo de trabalho, característico do modo de produção capitalista em tempos de acumulação flexível.

3.1.2. Universidad Nacional de Educación a Distancia – Espanha

A Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) é a maior universidade da Espanha, com mais de 250 mil estudantes, distribuídos entre os cursos de formação continuada, graduação, mestrado, doutorado.

No âmbito legal, as universidades da Espanha, de modo geral, e a UNED, de modo específico, são regidas pela Ley Orgánica 6/2001⁴⁰, de 21 de dezembro de 2001, modificada pela Ley 4/2007⁴¹, de 12 de abril de 2007, a qual aposta na harmonização dos sistemas educativos superiores no contexto europeu, bem como assume a necessidade de uma profunda reforma na estrutura e na organização do ensino superior. Em relação à UNED, a legislação estabelece que ela transmitirá o ensino universitário em todo o território nacional, com regulamentação específica e Estatuto próprio.

De acordo com o Estatuto da UNED⁴², aprovado pelo Real Decreto 1236/2011, de 8 de setembro de 2011, a UNED é uma instituição de direito público, dotada de personalidade jurídica e de plena autonomia no desenvolvimento de suas funções, com sede em Madri. Ela dispõe de Centros Associados e exerce suas atividades em todo o território espanhol e, também, em lugares estrangeiros, por razões demográficas, culturais, educativas ou investigativas. A modalidade de ensino é a distância, caracterizada pela utilização de meios impressos, audiovisuais e tecnologias mais avançadas. Qualquer pessoa poderá solicitar sua admissão na UNED, desde que cumpra os pré-requisitos estabelecidos para iniciar ou dar continuidade aos estudos universitários. Os estudantes recebem assistência presencial, dado pelos professores tutores dos Centros Associados e pelos diversos mecanismos de

⁴⁰ Disponível em: <<https://www.boe.es/buscar/pdf/2001/BOE-A-2001-24515-consolidado.pdf>> Acesso em: 27 jul. 2017.

⁴¹ Disponível em: <http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/ORGREPRESENTACION/JUNTAPERSONALDOCENTE/LEGISLACION/TEXTO_REFUNDIDO_LOU_UNED.PDF> Acesso em: 27 jul. 2017.

⁴² Disponível em: <http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/VICERRECTORADOS/SECRETARIA/NORMATIVA_OLD/NORMATIVA%20GENERAL%20UNED/BOE-A-2011-14987_0.PDF> Acesso em: 27 jul. 2017.

comunicação entre professores e estudantes. As atividades desenvolvidas pela UNED baseiam-se no ensino, no estudo, na investigação e na transmissão do conhecimento, tendo em vista o pleno desenvolvimento científico, cultural, artístico e técnico da sociedade. São oferecidos cursos de formação continuada, extensão, graduação, especialização, mestrado e doutorado.

As funções da UNED são definidas no artigo 4º de seu Estatuto:

São funções específicas da UNED, além daquelas estabelecidas na lei:

- a) Facilitar o acesso ao ensino universitário e a continuidade de seus estudos a todas as pessoas qualificadas para o ensino superior que escolham o sistema educacional da UNED por sua metodologia ou por razões trabalhistas, econômicas, de residência ou qualquer outra.
- b) Preparar para o exercício de atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimentos e métodos científicos e de criação artística.
- c) Estabelecer e desenvolver programas de educação permanente, promoção cultural, aprimoramento e atualização profissional.
- d) Incorporar, desenvolver e facilitar o uso de métodos e sistemas tecnológicos que sejam sempre adequados ao modelo educacional da UNED.
- e) Desenvolver pesquisas em todos os ramos da ciência, tecnologia e cultura.
- f) Incentivar a formação e promoção de todo o seu pessoal de ensino, pesquisa, administração e serviços.
- g) Facilitar a criação de uma comunidade universitária ampla e plural, baseada em conhecimentos científicos e culturais que sirvam de união e fomentem o progresso e a solidariedade dos povos da Espanha.
- h) Desenvolver suas atividades de ensino, pesquisa e gestão em regime de coordenação.
- i) Incentivar o intercâmbio científico, a mobilidade acadêmica e a cooperação para o desenvolvimento dos povos. (ESPANHA, 2011, p. 100221, tradução nossa)

A UNED conta com autonomia econômica e financeira e, portanto, deve dispor de recursos suficientes para o desempenho de suas funções, de acordo com o previsto nas leis vigentes.

Conforme especificado no referido Estatuto, o trabalho docente na UNED é exercido por professores de carreira, professores contratados e tutores, sendo o corpo docente composto por catedráticos e professores titulares, os quais são funcionários públicos com dedicação exclusiva (ESPANHA, 2011). A instituição também pode contratar pessoal docente e investigador, com as seguintes modalidades de regime de trabalho: ajudantes; professores ajudantes doutores; professores contratados doutores; professores associados; professores visitantes e professores eméritos. Além disso, há a função de professor tutor, cuja tarefa se resume, basicamente, em orientar os alunos em seus estudos, explicar as questões relativas ao conteúdo da disciplina estudada, esclarecer dúvidas, bem como informar aos professores responsáveis por cada disciplina o nível de conhecimento dos estudantes. Os tutores realizam

a função tutorial no Centro Associado, presencialmente, e, também, mediante videoconferência e outros meios tecnológicos.

Aretio (1999a) apresenta quatro tipos de funções docentes, que habitualmente existem nas instituições de ensino superior a distância: os especialistas nos conteúdos (*los expertos en los contenidos*), os especialistas na produção de materiais didáticos (*los especialistas en la producción de materiales didáticos*), os responsáveis por orientar a aprendizagem dos alunos (*los responsables de guiar el aprendizaje concreto de los alumnos*) e os tutores (*los tutores*). A função exercida por cada profissional é assim descrita:

1. O especialista no conteúdo da disciplina ou curso em questão.
2. Os especialistas na produção de materiais didáticos: tecnólogos em educação (desenho e estrutura dos conteúdos), editores, designers gráficos, especialistas em comunicação e meios técnicos (transmissão de produção de materiais audiovisuais e informáticos) etc.
3. Os responsáveis por orientar a aprendizagem concreta dos alunos que planejam e coordenam as diversas ações de ensino (a distância e presencial), integram os diferentes materiais e desenham o nível de exigência e as atividades de aprendizagem necessárias para superar o grau esperado de realização.
4. Os tutores, auxiliares, conselheiros, animadores que motivam a aprendizagem e esclarecem e solucionam as dúvidas e problemas que surgem no estudo dos alunos e, quando é o caso, avaliam a aprendizagem. (ARETIO, 1999a, p. 2, tradução nossa)

Diante da descrição apresentada por Aretio (1999a) e considerando as experiências brasileiras públicas de EaD, é possível notar que os “especialistas nos conteúdos” correspondem aos professores da disciplina, responsáveis pelo planejamento e elaboração do conteúdo, ou seja, os “professores conteudistas”. Já os “especialistas na produção de material didático” são os técnicos responsáveis pela formatação e produção do material didático, planejado pelo professor conteudista, a fim de adequá-lo às necessidades da educação a distância, com linguagem própria, dialógica e interativa. Os “responsáveis por orientar a aprendizagem dos alunos” podem ser considerados os coordenadores do curso, de disciplina e de tutoria. Por fim, os “tutores” são aqueles que lidam diretamente com os alunos, sendo os mediadores do processo de ensino-aprendizagem.

Nessa dinâmica de organização das funções docentes, há uma fragmentação e racionalização do trabalho docente, conforme salientado por Belloni (2012) e Mill (2006), assim como na EaD pública brasileira, por meio da UAB. Apesar da fundamental interdependência entre as funções exercidas, evidencia-se uma prática flexível da contratação da força de trabalho, em que o vínculo com a instituição é provisório e parcial.

A função do tutor da UNED encontra-se especificada no Real Decreto 2005/1986⁴³, de 30 de setembro de 1986, que regula o regime da função tutorial nos Centros Associados da UNED. O primeiro Estatuto do Professor Tutor da UNED foi aprovado em julho de 1990, pelo Conselho de Governo. Contudo, o Estatuto do Professor Tutor⁴⁴, vigente atualmente, foi aprovado em 30 de abril de 2013. Os marcos regulatórios do professor tutor da UNED são: a Ley Orgánica 4/2007, o Estatuto de la UNED e o Real Decreto 2005/1986, regulador da função tutorial. Sendo assim, o artigo 1º do Estatuto do Professor Tutor define:

O professor tutor é um membro docente da comunidade universitária da UNED, cuja vinculação é estabelecida no Decreto Real que regula a função tutorial. Desempenha as suas tarefas docentes nos Centros Associados e, de acordo com o disposto nos Estatutos da UNED, participa em seus órgãos docentes e governamental, bem como naqueles dos Centros Associados, e organiza a sua participação e representação de acordo com as disposições previstas nos regulamentos aplicáveis a ele e neste Estatuto. (UNED, 2013, p. 4, tradução nossa)

Segundo o artigo 5º do Real Decreto 2005/1986⁴⁵, que regulamenta a função tutorial dos Centros Associados da UNED, a vinculação do professor tutor “[...] será equiparada ao dos bolsistas e pesquisadores das Fundações. Essa vinculação, por sua própria natureza, será descontínua e temporária” (ESPANHA, 1986, p. 33415, tradução nossa).

Ainda que o tutor da UNED, denominado “professor tutor”, exerça função docente e seja membro docente da comunidade universitária da UNED, não é, de fato, reconhecido como professor, uma vez que sua vinculação é equiparada ao da bolsa de estudos de pesquisadores, em caráter descontínuo e temporário. O modelo de tutoria da UNED é semelhante ao desenvolvido no Sistema UAB, contudo a função de tutor naquela conta com regulamentação própria e Estatuto, diferentemente da experiência brasileira. Apesar dessa diferença, ambos os modelos se tornam extremamente frágeis no que diz respeito às relações de trabalho, principalmente ao considerar a vinculação do tutor como bolsista, indicando uma precarização do trabalho docente.

Na UNED, os professores tutores são selecionados por meio de concurso público, mediante reconhecida capacidade e mérito nas áreas do conhecimento correspondente e de posse do título de doutor, licenciado, engenheiro ou diploma universitário de engenheiro técnico. Depois de selecionados, os tutores são nomeados pelo Reitor da UNED para a realização de um curso acadêmico, para concessão da “*venia docendi*”, assim,

⁴³ Disponível em: <<https://www.boe.es/boe/dias/1986/09/30/pdfs/A33415-33416.pdf>> Acesso em: 27 jul. 2017.

⁴⁴ Disponível em: <<http://www2.uned.es/bici/Curso2012-2013/130513/AnexoI-completo.pdf>> Acesso em: 27 jul. 2017.

⁴⁵ Disponível em: <<https://www.boe.es/boe/dias/1986/09/30/pdfs/A33415-33416.pdf>> Acesso em: 27 jul. 2017.

A realização e conclusão deste curso conduzirá à concessão do "*venia docendi*" pelo Reitor da UNED, sem prejuízo da necessária formação permanente na ação tutorial determinada pela UNED em cada momento. Enquanto o candidato selecionado realiza o curso de treinamento, ele pode exercer a função tutorial na disciplina ou nas disciplinas que teria consentido depois do processo de seleção. A não realização ou não conclusão do curso de formação, por razões imputáveis ao professor tutor selecionado, no prazo de um ano após a sua designação, significa que o candidato não receberá o "*venia docendi*" e não poderá exercer a função de professor tutor nos Centros UNED sem reiniciar o processo de seleção, deixando a tutoria vaga para um novo concurso de seleção (UNED, 2013, p. 7-8, grifo do autor, tradução nossa)

Além disso, de acordo com o artigo 80 do Real Decreto 2005/1986, os candidatos a professores tutores dos Centros Associados da UNED, que prestam serviços nas administrações públicas, devem fornecer uma declaração por escrito de que já desempenham um posto de trabalho no setor público. A nomeação desses candidatos só será efetuada mediante reconhecimento de compatibilidade de realização de ambas as atividades (ESPANHA, 1986).

Os professores tutores realizam suas tarefas docentes, presencialmente ou mediatizados por tecnologias da informação e comunicação, em disciplinas vinculadas a um ou vários departamentos, sendo que a carga letiva de um professor tutor é de, no máximo, três disciplinas anuais ou equivalentes. Vale ressaltar que, de acordo com o item 4, do artigo 4º do Estatuto do Professor Tutor da UNED, “[...] a realização das funções dos tutoriais não será considerada desempenho de um trabalho ou atividade para fins de legislação de incompatibilidade, se não exceder 75 horas por ano de dedicação” (UNED, 2013, p. 4, tradução nossa).

Conforme o previsto no artigo 6º do Estatuto, cabe ao professor tutor da UNED:

- a) Fornecer orientações para a preparação da disciplina, esclarecer dúvidas dos conteúdos e das matérias cuja tutoria desempenha, seguindo as diretrizes do Departamento.
- b) Realizar, acompanhar e qualificar, de acordo com as diretrizes da equipe de ensino, as práticas das disciplinas exigidas.
- c) Corrigir os testes de avaliação contínua e explicar os critérios aplicados na correção dos referidos testes.
- d) Informar ao professor ou à equipe de ensino responsável por cada disciplina sobre o nível de preparação dos estudantes, especialmente por meio de avaliação contínua.
- e) Orientar os estudantes para testes presenciais.
- f) Participar, de acordo com as diretrizes estabelecidas, no acompanhamento do curso virtual. (UNED, 2013, p. 5, tradução nossa).

Segundo Aretio (1999b), o papel do tutor poder ser resumido no desempenho das seguintes tarefas: (i) tarefa orientadora, centrada no contato pessoal, individual e afetivo; (ii) tarefa acadêmica, relacionada à facilitação da aprendizagem; (iii) tarefa institucional, de

caráter burocrático, estando de acordo com as orientações e regras da instituição. O autor ainda complementa que:

Existem instituições que diversificam os dois primeiros tipos de funções em diferentes pessoas (Open University R. U., Universidad Abierta de Cataluña...). Geralmente nessas universidades as funções orientadoras são desenvolvidas para cada aluno com um mesmo tutor durante todo o processo do estudo (duração do curso). Em outras (a UNED é um exemplo disso) não existe uma figura tutorial separada daquela que desempenha as funções acadêmicas. Assim, solicita-se que o mesmo tutor - geralmente apenas com formação acadêmica - desempenhe as duas tarefas. (ARETIO, 1999b, p. 3, tradução nossa)

Na UNED, o professor tutor participa de atividades dos órgãos do governo e acadêmicos da instituição, além de representações nos Centros Associados, conforme a norma universitária e o estatuto vigente. A representação do professor tutor se organiza em: (i) Representantes dos Centros Associados; (ii) Junta Nacional de professores tutores; (iii) Conselho Nacional de professores tutores; (iv) Representantes de campus; (v) Representantes em órgãos institucionais da UNED.

De acordo com Aretio (1999a), a principal função do tutor é atuar como mediador entre a instituição, os materiais de aprendizagem e o estudante. Para distinguir a função do professor e do tutor na educação superior a distância, o autor estabelece uma interessante analogia com uma corrida de ciclista:

O tutor de uma instituição universitária a distância seria algo como o diretor de uma equipe que participa de uma corrida de bicicleta (*Volta da Espanha, Volta da Itália ou Volta da França, por exemplo*) na qual o professor da Sede Central projetou a corrida, sua rota, etapas, portos, etapas de julgamento do tempo, prêmios, sanções, etc. O tutor dirige uma equipe de ciclistas para orientar os corredores sobre as características de cada etapa, dificuldades, ritmo recomendável, incentivo, etc., mas pouco pode ser feito para alterar o itinerário ou a ordem final de chegada dos diferentes corredores. Pode-se refletir ao longo de cada etapa, a fim de extrair o melhor de cada ciclista, avaliando suas possibilidades, aconselhando intensidade etc. (ARETIO, 1999a, p. 3, grifo do autor, tradução nossa)

Nessa perspectiva, o tutor assume uma importância vital na educação a distância, atuando como docente, orientador, facilitador, assessor e motivador da aprendizagem. Para Aretio (1999a, p. 3, tradução nossa), “[...] essas tarefas de ensino são as mais belas de qualquer esforço educativo, tarefas que no modelo da UNED podem desenvolver de maneira muito limitada pelo professor da Sede Central. É por isso que existem tutores”. Não é função do tutor transmitir mais informações aos alunos, mas sim ajudá-los a superar as dificuldades encontradas ao longo das disciplinas e, por isso, cabe ao tutor encontrar estratégias e recursos

que atuem como mediadores entre o aluno e o curso, com o objetivo de facilitar o entendimento dos conteúdos das disciplinas trabalhadas.

Com efeito, foi possível verificar que o tutor da UNED assume uma vinculação diferente do tutor da OU, apesar de ambos desempenharem a mesma função. Enquanto que nesta o tutor é considerado professor associado (*associate lecture*), naquela o tutor vincula-se à instituição como bolsista e pesquisador. Não há uma regularização comum em relação à função exercida pelo tutor nas universidades a distância apresentadas, sendo incumbência de cada instituição estabelecer seus parâmetros e regras. Por isso, a função de tutoria na EaD carece de definição clara e precisa, que expresse a posição social e ocupacional do tutor como professor. Na prática, o tutor exerce a função docente, mas não possui as mesmas condições e garantias trabalhistas dos professores da educação superior, posto que a maioria dos tutores conta com contratos temporários e em tempo parcial, e desenvolve, concomitantemente, outras atividades profissionais, bem como trabalha com um número expressivo de alunos, demarcando formas precárias de trabalho, como pode ser verificado na OU e na UNED. A EaD pública brasileira, materializada pelo Sistema UAB, segue os modelos internacionais na contratação de professores e tutores, como será visto no decorrer deste trabalho.

3.1.3. Universidade Aberta de Portugal – Portugal

A Universidade Aberta de Portugal (UAb) foi fundada em 1988 e é a única instituição de ensino superior pública a distância do país, sendo assim definida no artigo 1º de seu Estatuto⁴⁶:

A Universidade Aberta, universidade pública de ensino a distância, adiante designada por Universidade, tem como missão, no contexto universitário português e de acordo com a lei que o enquadra, a criação, transmissão e difusão da cultura, dos saberes, das artes, da ciência e da tecnologia, ao serviço da sociedade, através da articulação do estudo, do ensino, da aprendizagem, da investigação e da prestação de serviços. (PORTUGAL, 2008, p. 19)

Para tanto, ela utiliza as mais avançadas metodologias e tecnologias de EaD, a fim de diminuir as fronteiras geográficas e físicas, bem como atingir um grande contingente de pessoas, em qualquer lugar do mundo, que busca por formação universitária ou continuada. A UAb disponibiliza cursos de formação superior, através de licenciaturas, mestrados e doutorados, além de cursos de aprendizagem ao longo da vida. Com isso,

⁴⁶ Disponível em: <http://uab.pt/c/document_library/get_file?uuid=108989c5-1b13-4912-8569-2756f6c3d18f&groupId=10136> Acesso em: 30 jul. 2017.

Toda a oferta pedagógica está integrada no Processo de Bolonha e é lecionada em regime de elearning, desde 2008, ano em que a UAb se tornou numa instituição europeia de referência, no domínio avançado do elearning e da aprendizagem on-line, através do reconhecimento do seu Modelo Pedagógico Virtual®. (UAb, *online*)⁴⁷

A Lei nº 62/2007⁴⁸, de 10 de setembro de 2007, estabelece o regime jurídico das instituições de ensino superior de Portugal, sendo objeto de lei especial o ensino artístico e a distância, desde que baseado nos princípios fundamentais da referida lei. O ensino superior é organizado por um sistema binário: ensino universitário, voltado para a oferta de formações científicas sólidas e investigativas, e ensino politécnico, direcionado para as formações vocacionais e técnicas. As instituições de ensino superior públicas gozam de autonomia estatutária, assim como dispõem de órgãos de governo próprio, nos termos da lei e dos estatutos.

Em relação à estabilidade do corpo docente, o artigo 50 da Lei nº 62/2007 prevê que:

A fim de garantir a sua autonomia científica e pedagógica, as instituições de ensino superior devem dispor de um quadro permanente de professores e investigadores beneficiários de um estatuto reforçado de estabilidade no emprego (*tenure*), com a dimensão e nos termos estabelecidos nos estatutos das carreiras docentes e de investigação científica. (PORTUGAL, 2007, s.p.)

O artigo 172 dessa mesma Lei estabelece que as instituições de ensino superior devem revisar seus estatutos e aprová-los em assembleia, em um prazo de oito meses, a fim de adequá-los ao novo regime legal. Nesse sentido, em 12 de dezembro de 2008, foi homologado o novo Estatuto da UAb, através do Despacho Normativo nº 65-B/2008⁴⁹.

A UAb goza de autonomia estatutária, pedagógica, científica, cultural, administrativa, financeira, patrimonial e disciplinar, sendo uma pessoa jurídica de direito público. A sede da UAb é em Lisboa e conta com delegações nas cidades de Porto e Coimbra, podendo se estender para outros lugares. Na esfera legal, a instituição é regida pelo disposto na Lei nº 62/2007 e pelo Estatuto próprio (Despacho Normativo nº 65-B/2008). De acordo com o artigo 3º do Estatuto, são atribuições da UAb:

⁴⁷ Disponível em: <<http://portal.uab.pt/conhecer-a-uab/>> Acesso em: 30 jul. 2017

⁴⁸ Disponível em: <<http://aeiseg.pt/wp-content/uploads/2017/04/RJIES-Regime-juri%CC%81dico-das-instituic%CC%A7o%CC%83es-de-ensino-superior.pdf>> Acesso em: 30 jul. 2017.

⁴⁹ Disponível em: <http://uab.pt/c/document_library/get_file?uuid=108989c5-1b13-4912-8569-2756f6c3d18f&groupId=10136> Acesso em: 30 jul. 2017.

- a) Realizar ciclos de estudos visando a atribuição de graus académicos, bem como de outros cursos pós-secundários, de cursos de formação pós-graduada e de outros, nos termos da lei, destinados a populações que procurem o ensino a distância;
- b) Promover a aprendizagem ao longo da vida, nomeadamente através de ações de formação, qualificação e reconversão profissional, em domínios estratégicos para o desenvolvimento e a atualização de conhecimentos;
- c) Garantir que, a todo o tempo, será considerada a especificidade dos estudantes de ensino a distância, através do apoio e enquadramento pedagógico, bem como da salvaguarda dos respectivos direitos;
- d) Realizar investigação e apoiar a participação dos seus docentes e investigadores em instituições científicas;
- e) Conceber, produzir e difundir recursos educacionais mediatizados e em rede, susceptíveis de utilização através das tecnologias de informação e comunicação, destinados ao ensino formal e não formal a qualquer nível, à defesa e promoção da língua e da cultura portuguesas, no País e no estrangeiro, com especial relevo para os países e comunidades de língua portuguesa;
- f) Contribuir para a difusão e a promoção da sociedade do conhecimento, incentivando, pela sua metodologia própria, a inclusão digital, a apropriação e a autoconstrução de saberes e a transferência e a valorização económica do conhecimento científico e tecnológico;
- g) Promover a cooperação e o intercâmbio cultural, científico e técnico com instituições congéneres, nacionais e estrangeiras;
- h) Contribuir, no seu âmbito de atividade, para a cooperação internacional e para a aproximação entre os povos, com especial destaque para os países de língua oficial portuguesa e os países europeus. (PORTUGAL, 2008, p. 19)

Os cursos ministrados pela UAb são de carácter formal e não formal ou livre. O primeiro refere-se aos cursos superiores, com atribuição de um grau académico (licenciado, mestre, doutor ou agregado), enquanto que, no segundo, não há atribuição de grau académico e nem certificação dos resultados obtidos. São considerados estudantes da UAb aqueles regularmente inscritos em, pelo menos, uma unidade curricular dos cursos formais, não formais ou livres. Além disso, o estudante necessita pagar uma taxa de frequência (propina), previamente fixada pelo Conselho Geral e sob proposta do Reitor, como forma de participação dos estudantes nos custos do ensino.

É interessante ressaltar que tanto a Lei nº 62/2007, quanto o Estatuto da UAb não remetem à função de tutoria ou algo semelhante. Questões pertinentes do trabalho do tutor são abordadas no Regulamento de Tutoria (Despacho nº 70/R/2017⁵⁰) e no Regulamento de Contratação de Tutores (Despacho nº 71/R/2017⁵¹).

De acordo com o Regulamento de Tutoria, a tutoria refere-se a uma atividade de apoio ao trabalho dos professores da UAb das unidades curriculares de 1º e 2º ciclos de estudos. Para tanto, são funções específicas do tutor:

⁵⁰ Disponível em: <http://portal.uab.pt/wp-content/uploads/2017/07/D70-R-2017_Aprova%C3%A7%C3%A3o-de-Regulamento-de-Tutoria_19jun2017.pdf> Acesso em: 30 jul. 2017.

⁵¹ Disponível em: <http://portal.uab.pt/wp-content/uploads/2017/07/D71-R-2017_Aprova%C3%A7%C3%A3o-de-Regulamento-de-Contrata%C3%A7%C3%A3o-de-Tutores_19jun2017.pdf> Acesso em: 30 jul. 2017.

- a) Aplicar planos e programas desenvolvidos pelo Professor Responsável do programa de estudos ou da unidade curricular;
- b) Orientar os estudantes no processo de aprendizagem, de acordo com o estabelecido no Plano de Unidade Curricular e no Plano de Tutoria ou no Contrato de Aprendizagem e no Plano de Tutoria, consoante se trate, respetivamente, de unidades curriculares de 1º ciclo ou de unidades curriculares de 2º ciclo;
- c) Motivar os estudantes para a aprendizagem, tendo como referenciais os documentos e instrumentos desenvolvidos pelo Professor Responsável do programa de estudo ou da unidade curricular;
- d) Avaliar os estudantes da unidade curricular, a partir dos parâmetros, critérios e instrumentos desenvolvidos pelo Professor Responsável da unidade curricular;
- e) Acompanhar o processo de avaliação dos estudantes disponibilizando atempadamente comentários formativos sobre as atividades realizadas;
- f) Utilizar adequadamente informação disponibilizada em diferentes formatos tecnológicos;
- g) Utilizar eficazmente as ferramentas digitais mobilizadas no processo de aprendizagem dos estudantes;
- h) Aplicar códigos de comunicação on-line, adequando-os aos contextos de aprendizagem;
- i) Adequar os modos de comunicação, em função das culturas sociais e digitais dos estudantes;
- j) Participar em projetos de investigação na área científica ou área ou subárea disciplinar do programa de estudos ou unidade curricular em que colabora. (UAb, 2017a, p. 2-3)

De acordo com a nota de justificativa, presente no Regulamento de Tutoria (Despacho nº 70/R/2017), os estudantes são agregados em turmas virtuais, de acordo com a organização das atividades em cada unidade curricular, sendo que o número de estudantes diferencia conforme cada ciclo de estudos. Em média, as turmas do 1º ciclo são formadas por 60 estudantes, o que pode variar em função do número total de inscritos na unidade curricular. As turmas contam com o professor responsável pela unidade curricular, assim como com o apoio dos tutores. A atividade de tutoria é desenvolvida de acordo com o Plano de Tutoria, elaborado pelo professor responsável da respectiva unidade curricular, no qual contém informações detalhadas e descritivas das funções a serem exercidas pelo tutor ao longo do semestre. A comunicação entre o professor e o tutor é realizada, preferencialmente, por meio de reuniões presenciais e, também, por meios eletrônicos síncronos ou assíncronos (UAb, 2017a).

Com isso, verifica-se que há uma segmentação e especialização do processo de trabalho, com limites entre os responsáveis por cada etapa do desenvolvimento do ensino, demarcando uma divisão técnica do trabalho docente, com atribuições específicas e interdependentes para cada trabalhador envolvido nesse processo.

A contratação dos tutores⁵² é feita em regime de prestação de serviços, com duração de 6 meses, e, para tanto, a UAb realiza um procedimento pré-contratual de qualificação de serviços de tutoria, constituído pelas seguintes fases:

- a) Primeira fase - a UAb publicita a intenção de contratação de prestadores de serviços de tutoria, por área científica, bem como os requisitos de candidatura, os critérios de seleção e as condições base da prestação de serviços, a definir caso a caso;
- b) Segunda fase - os candidatos admitidos na primeira fase têm de realizar uma formação certificada da UAb, especificamente destinada a formação de tutores;
- c) Terceira fase - dentre os candidatos aprovados na segunda fase e de acordo com as suas necessidades, a UAb faz os convites com vista e celebração de contrato de prestação de serviços de tutoria, nos termos do Código dos Contratos Públicos. (UAb, 2017b, p. 2)

Para o exercício da função, o tutor deve ter formação e qualificação adequadas, nas áreas científicas, pedagógicas e tecnológicas, com competência em comunicação e interação, trabalho em equipe, gestão da informação e do conhecimento e, ainda, orientação para os resultados e para a mudança. Sempre que necessário, o tutor compromete-se a frequentar cursos de formação que lhe forem indicados pela UAb. Além disso, o tutor deve possuir, de preferência, o título de doutor ou estar matriculado em um curso de doutorado, na área de conhecimento relevante para o trabalho de tutoria. Caso ele disponha apenas do título de mestre ou licenciado, tem que possuir experiência relevante para a função (UAb, 2017b).

Ainda de acordo com o artigo 3º do Regulamento de Contratação de Tutores (Despacho nº 71/R/2017), “[...] a prestação de serviços de tutoria, com recurso à bolsa de tutores, é objeto de contrato com duração de 6 meses” (UAb, 2017b, p. 3). O contrato é celebrado no semestre anterior ao da prestação do serviço, salvo alguns casos específicos, e, também, no contrato, consta o número de turmas acompanhadas, as respectivas unidades curriculares, bem como o respectivo valor a ser remunerado.

A UAb, assim como as demais universidades a distância, oferece um sistema de ensino aberto e flexível, cujo objetivo é internacionalizar o conhecimento, atingindo um maior número de interessados. Nesse contexto, a função da tutoria torna-se indispensável, pois, sem o trabalho dos tutores, a expansão da educação superior por meio da EaD não se concretizaria. Dentre as funções do tutor, tanto a UAb, quanto a OU e a UNED reforçam que cabe ao tutor orientar, acompanhar, motivar e avaliar os alunos no processo de ensino e aprendizagem a distância. Essa função também é reforçada na EaD pública brasileira, com o Sistema UAB.

⁵² Disponível em: <http://portal.uab.pt/wp-content/uploads/2017/07/D71-R-2017_Aprova%C3%A7%C3%A3o-do-Regulamento-de-Contrata%C3%A7%C3%A3o-de-Tutores_19jun2017.pdf> Acesso em: 30 jul. 2017

O trabalho docente realiza-se de maneira similar em cada uma das instituições analisadas. Na OU, o tutor é um professor associado (*associate lecturer*), que conta com o trabalho de uma equipe multidisciplinar, formada por membros da academia, tecnólogos educacionais e especialistas em mídia. Já na UNED, há uma divisão das funções docentes entre: professor da disciplina, especialista na produção de material didático, responsáveis por guiar a aprendizagem dos alunos e tutores, sendo a função do tutor contemplada por decreto e estatuto próprio e enquadrado como bolsista e pesquisador, com vínculo descontínuo e temporário. Na UAb, o trabalho docente é realizado pelo professor responsável pela unidade curricular, juntamente com os tutores, que são contratados em regime de prestação de serviços por tempo determinado e são bolsistas, não possuindo nenhuma vinculação com a instituição como professor.

Frente aos documentos e às reflexões apresentadas, é possível afirmar que o trabalho desenvolvido pelo tutor na OU, na UNED e na UAb evidenciam uma prática flexível na contratação da força de trabalho, marcada pela precarização. Todas as instituições baseiam-se no estabelecimento de contratos temporários e parciais, assim como não enquadram o tutor em seu corpo docente de carreira, apesar de o tutor desempenhar, na prática, a função docente e, em alguns casos, ser chamado de professor tutor. Nesse sentido, a categoria profissional do tutor necessita de reconhecimento e enquadramento social e ocupacional como docente, com definição clara de questões trabalhistas e de profissionalização, até mesmo nas universidades a distância que são referências mundiais. Tal situação não é diferente na EaD pública brasileira, como será analisado a seguir, cuja contratação de tutores segue a mesma lógica dos modelos internacionais de EaD apresentados.

3.2. Educação a distância e trabalho docente no Brasil: um breve histórico

A evolução histórica da EaD no Brasil, assim como no mundo, foi marcada pelo surgimento dos meios de comunicação, sendo a primeira fase identificada pelo ensino por correspondência, a segunda, por transmissão radiofônica e depois televisiva, e, por último, a utilização de computadores e da internet. Contudo, a expansão da educação superior a distância brasileira aconteceu tardiamente em relação aos demais países.

O crescimento da EaD no Brasil começou na década de 1990, especialmente nas instituições de educação superior, por conta da promulgação da LDB nº 9.394/1996, cujo artigo 80 prevê o desenvolvimento de programas de educação a distância, incentivados pelo poder público, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada.

Inicialmente, a educação a distância foi desenvolvida a partir de tecnologias midiáticas do rádio e da televisão. As primeiras experiências no Brasil foram realizadas por correspondências, nas quais o ensino era realizado por meio de remessa de materiais didáticos via correios, que utilizavam, principalmente, as ferrovias como meio de transporte. Nos anos de 1900, já existiam anúncios de cursos profissionalizantes por correspondência em jornais de circulação no Rio de Janeiro, ofertados por professores particulares. Todavia, a referência oficial de educação a distância no Brasil foi no ano de 1904, com a instalação das Escolas Internacionais, filiais de uma organização norte-americana, cujos cursos eram direcionados para pessoas em busca de empregos nas áreas de comércio e serviços (ALVES, 2009).

Em 1923, foi fundada a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, uma iniciativa privada, com a função de promover a educação popular. Devido a fortes pressões e a exigências criadas de difícil cumprimento, a emissora foi doada, em 1936, para o Ministério da Educação e Saúde. De acordo com Alves (2009),

A educação via rádio foi, dessa maneira, o segundo meio de transmissão a distância do saber, sendo apenas precedida pela correspondência. Inúmeros programas, especialmente os privados, foram sendo implementados a partir da criação, em 1937, do Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação. (ALVES, 2009, p. 9)

Como iniciativas de EaD, merecem destaques o Instituto Radiotécnico Monitor (1939), hoje Instituto Monitor; o Instituto Universal Brasileiro (1941); e o Projeto Minerva (1970). O Instituto Radiotécnico Monitor foi a primeira empresa de difusão de cursos a distância no Brasil, com a oferta de aulas profissionalizantes. Já o Instituto Universal Brasileiro, uma instituição privada de educação a distância por correspondência, constituiu-se no maior difusor de cursos profissionalizantes a distância do país, no século XX. Por meio de anúncios em jornais e revistas de todo o país, o Instituto Universal Brasileiro chegou a oferecer cerca de 30 tipos de cursos profissionalizantes e supletivos por correspondência. O Projeto Minerva é outra importante iniciativa no campo da EaD, criado para atender os objetivos do governo militar brasileiro que, desde 1964, propunha mudança radical no processo educativo com a utilização do rádio e da televisão. Tal Projeto visava a preparação de alunos para os exames supletivos de Capacitação Ginásial e Madureza Ginásial, produzidos pela Fundação Padre Landell de Moura e pela Fundação Padre Anchieta.

Nos anos de 1960 e 1970, a televisão foi utilizada para fins educacionais, sendo determinada, pelo Código Brasileiro de Telecomunicações, em 1967, a transmissão de programas educativos, tanto pelas emissoras de radiodifusão quanto pelas televisões

educativas. Em 1969, o Ministério das Comunicações definiu, por meio de portaria, que as emissoras deveriam transmitir programas educativos por um tempo obrigatório e gratuito, contudo, em 1990, as emissoras foram desobrigadas a ceder horários para a transmissão de tais programas. Dentre as iniciativas televisivas realizadas, convém ressaltar a criação do Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais (1969); o Programa Nacional de Teleeducação – Prontel (1972); o Centro Brasileiro de TV Educativa – Funtevê (1972); o Programa Salto para o Futuro (1992); o Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa (1994); o Programa TV Escola (1996) e o Programa de Formação de Professores em exercício – Proformação (1999)⁵³.

Nas experiências de EaD, envolvendo rádio e TV, a interação de professores com os alunos era praticamente inexistente, exceto em cursos por correspondência. Em relação ao trabalho docente nesse contexto, não foram encontrados registros.

Em função dos computadores e, principalmente, da internet, novos cenários surgiram no âmbito da EaD. Na década de 1970, as universidades tiveram os primeiros computadores instalados, marcando o início de uma nova etapa no campo educacional. Os equipamentos eram de alto custo e, por isso, pouco acessíveis à população, fato que modificou com o passar dos anos. Os computadores pessoais com acesso à internet ajudaram a consolidar e a propagar a educação a distância⁵⁴.

A Universidade de Brasília (UnB) realizou importantes iniciativas de EaD no ensino superior. Em seu projeto original de 1961, já estava prevista a utilização de tecnologias na educação, de modo democrático e criativo. De 1979 a 1985, a instituição manteve um convênio com a Open University do Reino Unido, no qual ofertou vários cursos de extensão na modalidade a distância. Ao longo dos anos, a UnB foi incorporando a EaD em sua prática pedagógica, com o intuito de apoiar a educação presencial e ofertar cursos de graduação, pós-graduação e extensão.

Na década de 1980, surgiram experiências denominadas “universidades abertas”, mas que, de acordo com Kipnis (2009), ofereceram, na verdade, cursos de curta duração, de maneira individual e consorciada, como foi o caso da Universidade Aberta do Nordeste (UANE) e do projeto Universidade Aberta do Distrito Federal (UNAB). A UANE foi fundada em 1983, em Fortaleza, “[...] a partir de um consórcio de 20 entidades de ensino superior públicas e privadas do Nordeste” (KIPNIS, 2009, p. 211).

⁵³ Tais iniciativas não serão abordadas detalhadamente ou explicitados os resultados alcançados, pois o objetivo é apenas apresentar referências acerca do processo evolutivo da EaD no Brasil.

⁵⁴ Sobre o histórico detalhado da EaD no Brasil, ver Arruda, 2011.

Em nível nacional, segundo Preti (2007),

Em 1986 houve a iniciativa de se criar uma comissão de especialistas do MEC e Conselho Federal de Educação, para a viabilização de propostas em torno da *Universidade Aberta*. Esta comissão foi coordenada pelo conselheiro Arnaldo Nisker e produziu um documento denominado *Ensino a Distância uma opção – proposta do Conselho Federal de Educação*. (PRETI, 2007, p. 1, grifo do autor)

Um marco importante dos caminhos percorridos pela EaD no Brasil diz respeito à implantação do BRASILEAD, um Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância, assinado entre os reitores das universidades públicas, em 1993, constituído por 54 instituições de ensino superior, cujo foco principal era articular iniciativas isoladas de EaD. Programas voltados para a capacitação de professores e uso das tecnologias no processo ensino aprendizagem foram desenvolvidos em caráter experimental, na UnB, assim como programas de educação a distância e de educação tecnológica. Contudo, a durabilidade do Consórcio BRASILEAD foi curta, terminando em 1996.

A Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) também se destacou na educação superior a distância brasileira, por ser a primeira a implantar, em 1995, o curso de graduação a distância de Pedagogia, em caráter experimental. A UFMT, localizada na cidade de Cuiabá, iniciou os estudos sobre EaD em 1992, com o Núcleo de Educação Aberta e a Distância (Nead). De acordo com Kipnis (2009),

A proposta do curso surgiu a partir de uma demanda da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso e de algumas prefeituras de polo regional de Colider, MT [Mato Grosso]. O modelo trabalhava com polos, tendo por base uma estrutura administrativo-pedagógica, com pessoal de apoio às atividades de secretaria e uma equipe de orientadores acadêmicos responsáveis pelo acompanhamento e orientação do processo de aprendizagem dos alunos de vários municípios (KIPNIS, 2009, p. 211)

Em 1997, a UnB implementou uma plataforma própria de ambiente virtual de aprendizagem, com a criação da UnB Virtual. A plataforma foi utilizada pela Rede Universidade Virtual do Centro-Oeste (UNIVIR/CO), criada em 1999 pelas universidades federais e estaduais da região centro-oeste. Participaram do consórcio UNIVIR/CO as seguintes universidades: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Estadual de Goiás (UEG), Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) e Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT). Na análise de Martins (2006),

A ideia de uma instância comum entre as universidades públicas que democratizasse o acesso ao conhecimento e promovesse o desenvolvimento de novas estratégias de aprendizagem on-line eram argumentos fortes para integrar os interesses dessas Universidades, tanto do ponto de vista acadêmico quanto dos recursos tecnológicos. Entretanto, esses interesses não convergiram para o compartilhamento efetivo de recursos para o desenvolvimento de uma plataforma que fosse construída com a participação e a colaboração de todas as universidades envolvidas em um verdadeiro projeto colaborativo. (MARTINS, 2006, p. 101)

Mesmo diante das dificuldades operacionais e financeiras, a UnB continuou articulando o consórcio UNIVIR/CO. O interesse de outras instituições, de diferentes regiões, em participar do consórcio UNIVIR/CO, incorporou novas parcerias, dando origem à Universidade Virtual do Brasil (UniRede). Desse modo,

O Consórcio UNIVIR-CO deu lugar a implementação da Universidade Virtual do Brasil – UNIREDE. O interessante desse movimento é que foi uma manifestação de interesse das Universidades Públicas, uma manifestação que cresceu a partir das Instituições de Ensino e não de outras instâncias governamentais. (MARTINS, 2006, p. 105)

A UniRede⁵⁵, fundada em 1999, foi um consórcio interuniversitário criado com o nome de Universidade Virtual Pública do Brasil. Com o objetivo de democratizar o acesso à educação superior pública e de qualidade, por meio de cursos a distância, o consórcio já reuniu 82 instituições públicas de ensino superior e sete consórcios regionais, em níveis de graduação, pós-graduação e extensão. O foco principal da UniRede era construir uma rede pública a distância centrada, principalmente, na formação de professores.

Para Moran (2002), a UniRede “[...] possibilita que as melhores instituições públicas unam competências para um trabalho em rede, baseado no uso intensivo de tecnologias de informação e comunicação, evitando iniciativas duplicadoras, dispersão de recursos” (MORAN, 2002, p. 5).

Martins (2006) esclarece que, inicialmente, a UniRede foi concebida para funcionar por meio de Acordos e Planos de Trabalho de Cooperação Técnica, com o intuito de promover o intercâmbio de recursos e de conhecimentos acadêmicos e profissionais. A UniRede não foi criada como instituição de personalidade jurídica, portanto dependia dos recursos repassados às universidades consorciadas para funcionar. Assim, a UniRede “[...] constitui-se mais como um Fórum que manifestava boas intenções para a cooperação interinstitucional no setor público” (MARTINS, 2006, p. 106).

⁵⁵ Disponível em: <<http://www.auniredede.br>> Acesso em: 14 mar. 2017.

A formação de professores em nível superior era o objetivo principal da UniRede, tendo em vista o cumprimento da recomendação prevista na LDB nº 9.394/1996. Todavia, devido à inexperiência de muitos professores das instituições consorciadas em relação à EaD, foi criado um curso de especialização *lato sensu* de formação em Educação a Distância, coordenado pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), a fim de capacitar professores para atuarem nas licenciaturas a distância (SILVA; RIBEIRO; SCHNEIDER, 2006). Esse curso foi para um público restrito e com cobrança de taxas, sendo que um número maior de vagas foi destinado para os profissionais das universidades vinculadas à UniRede e para os profissionais indicados pela SEED/MEC, e um quantitativo menor de vagas foi para os profissionais externos.

Vale ressaltar dois importantes programas desenvolvidos pela UniRede: (i) “Programa de Qualificação Docente” (Prodocência), cujo objetivo era oferecer curso de licenciatura a professores em serviço, dos anos iniciais da educação básica e de Ciências, sem formação em nível superior. Desde 2008, o Prodocência está sob responsabilidade da Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) da CAPES e (ii) “TV na Escola e os Desafios de Hoje”, que teve como função preparar os professores de escolas públicas de ensino fundamental e médio para a integração do audiovisual à prática pedagógica.

Em 2003, a UniRede passou por uma reestruturação, e, no mesmo período, foi encaminhado ao MEC o projeto de fundação do Sistema Universidade Aberta do Brasil, a mais nova ação de política pública em EaD. Assim,

Desde fevereiro de 2003, a UniRede, então com um consórcio de 70 universidades públicas, está passando por uma reformulação, ao se perceber a importância da sua vinculação ao MEC. O processo de reestruturação consistiu, basicamente, na institucionalização do consórcio, ou seja, na criação de uma pessoa jurídica para respaldar programas e ações e na criação de consórcios regionais, cujo objetivo principal era descentralizar as estratégias de EaD e adequá-las às mais variadas realidades do país. Há, também, abertura para a participação das Universidades Particulares.

Paralelamente, na segunda metade de 2003, foi encaminhado ao MEC o Projeto Fundação Universidade Aberta do Brasil (UAB) para ser enviado ao Conselho Nacional de Educação de onde deve seguir ao Congresso (já em forma de Lei), aproveitando a experiência acumulada pela UniRede, a tecnologia e a capacidade já adquiridas, sempre com destaque para as licenciaturas ministradas a distância. A UAB foi criada, então, em 2005 e instituída legalmente através do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. (SILVA; RIBEIRO; SCHNEIDER, 2006, p. 79)

O consórcio da UniRede foi considerado um importante meio de articulação e ampliação para acesso ao ensino superior por meio da EaD. Portanto,

Em síntese, pode-se dizer, que UniRede constituiu-se essencialmente,

numa instância de articulação de ações implementadas pelas universidades consorciadas visando favorecer o processo cooperativo na produção de materiais didáticos, inovar os projetos político pedagógico dos cursos, democratizar o acesso ao ensino superior público e à formação continuada e inovar em termos de produção de material reduzindo as distâncias regionais e interinstitucionais, criando um espaço aberto propício ao diálogo e à livre cooperação que foi pautada pela gratuidade na disponibilização da produção de materiais didáticos, programas e de recursos multimídia. (LEITE, s.d. *on-line*)⁵⁶

A partir de 2006, o consórcio UniRede passou a ser denominado Associação Universidade em Rede – UniRede, sendo regida por Estatuto e Regimento próprios e integrada por associados fundadores e institucionais. Os associados fundadores são aqueles que assinaram a Ata de Constituição da UniRede, enquanto os associados institucionais referem-se às instituições públicas de ensino superior que formalmente pleiteiem sua admissão. De acordo com seu Estatuto⁵⁷, a UniRede tem por finalidade e objetivos:

Art. 4º - A UniRede tem por finalidade promover o desenvolvimento científico e tecnológico da Educação a Distância, e por objetivos:

- a) desenvolver, mediante parcerias com instituições públicas e privadas, projetos de ensino, pesquisa e extensão ligados à Educação a Distância;
- b) promover estudos e pesquisas na área da Educação a Distância e suas relações com a sociedade;
- c) incentivar e realizar atividades de avaliação de estratégias e de impactos econômicos e sociais das políticas, programas e projetos científicos e tecnológicos relacionados à Educação a Distância nas suas mais variadas formas;
- d) difundir informações, experiências e projetos de Educação a Distância à sociedade;
- e) promover a interlocução, articulação e interação entre os mais variados setores para a proposição de políticas públicas que visem a democratização do acesso à educação por meio da Educação a Distância; e
- f) atuar na melhoria dos programas e dos cursos ofertados pelas instituições associadas, no sentido de implementar medidas e padrões de qualidade em Educação a Distância. (UNIREDE, 2016, *on-line*)⁵⁸

A UniRede contribuiu para a implementação da EaD pública no país, assim com as demais iniciativas realizadas até então, visto que tais experiências embasaram o estabelecimento de políticas educacionais a distância, como é o caso do Sistema UAB. Contudo, é necessário a institucionalização da EaD como política de Estado (e não de governo), para que se tenha continuidade e fortalecimento das ações desenvolvidas.

Considerando tudo o que foi exposto, é possível verificar que a EaD pública no Brasil vem se concretizando por conta dos interesses e esforços das instituições públicas de educação superior, através de ações isoladas e fragmentadas, sem a devida institucionalização

⁵⁶ Disponível em: <http://auniredede.org.br/portal/?page_id=160> Acesso em 11 jul. 2017.

⁵⁷ Disponível em: <<https://www.auniredede.org.br/portal/quem-somos/estatuto/>> Acesso em: 11 jul. 2017.

⁵⁸ Disponível em: <<https://www.auniredede.org.br/portal/quem-somos/estatuto/>> Acesso em: 11 jul. 2017.

e implantação de políticas concretas e contínuas por parte do Estado. Até o momento, a EaD não foi tratada com tamanha seriedade pela esfera governamental, carecendo de organicidade nas ações estabelecidas e formuladas, além de investimentos financeiros e valorização profissional dos envolvidos.

3.3. Educação superior pública a distância no Brasil e trabalho docente: principais iniciativas pós Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/1996

Com a promulgação da LDB nº 9.394/1996, a EaD ganhou espaço, sendo possível em todos os níveis e modalidades de ensino, como estabelece o artigo 80:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

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

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 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.

§ 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 e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais. (BRASIL, 1996, *on-line*)⁵⁹

Anteriormente, somente a LDB nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referiu-se à EaD para o ensino supletivo, ao prever que os cursos supletivos poderiam ser ministrados em classes ou mediante a utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação (artigo 25, § 2º). Após a promulgação da LDB nº 9.394/1996, várias iniciativas foram realizadas no campo da EaD, principalmente no ensino superior, voltadas para a formação de professores.

As regulamentações posteriores à LDB nº 9.394/1996, por meio do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, do Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, e, mais recentemente, o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, constituem o marco legal da educação a distância brasileira.

Os primeiros dados referentes à educação a distância começaram a ser coletados

⁵⁹ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 8 out. 2017.

oficialmente em 2000, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), pois, até então, o número de matrículas na EaD era muito pequeno e, por isso, não fazia parte das estatísticas oficiais.

Dentre as principais iniciativas de educação superior pública brasileira a distância, pós LDB nº 9394/1996, convém destacar: (i) Consórcio CEDERJ⁶⁰ – Centro de Educação Superior do Rio de Janeiro; (ii) Projeto Veredas – Curso de Formação Superior de Professores; (iii) Sistema UAB⁶¹ – Universidade Aberta do Brasil. A seguir, a organização e o funcionamento dessas iniciativas serão apresentados, assim como uma análise relacionada ao trabalho docente desenvolvido em cada experiência, tendo como foco o trabalho do tutor. Torna-se imprescindível revisitar as tentativas históricas de consolidação da EaD pública brasileira, para que se possa compreender a trajetória percorrida no processo de implementação dessa modalidade em âmbito nacional.

3.3.1. Consórcio CEDERJ

O Consórcio CEDERJ foi uma importante iniciativa na oferta de EaD vinculado ao setor público, sendo assinado pelo então governador do estado do Rio de Janeiro, Anthony Garotinho, e os reitores das instituições consorciadas, em janeiro de 2000. O Consórcio é formado por oito instituições públicas do estado do Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET/RJ) e Instituto Federal Fluminense (IFF). O Consórcio CEDERJ faz parte da Fundação CECIERJ (Centro de Ciências e Educação Superior do Estado do Rio de Janeiro), vinculada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (SECT).

A primeira legislação disponível do Consórcio CEDERJ refere-se à Lei Complementar nº 103, de 18 de março de 2002, que transformou o Centro de Ciências do estado do Rio de Janeiro na Fundação CECIERJ, o que significa que, de 2000 a 2002, não existia legislação para o Consórcio CEDERJ. Segundo Mancebo et al. (2014), “[...] embora a iniciativa do Consórcio tenha partido da SECT, em sua etapa inicial – como é o caso da primeira turma em 2001, na UFF – os atores centrais na construção dos cursos eram as próprias universidades, ou

⁶⁰ Disponível em: <<http://www.cederj.rj.gov.br>> Acesso em: 14 mar. 2017.

⁶¹ Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/uab>> Acesso em: 14 mar. 2017.

seja, suas ações precederiam a do alicerce da Fundação CECIERJ” (MANCEBO et al., 2014, p. 566).

A Fundação CECIERJ é considerada uma entidade sem fins lucrativos, que goza de autonomia didático-científica, administrativa, financeira e patrimonial, cujos marcos legais se referem à Lei de sua criação (Lei Complementar nº 103, de 18 de março de 2002), seu Estatuto (Decreto nº 31.114, de 01 de abril de 2002) e seu Regimento Interno (Decreto nº 42.765, de 22 de dezembro de 2010). De acordo com a Lei Complementar nº 103/2002 e o Decreto nº 42.765/2010, é objetivo da Fundação CECIERJ democratizar o acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade, utilizando a metodologia de educação à distância, bem como promover a formação continuada de professores do ensino fundamental, médio e superior. Atualmente, a Fundação CECIERJ desenvolve projetos nas áreas de graduação a distância (Consórcio CEDERJ), divulgação científica, pré-vestibular social, extensão (formação continuada de professores) e educação de jovens e adultos.

Na proposta do Consórcio CEDERJ, de acordo com Mancebo et al. (2014, p. 563), “[...] reafirmam-se discursos baseados na inevitabilidade da presença tecnológica, nas novas oportunidades e modalidades de aprendizagem possibilitadas pelas tecnologias e sobre o papel na concretização da democratização da educação superior”.

O Consórcio oferece cursos de graduação a distância, na modalidade semipresencial, ancorados pelo uso das tecnologias da internet, com o mesmo rigor acadêmico ofertado pelos cursos presenciais das instituições consorciadas, sendo que o diploma recebido possui o mesmo valor do curso presencial, não havendo distinções. Atualmente, o Consórcio CEDERJ conta com 15 cursos: Administração (UFRRJ); Administração Pública (UFF); Engenharia de Produção (UFF e CEFET/RJ); Licenciatura em Ciências Biológicas (UFRJ, UENF, UERJ); Licenciatura em Física (UFRJ); Licenciatura em Geografia (UERJ); Licenciatura em História (UNIRIO); Licenciatura em Letras (UFF); Licenciatura em Matemática (UFF e UNIRIO); Licenciatura em Pedagogia (UERJ, UNIRIO e UENF); Licenciatura em Química (UFRJ e UENF); Licenciatura em Turismo (UNIRIO e UFRJ); Tecnologia em Sistemas de Computação (UFF e UFRJ); Tecnologia em Segurança Pública (UFF) e Tecnologia em Gestão de Turismo (CEFET/RJ)⁶².

Vale ressaltar que, apesar do acréscimo de novos cursos nos últimos anos, a maioria dos cursos ofertados ainda é de licenciatura, o que atende ao objetivo da Fundação CECIERJ e do Sistema UAB, referente à formação continuada de professores do ensino fundamental,

⁶² Disponível em: <<http://cederj.edu.br/fundacao/consorcio-cederj/>> Acesso em 18 nov. 2018.

médio e superior.

Desde sua fundação até o ano de 2005, o Consórcio CEDERJ era financiado pelo governo do estado do Rio de Janeiro, contudo, a partir do ano de 2006, estabeleceu uma parceria com o Sistema UAB e passou a receber, também, recursos federais. São firmados convênios entre a Fundação CECIERJ e a CAPES, com o objetivo de implementar e ofertar cursos de graduação na modalidade a distância, ofertados pelo Consórcio CEDERJ no âmbito do Sistema UAB. O convênio apresenta prazo de vigência e é fundamentado na Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, que institui normas para licitações e contratos da administração pública. Atualmente, o convênio nº 851237/2017⁶³ encontra-se em vigor até o ano de 2022. Como será explicitado mais adiante, o Consórcio CEDERJ, por ser uma entidade independente, mantém algumas especificidades em relação às legislações e à contratação de pessoal, que se diferencia do Sistema UAB.

O ingresso dos alunos aos cursos é realizado por meio de vestibulares, disponíveis duas vezes por ano, nos polos regionais. Além do material didático impresso e autoinstrucional, os alunos contam com apoio de tutoria presencial, nos polos regionais, e de tutoria a distância, por telefone, internet e via Plataforma. Por ser um modelo semipresencial, não há aulas presenciais diárias, mas algumas disciplinas exigem aulas práticas, que acontecem nos polos regionais⁶⁴, onde também são realizados trabalhos de campo e em grupo, atividades obrigatórias, avaliações e estágios curriculares. Todos os polos regionais contam com infraestrutura adequada: laboratório de informática; laboratórios para aulas práticas, de acordo com o curso; biblioteca; secretaria e salas de tutoria. Além disso, os alunos podem acessar diariamente a Plataforma do curso, denominada de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), que funciona como a “sala de aula virtual”, na qual são disponibilizadas todas as informações, orientações e programações referentes à disciplina, assim como possibilita a interação entre os alunos, tutores e professores.

De acordo com Masuda (2003),

O modelo de tutoria do CEDERJ preconiza uma relação muito próxima entre os tutores e o corpo docente. A relação mais importante é entre os tutores e os professores coordenadores de disciplinas.

⁶³ Disponível em: <<http://cederj.edu.br/fundacao/wp-content/uploads/2018/10/INFORMAÇÕES-SOBRE-CONTRATOS-DE-FINANCIAMENTO.pdf>> Acesso em: 15 out. 2018.

⁶⁴ Atualmente, o Consórcio CEDERJ possui 32 polos regionais, localizados nos seguintes municípios: Angra dos Reis, Barra do Piraí, Belford Roxo, Bom Jesus do Itabapoana, Campo Grande, Cantagalo, Duque de Caxias, Itaguaí, Itaocara, Itaperuna, Macaé, Magé, Miguel Pereira, Natividade, Niterói, Nova Friburgo, Nova Iguaçu, Paracambi, Petrópolis, Piraí, Resende, Rio Bonito, Rio das Flores, Rocinha, Santa Maria Madalena, São Fidélis, São Francisco de Itabapoana, São Gonçalo, São Pedro da Aldeia, Saquarema, Três Rios e Volta Redonda.

Todos os tutores recebem capacitação específica dos professores coordenadores das disciplinas. Esta capacitação, feita em conjunto para os tutores presenciais e a distância de uma determinada disciplina, visa:

- assegurar que todos os tutores compreendam e possam discutir o conteúdo básico dos cadernos didáticos;
- trabalhar a metodologia de abordagem dos diferentes temas;
- sintonizar os tutores com a visão e os critérios do professor;
- capacitá-los na execução de atividades orientadas; na condução de atividades experimentais; na condução de trabalhos de campo; enfim, de todas as atividades que deverão ser desenvolvidas pelo tutor para que ele possa executar sua tarefa com segurança e conhecimento de causa. (MASUDA, 2003, p. 60)

Cabe aos docentes das universidades consorciadas a construção do projeto político pedagógico, a preparação do conteúdo do material didático e da avaliação, bem como o trabalho com a tutoria. A Fundação CECIERJ/Consórcio CEDERJ, em parceria com o Sistema UAB, produz o material didático e atua na gestão operacional da metodologia e da montagem dos polos regionais, cujas prefeituras municipais, sedes dos polos, são responsáveis pela adaptação do espaço físico, assim como suprimento de material de consumo e pagamento de pessoal administrativo. Até 2005, o Consórcio CEDERJ acontecia por meio de uma parceria entre governo estadual do Rio de Janeiro (atualmente conta, também, com a parceria do governo federal, devido à vinculação à UAB), instituições públicas federais e estaduais, e prefeituras municipais.

Nas palavras de Costa (2007),

[...] em janeiro de 2000, no termo de convênio que estruturou inicialmente o consórcio CEDERJ, ficou estabelecida uma excepcional cooperação articulada em três níveis. Em primeiro, o governo do estado ficou responsável pelo financiamento e operacionalização das atividades do CEDERJ, às universidades coube a responsabilidade pela parte acadêmica, incluindo a titulação dos estudantes. No terceiro elemento de sustentação do tripé do CEDERJ, aparecem os municípios do interior do estado, com a tarefa de preparar a infra-estrutura física básica para sediar os polos de apoio presencial. (COSTA, 2007, p. 13)

O trabalho docente desenvolvido no Consórcio CEDERJ envolve a participação de vários atores: coordenadores de disciplina; coordenador de tutoria; conteudista de material didático; tutor presencial e tutor a distância, além do pessoal técnico e administrativo. O coordenador de disciplina é o professor vinculado à instituição de ensino superior consorciada e o responsável acadêmico por uma ou mais disciplinas, cuja função é orientar o estudo dos alunos, programar as atividades da disciplina, capacitar e acompanhar o trabalho dos tutores, além de coordenar as atividades interativas, presenciais e na Plataforma. O coordenador de tutoria atua em parceria com os coordenadores de curso e da disciplina e é o responsável pela gestão e coordenação da tutoria presencial e a distância dos cursos. O conteudista de material

didático elabora o conteúdo da disciplina, em linguagem apropriada para a modalidade a distância, para que o material possa ser produzido em diferentes mídias: impresso, vídeos, dentre outras. Já o tutor, presencial e a distância, atua como mediador entre o professor e os alunos, esclarecendo dúvidas, aplicando e corrigindo avaliações, interagindo e orientando os alunos, exercendo, dessa maneira, um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem (MASUDA, 2009).

Em relação à figura da tutoria no contexto do Consórcio CEDERJ, Mancebo et al. (2014) ressaltam que:

Sabe-se que ela [a figura da tutoria] ocorre na modalidade a distância e presencial, e é apresentada como “mediação acolhedora” entre os professores das universidades consorciadas e os alunos matriculados em cursos de EaD. Sua função é apresentada em termos de organização dos estudos do aluno, esclarecimento de dúvidas e orientação de aulas práticas nos laboratórios ou em campo, além da organização de grupos de trabalho virtual ou a distância. Todavia, a tutoria não é definida pelo Consórcio, exatamente, como trabalho docente, revelando uma inflexão que se faz interessante problematizar. (MANCEBO et al., 2014, p. 563)

Aos professores e tutores da Fundação CECIERJ são concedidas bolsas de estudo e de pesquisa, conforme previsto na Lei 5.805, de 20 de agosto de 2010, e no Decreto nº 42.810, de 19 de janeiro de 2011. Já o pessoal de apoio técnico e administrativo era submetido, até 2013, a seleções para contratos temporários, periodicamente prorrogados, com base no Decreto nº 43.100, de 25 de julho de 2011, que autoriza a Fundação CECIERJ a contratar temporariamente profissionais por prazo determinado, bem como nas Portarias Fundação CECIERJ nº 179, de 27 de julho de 2011, e nº 194, de 29 de novembro de 2011.

A Lei 5.805/2010 autoriza a concessão de bolsas de estudo e pesquisa a participantes de programas da Fundação CECIERJ, e o Decreto 42.810/2011 regulamenta a concessão das bolsas de estudo e pesquisa⁶⁵. De acordo com tais legislações, as bolsas serão concedidas por meio de processo seletivo público, aos graduados, graduandos e pós-graduandos, vinculados a cursos ou projetos de pesquisa voltados aos objetivos da Fundação CECIERJ, sendo concedida por um período de até 12 meses, renováveis por quatro vezes, no máximo. Todos os bolsistas serão avaliados, ficando a renovação da bolsa condicionada ao resultado satisfatório da avaliação ao final de cada período. De acordo com o artigo 4º da Lei 5.805/2010, há quatro tipos de bolsas, que são assim definidas:

⁶⁵ Vale ressaltar que, diferentemente do Consórcio CEDERJ, a concessão de bolsas dos cursos do Sistema UAB é de responsabilidade da CAPES e é regulamentada pela Portaria CAPES nº 183, de 21 de outubro de 2016, alterada pela Portaria CAPES nº 15, de 23 de janeiro de 2017.

§1º A Bolsa Produtividade Acadêmica destina-se ao desenvolvimento de Área/Curso (PA1), Disciplina/Tutoria (PA2) e Material Didático (PA3).

§2º A Bolsa de Incentivo à Docência destina-se ao desenvolvimento de Área/Curso, Disciplina e Atividade Pedagógica e prevê uma carga horária de 40h (quarenta horas) (ID1) ou de 20h (vinte horas) (ID2).

§3º A Bolsa Tutoria a Distância (TD) destina-se ao desenvolvimento de ações pedagógicas à distância, podendo seus valores variar até 4 (quatro) vezes, em função do número de alunos e/ou disciplinas.

§4º A Bolsa Tutoria Presencial (TP) destina-se ao desenvolvimento de ações pedagógicas nos polos envolvendo Áreas/Cursos (TP1) e Disciplinas (TP2), podendo, esta última, variar até 5 (cinco) vezes, em função do número de alunos e/ou disciplinas. (RIO DE JANEIRO, 2010, *on-line*)⁶⁶

Ainda conforme a Lei 5.805/2010, em seu anexo único, os valores pagos aos bolsistas variam de acordo com o tipo de bolsa, a formação e a titulação acadêmica, o número de alunos e disciplina, assim como a carga horária semanal. No caso no Consórcio CEDERJ, as bolsas concedidas enquadram-se em: (i) bolsas de produtividade acadêmica, que são destinadas a professores e pesquisadores vinculados às instituições integrantes do Consórcio; (ii) bolsas de tutoria presencial e a distância e (iii) bolsas de incentivo à docência, direcionadas para outros projetos desenvolvidos pela Fundação CECIERJ. Os valores das bolsas de produtividade e tutoria do Consórcio CEDERJ estão disponibilizados na Tabela 8, o que pode ser modificado conforme as dotações orçamentárias existentes:

Tabela 8 – Valores das Bolsas de Estudos e de Pesquisa – Consórcio CEDERJ

TIPO DE BOLSA	FUNÇÃO	TITULAÇÃO	VALOR
Produtividade Acadêmica	Coordenador de Disciplina e de Tutoria	Doutor Sênior	R\$1.706,00
		Doutor e Notório Saber	R\$1.374,00
		Mestre	R\$1.196,00
	Conteudista de Material Didático	Doutor Sênior	R\$1.312,00
		Doutor e Notório Saber	R\$1.057,00
		Mestre	R\$920,00
Tutoria a Distância	Tutor a distância	Doutor e Notório Saber	R\$638,00
		Mestre	R\$575,00
		Especialista	R\$544,00
		Graduado	R\$513,00
		Graduando	R\$275,00

⁶⁶ Disponível em: <<https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/1024922/lei-5805-10>> Acesso em: 14 mar. 2017.

Tutoria Presencial	Tutor presencial	Doutor e Notório Saber	R\$275,00
		Mestre	R\$275,00
		Especialista	R\$275,00
		Graduado	R\$275,00
		Graduando	R\$275,00

Fonte: Lei 5.805, de 20 de agosto de 2010 (RIO DE JANEIRO, 2010).

Cabe aqui ressaltar que o valor da bolsa do tutor a distância pode variar em até quatro vezes, dependendo do número de alunos e/ou disciplina, assim como o valor da bolsa do tutor presencial em até cinco vezes. Contudo, as legislações pertinentes (Lei 5.805/2010 e Decreto 42.810/2011) não especificam a proporção de discentes ou disciplinas que ocasionaria o aumento do valor da bolsa.

No que tange aos valores das bolsas pagos pela Fundação CECIERJ/Consórcio CEDERJ, Mancebo et al. (2014) acrescentam que

[...] os valores das bolsas são menores do que os das bolsas de pós-graduação em vigor no país, os bolsistas (docentes) são submetidos a uma enorme quantidade de atribuições e exigências e a um regime de remuneração que aponta para a complementação de remuneração – especialmente no caso dos conteudistas (MANCEBO et al., 2014, p. 568).

Na prática, todos os envolvidos exercem função docente, sem serem reconhecidos com tal, já que são bolsistas e não integram o quadro docente das universidades consorciadas, o que traz evidências claras para a precarização do trabalho docente.

Além disso, o Decreto nº 42.810/2011 regulamenta, nos artigos 6º e 7º, que a concessão de bolsa não criará e nem envolverá nenhum tipo de vínculo empregatício, assim como poderá ser suspensa ou cancelada por motivo técnico ou administrativo, sem que resulte em direito de reclamação ou indenização por parte do bolsista, ou seja, os bolsistas não têm qualquer garantia trabalhista. Isso demonstra ainda mais a precariedade com que o trabalho docente é desenvolvido no âmbito do Consórcio CEDERJ.

A Lei Complementar nº 103/2002 já previa, em seu artigo 10, a implementação de um quadro permanente de pessoal e de cargos em comissão, com regime estatutário, a ser composto por docentes e pessoal de apoio técnico e administrativo integrantes do Centro de Ciências e, também, por aqueles que vierem a ser aprovados em concurso público. Entretanto, somente com a Lei nº 6.476, de 17 de junho de 2013, estruturou-se o plano de cargos, carreira e remuneração da Fundação CECIERJ e, nesse mesmo ano, foi aberto o primeiro edital para

concurso público para pessoal técnico e administrativo, ficando de fora os professores e os tutores. Segundo Mancebo et al. (2014),

Vale ressaltar ainda que o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração da Fundação CECIERJ foi aprovado pela Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ) apenas em 04 de junho de 2013 e sancionada pelo governador alguns dias depois (Lei n. 6.476, de 17 de junho de 2013), depois de muita luta dos trabalhadores desde 2000, ou seja, desde sua reorganização. Portanto, nunca houve um plano de carreira até 2013. (MANCEBO et al., 2014, p. 567)

A Lei nº 6.476/2013 regulamenta que a forma de ingresso para o provimento dos cargos do Quadro Permanente de Pessoal da Fundação CECIERJ será mediante aprovação em concurso público, além de regulamentar as formas de progressão, promoção e remuneração do servidor, bem como o horário de trabalho, a avaliação de desempenho e os cargos em comissão.

De acordo com o Anexo II da referida Lei, o quantitativo previsto para professor é o seguinte: 60 professores doutores (40 horas), 10 professores mestre (40 horas), 10 professores doutores (20 horas) e 5 professores mestres (20 horas). Contudo, o único edital lançado até o momento, Edital nº 01/2013⁶⁷, não estabeleceu nenhuma vaga para o cargo de professor e, com isso, eles continuam atuando como bolsistas, conforme pode ser verificado no Edital DAC-CECIERJ nº 02/2016⁶⁸, aberto no mês de dezembro de 2016, destinado à seleção de professores bolsistas (coordenador de disciplina, coordenador de tutoria e conteudista de material didático), cujo objetivo é a formação de cadastro de reserva para atuação nos cursos de graduação do Consórcio CEDERJ.

O Edital nº 01/2013, que dispõe sobre o concurso público para o provimento dos cargos de níveis superior e médio do quadro permanente da Fundação CECIERJ, previu o preenchimento de 183 vagas, sendo para o nível superior: 103 vagas para o cargo de Técnico em EaD/Divulgação Científica (Designer Instrucional, Designer Gráfico, Web Designer, Diretor/Editor de vídeo, Ilustrador, Administrador, Analista de Redes, Analista de Suporte, Acadêmico, Técnico em Divulgação Científica, Revisor, Produtor Gráfico, Museólogo, Astrônomo, Assistente Social, Analista de Pesquisa, Analista de Sistemas e Banco de Dados e Programador) e 65 vagas para o cargo Técnico Executivo (Administrativo, Administrativo-Acadêmico, Contador, Bibliotecário e Advogado). Para o nível médio: 15 vagas para os

⁶⁷ Disponível em: <https://arquivo.pciconcursos.com.br/cecierj-tj-183-vagas/1225148/7c007c16a0/edital_de_abertura.pdf> Acesso em: 03 jun. 2017.

⁶⁸ Disponível em: <<http://cederj.edu.br/fundacao/wp-content/uploads/2016/11/Edital-02-2016.pdf>> Acesso em: 03 jun. 2017.

cargos de Assistente Técnico (Técnico de Laboratório e Técnico de Apoio à Divulgação Científica) e Assistente Administrativo (Assistente de Administração). O concurso foi homologado em fevereiro de 2014, com validade de 2 anos, prorrogáveis por mais 2 anos, sendo assim, com validade até fevereiro do ano de 2018.

Como pode ser verificado, não foi ofertada nenhuma vaga para o cargo de professor, apesar de a Lei nº 6.476/2013 prever o cargo e o quantitativo de vagas para docentes. O caso do tutor é ainda mais complicado, pois a legislação desconsidera a existência do cargo de tutor, profissional tão essencial na modalidade a distância. Além disso, nem menciona o tutor como professor, desconsiderando a importância dessa função.

A gestão do CEDERJ é realizada pelo Núcleo de Gestor de Consórcio, composto pelo Colegiado de Coordenadores de Curso, formado pelos coordenadores dos cursos, e pelo Conselho de Estratégias Acadêmicas e Conselho Superior, integrados pelos pró-reitores acadêmicos e pelos reitores das universidades consorciadas, respectivamente. Com isso, a gestão do Consórcio CEDERJ é realizada totalmente fora das instituições de ensino consorciadas, o que gera bastante complexidade (COSTA, 2007).

De acordo com os Editais nº 001/2018⁶⁹ e nº 002/2018⁷⁰ da Fundação CECIERJ/Consórcio CEDERJ, que são destinados à concessão de bolsas e formação de cadastro de reserva de tutores presenciais e a distância, correspondentemente, os candidatos inscritos no processo seletivo devem ter concluído ou estar em fase de conclusão do curso de nível superior, em instituição reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC), assim como, caso sejam selecionados, deverão participar do Programa de Capacitação de Tutores, cuja frequência e aprovação estão vinculadas a continuidade da bolsa. A bolsa de estudo e pesquisa terá duração de 12 meses, podendo ser renovada por até quatro anos, a depender da necessidade da Fundação CECIERJ e da avaliação de desempenho do bolsista. Em ambos os editais, está previsto que o objetivo é selecionar bolsistas para atuarem nos cursos de graduação do Consórcio CEDERJ, não sendo destinado a provimento de cargos públicos. Além disso, estabelecem que a carga horária dos tutores pode ser reduzida ou suspensa a qualquer momento, considerando-se o número de alunos, as especificidades do curso, as mudanças curriculares, bem como as necessidades da Fundação CECIERJ, conforme o Decreto nº 42.810/2011. O processo seletivo é constituído de por duas etapas: inscrição e

⁶⁹ Disponível em: <http://cederj.edu.br/fundacao/wp-content/uploads/2018/05/EDITAL_Tutor-Presencial_001_2018_2_site.pdf> Acesso em: 27 jun. 2018.

⁷⁰ Disponível em: <http://cederj.edu.br/fundacao/wp-content/uploads/2018/05/EDITAL_Tutor-a-Dist%C3%A2ncia_002_2018_2_site.pdf> Acesso em 27 jun. 2018.

análise curricular.

A carga horária e remuneração dos tutores, previstas nos editais, estão em conformidade com a Lei 5.0805/2010. A carga horária do tutor presencial não deverá exceder 10 horas semanais, com uma bolsa a ser recebida mensalmente no valor de R\$275,00, independentemente da titulação que possua. Já em relação ao tutor a distância, a carga horária semanal será de, no máximo, 40 horas, sendo que o valor da bolsa para 10 horas semanais de tutoria varia de acordo com a titulação do tutor a distância: R\$275,00/mês para graduando; R\$513,00/mês para graduado, R\$ 544,00/mês para especialista, R\$ 575,00/mês para mestre e R\$ 638,00/mês para doutor.

Considerando as atribuições dos tutores presenciais e a distância (Anexo A), dispostas nos Editais nº 001/2018 e nº 002/2018, os tutores exercem funções inerentes à docência, tais como: orientar e incentivar os alunos; dominar o conteúdo da área; discutir e esclarecer as dúvidas de conteúdo; emitir relatórios periódicos com registro da participação do aluno; conhecer o projeto didático pedagógico do curso e o material didático da disciplina sob sua responsabilidade; cadastrar a frequência dos alunos na plataforma; aplicar e corrigir avaliações; realizar as orientações de monografias ou trabalho de conclusão de curso; avaliar as monografias ou trabalhos de conclusão de curso, dentre outras funções. Além de exercer uma função característica da docência, o tutor necessita dominar o uso da plataforma e dos recursos tecnológicos disponíveis.

Apesar de o tutor exercer um trabalho tipicamente docente, não é reconhecido legalmente como professor, nem, ao menos, conta com plano de carreira ou direitos trabalhistas. Esse é um dos motivos da grande rotatividade de tutores entre os cursos, já que, na maioria das vezes, a remuneração é tida como complementação salarial, não sendo a principal fonte de renda. As bolsas são de baixo valor e sem nenhuma garantia trabalhista.

3.3.2. Projeto Veredas

O Projeto Veredas – Curso de Formação Superior de Professores, realizado entre os anos de 2002 e 2005 – constituiu-se em um curso de graduação plena (Normal Superior) para professores das redes públicas do estado de Minas Gerais em exercício, a fim de cumprir a LDB nº 9.394/1996, que recomenda a formação em nível superior para todos os docentes. O Projeto Veredas foi elaborado no marco do Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária (PACI) que, por sua vez, surgiu da proposta de um grupo de universidades que formam a RedUnitwin/UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação,

Ciência e Cultura) de Universidades em Islas Atlánticas de Lengua y Cultura Luso-española (Red ISA), cuja finalidade é

[...] promover a compreensão e a consciência intercultural dos povos ibero-americanos e de fomentar a melhoria da qualidade do ensino, por meio de ações no campo da formação de professores e do desenvolvimento sustentado, incluindo o turismo. Seu quadro de referência encontra-se nos documentos: (a) “Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação” e (b) “Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento do ensino superior”, produzidos no curso da Conferência Mundial de Educação Superior, realizada pela UNESCO em Paris, em 1998. (MINAS GERAIS, 2002a, p. 9)

Os cursistas, professores efetivos das redes públicas estadual e municipal do estado de Minas Gerais, mediante aprovação em processo seletivo, matricularam-se no curso, desde que comprovada habilitação em Magistério (nível médio) e efetivo exercício em turmas de educação infantil ou dos anos iniciais do ensino fundamental, assim como tempo para aposentadoria superior a sete anos. Foram oferecidas 18.000 vagas, com 14.700 professores aprovados dos 25.144 inscritos.

O curso do Projeto Veredas teve duração de três anos e meio e foi organizado em sete módulos ou semestres, em um total de 3.200 horas, sendo dividido em: Atividades Presenciais intensivas (280 horas); Atividades Individuais a Distância (1.120 horas); Prática Pedagógica Orientada (1.050 horas); Atividades Coletivas (168 horas); Atividades de Avaliação (56 horas); Memorial (280 horas); Monografia (246 horas).

O currículo do curso foi estruturado em três grandes núcleos: (i) Núcleo de Conteúdos do Ensino Fundamental (Linguagens e Códigos; Identidade Cultural e Sociedade; Matemática e Ciências da Natureza); (ii) Núcleo de Conhecimentos Pedagógicos (Fundamentos da Educação e Organização do Trabalho Pedagógico); (iii) Núcleo de Integração (Eixo Integrador: Identidade Profissional do Professor, Seminários de Ensino e Pesquisa e Tópicos de Cultura Contemporânea). A emissão do diploma de conclusão de curso ficou sob responsabilidade de cada instituição, em graduação plena no Curso Normal Superior.

Em relação ao material didático, foram distribuídos quatro Guias de Estudos por semestre, com um para cada mês de atividade. Os Guias eram interdisciplinares e contavam com orientações sobre as atividades pedagógicas na escola e leituras complementares. O material foi elaborado por professores do ensino superior (mestres e doutores), com grande experiência nas áreas de formação de professores e/ou ensino fundamental. Vale ressaltar que o material didático instrucional era padronizado, o que eliminava a possibilidade de adequações pessoais, locais e regionais em relação aos conteúdos trabalhados, mesmo com a

presença do tutor.

O Projeto Veredas foi financiado pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEE/MG), com recursos do salário educação, e organizado na modalidade a distância semipresencial, pois contou com momentos presenciais entre tutores e cursistas. O curso não previa períodos de interação em ambientes virtuais e, por isso, não foi adotada nenhuma plataforma virtual de aprendizagem com uso do computador e da internet. Os cursistas tinham estudos autônomos, através de atividades autoinstrucionais dos Guias de Estudo, caracterizando os momentos não presenciais do curso.

Considerando a grande extensão territorial do estado de Minas Gerais, foram estabelecidas parcerias com 18 instituições de ensino superior (universidades federais e estaduais, centros universitários e instituições particulares de nível superior), selecionadas por meio de edital e denominadas de Agências de Formação (AFOR). Para atender a demanda do curso, foram criados 21 polos regionais por todo o estado, a fim de atender os professores próximos às suas residências. De acordo com o Guia Geral do Projeto Veredas (2002b),

Caracterizando-se como formação inicial em serviço, este curso de graduação plena será desenvolvido em parceria com várias instituições de ensino superior (que chamaremos aqui de Agências Formadoras – AFOR), de forma a estimular uma estreita e sempre desejada colaboração entre as redes de ensino básico e superior, além de garantir aos professores não graduados a vivência no ambiente universitário. (MINAS GERAIS, 2002b, p. 14)

No que tange à colaboração entre ensino básico e superior, que permite a vivência dos professores no ambiente universitário, Oliveira (2008) salienta que tal vivência ocorria, somente, nas semanas presenciais: antes de cada módulo, no período de férias ou nos encontros para avaliação. Com isso, apesar da inegável contribuição do Projeto Veredas na formação de professores, é preciso considerar que:

[...] se a reivindicação histórica dos professores através das entidades sindicais e acadêmicas sempre foi a de que a formação docente se desse em nível superior e nas universidades, não podemos nos esquecer que o Veredas, por ser a distância, reduziu enormemente a vivência que anunciava, ao mesmo tempo em que reduziu também as possibilidades de os professores cursistas se engajarem em atividades que formam, de fato, o tripé ensino, pesquisa e extensão, característica basilar da universidade. (OLIVEIRA, 2008, p. 7)

A parceria estabelecida entre a SEE/MG, os municípios que aderiram ao Projeto e as instituições de ensino superior, caracterizou uma gestão consorciada da educação, cujo objetivo era “[...] construir uma atuação conjunta entre o ensino superior e a educação básica para garantir a melhoria da qualidade do ensino público em Minas Gerais” (MINAS GERAIS,

2002c, p. 19). Para tanto, a cada semestre, realizava-se o Fórum das AFOR, presidido pela Secretária de Educação de Minas Gerais e com representantes de cada segmento do curso, no qual discutia-se o andamento do curso e aprovava-se as normas comuns a todas as instituições.

No que diz respeito à gestão consorciada, Novaes (2012) alerta que:

A ideia de gestão consorciada não é nova e nasce, nos anos de 1990, no bojo da reforma do Estado e da discussão acerca do processo de descentralização, como uma possibilidade de maior cooperação entre os entes federados. Embora fuja ao escopo desta discussão a evolução da legislação brasileira no campo da gestão consorciada, interessante não nos esquecermos que a possibilidade de firmar consórcios públicos, nos termos do artigo 214 da constituição federal surge com a emenda constitucional nº 19/1998, no mesmo momento em que estão postas as discussões para a implementação do *Veredas*. (NOVAES, 2012, p. 8, grifo do autor).

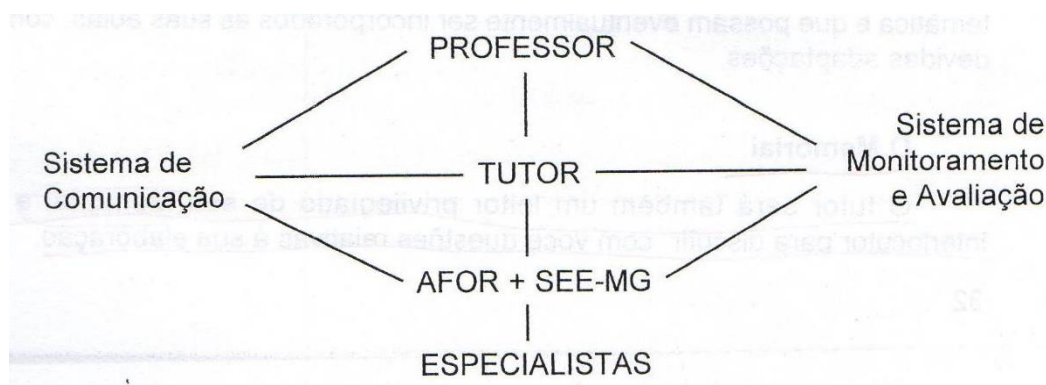
Tendo em vista a organização do curso, no Manual da Agência de Formação do Projeto Veredas (MINAS GERAIS, 2002c), foi sugerido que a Coordenação de cada AFOR fosse composta pelo Coordenador do Colegiado do Curso, Coordenador Geral do Curso, Coordenador de Apoio à Aprendizagem (Tutores), Coordenador de Monitoramento e Avaliação, Coordenador de Comunicação e Informática (Núcleo de Informática). Vale ressaltar que tal organização poderia ser alterada de acordo com as conveniências de cada instituição, desde que se mantivessem os responsáveis pelas diferentes atividades.

Nota-se que a Coordenação Geral do Projeto Veredas pela SEE/MG foi responsável pela concepção da proposta pedagógica do curso e pela elaboração do material didático instrucional, com a definição dos professores autores. Já à equipe de coordenação de cada AFOR, coube a execução do Projeto Veredas, ficando a cargo dos tutores o desempenho da função docente.

Para garantir o êxito da proposta do curso, cinco sistemas integravam o Projeto Veredas: (i) Sistema Instrucional, que criou a proposta curricular e preparou o material didático previsto para o curso; (ii) Sistema Operacional, responsável por viabilizar a realização de todas as atividades do curso; (iii) Sistema de Tutoria, encarregado de orientar e acompanhar as atividades a serem desenvolvidas pelos professores cursistas, dando todo o apoio pedagógico necessário; (iv) Sistema de Monitoramento e Avaliação de Desempenho, responsável pelo acompanhamento e avaliação regular e contínuo de todo curso; (v) Sistema de Comunicação e Informação, que viabilizava o funcionamento do fluxo de informações indispensáveis aos professores cursistas, tutores e coordenadores da AFOR, assim como organizava o Portal Veredas (MINAS GERAIS, 2002b).

No que concerne ao apoio pedagógico disponibilizado ao cursista no decorrer do curso, o Guia Geral do Projeto Veredas traz o seguinte esquema de representação:

Figura 2 – Apoio Pedagógico Projeto Veredas



Fonte: Guia Geral do Projeto Veredas (MINAS GERAIS, 2002b, p. 31)

O Sistema de Tutoria, objeto de interesse deste estudo, é responsável por todo o apoio pedagógico aos cursistas e pela contínua capacitação dos tutores, que, de acordo com o Manual do Tutor (2002d), seria feito ao longo de todo o curso. O tutor era considerado o elo entre o cursista e as outras pessoas e instituições integrantes do Projeto Veredas, especialmente a AFOR, atuando tanto presencialmente, nos encontros presenciais, quanto a distância, por meio de contato telefônico, e-mail ou correio. Desse modo, o tutor “[...] terá uma atuação bastante diversificada, onde algumas vezes funcionará como professor e muitas outras como assessor, orientador e animador” (MINAS GERAIS, 2002d, p. 16).

Sendo assim, o tempo de dedicação do tutor ao Projeto Veredas era de, pelo menos, 40 horas semanais, com as seguintes atribuições:

- a) acompanhar um grupo de 11 a 15 Professores Cursistas, orientando suas leituras, auxiliando-os em suas dúvidas, resolvendo ou encaminhando para resolução todas as dúvidas e questionamentos de seus orientados;
- b) coordenar as atividades coletivas, incluindo o planejamento da prática pedagógica dos Professores Cursistas sob sua orientação;
- c) visitar as escolas de cada Professor Cursista para acompanhar as atividades pedagógicas desenvolvidas e o progresso dos alunos;
- d) acompanhar e avaliar a aprendizagem dos Professores Cursistas sob sua orientação, o que inclui:
 - reunião com os professores cursistas uma vez por mês (no Sábado de cada unidade), para 8 horas de atividades coletivas programadas;
 - sugestão e providências, com as equipes competentes, de material complementar para garantir o melhor rendimento dos professores no Curso;
 - correção do Caderno de Avaliação da Unidade;
 - acompanhamento da execução das etapas da Monografia e do Memorial;
 - definição, junto com a AFOR, de medidas corretivas e de reorientação para o caso de desempenhos insatisfatórios;

- programar atividades de recuperação;
- e) controlar a frequência dos cursistas às atividades coletivas;
- f) preencher relatórios de monitoramento e avaliação;
- g) registrar notas e outros itens nas fichas de acompanhamento e avaliação, transcrevendo-as para o Portal Veredas;
- h) orientar os professores cursistas na escolha de seus representantes de turma;
- i) participar, como representante ou quando convocado, de reuniões relativas ao projeto. (MINAS GERAIS, 2002d, p. 13)

Diante das atribuições requeridas, percebe-se que o tutor exerce tarefas caracteristicamente docentes, apesar de não ser reconhecido como tal. A função desempenhada pelo tutor é de fundamental importância na EaD, pois ele acompanha de perto a aprendizagem dos cursistas. Com isso, o trabalho docente é redefinido e ressignificado, de forma a trazer uma nova identidade profissional para o docente: o professor-tutor.

No total, as AFOR contaram com a atuação de 851 tutores, em todo o estado. Desse total, 4% dos tutores eram doutores, 16% eram mestres, 60% tinham curso de especialização em diversas áreas e 20% tinham cursos de graduação em Pedagogia ou cursos de Licenciatura. Nas palavras de Salgado (2003),

Dos 851 tutores do Veredas, 33 são doutores, 139 são mestres, 514 têm cursos de especialização e apenas 165 têm somente graduação (de modo geral em pedagogia ou cursos de licenciatura). Antes do início do curso, tiveram um treinamento introdutório sobre a tutoria, no Veredas, e recebem formação continuada ao longo de todo o tempo, quer por meio de atividades programadas na própria AFOR, com os tutores de referência, quer por meio de eventos e materiais de orientação desenvolvidos pela coordenação central do projeto. (SALGADO, 2003, p. 47)

Cada AFOR ficou responsável por selecionar seus tutores, mas, no Manual da Agência de Formação do Projeto Veredas (2002c), estavam estabelecidos os critérios para candidatar-se a tutor, sendo que os interessados deveriam ser:

- professor da própria AFOR, de curso de Pedagogia ou Licenciatura em disciplinas do Ensino Fundamental, com experiência nos anos iniciais do ensino fundamental, em exercício, ou aposentado ainda atuante na área da educação;
- professor da rede pública de ensino, desde que tenha graduação em cursos de Pedagogia ou Licenciatura nas disciplinas do Ensino Fundamental, e curso de pós-graduação *lato sensu* ou experiência equivalente;
- alunos do Mestrado e Doutorado da própria AFOR, desde que comprovem experiência em anos iniciais do ensino fundamental. (MINAS GERAIS, 2002c, p. 49, grifo do autor)

Depois de selecionado, o tutor, que demonstrou interesse em participar do Projeto Veredas, bem como comprovou conhecimento e experiência profissional nos anos iniciais do ensino fundamental, conforme estabelecidos nos critérios de seleção, deveria realizar um

curso de capacitação, coordenado pela AFOR de sua região, ministrado por docentes experientes (MINAS GERAIS, 2002b).

No que se concerne aos requisitos para candidatar-se a tutor do Projeto Veredas, Ferreira (2009) analisa que:

Nestes requisitos, contemplou-se que o tutor fosse um profissional professor, com vistas a aproveitar seus conhecimentos e experiências da docência e da formação de professores presencial, para a tutoria em EaD. Esperou-se que com tais exigências o tutor pudesse articular os conteúdos, promover a interação, o diálogo, a mediação pedagógica, a orientação acadêmica e a avaliação da aprendizagem dos cursistas em EaD. (FERREIRA, 2009, p. 133)

Considerando os critérios de seleção, verifica-se que os candidatos a tutores do Projeto Veredas eram professores, com a devida formação e titulação, além de comprovada experiência nos anos iniciais do ensino fundamental e, apesar disso, não foram assumidos como docentes. Isso evidencia uma contradição, bem como uma precarização e desregulamentação do trabalho do tutor, uma vez que, ao mesmo tempo em que é exigido que o tutor seja professor para concorrer ao processo seletivo, ele não é enquadrado na categoria docente e, com isso, recebe uma remuneração diferenciada, além de não gozar dos direitos trabalhistas conquistados historicamente pelos professores.

Cada AFOR montou sua equipe de coordenadores, bem como adotou mecanismos de seleção de tutores que julgou apropriados. Segundo Novaes (2012),

Os tutores no *Veredas*, selecionados de diferentes formas (convite, edital, indicação das prefeituras, etc.), foram, em sua maioria, docentes ligados à AFOR. A contratação dos tutores obedeceu a alguns critérios: preferencialmente docentes da AFOR, alunos de mestrado e doutorado na AFOR e com experiência na educação básica, professores da rede pública com curso de especialização ou equivalente. (NOVAES, 2012, p. 10, grifo do autor)

A fim de se obter maiores informações sobre o processo seletivo, sobre a contratação, sobre o vínculo de trabalho e sobre a remuneração do tutor no Projeto Veredas, foi enviada à SEE/MG, por meio Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-SIC), uma solicitação dos documentos disponíveis do Projeto Veredas, relacionados ao trabalho do tutor (Anexo B). Todavia, a resposta recebida não contemplou à solicitação, já que foram enviados documentos referentes às informações do processo de seleção dos professores cursistas e não dos tutores, conforme pedido. Dentre os documentos enviados, encontra-se a Resolução nº 145, de 28 de novembro de 2001, que dispõe sobre a seleção de candidatos ao Curso Normal Superior, dentro do Projeto Veredas (Anexo C).

Diante da resposta não exitosa, foi enviado um outro pedido à SEE/MG, solicitando, dessa vez, o Edital de Seleção de Tutores do Projeto Veredas, bem como demais documentos referentes ao trabalho do tutor no Projeto (Anexo D). Como resposta, a SEE/MG esclareceu que a seleção dos tutores ficou a cargo de cada AFOR, assim como citou os critérios de seleção dos tutores e especificou o que cabe ao Sistema de Tutoria (Anexo E), conforme já abordado neste trabalho.

Com isso, foi requerido, à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), uma das instituições participantes do Projeto Veredas, o Edital de Seleção de Tutores do Projeto, também por meio do e-SIC (Anexo F), tendo em vista a busca de informações para análise do trabalho do tutor. Contudo, em resposta ao pedido, foi esclarecido que o Edital foi descartado, dado o decurso de mais de dez anos desde o encerramento do contrato firmado com a SEE/MG para o desenvolvimento do Projeto Veredas, estando em conformidade com o disposto no artigo 4º, § 3º da Portaria Interministerial nº 424, de 30 de dezembro de 2016, que estabelece as normas relativas às transferências de recursos da União, mediante convênios (Anexo G). Por conta disso, a UFJF encaminhou o contrato nº 62.1.10223/2001, firmado em 28 de dezembro de 2011, entre a instituição, ora denominada de AFOR, e o estado de Minas Gerais, através da SEE/MG, para ministrar Curso Normal Superior, destinado à habilitação de professores da rede e pública dos anos iniciais do ensino fundamental (Anexo H). Em relação à seleção de tutores, o referido contrato especifica, na cláusula sétima, que é obrigação da contratada, no caso a UFJF, a realização da seleção de tutores, preferencialmente entre seus professores e ex-professores, alunos de Mestrado ou Doutorado da própria instituição, ou entre pessoas com formação em educação, interessados no trabalho, e que disponham de tempo. Tal orientação também está prevista no Manual da AFOR, conforme já explicitado. Além disso, o Anexo I do mesmo contrato apresenta um detalhamento do Sistema de Tutoria, que já foi abordado neste trabalho.

Convém ressaltar que, além da UFJF, também foi solicitado o Edital de Seleção de Tutores do Projeto Veredas, através do e-Sic, à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e à Universidade Federal de Uberlândia (UFU), a título de informação e análise documental. Contudo, as respostas obtidas não contemplaram a solicitação (Anexos I e J).

De acordo com Vieira (2007), a AFOR da UFJF, por exemplo, definiu que os candidatos a tutores do Projeto Veredas deveriam, como requisito mínimo, ser graduado em Pedagogia ou Licenciatura, bem como alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação foram convidados a exercerem a função de tutoria. Além disso, “[...] a AFOR UFJF contratou

seus tutores, como celetistas, a partir de um processo seletivo, divulgado em Edital Público, coordenado pela própria instituição” (VIEIRA, 2007, p. 76)

Ferreira e Garrido (2005) pontuaram que algumas AFOR apresentaram dificuldade em recrutar tutores de acordo com os requisitos estabelecidos pelo projeto, bem como qualificá-los para a função, devido ao curto espaço de tempo.

No que se refere ao perfil esperado do tutor, é estabelecido o seguinte:

Considerando o papel que irá desempenhar o Tutor deverá ser um profissional da educação (pedagogo ou licenciado em disciplinas do ensino fundamental) que tenha experiência de ensino superior e tenha exercido regência de turma no ensino fundamental, especialmente nos seus anos iniciais. Não é, portanto, um especialista em todos os componentes curriculares currículo, devendo contar com o suporte institucional da equipe do Veredas na AFOR. (MINAS GERAIS, 2002c, p. 48-49)

Em relação ao tutor não ser uma especialista da área, Vieira (2007) julga ser pertinente pensar no significado do termo especialista, uma vez que, ao considerar que esse profissional não precisa ser um “especialista” na área, parece que ele não tem uma formação à altura dos professores, sendo que, muitas vezes, o tutor é qualificado além da graduação, podendo ser um especialista em uma área específica. Pela diversidade e complexidade dos temas abordados, é que há os professores especialistas, mas isso não significa que a atividade do tutor é menor ou mais fácil, pois é ele quem lida diretamente com o aluno, necessitando ler, estudar, conhecer e ser capaz de discutir e articular a disciplina ministrada, assumindo, também, uma tarefa docente. Nas palavras de Vieira (2007),

Para concluir, podemos dizer que, tendo em vista o nível de formação, o tutor pode ser tutor ou professor, da mesma forma que um professor especialista pode se candidatar a exercer a função de tutoria. Ao falarmos em nível de formação, não podemos esquecer que a experiência desses sujeitos será fundamental para o seu exercício profissional. Muitos conhecimentos e habilidades podem não ser atestados por um diploma, logo os processos de seleção de tutores e professores precisam considerar a experiência dos educadores como indicadores para o exercício dessas funções. (VIEIRA, 2007, p. 58)

Vale salientar ainda que a figura do professor não apareceu ao longo do curso no Projeto Veredas, já que o professor especialista só foi responsável pela elaboração do material didático e não teve nenhum contato com o tutor ou com o cursista. Coube ao Coordenador de Apoio à Aprendizagem, escolhido por cada AFOR, orientar e acompanhar o trabalho dos tutores, sendo que ele também não foi o autor do material didático elaborado e entregue aos cursistas. Assim, “[...] como a Tutoria engloba a orientação a todas as áreas temáticas de cada Módulo, é recomendável que a AFOR organize equipes de Tutores especialistas para tirar

dúvida dos tutores em questões que estes estiverem considerando complicadas” (MINAS GERAIS, 2002c, p. 50-51). Os tutores especialistas eram chamados de Tutores Referências. Dessa forma, mais uma vez observa-se que, no Projeto Veredas, o tutor assumiu a função de professor, pois foi o mediador direto no processo de ensino-aprendizagem.

No que concerne ao conjunto de dificuldades vivenciadas pelos tutores do Projeto Veredas, Ferreira (2009) ressalta que, em sua pesquisa,

Foi possível constatar que os tutores enfrentam algumas dificuldades para desenvolver seu trabalho. Destacamos entre outros elementos: a correria pela sobrevivência; a sobrecarga de trabalho, os períodos de mais trabalho (geralmente realizados nos finais de semana, feriados e períodos de férias); o cansaço e o estresse; os baixos salários; as viagens para o interior do Estado, que além de risco de vida, desgastavam-se física e emocionalmente, comprometendo ainda mais a falta de tempo para estudo, a formação e a reflexão; a prática pedagógica sacrificada por inúmeras atividades e compromissos; problemas resultantes da formação acadêmica deficitária dos tutores e das falta de formação contínua (em termos de titulação acadêmica, postura metodológica e o domínio dos conhecimentos. (FERREIRA, 2009, p. 290)

Além disso, a mesma autora evidenciou que os tutores careciam de conhecimentos pedagógicos, didáticos, curriculares e tecnológicos, relacionados aos saberes teóricos, práticos e profissionais da docência (FERREIRA, 2009). Diante dessa constatação, verifica-se a importância de o tutor possuir uma formação acadêmica didático-pedagógica, além do domínio e dos conhecimentos relacionados à tecnologia.

No que se refere aos desdobramentos do Projeto Veredas, não houve continuidade no governo do estado, com as mesmas características de financiamento, devido à mudança de governo. Em 2006, após formados todos os cursistas da primeira turma, mais de 14.000 professores, o Projeto Veredas passou a ser coordenado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), como projeto de extensão, com as mesmas características, objetivos e materiais didáticos utilizados pela SEE/MG. Em acordo firmado com SEE/MG, a UFMG passou a coordenar 18 instituições mineiras de ensino superior. Novas turmas foram ministradas por algumas universidades, sendo oferecidas 3.500 vagas, mas com financiamento de prefeituras.

Com efeito, o Projeto Veredas foi de grande importância para a formação em nível superior de professores da educação básica, mas é preciso considerar que nenhuma política ou projeto é isento de valores, concepções e intencionalidades, pois está inserido no contexto das relações capitalistas e das reformas educacionais. Nesse sentido, questões referentes ao trabalho docente realizado no âmbito do Projeto Veredas precisam ser consideradas, já que, nesse contexto, o tutor passa exercer uma função docente, sem ser, ao menos, reconhecido em

termos trabalhistas como professor.

3.3.3. Universidade Aberta do Brasil

Nas últimas décadas, uma das iniciativas mais importantes, em relação à educação superior pública a distância, foi a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), cujo objetivo principal é oferecer, por meio da EaD, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica. Nesse sentido,

A Universidade Aberta do Brasil é 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. Prioritariamente, os professores que atuam na educação básica da rede pública são atendidos, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal. (UAB, *on-line*)⁷¹

O ordenamento legal vigente da EaD é dado pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamenta o artigo 80 da LDB nº 9.394/1996 e estabelece as diretrizes para a oferta de cursos a distância.

As experiências de educação superior a distância brasileira, vivenciadas anteriormente por meio de consórcios entre as instituições públicas de ensino superior, assim como os modelos de EaD internacionais, serviram de exemplo e base para a concretização de um sistema nacional de EaD pública no Brasil, no caso a UAB.

O Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006 regulamenta, especificamente, o Sistema UAB, cuja finalidade é expandir e interiorizar cursos e programas de educação superior, constituindo-se como um sistema nacional público de EaD, voltado, principalmente, para a formação de professores. Para tanto, o Sistema UAB sustenta-se em cinco eixos:

- Expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso;
- Aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios;
- Avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC;
- Estímulo à investigação em educação superior a distância no País;
- Financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância. (UAB, *on-line*)⁷²

⁷¹ Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/component/content/article?id=7836>> Acesso em: 15 ago. 2017.

⁷² Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/component/content/article?id=7838&>> Acesso em: 15 ago. 2017.

O Sistema UAB foi criado no âmbito do MEC, sob responsabilidade da Diretoria de Educação a Distância (DED/CAPES), vinculada à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em parceria com a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC), a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e Empresas Estatais. Portanto, o Sistema UAB trata-se de uma política pública de articulação entre a SEED/MEC e a DED/CAPES, que vinculam as instituições públicas responsáveis pela oferta de cursos superiores a distância.

É interessante salientar que o curso piloto da UAB, de Graduação em Administração, foi financiado pelo Banco do Brasil, e o processo seletivo teve início no mês de abril de 2005, com a participação de 17 universidades federais e 7 estaduais. De acordo com o projeto piloto, no primeiro semestre de 2006, cada instituição se comprometeria a atender um mínimo de 500 alunos, em 17 estados (MARTINS, 2006).

Na avaliação do autor supracitado,

A política para formulação da UAB partiu, portanto de um problema concreto de interesse do Banco do Brasil que pretende qualificar o mais rápido possível cerca de 35.000 funcionários que não possuem nível superior. A parceria entre Banco do Brasil e as Universidades Públicas inova na relação a articulação do setor produtivo com as Universidades Públicas e com o próprio Ministério da Educação e permite uma ação concreta que consolide a modalidade de EaD em todo país a partir de uma solução comum entre as Universidades. (MARTINS, 2006, p. 117)

Com isso, mais uma vez, presencia-se o setor público atendendo aos interesses do mercado, em consonância com pressupostos societários neoliberais.

Com a Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, a CAPES tem sua competência e estrutura organizacional modificada, assumindo, de acordo com o artigo 2º da lei, a função de subsidiar o MEC na formulação e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério, para a educação básica e superior.

A Portaria MEC nº 318, de 2 de abril de 2009, transfere à CAPES a operacionalização da UAB, cabendo à SEED fornecer todos os dados, as informações e os recursos materiais e humanos necessários à CAPES. Para Gatti, Barreto e André (2011), a “nova” CAPES terá grandes responsabilidades e complexos desafios a serem enfrentados, pois, mesmo possuindo exitosas experiências frente à política de pós-graduação, o trabalho junto aos cursos de graduação é algo novo. Nesse sentido,

Dentre as atribuições recentes, cabe à “nova” Capes, em regime de colaboração com os entes federados e mediante termos de adesão firmados com IESs, [Instituições de Ensino Superior] induzir e fomentar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica nos diferentes níveis de governo;

planejar ações de longo prazo para a sua formação em serviço; elaborar programas de atuação setorial ou regional para atender à demanda social por esses profissionais; acompanhar o desempenho dos cursos de licenciatura nas avaliações conduzidas pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); promover e apoiar estudos e avaliações sobre o desenvolvimento e a melhoria dos conteúdos e das orientações curriculares dos cursos de formação de professores inicial e continuada. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 51-52)

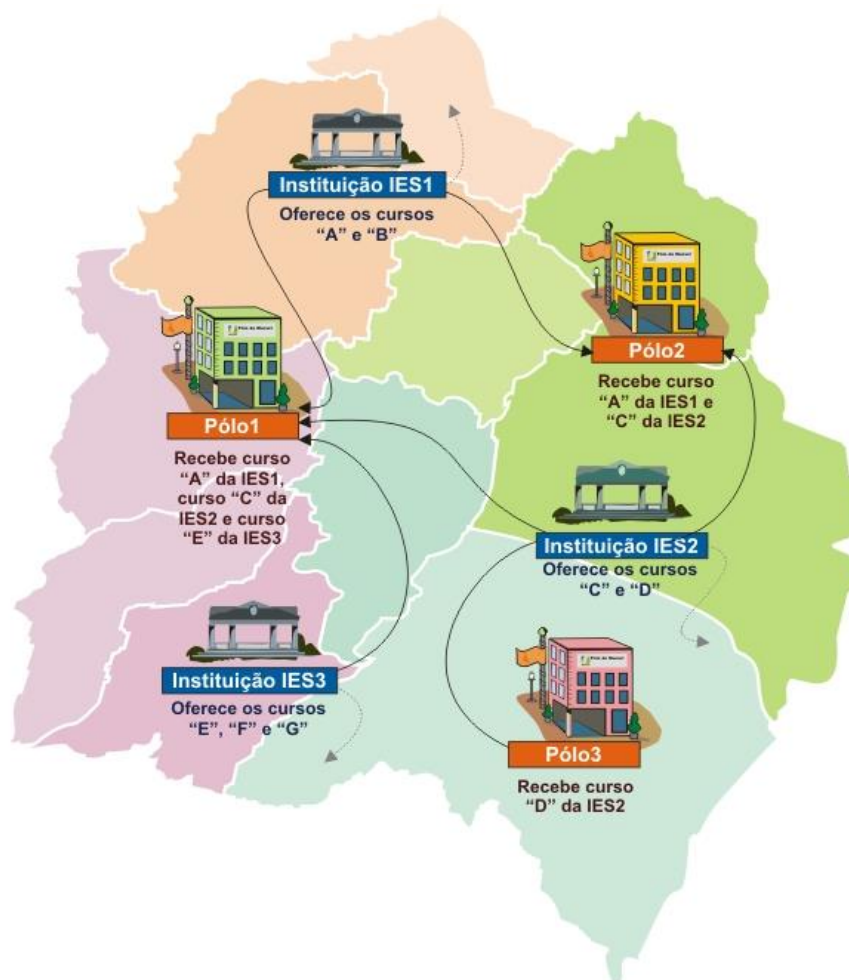
Em janeiro de 2011, a SEED foi extinta, ficando suas ações articuladas à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Na análise de Mattar (2011),

A SEED vinha sendo a via de contato de nossa comunidade com o MEC, participando ativamente dos eventos de EaD e demonstrando sensibilidade às demandas da área. Por isso mesmo, ninguém até hoje soube explicar os motivos dessa decisão. A falta de discussão, justificativa e comunicação adequada de uma decisão tão importante para quem trabalha com EaD no Brasil gerou inclusive inúmeras especulações. (MATTAR, 2011, *on-line*)⁷³

A oferta dos cursos vinculados à UAB acontece por meio de um convênio estabelecido entre as universidades públicas e Secretarias de estados e municípios que se interessam em participar dos programas, sendo que os municípios e os estados interessados assumem a responsabilidade de manterem os polos de apoio presencial. A Figura 3 esquematiza esse funcionamento:

⁷³ Disponível em: <<http://joaomattar.com/blog/2011/02/22/carta-aberta-ao-mec-sobre-a-extincao-da-seed/>>
Acesso em: 15 jan. 2018

Figura 3 – Funcionamento do Sistema UAB



Fonte: <<http://www.capes.gov.br/component/content/article?id=7837&>> Acesso em: 16 ago. 2017.

Os polos presenciais são criados nos municípios para que os alunos participem de momentos presenciais com os tutores e os professores formadores, interajam com os colegas e realizem as avaliações, assim como tenham acesso à biblioteca e aos laboratórios de informática, biologia, química e física. Nesse sentido,

[...] o Sistema UAB propicia a articulação, a interação e a efetivação de iniciativas que estimulam a parceria dos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) com as universidades públicas e demais organizações interessadas, enquanto viabiliza mecanismos alternativos para o fomento, a implantação e a execução de cursos de graduação e pós-graduação de forma consorciada. Ao plantar a semente da universidade pública de qualidade em locais distantes e isolados, incentiva o desenvolvimento de municípios com baixos IDH [Índice de Desenvolvimento Humano] e IDEB [Índice de Desenvolvimento da Educação Básica]. Desse modo, funciona como um eficaz instrumento para a universalização do acesso ao ensino superior e para a requalificação do professor em outras disciplinas, fortalecendo a escola no interior do Brasil, minimizando a concentração

de oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos e evitando o fluxo migratório para as grandes cidades. (UAB, *on-line*)⁷⁴

Os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente são os responsáveis pela adesão das instituições públicas de ensino superior, bem como os polos de apoio presencial, ao Sistema UAB. Por meio de reuniões periódicas, autorizam ou não os pedidos de abertura de novos polos, feitos à DDE/CAPES.

O Decreto 9.057/2017, que revogou o Decreto 5.622/2005, não utiliza mais o termo “polo de apoio presencial”, mas sim “polo de educação a distância”. De acordo com o artigo 5º do referido Decreto, “[...] 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” (BRASIL, 2017, *on-line*)⁷⁵. Para tanto, os polos de educação a distância precisam manter infraestrutura física, tecnológica e de pessoal, em consonância com os projetos pedagógicos dos cursos.

É interessante destacar que os cursos de EaD no Brasil não funcionam totalmente a distância, já que momentos de encontros presenciais são previstos no Decreto 9.057/2017 para realização de atividades, atendimentos individuais, avaliações, defesa de trabalhos de conclusão de curso, assim como estágios obrigatórios e atividades de laboratório, conforme a legislação pertinente de cada curso. Nesse sentido, o polo de apoio presencial ou de educação a distância é uma prerrogativa indispensável ao modelo atual de EaD superior brasileira.

De acordo com Costa (2007),

O polo de apoio presencial desempenha papel de grande importância para o sistema de educação a distância. Sua instalação funciona como um ponto de referência fundamental para o aluno durante todo o desenvolvimento do curso. Os horários de atendimento aos estudantes devem ser flexíveis, principalmente incluindo horários noturnos durante todos os sábados. Isto é muito importante para atendimento a alunos trabalhadores ou que moram distantes do polo. (COSTA, 2007, p. 12)

Além disso, na infraestrutura dos polos presenciais, é imprescindível a existência de uma biblioteca ampla, equipada e com acervo atualizado e diversificado; um laboratório de informática equipado com computadores em rede, com acesso à internet de banda larga e em quantidade suficiente para atendimento aos alunos; laboratórios de acordo com a área de conhecimento científico do curso ministrado pela instituição e, também, espaços destinados à

⁷⁴ Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/component/content/article?id=7836>> Acesso em: 16 ago. 2017.

⁷⁵ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm> Acesso em: 16 ago. 2017.

Secretaria do Polo e às Salas de Tutoria (COSTA, 2007). Nessa organização, torna-se fundamental a atuação de um tutor presencial, para dar todo apoio e orientação aos alunos.

O papel da UAB é articular, entre as instituições superiores e os governos estaduais e municipais, o atendimento de demandas locais de educação superior. Por isso, as instituições superiores participantes necessitam, obrigatoriamente, realizar atividades presenciais na sede da instituição ou em polos de educação a distância.

Para ingressar na UAB, assim como nos cursos de graduação presencial, os alunos passam por um processo de seleção, denominado vestibular, realizado a cargo das instituições públicas participantes. A única exigência aos candidatos é a conclusão do ensino médio. Vale ressaltar que o diploma dos cursos de graduação da UAB tem a mesma equivalência dos cursos de graduação presencial, sendo emitido pela instituição credenciada e ofertante do curso.

Uma importante ferramenta utilizada nos cursos desenvolvidos a distância, via internet, diz respeito ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), que engloba um sistema computacional com vários mecanismos para facilitar e auxiliar no processo de ensino e aprendizagem a distância, através da internet, possibilitando interações síncronas e assíncronas entre os participantes. Em outras palavras, o AVA é a simulação do espaço da sala de aula, porém virtual. Segundo Silva (2011),

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem podem ser compreendidos como sistemas computacionais destinados ao suporte de atividades mediadas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Tais ambientes permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, bem como propiciam o gerenciamento de banco de dados, ampliam a intercomunicação e a socialização de experiências na construção de aprendizagens colaborativas. (SILVA, 2011, p. 2)

Assim, o AVA é um tipo de mídia utilizado na EaD, conectada à internet, que permite integrar variadas mídias em seu interior, tais como: vídeo, texto, áudio, imagem, dentre outras, o que possibilita atingir um número maior de estudantes, distantes geograficamente. Dessa forma, é nesse contexto que o tutor a distância atua, acompanhando diretamente o processo pedagógico.

No âmbito da UAB, novas relações de trabalho são estabelecidas, uma vez que professores das universidades públicas, que desenvolvem funções de coordenadores e professores, bem como tutores, passam a integrar o processo de ensino-aprendizagem. Como remuneração, os profissionais envolvidos recebem uma bolsa de estudo e pesquisa concedida pela CAPES.

No marco regulatório, a concessão de bolsa de estudo e de pesquisa a participantes de

programas de formação inicial continuada de professores para a educação básica é regida pela Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, com alterações na redação dadas pela Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007 e pela Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Além disso, a Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009 e a Resolução CD/FNDE nº 8, de 30 de abril de 2010, estabeleceram orientações e requisitos para o pagamento de bolsas de estudos e de pesquisa no âmbito do Sistema UAB, mas foram revogadas pela Resolução CD/FNDE nº 15, de 4 de dezembro de 2015. Atualmente, encontra-se em vigor a Portaria CAPES nº 183, de 21 de outubro de 2016, alterada pela Portaria CAPES nº 15, de 23 de janeiro de 2017, que regulamenta as diretrizes para concessão e pagamento de bolsas aos participantes da preparação e execução dos cursos e programas de formação superior, inicial e continuada, do Sistema UAB.

A remuneração dos profissionais que atuam na UAB varia conforme a função exercida por cada um, não sendo cumulativas para aqueles que exerçam mais de uma função. Os valores pagos mensalmente variam entre: R\$1.500,00 e R\$1.100,00 para coordenadores; R\$1.300,00 e R\$1.100,00 para professores; R\$800,00 para assistente à docência e R\$765,00 para tutores.

As bolsas do Sistema UAB são concedidas de acordo critérios e modalidades gerais, dispostas Tabela 9:

Tabela 9 – Critérios e modalidades gerais das bolsas concedidas pelo Sistema UAB

Função	Titulação mínima	Exercício mínimo no magistério básico	Exercício mínimo no magistério superior	Valor (R\$)
Coordenadoria Geral	-	Não	3 anos	1.500,00
Coordenadoria Adjunta	-	Não	3 anos	1.500,00
Coordenadoria de Curso I	-	Não	3 anos	1.400,00
Coordenadoria de Curso II	Mestrado	Não	1 ano	1.100,00
Coordenadoria de Tutoria I	-	Não	3 anos	1.300,00
Coordenadoria de Tutoria II	Mestrado	Não	1 ano	1.100,00
Coordenadoria de Polo	Graduação	1 ano ou	1 ano	1.100,00

Professor Formador I	-	Não	3 anos	1.300,00
Professor Formador II	Mestrado	Não	1 ano	1.100,00
Tutor	Graduação	1 ano ou	1 ano	765,00
Professor Conteudista I	-	Não	3 anos	1.300,00
Professor Conteudista II	Mestrado	Não	1 ano	1.100,00
Assistente à Docência	Graduação	1 ano ou	1 ano	800,00

Fonte: Anexo Portaria CAPES nº 15, de 23 de janeiro de 2017 (CAPES, 2017).

De acordo com a Portaria CAPES nº 183/2016 e a Portaria CAPES nº 15/2017, a coordenadoria geral é responsável pelos aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos de todas as ações no âmbito da UAB, assim como pelo desenvolvimento de projetos e de pesquisa relacionados aos cursos, enquanto que a coordenadoria adjunta auxilia nas atividades que concernem à coordenadoria geral. Cabe às coordenadorias de curso e de tutoria a atuação em atividades de coordenação e de tutoria, respectivamente, dos cursos implementados no âmbito da UAB, bem como o desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos. A coordenadoria de polo é responsável por coordenar e supervisionar a infraestrutura do polo, para que as atividades presenciais sejam realizadas em perfeitas condições. Os professores formadores atuam em atividades típicas de ensino e no desenvolvimento de projetos de pesquisa, sendo que o professor formador I deverá promover metodologias de ensino na área de formação inicial e continuada de professores da educação básica. Já aos professores conteudistas, cabem a elaboração de material didático e o desenvolvimento de projetos e de pesquisas referentes aos cursos. O tutor atua em atividades características de tutoria, e o assistente à docência, em atividades de ensino e de desenvolvimento de projetos e de pesquisa. Ao que tudo indica, a diferença entre coordenador I e II e entre professor formador e conteudista I e II encontra-se no tempo de serviço no magistério superior e no valor da remuneração, pois as funções descritas são semelhantes.

Os coordenadores e os professores da UAB são, geralmente, professores pertencentes ao quadro das universidades vinculadas ao Sistema UAB ou convidados. Já o tutor é um profissional selecionado pelas instituições de ensino superior, sendo sua principal atribuição mediar a comunicação de conteúdos entre professores e estudantes. Nos processos seletivos de tutores, cabe a cada instituição especificar as atividades a serem desenvolvidas por esses profissionais, conforme as especificidades das áreas e dos cursos. O coordenador de polo é

um professor da rede pública selecionado para responder pela coordenação do polo de apoio presencial.

Ainda de acordo com a Portaria CAPES nº 183/2016, as bolsas do Sistema UAB não poderão ser acumuladas com outras bolsas concedidas pela CAPES, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) ou Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), exceto a de tutoria, conforme especificado no artigo 5º da portaria. Também está previsto, no artigo 11, que a concessão de bolsa será de acordo com o período de execução do curso ou programa e poderá ser cancelada pela CAPES a qualquer tempo, se constatada qualquer irregularidade.

Cada instituição de ensino integrante do Sistema UAB é responsável por divulgar e realizar o processo seletivo dos bolsistas, bem como estabelecer critérios de acordo com o projeto político pedagógico do curso e das orientações definidas pela CAPES. Os bolsistas selecionados, por sua vez, deverão firmar, junto às instituições, o Termo de Compromisso, que segue a especificação da Portaria CAPES nº 183/2016, de forma que se comprometam a realizar as atividades requeridas para cada função.

O tutor, para se candidatar ao processo seletivo, deve ter formação em nível superior e experiência mínima de um ano no magistério básico ou superior. Considerando a experiência profissional exigida, pode-se inferir que o tutor do Sistema UAB é um professor com formação e titulação, pois, para atuar no ensino básico ou superior, o profissional necessita ser devidamente qualificado. Aprovado no processo seletivo, o tutor deve cumprir uma carga horária semanal de 20 horas, com remuneração mensal de R\$765,00. É importante destacar que o recebimento da bolsa não representa nenhum vínculo empregatício desse profissional com a instituição.

De acordo com o Termo de Compromisso do Tutor (Anexo VII da Portaria CAPES nº 183/2016), são atribuições deste:

- 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;
- 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 coordenadoria de tutoria;
- Participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável;
- Manter regularidade de acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e dar retorno às solicitações dos cursistas no prazo máximo de 24 horas;

- Apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos polos, em especial na aplicação de avaliações. (CAPES, 2016, *on-line*)⁷⁶

Em relação a essas atribuições, não é feita nenhuma distinção entre as funções do tutor presencial e as funções do tutor a distância. Entretanto, a tarefa de apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos polos é de responsabilidade do tutor presencial, do mesmo modo que manter regularidade de acesso ao AVA e dar retorno às solicitações do aluno no prazo máximo de 24 horas é atribuição do tutor a distância. As demais atribuições cabem para ambos os tutores.

Considerando as atribuições e a formação exigida ao tutor, verifica-se que este já é um professor por formação, mas não é reconhecido como tal pelo Sistema UAB, a começar pela falta de vínculo trabalhista e pelo valor da bolsa paga, o que evidencia uma prática flexível e precarizada do trabalho docente dentro das universidades públicas federais. Além disso, é importante lembrar, conforme salientado anteriormente, que a tutoria não é catalogada no Ministério do Trabalho como profissão, pois, na Classificação Brasileira de Ocupação (CBO), a função de tutoria não existe, o que faz com que o tutor também não seja reconhecido como trabalhador.

Assim, com a inserção das novas tecnologias no âmbito da educação superior, a partir da EaD, novas formas de exploração são realizadas. Como exemplo, vale citar o trabalho docente no Sistema UAB, em que bolsistas exercem o trabalho em conjunto com os professores das universidades públicas, assumindo a função de docente, sem as devidas condições trabalhistas (ARRUDA; ARRUDA, 2015).

Fidalgo e Fidalgo (2008) afirmam que:

Os desafios que emergem da análise do trabalho docente impactado pelas tecnologias nos indicam que apesar de se apresentarem transvestidos de novos, são velhos conhecidos das lutas sindicais: forte intensificação do trabalho e a busca incessante de flexibilização das relações de trabalho. (FIDALGO; FIDALGO, 2008, p. 25)

A UAB trata-se de um sistema e não pode ser caracterizada com uma universidade aberta, já que é formada pela articulação de várias instituições públicas de ensino superior existentes, em vez de ser uma instituição de ensino, com autonomia científica, financeira e estatutária ou, ao menos, ser institucionalizada como política pública dentro das instituições

⁷⁶ Disponível em: <http://www.nead.ufsj.edu.br/portal/images/UAB/Ficha_Coord_Tutoria.doc> Acesso em: 25 jun. 2017.

de educação superior. Significa dizer que a UAB não tem uma identidade própria, pois o sistema é multifacetado, com ações fragmentadas e sem garantia de continuidade.

Se, por um lado, a UAB difere-se dos projetos das universidades abertas dos países centrais por não se configurar como uma universidade e por funcionar como um sistema que articula diferentes instituições da educação superior, por outro lado, segue o mesmo modelo das instituições internacionais, como a OU, a UNED e a UAb, na forma precária e flexível de contratação dos tutores.

Dessa forma, a UAB passou a representar um sistema brasileiro de EaD pública, consolidando um novo modelo de educação, além de atuar como uma importante política de expansão da educação superior. Está em consonância com os preceitos neoliberais da Terceira Via, difundidos a partir dos anos de 1990, em que a flexibilização do processo de trabalho, proporcionada pelas tecnologias, demarca novas formas de precarização, exploração e terceirização do trabalho docente.

4. CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DO TUTOR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA A DISTÂNCIA NO BRASIL

A inserção das novas tecnologias no campo educacional é materializada, principalmente, por meio da Educação a Distância (EaD). Com isso, surgem novas figuras profissionais no trabalho docente, como é o caso do tutor.

O trabalho exercido pelo tutor é de indiscutível importância para consolidar a EaD. A expansão dessa modalidade de ensino só se tornou possível graças à função tutorial, indispensável nesse contexto.

Apesar da constatação da presença fundamental do tutor no desenvolvimento da EaD, este profissional carece de regulamentação específica no que diz respeito ao regime e às condições de trabalho. Barros (2007) aponta alguns aspectos peculiares ao sistema de EaD que necessitam de regulamentação, tais como: tempo à disposição em relação ao atendimento ao aluno; repouso semanal; número de alunos; quantidade, extensão e tempo de avaliação das atividades desenvolvidas; forma de remuneração; local de trabalho; despesas com os equipamentos tecnológicos; além dos direitos autorais quanto aos conteúdos desenvolvidos.

É necessário considerar que a EaD não prescinde sem professor, pelo contrário, nesse contexto, a função docente se amplia e se desdobra, sendo considerada por Belloni (2012) como múltiplas funções do professor. Assim,

Consideradas do ponto de vista da organização institucional, podemos agrupar as funções docentes em três grandes grupos: o primeiro é responsável pela concepção e realização dos cursos e materiais; o segundo assegura o planejamento e organização da distribuição de materiais e da administração acadêmica (matrícula, avaliação); e o terceiro responsabiliza-se pelo acompanhamento do estudante durante o processo de aprendizagem (tutoria, aconselhamento e avaliação). (BELLONI, 2012, p. 90-91)

Mesmo com a identificação das diversas funções docentes exercidas na EaD – tais como: professor formador, conceutor e realizador de cursos e materiais, professor pesquisador, professor tutor, tecnólogo educacional, professor recurso, monitor (BELLONI, 2012) –, estas ainda carecem de discussão e aprofundamento, assim como de reconhecimento da profissionalização, especialmente em relação ao tutor, que exerce a tarefa de professor, mas não é reconhecido como tal, pois não se enquadra no regime de trabalho docente.

Estudos relacionados à reflexão e análise da natureza e organização do trabalho docente na EaD pública brasileira ainda são escassos, principalmente os que se referem aos novos atores desse processo: os tutores.

Alonso e Silva (2013) destacam que o uso das novas tecnologias no âmbito educacional é percebido como inovador, sem, contudo, problematizar o trabalho docente envolvido nessa conjuntura. Se, por um lado, é preciso dinamizar as práticas pedagógicas frente às TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação), por outro lado, é necessário normatizar o trabalho docente desenvolvido na EaD, a fim de sanar o incômodo da intensificação e da precarização do trabalho docente, especialmente no que diz respeito ao trabalho do tutor.

4.1 Trabalho do tutor nas experiências nacionais e internacionais: resultados da pesquisa

No decorrer da presente pesquisa, foram analisadas algumas iniciativas internacionais e nacionais de EaD, tendo como foco o trabalho do tutor, a fim de comparar e problematizar a configuração do trabalho desse profissional na EaD pública brasileira, por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Os países centrais foram precursores no desenvolvimento da EaD e, atualmente, há diversas universidades abertas espalhadas por vários países. Essas universidades possuem estatuto próprio e gozam de autonomia financeira, pedagógica e acadêmica, como qualquer outra universidade convencional. Funcionam com cursos totalmente a distância, mediado pelas novas tecnologias, e atingem um grande contingente populacional. Neste trabalho, foram realizadas pesquisas documentais a respeito de três instituições internacionais, que são referências mundiais de EaD, quais sejam: Open University (OU), no Reino Unido; Universidad Nacional de Educación a Distância (UNED), na Espanha; e Universidade Aberta de Portugal (UAb), em Portugal.

Diferentemente das universidades internacionais de EaD, no Brasil não há nenhuma instituição que ofereça cursos totalmente a distância, mesmo porque não é permitido por Lei. O Decreto nº 9.057/2017 determina a realização de atividades presenciais, tais como: aulas presenciais, avaliações, práticas laboratoriais, defesa de trabalho, entre outras. Essas atividades acontecem no polo presencial ou polo de educação a distância, conforme passou a ser denominado pelo referido decreto.

Foram analisadas algumas experiências públicas nacionais de EaD posterior à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, posto que o artigo 80 desta lei trouxe ordenamento legal à educação a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino. Além disso, o Decreto nº 9.057/2017, atualmente vigente,

regulamenta o artigo 80 da LDB, trazendo especificidades legislativas em relação ao desenvolvimento da EaD em âmbito nacional.

As seguintes iniciativas nacionais de EaD públicas foram pesquisadas: Consórcio CEDERJ – Centro de Educação Superior do Rio de Janeiro; Projeto Veredas – Curso de Formação Superior de Professores; e Sistema UAB. Buscou-se compreender a organização e o funcionamento de tais experiências, assim como analisar o trabalho docente desenvolvido em cada contexto.

Resgatar as tentativas históricas de consolidação da modalidade a distância no Brasil, pós LDB nº 9.394/1996, foi importante para compreender o processo de implementação da EaD pública em nível nacional.

A política nacional de EaD pública brasileira se materializou com a criação do Sistema UAB, em 2006, pois, até então, contava-se com ações fragmentadas e isoladas, encabeçadas pelas instituições de ensino superior interessadas em trabalhar com essa modalidade. O Sistema UAB compilou, em âmbito nacional, as experiências que já estavam sendo desenvolvidas por algumas instituições, já que a UAB funciona por meio de consórcios entre as instituições públicas de educação superior, assim como foi feito pelas iniciativas anteriores. Em relação à organização do trabalho docente, verificou-se que as experiências públicas nacionais de EaD seguiram o modelo das iniciativas internacionais, com tradição na modalidade a distância.

A seguir, serão sintetizados os resultados da pesquisa, condizentes ao trabalho do tutor, de acordo com cada iniciativa internacional e nacional analisada.

No que concerne à nomenclatura dada ao profissional que desempenha as atividades de tutoria na EaD, na OU, o tutor é chamado de “professor associado” (*associate lecturer*); na UNED, de professor-tutor; nas demais iniciativas pesquisadas, a denominação utilizada é de tutor. Apesar da diferença na nomenclatura, a função primordial de todos esses profissionais é mediar o processo de ensino-aprendizagem na EaD. No que tange ao vínculo de trabalho do tutor, este é bem semelhante em todas as instituições analisadas, conforme pode ser verificado do Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Denominação e vínculo de trabalho do tutor nas experiências analisadas

Instituição	Denominação do tutor	Vínculo de trabalho
Open University (Reino Unido)	Professor Associado (<i>associate lecturer</i>)	Quase sempre contratados em tempo parcial.
UNED (Espanha)	Professor Tutor	Equiparado ao dos bolsistas e pesquisadores das Fundações, com vinculação descontínua e temporária.
UAb (Portugal)	Tutor	Contratação em regime de prestação de serviços, como bolsista, por um período de 6 meses.
Consórcio CEDERJ (Brasil)	Tutor	Bolsista de estudo e pesquisa.
Projeto Veredas (Brasil)	Tutor	Regime de contrato celetista ou estabelecido de acordo com cada instituição de ensino contratante.
Sistema UAB (Brasil)	Tutor	Bolsista de estudo e pesquisa.

Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir da pesquisa realizada.

Enquanto nas universidades internacionais o tutor pertence às unidades acadêmicas, nas iniciativas brasileiras, o tutor é vinculado à instituição de educação superior na qual irá desempenhar suas funções, como bolsista. Contudo, em nenhuma das experiências apresentadas, o tutor é enquadrado à categoria docente da instituição, pelo contrário, esse profissional possui vínculos de trabalho precários e flexíveis, atuando como bolsistas ou por meio de contrato temporário e parcial, como pode ser observado no Quadro 1.

Vale ressaltar que, apesar de, na OU, o tutor ser denominado de professor associado (*associate lecturer*), esse termo é utilizado para designar a maioria dos funcionários que são empregados para se dedicar, especialmente, ao ensino e, por isso, não se dedicam integralmente à docência e dispõem de contratos de trabalho e em tempo parcial, na maioria dos casos. Nos países europeus e nos Estados Unidos, o termo *professor* se refere ao professor universitário com estabilidade, enquanto que o professor associado (*associate lecturer*) é contratado para ministrar aulas, podendo ter contratos de maior ou menor estabilidade e duração.

Assim, com base nos dados do Quadro 1, pode-se inferir que a EaD pública brasileira vem seguindo o modelo internacional de EaD no que se refere à contratação dos tutores. Apesar de as experiências internacionais de educação superior a distância serem em

universidades autônomas, com estatuto e financiamento próprio, e, no Brasil, as iniciativas decorrerem de consórcios entre as universidades públicas, é perceptível que o trabalho docente em todas as instituições é realizado por uma equipe multidisciplinar, caracterizando uma prática flexível, fragmentada e precarizada, especialmente em relação ao trabalho do tutor, sujeito indispensável na concretização e expansão da educação a distância, mas que não é considerado como trabalhador docente.

Nos Quadros 2 e 3 serão apresentadas as principais atribuições dos tutores elencadas pelas experiências de EaD pesquisadas, tanto internacionais (Quadro 2) quanto nacionais (Quadro 3).

Quadro 2 – Principais atribuições dos tutores nas experiências internacionais

Tutor	Principais atribuições
Open University (Reino Unido)	<ul style="list-style-type: none"> - Orientar e facilitar o processo de ensino-aprendizagem; - Auxiliar os alunos a adquirir hábitos de estudo; - Impedir que os alunos se sintam solitários; - Esclarecer dúvidas; - Realizar tutorias individuais e em grupo; - Corrigir exercícios práticos e trabalhos escritos; - Marcar, aplicar e corrigir avaliações; - Fornecer feedback escrito detalhado ao estudante; - Oferecer suporte por telefone, e-mail ou conferência por computador aos alunos.
UNED (Espanha)	<ul style="list-style-type: none"> - Fornecer orientações para a preparação da disciplina; - Esclarecer dúvidas dos conteúdos e das matérias desempenhados pela tutoria, seguindo as diretrizes do Departamento; - Realizar, acompanhar e qualificar, de acordo com as diretrizes da equipe de ensino, as práticas das disciplinas exigidas; - Corrigir os testes de avaliação contínua e explicar os critérios aplicados na correção dos referidos testes; - Informar ao professor ou à equipe de ensino responsável por cada disciplina sobre o nível de preparação dos estudantes, especialmente por meio de avaliação contínua; - Orientar os estudantes para testes presenciais; - Participar, de acordo com as diretrizes estabelecidas, no acompanhamento do curso virtual.
UAb (Portugal)	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar planos e programas desenvolvidos pelo Professor Responsável do programa de estudos ou da unidade curricular; - Orientar os estudantes no processo de aprendizagem; - Motivar os estudantes para a aprendizagem, tendo como referenciais os documentos e instrumentos desenvolvidos pelo Professor Responsável do programa de estudo ou da unidade

<p style="text-align: center;">UAb (Portugal)</p>	<p>curricular;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avaliar os estudantes da unidade curricular, a partir dos parâmetros, critérios e instrumentos desenvolvidos pelo Professor Responsável da unidade curricular; - Acompanhar o processo de avaliação dos estudantes, com comentários formativos sobre as atividades realizadas; - Utilizar adequadamente informação disponibilizada em diferentes formatos tecnológicos; - Utilizar eficazmente as ferramentas digitais; - Adequar os modos de comunicação, em função das culturas sociais e digitais dos estudantes; - Participar em projetos de investigação na área científica ou área ou subárea disciplinar do programa de estudos ou unidade curricular em que atua.
--	---

Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir da pesquisa realizada.

Quadro 3 – Principais atribuições dos tutores nas experiências nacionais

Tutor	Principais atribuições
<p style="text-align: center;">Consórcio CEDERJ (Brasil)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Participar das atividades de capacitação/avaliação de tutores; - Conhecer o projeto didático pedagógico do curso e o material didático da disciplina, demonstrando domínio do conteúdo da área; - Atender às consultas dos estudantes, sempre os incentivando a encontrar a resposta e certificando-se de que a dúvida foi sanada; - Orientar os alunos, para o método de educação à distância, enfatizando a necessidade de se adquirir autonomia de aprendizagem e sobre a importância da utilização de todos os recursos oferecidos para a aprendizagem; - Auxiliar o professor coordenador de disciplina na oferta de oportunidades de aprendizagem através da plataforma; - Emitir relatórios periódicos com o registro da participação do estudante; - Auxiliar o professor coordenador de disciplina na elaboração, preparação e teste de atividades práticas presenciais; - Participar da correção das avaliações tanto presenciais, como a distância, bem como da elaboração de gabaritos, sempre que solicitado; - Participar das visitas presenciais aos polos; - Realizar as orientações de monografias ou trabalho de conclusão de curso, sob a orientação do coordenador da disciplina; - Avaliar as monografias ou trabalhos de conclusão de curso, sob a orientação do coordenador da disciplina; - Apresentar o relatório anual de atividades à Comissão de Bolsas da Fundação CECIERJ dois meses antes do término de vigência da bolsa.

<p align="center">Projeto Veredas (Brasil)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Acompanhar um grupo de 11 a 15 professores cursistas, orientando suas leituras, auxiliando-os em suas dúvidas; - Coordenar as atividades coletivas, incluindo o planejamento da prática pedagógica dos professores cursistas; - Visitar as escolas de cada professor cursista para acompanhar as atividades pedagógicas desenvolvidas e o progresso dos alunos; - Acompanhar e avaliar a aprendizagem dos professores cursistas; - Controlar a frequência dos cursistas às atividades coletivas; - Preencher relatórios de monitoramento e avaliação; - Registrar notas e outros itens nas fichas de acompanhamento e avaliação, transcrevendo-as para o Portal Veredas; - Orientar os professores cursistas na escolha de seus representantes de turma; - Participar, como representante ou quando convocado, de reuniões relativas ao projeto.
<p align="center">Sistema UAB (Brasil)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 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; - 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 coordenadoria de tutoria; - Participar do processo de avaliação da disciplina, sob orientação do professor responsável; - Manter regularidade de acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e dar retorno às solicitações dos cursistas no prazo máximo de 24 horas; - Apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos polos, em especial na aplicação de avaliações.

Fonte: Elaborado pela própria autora, a partir da pesquisa realizada.

Considerando as funções atribuídas aos tutores, apresentadas nos Quadros 2 e 3, verifica-se que, em todas as experiências de EaD analisadas, internacionais e nacionais, cabe ao tutor orientar, acompanhar, motivar e avaliar os alunos no processo de ensino-aprendizagem a distância. Com isso, o tutor atua como mediador nesse processo, sendo um

sujeito ativo da prática pedagógica. Então, pode-se afirmar que ele exerce uma função docente. No contexto da EaD, as funções docentes são reconfiguradas e ampliadas.

Apesar de o tutor exercer uma função inerente à docência, não é considerado legalmente um professor pelas instituições pesquisadas. Por isso, esse profissional, em vez de ser denominado professor, com os devidos direitos trabalhistas e enquadrado na categoria docente, é intitulado de mediador, animador, facilitador, tutor, preceptor ou orientador do processo de ensino aprendizagem. Isso justificaria a remuneração mais baixa, os contratos temporários e os vínculos precários de trabalho. Para França (2013),

[...] um dos maiores e evidentes problemas do Tutor se refere à remuneração, tendo em vista, o paradoxo desse profissional que não é considerado legalmente professor, mas exerce as atribuições de professor e como Tutor não há também previsão legal em termos de legislação trabalhista para esse profissional (FRANÇA, 2013, p. 95)

Analisando, especificamente, as iniciativas brasileiras, foi possível verificar que é exigido do tutor formação em nível superior, com experiência no magistério, seja na educação básica ou superior. Todavia, o tutor não é enquadrado na categoria docente da instituição, o que confirma uma precarização e exploração do trabalho, já que a remuneração é inferior à do professor e não há qualquer tipo de vínculo empregatício com a instituição de ensino em que atua.

O tutor é um profissional que faz parte equipe pedagógica envolvida na educação a distância e, por isso, deve não ser, apenas, um executor de tarefas. Ele interage diretamente com os alunos, promovendo a construção do conhecimento, bem como constrói e reconstrói a prática pedagógica, a partir de sua vivência. Nessa direção, seria interessante que tal profissional participasse ativamente de todas as etapas do curso, desde o seu planejamento até a sua execução. Daí a necessidade de se institucionalizar a EaD pública brasileira, para que as ações deixem de ser fragmentadas e o tutor seja reconhecido como trabalhador docente.

A justificativa por se utilizar a palavra *tutor*, e não *professor*, para designar quem acompanha os alunos na EaD, é dada sob o discurso de que o tutor não tem a função de ensinar, visto que o material instrucional dos cursos a distância assume esse papel. Sendo assim, ele não precisa ser um especialista em conteúdo, cabendo-lhe, apenas, mediar e facilitar o processo de aprendizagem, bem como promover a motivação e o desenvolvimento do aluno ao longo do curso. Todavia, o fato de não se utilizar a terminologia *professor* para nomear o tutor indica um esvaziamento da função docente na EaD, numa lógica societária neoliberal.

Nesse contexto da EaD, o trabalho docente está sendo reconfigurado, com novas demandas e necessidades, mas sem perder a característica docente. Assim, surge uma nova identidade profissional docente, o professor-tutor, que ainda carece de regulamentação e reconhecimento. Na consideração de Vieira (2007, p. 54) “[...] a função de tutor está sendo construída junto à expansão e definição da modalidade de ensino a distância e que as instituições de ensino têm sido fundamentais para a definição do papel desse sujeito educacional”. Por conta disso, defende-se a institucionalização da EaD como política educação de Estado e inserção do tutor na categoria docente da educação superior.

4.2. Profissionalização docente: tutor é professor

A profissão refere-se a um trabalho ou atividade, desempenhada por um profissional dentro da sociedade. As profissões requerem conhecimento e formação especializada, com capacitação educativa de um determinado nível, bem como organização, normas éticas e controle sobre o conteúdo do trabalho (PINI, 2010). Desse modo,

Dizer que alguém tem um comportamento profissional é dizer que tem competência técnica, discernimento emocional, responsabilidade e capacidade para resolver problemas no âmbito de sua profissão. É, ainda, ressaltar uma conduta que se distingue das demais, geralmente baseada num código de ética, explícito ou não. O profissionalismo opõe-se aos procedimentos improvisados e pouco eficientes. (VEIGA; CUNHA, 1999, p. 129)

No que concerne à profissionalização docente, sua constituição se deu devido à intervenção e ao enquadramento do Estado no ensino, substituindo, dessa maneira, a tutela do ensino pela Igreja (NÓVOA, 1992). Por conta do resquício religioso, o professor era tido como um vocacionado, era uma missão a ser cumprida por leigos de boa vontade. Essa ideia perdurou no imaginário social, o que dificultou a conquista do profissionalismo e da valorização do magistério. Assim,

No meio do processo de desenvolvimento profissional em condições contraditórias, tanto de modo individual (na construção das próprias representações sobre o ser professor), quanto de modo coletivo (na construção de uma imagem de classe social), os professores vão em busca do reconhecimento, da reconstrução de representações, do prestígio, enfim, da profissionalização. (LENGERT, 2011, p. 20)

A prerrogativa para a profissionalização docente concentra-se na alteração da imagem individual e social do professor como vocacionado, para basear-se na formação, qualificação,

autonomia e emancipação para o trabalho. Nas palavras de Shiroma e Evangelista (2010), a profissionalização docente

Refere-se aos processos de formação inicial e continuada dos docentes, desenvolvimento profissional, construção da identidade profissional. Duas vertentes de estudos se destacam, uma aborda a profissionalização como processo de formação profissional do professor; a segunda, o processo histórico de construção da docência e identifica as transformações sofridas pelos docentes. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2010, p. 1)

Enquanto uma vertente considera a profissionalização docente como política de Estado, vinculada à discussão da carreira e formação do magistério, sendo implementada por meio de incentivos à docência, avaliação de desempenho atrelada à remuneração, exame de certificação por competências, formação continuada etc., a outra vertente engloba a dimensão política da profissionalização, ultrapassando a docência e a escola, já que expressa uma posição social e ocupacional (SHIROMA; EVANGELISTA, 2010).

Na compreensão de Núñez e Ramalho (2008), a profissionalização docente é:

[...] um movimento ideológico, na medida em que repousa em novas representações da educação e do ser do professor no interior do sistema educativo. É um processo de socialização, de comunicação, de reconhecimento, de decisão, de negociação entre os projetos individuais e os dos grupos profissionais. Mas é também um processo político e econômico, porque no plano das práticas e das organizações induz novos modos de gestão do trabalho docente e de relações de poder entre os grupos, no seio da instituição escolar e fora dela. (NÚÑEZ; RAMALHO, 2008, p. 4)

Nessa perspectiva, os autores salientam que a profissionalização possui dois aspectos: um interno, denominado profissionalidade, e outro externo, o profissionalismo. Tais aspectos constituem uma unidade e estruturam o processo dialético de construção das identidades profissionais. Enquanto a profissionalidade é caracterizada pelo conhecimento, saberes, técnicas e competências relacionadas à atividade profissional, o profissionalismo “[...] é expressão da dimensão ética dos valores e normas, das relações, no grupo profissional, com outros grupos” (NÚÑEZ; RAMALHO, 2008, p. 4).

Na análise de Enguita (1991), a profissionalização docente é ambígua, uma vez que a posição docente se situa em um lugar intermediário e instável entre a profissionalização e a proletarização, podendo ser denominada de semiprofissão⁷⁷. Vale ressaltar que o termo

⁷⁷ Geralmente, as semiprofissões são “[...] constituídas por grupos assalariados, amiúde parte de burocracias públicas, cujo nível de formação é similar aos dos profissionais liberais. Grupos que estão submetidos à autoridade de seus empregadores mas que lutam por manter ou ampliar sua autonomia no processo de trabalho e suas vantagens relativas quanto à distribuição da renda, ao poder e ao prestígio. Um destes grupos é o constituído pelos docentes” (ENGUITA, 1991, p. 43).

profissionalização não é empregado “[...] como sinônimo de qualificação, conhecimento, capacidade e formação e outros associados, mas como expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho” (ENGUIITA, 1991, p. 41). Do mesmo modo, o autor adverte que a expressão *proletarização* não deve ser entendida superficialmente e associada, somente, ao trabalho fabril.

Os docentes, principalmente da educação básica, assim como a maioria dos trabalhadores assalariados, encontram-se submetidos ao processo de proletarização, considerando que “[...] a proletarização é o processo pelo qual um grupo de trabalhadores perde, mais ou menos sucessivamente, o controle sobre seus meios de produção, o objetivo de seu trabalho e a organização de sua atividade” (ENGUIITA, 1991, p. 46).

É importante destacar que as condições de trabalho dos docentes da educação superior são bem heterogêneas daqueles da educação básica (e também dos tutores), a começar pela infraestrutura e autonomia dos professores universitários, e, principalmente, pelo prestígio social, plano de carreira e remuneração. Nas palavras de Enguita (1991),

Enquanto os professores não universitários estão limitados a dar as disciplinas ou áreas de sua especialidade que figuram nos programas, que são poucas, e devem seguir os temas preparados pela Administração, os universitários podem dar qualquer conteúdo a suas disciplinas e mudar facilmente de uma para outra. Enquanto os primeiros se encontram submetidos em diferentes graus à autoridade de colegiados, diretores e proprietários, os segundos são plenamente autônomos frente às autoridades acadêmicas no exercício de sua docência (ENGUIITA, 1991, p. 56).

Nesse sentido, os professores universitários, inseridos na educação superior, não estão submetidos ao processo de proletarização como os professores da educação básica e os tutores, pois a formação dos professores universitários se dá por meio da pesquisa e são amparados por remuneração, plano de carreira e condições de trabalho bem melhores que os docentes da educação básica pública e os tutores. O tutor, que atua na educação superior e, teoricamente, deveria ser considerado um professor desse nível de ensino, está submetido a um intenso processo de proletarização, que, dadas as circunstâncias, pode ser considerado pior do que o processo de proletarização submetido os professores da educação básica, os quais, ao menos, gozam de direitos trabalhistas, plano de carreira e piso salarial, diferentemente do tutor.

O trabalho docente na educação superior é caracterizado por quatro funções: ensino, pesquisa, extensão e gestão, além das demais funções que se agregam ao longo de exercício profissional, como orientação acadêmica de monografias, dissertações e teses.

O artigo 13 da LDB 9.394/1996 estabelece as incumbências dos professores, quais sejam:

- participar da elaboração do projeto pedagógico;
- elaborar e cumprir o plano de trabalho;
- zelar pela aprendizagem dos alunos;
- estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento;
- ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos;
- participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional. (BRASIL, 1996, *on-line*)⁷⁸

Com a inserção da modalidade a distância no campo educacional, vivencia-se um processo de ampliação no campo da docência universitária, no qual novos atores passam a fazer parte desse contexto e assumem as incumbências de um professor. Dessa forma, é preciso considerar que:

A docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade. A docência universitária exige a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (VEIGA, 2006, p. 2)

A formação do professor universitário é realizada no âmbito dos programas de pós-graduação, voltados para a qualificação de pesquisadores em campos específicos. É importante considerar que o professor universitário necessita ter não só competência científica, mas, também, pedagógica. Por esse motivo, os cursos de pós-graduação oferecem disciplinas sobre metodologia de ensino, tendo em vista a formação pedagógica dos pesquisadores. Assim, “[...] a profissionalização da docência universitária não pode estar dissociada do processo de formação e desenvolvimento profissional e das condições objetivas de trabalho” (VEIGA, 2006, p. 8).

Considerando a formação como parte integrante do processo de profissionalização docente, os saberes e as competências tornam-se elementos importantes na constituição e desenvolvimento profissional do professor. Muitos pesquisadores direcionaram seus estudos para a sistematização dos saberes docentes⁷⁹, considerando-os como a base da profissionalização da docência.

Em relação à profissionalização docente no viés da formação de novos saberes e competências, Núñez e Ramalho (2008) ressaltam que:

⁷⁸ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm> Acesso em: 5 jan. 2018.

⁷⁹ Dentre os autores que trabalham com a temática dos saberes docentes, encontram-se: Tardif (1991, 2003); Gauthier (1998); Masetto (1998); Perrenoud (2000); Cunha (2004); Zabalza (2006).

A necessidade da profissionalização sob a perspectiva da formação de novos saberes, novas competências e novas funções docentes pode-se converter num elemento desprofissionalizante quando esse aumento de saberes não é acompanhado por uma melhoria das condições de trabalho, na criação de espaços e tempos orientados para a construção da identidade profissional, que se vincula à natureza democrática do trabalho docente. (NÚÑEZ; RAMALHO, 2008, p. 12).

No contexto da EaD, a identidade profissional do tutor ainda está em construção, uma vez que novas funções docentes emergem, novas competências são exigidas, principalmente tecnológicas, mas o tutor não é considerado um professor ou trabalhador, pois não se enquadra na categoria profissional docente, nem na Classificação Brasileira de Ocupação (CBO), estando totalmente desamparado perante os direitos trabalhistas.

Todavia, no presente trabalho, o tutor é considerado um trabalhador docente, já que suas atribuições e funções, evidenciadas ao longo desta pesquisa, são inerentes à docência. Apesar das particularidades e da organização da docência virtual, há muitas semelhanças no que se refere à formação e aos saberes docentes da educação presencial, o que caracteriza o trabalho do tutor como um trabalho de natureza docente.

Nessa perspectiva, é possível compreender o tutor como professor, que atua na educação superior, cuja função docente foi ampliada. Assim, “[...] no cenário da EaD, o papel do tutor extrapola os limites conceituais, impostos na sua nomenclatura, já que ele, em sua missão precípua, é educador como os demais envolvidos no processo de gestão, acompanhamento e avaliação dos programas” (GONZALEZ, 2015, p. 83-84).

Na compreensão de Sardelich (2011), a nomenclatura tutor e tutoria não designa o trabalho docente que se desenvolve no contexto da EaD, posto que se refere ao cuidado e à proteção. O tutor atua como professor por acompanhar e mediar a aprendizagem dos alunos dos cursos a distância, portanto, “[...] o uso das expressões tutor e tutoria procura encobrir o trabalho docente que se realiza nesse processo [...]” (SARDELICH, 2011, p. 26).

Os tutores que trabalham na EaD, além do domínio dos conteúdos e dos conhecimentos pedagógicos, como qualquer professor da educação presencial, necessitam dominar as tecnologias, gerir seu tempo de trabalho e ter a capacidade de trabalhar em equipe, dadas as peculiaridades da EaD. Assim,

De maneira geral, os conhecimentos necessários ao tutor não são diferentes dos que precisa ter um bom docente. Este necessita entender a estrutura do assunto que ensina, 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. (MACHADO; MACHADO, 2004, p. 3)

Mill (2010, p. 3) também considera que o tutor exerce uma função docente, uma vez que “[...] pela natureza desse trabalho, a tutoria pode ser considerada uma função docente. Embora não seja o professor responsável pela disciplina, sua prática pedagógica constitui verdadeiramente uma atividade da categoria profissional docente”. Nesse cenário de expansão da EaD, torna-se necessário compreender a tutoria como parte da categoria profissional docente, com saberes e competências específicos, principalmente no que se refere ao domínio tecnológico e à mediação pedagógica.

É importante salientar que o tutor é compreendido como professor desde que seja formado em cursos superiores específicos, que o habilite para o exercício da docência. O professor é o profissional com formação específica em uma área do conhecimento e com domínio de saberes pedagógicos necessários à prática docente. No caso do tutor, alguns saberes são específicos da área de atuação na EaD. É preciso considerar, ainda, que o tutor se enquadra na categoria profissional docente da educação superior, necessitando ter um percurso formativo em pesquisa, por meio do curso de mestrado ou doutorado.

De acordo com o documento dos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (BRASÍLIA, 2007), o processo de formação e capacitação dos tutores deve contemplar, no mínimo, três dimensões, quais sejam: capacitação no domínio específico do conteúdo, capacitação em mídias de comunicação e capacitação em fundamentos da EaD e no modelo de tutoria. Além disso, as competências dos tutores, evidenciadas no mesmo documento, são assim delineadas: domínio de conteúdo; dinamismo; visão crítica e global; capacidade para estimular a busca de conhecimento; habilidade com as novas tecnologias de comunicação e avaliação.

Considerando que a tutoria é fundamental para dirigir, orientar e supervisionar o processo de ensino-aprendizagem a distância, Machado e Machado (2004) destacam algumas habilidades e competências necessárias ao tutor, quais sejam: (i) competência tecnológica, que diz respeito ao domínio técnico dos recursos e equipamentos tecnológicos, assim como do ambiente virtual de aprendizagem; (ii) competências sociais e profissionais, que se relacionam à capacidade de gerenciar e motivar os cursistas envolvidos, além de dominar o conteúdo a ser trabalhado.

Ainda em relação aos saberes docentes virtuais, Cesário e Mill (2016) consideram que:

[...] o tutor virtual possui uma gama de saberes que vão além daqueles necessários à docência no ensino presencial, pois os afazeres docentes, que na modalidade presencial são desempenhados por um único docente, na EaD são compartilhados

com uma equipe polidocente para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça.

Os saberes docentes virtuais, assim como os presenciais, também podem ser classificados como temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados. Afinal, são saberes construídos ao longo da trajetória, no cruzamento das histórias de vida e histórias da escolarização; não têm uma única fonte, mas se compõem da diversidade de contextos, de culturas (pessoal, escolar, institucional, da categoria profissional a que pertence); são conhecimentos das disciplinas, pedagógicos, curriculares, experienciais, apropriados nas relações, nas práticas concretas; são subjetivos porque incorporados, elaborados pelos sujeitos que nele imprimem sua marca. (CESÁRIO; MILL, 2016, p. 182).

Partindo do princípio de que a função dos tutores está relacionada ao acompanhamento do aluno em seu processo de construção do conhecimento, a fim de criar meios para promoção de uma aprendizagem mais autônoma, Silva (2013), por sua vez, destaca que o tutor deve possuir as seguintes competências: domínio dos conteúdos; saber mediar os conhecimentos do grupo; analisar a realidade dos alunos e estimular práticas reflexivas; saber comunicar-se de forma efetiva com os alunos; saber como orientar o aluno e esclarecer suas dúvidas; saber como avaliar os alunos e ter capacidade para organizar o cronograma do curso.

Ao comparar as competências, os saberes e as habilidades requeridos aos tutores da EaD, é possível perceber que não são diferentes daqueles necessários a qualquer professor, seja da educação presencial ou a distância.

Para Tardiff e Lessard (2011), a profissionalização docente se materializa nas ações cotidianas que envolvem o trabalho, pois se trata de uma atividade que está cercada de relações humanas e interações entre os sujeitos. Desse modo, dois aspectos da docência encontram-se articulados: profissionalização e trabalho docente.

O trabalho docente abrange todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, já que

Trata-se de uma categoria que abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades, quanto as atividades laborais realizadas. Compreende, portanto, as atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe. Pode-se, assim, considerar sujeitos docentes os professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, dentre outros. O trabalho docente não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação. (OLIVEIRA, 2010, p. 1)

Nessa concepção, não há dúvidas de que o tutor exerce um trabalho docente, uma vez que atua no processo educativo. No entanto, cabe, agora, buscar uma construção identitária específica do tutor como professor, a fim de buscar meios para valorização, reconhecimento e

legalização do seu trabalho. Desse modo, a identidade desse profissional está em construção, em um processo de busca permanente, constituindo-se como um professor em mudança, o que amplia, assim, a função docente.

Apesar de a LDB nº 9394/1996 prever, em seu artigo 80, que o poder público irá incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de educação a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, ainda não foi discutido e implementado um plano de carreira para a modalidade a distância, posto que novas formas de organização de trabalho são constituídas.

No cenário atual da EaD no Brasil, o tutor da instituição de ensino superior pública encontra-se totalmente desamparado legalmente. Os docentes da educação, sejam eles da educação infantil, do ensino fundamental, médio ou superior, com a devida formação para a docência, podem atuar em instituições públicas e privadas de ensino, resguardados pelas leis trabalhistas e pela legislação educacional. No setor público, há leis e planos de carreira condizentes ao ingresso na carreira docente, no entanto o tutor não conta com nenhum amparo legal e trabalhista, já que é bolsista, e sua profissão não é devidamente reconhecida. Essa realidade do trabalho docente na EaD reflete uma precarização do trabalho do tutor, uma vez que “[...] existe também a precarização do trabalho docente em muitas universidades públicas brasileiras que estão estruturando seus cursos de EaD e estabelecendo estratégias empregatícias que não fogem muito das utilizadas pelas instituições privadas” (FRANÇA, 2013, p. 103).

Nesse sentido, França (2013) adverte que:

Ainda assim é possível afirmar que o tutor celetista das IES [Instituições de Educação Superior] privada encontra-se em situação menos precária que os tutores das IES públicas com parcerias pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), pois os que atuam pela UAB são bolsistas, possuem contratos por tempo determinado e por sua vez não possuem nenhum dos direitos trabalhistas tais como: carteira assinada, férias remuneradas e 13º salário sendo que o tempo não é contado para efeito de previdência social e conseqüente aposentadoria. (FRANÇA, 2013, p. 107)

Vale ressaltar que as legislações trabalhistas referentes ao magistério também carecem de avanços e melhorias, principalmente no que diz respeito à valorização docente e às condições de trabalho. Todavia, é importante considerar que, ainda assim, o ordenamento jurídico trabalhista visa assegurar condições mínimas de trabalho e de remuneração ao professor, o que não é revertido a favor do tutor, pois não possui as mesmas garantias que os professores na forma da lei.

Nessa perspectiva, considerando a falta de regras e princípios jurídicos que regulem os direitos trabalhistas do tutor, França (2013) defende que:

Em detrimento desta constatação e na verificação lacunar da lei sobre o trabalho do tutor é que entendemos ser adequado o enquadramento do tutor nos moldes do enquadramento legal do professor conforme já demosmos a similitude da atuação desses profissionais. Portanto, cabe então a aplicação das normativas gerais da caracterização da relação de emprego em geral e do trabalho, inclusive da extensão do trabalho ao domicílio.

É, portanto, na falta de legislação específica que permite que esse trabalhador seja explorado e viabiliza assim a precarização do trabalho docente. (FRANÇA, 2013, p. 109-110)

A designação de tutor como substitutivo de professor é uma forma de desqualificar o seu trabalho e baratear o custo da sua mão de obra, além de burlar a legislação trabalhista, imergindo esse profissional em um processo de trabalho intenso, com predominância do interesse e caráter econômico.

Outro fator complicador relacionado ao processo de trabalho do tutor refere-se à falta de vínculo formal de trabalho, o que impossibilita uma maior dedicação ao trabalho na EaD, uma vez que o valor pago da bolsa nas instituições públicas não é a principal fonte de renda da maioria dos tutores, gerando, por sua vez, uma rotatividade dos profissionais. Além da precariedade dos seus direitos trabalhistas, há um controle de seu tempo de trabalho, que acontece por meio do registro de todos os acessos do trabalhador aos ambientes virtuais dos cursos.

Com isso, “[...] o tutor, como figura introduzida no contexto educacional brasileiro pela EAD, e como elo mais frágil de toda uma cadeia de simplificações, é um desdobramento previsível do processo de esvaziamento da formação e do trabalho docente” (BARRETO, 2008, p. 925).

Na legislação trabalhista, tanto pública quanto privada, é estabelecida a jornada de trabalho do professor da educação presencial, entretanto o mesmo não ocorre no âmbito da EaD. Isso corrobora para uma sobrecarga de trabalho, “[...] seja na perspectiva de excesso de atividades, quantidade de tempo pago para realizar tais atividades, elevado número de alunos ou tamanho das turmas, baixo valor hora-aula ou outros desdobramentos da sobrecarga de trabalho” (FRANÇA, 2013, p. 114).

Cabe considerar, ainda, que, apesar de o tutor não pertencer à categoria docente em termos legais,

[...] a jurisprudência trabalhista tem reconhecido o vínculo de emprego do tutor como professor independente deste ou daquele prestarem serviço no local da sede da instituição uma vez que não descaracteriza o vínculo jurídico de emprego entre o professor e a instituição de ensino, por não ser imprescindível que o profissional compareça ao estabelecimento de ensino todos os dias, portanto só comparecendo às atividades presenciais com a frequência que lhe for determinada pelo empregador, o que não descaracteriza a “não eventualidade” do vínculo jurídico contratual que preside o relacionamento jurídico entre o Tutor/Professor de Cursos à Distância e na Instituição de Ensino. (FRANÇA, 2013, p. 117)

Diante do exposto, é possível constatar que a legislação brasileira carece de especificação em relação à organização do trabalho na modalidade a distância, tendo em vista a abrangência das particularidades do trabalho do professor e, principalmente, do tutor. No contexto da EaD, por conta da falta de legislação trabalhista específica, o tutor ora é classificado como bolsista, ora como empregado administrativo ou teletrabalhador, pois não há nenhuma lei que o ampare, tanto no que se refere aos direitos trabalhistas e às condições de trabalho, quanto à remuneração e ao número de alunos atendidos.

A EaD é uma realidade no cenário educacional, sendo um importante mecanismo de expansão da educação superior, contudo deve vir acompanhada de condições adequadas e dignas de trabalho para os profissionais imersos nesse processo, com a inserção de cláusulas na legislação vigente, a fim de suprir a lacuna nos instrumentos normativos no que tange ao trabalho docente na EaD. Caso contrário, a EaD estará contribuindo para uma crescente precarização do trabalho docente, por conta da sobrecarga de trabalho e da falta de regulamentação trabalhista.

4.3. Novas possibilidades para tutoria na Educação a Distância

Não há um modelo de tutoria ideal a ser seguido, pelo contrário, dentre os inúmeros desafios encontrados na EaD, um deles refere-se ao modelo de tutoria a ser adotado. Todavia, é necessário pensar em possibilidades de sistemas tutoriais apropriados e eficazes, que visam contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, bem como valorizar e reconhecer o importante trabalho desempenhado pelo tutor.

Ao longo deste trabalho, foram apresentados modelos de tutoria adotados pelas instituições de ensino superior a distância, nacionais e internacionais, assim como foram apontados os êxitos e as lacunas de cada modelo, a fim de analisar o que pode ser feito de modo diferente, principalmente no que diz respeito ao trabalho do tutor.

Tanto nos modelos de EaD internacionais quanto nos nacionais, a figura do tutor aparece como imprescindível, sem, contudo, ser reconhecido legalmente como professor,

apesar de receber, em alguns casos, a nomenclatura de professor-tutor. Eles recebem uma remuneração menor que a do professor, bem como não gozam da legislação trabalhista aplicada à carreira docente.

Nesse sentido, o primeiro passo para a melhoria das condições de trabalho desse profissional concerne no reconhecimento legal do tutor como trabalhador docente. Para que isso ocorra, no caso brasileiro, faz-se necessária a institucionalização da EaD como política pública de Estado e não de governo, eximindo-se de ser, dessa forma, um sistema, um programa ou um projeto. As atividades desenvolvidas no âmbito da EaD necessitam ser computadas na carga horária do professor, algo que não acontece atualmente, assim como os tutores devem ser enquadrados na carreira docente da instituição, compondo o quadro do magistério superior. Daí a necessidade da adoção da EaD como política institucional da educação superior.

Atualmente, o Sistema UAB constitui o principal meio de execução de política pública nacional de EaD no Brasil. Baseado em experiências anteriores, conforme já explicitado, o modelo de tutoria adotado pela UAB confere ao tutor, a distância e presencial, atribuições inerentes à docência. Nas palavras de Bezerra e Carvalho (2011),

[...] o trabalho de tutoria, apesar de apresentar suas especificidades, guarda em si a essência da ação educativa desenvolvida pelo professor, é alguém essencial, que no estabelecimento de suas mediações entre o/a estudante e as informações fornece as direções, indica caminhos, possibilita a construção do conhecimento. (BEZERRA; CARVALHO, 2011, p. 241)

As experiências de EaD públicas, até então vivenciadas no Brasil, foram implementadas de maneira isolada e fragmentada, não se levando em consideração os objetivos e as propostas de desenvolvimento das instituições de educação superior, que nem sempre preveem ou sabem se o governo irá financiar cursos na modalidade a distância. A formulação e implementação de uma política pública nacional de EaD necessita de objetivos mais claros, com consulta aos estudiosos da área e com debates realizados em eventos nacionais sobre o tema, além de sua institucionalização no âmbito das instituições de educação superior.

Houve um movimento de reconhecimento institucional da EaD, mas como ação regular das instituições integrantes do Sistema UAB. De acordo com Arruda (2018),

[...] em 2010 instaurou-se um grupo de trabalho sobre institucionalização da EaD, constituído sob a responsabilidade do fórum de coordenadores do sistema Universidade Aberta do Brasil e apoiado pela CAPES. Esse fórum foi descontinuado

em 2012, sobretudo por não ter obtido sucesso quanto à construção de uma perspectiva política acerca da institucionalização. (ARRUDA, 2018, p. 833)

Além disso, a Portaria CAPES nº 189, de 3 de novembro de 2016, considerando a necessidade de articular a institucionalização da UAB, criou um Grupo de Trabalho (GT), com o objetivo de analisar e apresentar propostas para institucionalizar o Sistema UAB junto às instituições de ensino superior, sendo o GT composto por representantes, titulares e suplentes, das seguintes entidades: CAPES; Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES); Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal da Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) e Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM). O GT teria prazo de cento e vinte dias para apresentação da conclusão dos trabalhos, a partir da data de publicação da portaria. No entanto, a referida Portaria foi revogada pela Portaria CAPES nº 3, de 5 de janeiro de 2017, sendo mantido o mesmo objetivo e a composição do GT, com exceção da mudança dos representantes da CAPES, assim como do acréscimo do MEC como membro participante do GT.

Em relação com GT, constituído em 2017, Arruda (2018) esclarece que

O primeiro trabalho consubstanciou-se na aplicação de um questionário para obter respostas acerca das condições de oferta e funcionamento da EaD nas IPES [Instituições Públicas de Ensino Superior].

Os dados do GT apesar de serem preliminares, buscaram efetuar levantamentos estatísticos sobre a implantação da EaD nas instituições que fazem parte do sistema UAB e, dessa forma, acabam por centrar mais no sistema propriamente dito do que na dimensão da institucionalização, que deveria ser pensada de forma desatrelada à UAB.

Haja vista que mais de 70% das instituições pesquisadas não possuem oferta de EaD sem fomento externo (por meio da UAB, rede e-tec ou outra), o que demonstra uma dependência relativamente alta de programas específicos para a modalidade [...]. (ARRUDA, 2018, p. 831)

Apesar das tentativas de mobilização em busca da institucionalização da EaD, a partir da UAB, nada de concreto foi feito até o presente momento, pois continua sendo um programa de governo, caracterizado pela fragmentação e descontinuidade das ações. Ademais, a institucionalização da EaD deveria ocorrer independentemente do programa UAB, com garantia da autonomia financeira e pedagógica das instituições perante o desenvolvimento dessa modalidade.

O processo de institucionalização é definido por Souza (2003) da seguinte forma:

Uma organização se institucionaliza quando sua estrutura de valor é internalizada pelo seu ambiente interno e externo; seus padrões de ação são aceitos pelo ambiente;

torna-se sensível e adaptável às mudanças, consegue manter um conjunto normativo e seguro e estabelece um consenso em torno de seus objetivos, que são incorporados ao contexto social. (SOUZA, 2003, p. 203)

Para isso, o financiamento da EaD deve ser realizado a partir das fontes de recursos internos e externos à instituição. O financiamento com recursos do orçamento interno indica, de alguma maneira, “[...] o grau de consenso de seus dirigentes em torno das prioridades das ações financiadas e de sua importância para a comunidade acadêmica” (MARTINS, 2006, p. 123), enquanto que o financiamento por recursos exclusivamente externos à instituição “[...] pode demonstrar o interesse do mercado, de órgãos governamentais ou do terceiro setor em adquirir os conhecimentos acadêmicos financiando cursos para suprir suas necessidades” (MARTINS, 2006, p. 123). Com isso, a forma de financiamento da EaD pode determinar os processos de fortalecimento (ou não) de sua institucionalização.

Assim, no âmbito das instituições públicas de educação superior, seria interessante a transformação dos cursos de EaD em oferta permanente, com cômputo na carga horária dos professores que atuam na modalidade a distância, com definição de vínculo legal dos tutores com a instituição, como professores, e, também, com financiamento dos cursos pela matriz orçamentária da instituição. Para tanto, é preciso ultrapassar as limitações impostas pela legislação vigente, com alteração e adequação às demandas da EaD, que se fazem cada vez mais presentes na realidade atual.

Na análise de Lima (2014), a trajetória da EaD no Brasil, caracterizada pela criação de parcerias e consórcios para a oferta de cursos a distância pelas instituições públicas de educação superior, estabeleceu uma contradição para a institucionalização da EaD. Nas palavras da autora,

O fato gerou contradição para a institucionalização da EaD, uma vez que proporcionou o desenvolvimento da cultura da EaD nas IES [Instituições de Ensino Superior], que começaram a se interessar por ela, mas, ao mesmo tempo, não se pensou numa diretriz para a coordenação desses consórcios e nem se teve a garantia de financiamento para seu funcionamento (pois o fomento era feito por meio de editais e não como orçamento global das IES públicas, o que vem ocorrendo até hoje com o desenvolvimento da UAB). (LIMA, 2014, p. 33)

No documento técnico, elaborado por Lima (2014), intitulado “Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade – Educação a distância na educação superior”⁸⁰, é apresentado um quadro com as perspectivas para a qualidade da

⁸⁰ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16511-produto-02-estudo-processo&Itemid=30192> Acesso em: 11 nov. 2018.

EaD no ensino superior, no qual foram elencadas as responsabilidades do Estado e das instituições de educação superior. O Quadro 4 esquematiza tais perspectivas:

Quadro 4 – Perspectivas para a qualidade da EaD no ensino superior

Para o Estado	Para as Instituições
i – Utilização de mecanismos de autonomia inserida, a partir das expectativas da sociedade, instituições e estudantes na elaboração de regulamentação e políticas públicas para a área; ii – Estabelecimento de um sistema de avaliação, supervisão e de regulação que atenda às características da modalidade de EaD; iii – Formulação de políticas públicas para o desenvolvimento da modalidade; iv – Política de financiamento para a EaD previsto no orçamento global da instituição.	i – Clareza, compreensão da concepção e dos objetivos e institucionalização da EaD; ii – Interação e transitabilidade permanentes dos atores envolvidos na modalidade: elementos fundamentais e peculiares, que permeiam as relações pedagógicas e de gestão; iii – Arquitetura pedagógica própria da modalidade; iv – Equipe profissional efetiva, com estabilidade, capacitação e plano de carreira; v – Infraestrutura, parque tecnológico estável e seguro com amplo acesso às informações e ao conhecimento; vi – Espaço para utilizar e desenvolver diferentes atividades em ambientes físico e virtual; vii – Mecanismos de avaliação e acompanhamento próprio para a modalidade.

Fonte: LIMA, 2014, p. 63.

Em relação aos aspectos salientados por Lima (2014), no Quadro 4, tendo em vista a qualidade da EaD no ensino superior, cabe ao Estado regulamentar as políticas públicas para a EaD, estabelecendo um sistema de desenvolvimento, avaliação e supervisão, bem como fomentar uma política de financiamento, previsto no orçamento da instituição. Com a institucionalização da EaD, passa a ser papel das instituições de educação superior estabelecer objetivos claros, mecanismos de avaliação e estrutura pedagógica, tecnológica e espacial, além de contar com uma equipe profissional interativa e permanente, com estabilidade, capacitação e plano de carreira. A partir do momento em que é institucionalizada, a EaD é incorporada e legitimada nas instituições de educação superior como uma prática permanente e sistematizada, sendo inserida na dinâmica organizacional e de trabalho da instituição.

Sendo a EaD uma prática legitimada e integrada permanentemente à instituição de educação superior, com concepção e objetivos claros, mudanças dentro da estrutura organizacional da instituição são requeridas. Faz-se necessário a formação de uma equipe profissional dedicada e espaço físico específico, bem como a inserção formal da EaD nos

documentos internos da instituição, com representatividade nas instâncias decisórias. Além disso, as atividades de EaD deverão ser integradas à previsão orçamentária anual da instituição, com garantia de sustentabilidade financeira para o seu desenvolvimento.

Além da qualidade para a EaD, enfatizada por Lima (2014), uma equipe profissional efetiva, com estabilidade, capacitação e plano de carreira faz com que essa modalidade seja vista com mais seriedade e comprometimento, na qual os trabalhadores envolvidos deixam de ser bolsistas e passam a ser profissionais efetivos da carreira do magistério superior, podendo se dedicar à EaD não mais como complemento salarial, mas como principal fonte de renda.

O tutor reconhecido como professor, com estabilidade e plano de carreira, poderá atuar como o professor da educação presencial, ou seja, ser aquele que planeja e ministra as aulas, não necessitando mais de uma divisão técnica do trabalho docente entre “planejadores” (professores) e “executores” (tutores). Para tanto, o número de alunos por professor necessita ser delimitado, assim como é feito na educação presencial, considerando a dinâmica organizacional da EaD. Assim,

Para o desenvolvimento e institucionalização da EaD se faz necessária a valorização e profissionalização da atuação docente na EaD, em detrimento de atividades fragmentadas de autor-professor-tutor; concursos para os docentes que atuam na modalidade nas IES [Instituições de Ensino Superior] públicas e, nas IES privadas, que sejam professores efetivos, com vínculo empregatício e não apenas com contratos temporários; que os espaços descentralizados de atendimento presencial tenham professores efetivos e concursados, para atuar e desenvolver atividades concernentes ao ensino superior, com indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão; que as atividades a distância sejam computadas na carga horária docente; planos de carreira com previsão de atividades coerentes à especificidade da EaD. (LIMA, 2014, p. 115)

Com a valorização e profissionalização da atuação docente na EaD, por meio da consolidação de uma equipe profissional efetiva, engajada no desenvolvimento da educação a distância, ações poderiam ser aperfeiçoadas e estudos na área aprofundados, tendo em vista a melhoria da qualidade da EaD e das condições de trabalho dos profissionais envolvidos. Para tanto, com a institucionalização da educação a distância, vagas destinadas a cargos de professores para atuarem nesse contexto seriam não só justificáveis, mas imprescindíveis, possibilitando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, bem como a superação da rotatividade dos profissionais e a precariedade do trabalho docente.

Pensando na equivalência da distribuição de disciplinas entre os professores atuantes no ensino presencial e a distância, é preciso considerar que o tempo de trabalho na EaD é diferenciado, pois acontece em tempos e espaços específicos, com mediações pedagógicas atemporais. Em outras palavras,

[...] o tempo na educação presencial está bem delimitado pelo tempo na sala de aula e o tempo previsto para desenvolvimento de atividades relacionadas. Já o tempo na EaD é baseado em suposições e previsões sobre quanto tempo seria dedicado a uma ação docente que se desdobra em inúmeras atividades e interação voltadas para uma massa de alunos que desejam e almejam um acompanhamento pessoal, único. Se se direciona a discussão sobre o tempo de trabalho para as distinções entre modalidades, dificilmente se chega a uma análise a respeito de qual seria o fio condutor da equivalência. Além disso, trata-se de uma discussão que promove uma separação bem clara entre quem trabalha em uma modalidade e quem trabalha em outra, com riscos iminentes de se construir parâmetros distintos até mesmo para a configuração do que se entende como docência na EaD – o que, diga-se de passagem, poderia ser razoavelmente prejudicial aos docentes devido à falta de um histórico mais intenso de participação coletiva nas discussões trabalhistas sobre o lugar da EaD em sua profissionalização. (ARRUDA, 2018, p. 836)

Nesse sentido, torna-se necessária a constituição de critérios internos que equalizem a educação a distância e a educação presencial. Do ponto de vista da docência, essa equidade supriria a precarização do trabalho docente na EaD, principalmente do tutor, desde que este fosse incluído no plano de carreira do magistério superior. Além disso, com um corpo docente definido e estável, estratégias a longo prazo poderiam ser estabelecidas em relação à EaD, consolidando-a como uma modalidade sólida e regular.

No âmbito da EaD no Brasil, o Sistema UAB tornou-se referência de oferta da modalidade a distância, materializando-se, dessa forma, em uma política nacional de educação a distância, cujo modelo de docência passou a ser parâmetro. Pretto e Lapa (2010) consideram que o tipo de docência adotado pela UAB, por ser um programa de cunho nacional, traz o risco da prescrição e da padronização de um modelo único. Por isso, “[...] um dos primeiros aspectos a se considerar nesse processo de implantação da EaD no sistema público de educação superior diz respeito, justamente, à sua não institucionalização em termos do trabalho docente” (PRETTO; LAPA, 2010, p. 89).

A prioridade do Sistema UAB concerne na formação de professores da educação básica, tendo em vista o atendimento de uma demanda educacional de melhoria formativa dos professores e, conseqüentemente, da qualidade da educação. No entanto, a melhoria da qualidade da educação básica não depende, somente, da formação de professores. Outros aspectos perpassam esse contexto, dentre os quais convém citar: melhoria das condições de trabalho, valorização profissional, remuneração adequada e melhores planos de carreira.

Com isso, a consolidação da EaD, por meio da UAB, surge como uma demanda pontual e emergencial de formação de professores, demonstrando o caráter isolado e marginal assumido pela EaD, em esfera nacional, cujo objetivo principal é atender uma necessidade específica. Isso fragiliza a implementação e institucionalização da EaD, por não ser

regulamentada como modalidade regular da educação superior, em conformidade com os parâmetros da educação presencial. Por isso, funciona por meio de programas governamentais sem garantia de manutenção, o que caracteriza uma política de governo, e não de Estado.

Para tanto, a EaD pública deveria ser desenvolvida de maneira atrelada à educação presencial, ou seja, em conjunto com as demais iniciativas das instituições públicas de educação superior, com inserção nas instâncias regulares de oferta dos cursos, gozando de autonomia pedagógica e financeira, mesmo porque a legislação brasileira não apresenta nenhuma distinção entre a modalidade presencial e a distância.

Na avaliação de Arruda (2018),

O conceito de EaD pública desatrelada da educação presencial potencializa os seguintes problemas de institucionalização da modalidade nas IPES [Instituições Públicas de Ensino Superior]:

- (a) As ações de EaD são ainda restritas a setores, geralmente sob a responsabilidade dos coordenadores do sistema UAB nas respectivas instituições. Isso significa que as iniciativas em EaD dificilmente ultrapassam a indução feita pela CAPES ou outros gestores de programas, contribuindo para as assimetrias nas formas como cursos presenciais e a distância são ofertados nas universidades públicas;
- (b) A formação a distância é lacunar no que diz respeito às possibilidades de imersão na pesquisa e na extensão;
- (c) Ausência de mobilidade de alunos intermodalidades, ou seja, a possibilidade de alunos migrarem entre cursos presenciais e a distância, ou realizarem aproveitamento curricular por meio da realização de disciplinas em modalidade diferente da qual está matriculado;
- (d) Fragilidade nas regulamentações internas das universidades, tais como normas acadêmicas, reconhecimento de encargos de professores, reconhecimento institucional dos cursos a distância e equivalência de participação nas tomadas de decisões cotidianas. (ARRUDA, 2018, p. 832)

Defender a institucionalização da EaD, atrelada à educação presencial, significa romper com programas governamentais específicos, emergenciais e descontínuos, a fim de consolidar uma política de Estado para a EaD, baseada no desenvolvimento indissociável de ensino, pesquisa e extensão referente a essa modalidade.

É importante ressaltar que existe uma distinção didático-metodológica entre a modalidade a distância e a presencial, uma vez que a EaD é mediada por tecnologias. Todavia, isso não significa que deva haver diferenciação entre as normas que regem as duas modalidades, como em relação ao trabalho docente. A falta de vínculo sólido do professor e, ainda mais, do tutor, dada a descontinuidade e a dependência de financiamento externo para oferta do curso, dificulta a consolidação e a estruturação da EaD no interior das instituições públicas de educação superior, cujos vínculos com a EaD finalizam com o término da bolsa paga pelo programa.

A expansão da EaD pública, em nível nacional, ocorreu, principalmente, por conta do Sistema UAB, que, apesar das lacunas institucionais, potencializou o crescimento da oferta de vagas na educação superior, atingindo diferentes regiões do país. Assim, considerando a importância da EaD, torna-se necessária uma mudança na política educacional, tendo em vista a institucionalização da EaD como política de Estado, no mesmo patamar da educação presencial, com autonomia financeira e pedagógica, assim como a inserção na legislação educacional do tutor como professor de carreira do magistério superior, promovendo, dessa forma, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Para tanto, é necessário reconfigurar o atual cenário da EaD, com a desconstrução dos programas e das ações isoladas referente a essa modalidade de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou analisar o trabalho docente na educação superior pública a distância, especialmente no que se refere ao trabalho do tutor. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental, com suporte do materialismo histórico como método de análise, a fim de compreender o fenômeno estudado para além de sua manifestação imediata e aparente, almejando a apresentação de novos caminhos para transformação da realidade estudada.

As questões que nortearam o desenvolvimento desta investigação foram assim delineadas: Como se configura o trabalho docente, especificamente do tutor, nos cursos de graduação a distância das instituições públicas federais? O trabalho na EaD produziu algum tipo de mudança na configuração e na dinâmica do trabalho docente? Em quais condições se desenvolve o trabalho do tutor, no contexto da EaD?

Sendo assim, o objetivo geral desta pesquisa foi compreender e analisar a configuração do trabalho do tutor nos cursos de graduação a distância das instituições públicas federais, tendo em vista as relações sociais que permeiam a realidade concreta e a política educacional de modo específico. Foram traçados, como objetivos específicos: analisar o trabalho do tutor nas instituições públicas de educação superior, de forma a apreender: (i) a natureza e a dinâmica do trabalho do tutor nessa modalidade de ensino; (ii) as condições de trabalho desses sujeitos; (iii) o significado político do trabalho desse profissional para a política educacional, tendo em vista a proposição de novas possibilidades para a tutoria.

Frente às indagações e aos objetivos estabelecidos, realizou-se, inicialmente, um estudo teórico, buscando compreender a configuração do Estado capitalista, bem como a dimensão do conceito de trabalho, de modo geral, e do trabalho docente, de modo específico, nas relações sociais capitalistas. Para tanto, problematizou-se a organização do trabalho docente diante das novas tecnologias, em tempos de acumulação flexível, a partir de uma caracterização do trabalho docente realizado na EaD, principalmente do tutor, com o propósito de compreender o fenômeno investigado em sua totalidade, inserido em uma dinâmica histórica, política e social.

Delimitado os conceitos teóricos acerca do trabalho e do Estado no contexto social capitalista, partiu-se para a análise das políticas e reformas da educação superior, demarcando o lugar ocupado pela EaD, a partir dos anos de 1990, nos governos: Collor de Mello e Itamar Franco (1990-1994), Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), a fim de analisar como a EaD foi sendo instituída no contexto

da política educacional de educação superior. Nesse sentido, verificou-se que as políticas e reformas ocorridas no ensino superior, a partir dos anos de 1990, seguiram os preceitos neoliberais da Terceira Via, em que o Estado assume o papel de regulador da economia e da dinâmica social, com administração de cunho gerencial.

Considerando a necessidade de compreender o objeto de investigação, foram analisadas as principais experiências de EaD internacionais (Open University – Reino Unido; Universidad Nacional de Educación a Distância – Espanha; Universidade Aberta de Portugal – Portugal) e nacionais (Consórcio CEDERJ – Centro de Educação Superior do Rio de Janeiro; Projeto Veredas – Curso de Formação Superior de Professores; Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB), com foco no trabalho do tutor. O objetivo foi compreender a organização da EaD, assim como traçar um panorama do trabalho docente nas diversas experiências apresentadas, para que fosse possível analisar a configuração do trabalho do tutor, além de entender os interesses políticos e ideológicos que permeiam a realidade concreta.

Após a análise das experiências de EaD na educação superior, bem como do contexto histórico, político e social no qual se insere, esta investigação buscou compreender a configuração do trabalho do tutor na educação superior pública a distância brasileira. Por isso, foram analisados os resultados encontrados sobre o trabalho do tutor, a partir das experiências nacionais e internacionais pesquisadas, assim como foi problematizada a dimensão da tutoria e da profissionalização docente. O propósito foi estabelecer uma relação entre a função desempenhada pelo professor e pelo tutor, a fim de reafirmar a função docente que é desempenhada pelo tutor. Posto isso, foram apresentados novos caminhos para a tutoria na EaD, tendo como ponto de defesa a institucionalização da EaD nas instituições de educação superior e o reconhecimento legal do tutor como trabalhador docente.

No decorrer da pesquisa, constatou-se que a política educacional de expansão da educação superior brasileira, por meio da EaD, não é neutra, está carregada de valores, concepções e intencionalidades, propostos pelo projeto político neoliberal da Terceira Via.

Com isso, na configuração do Estado, há predominância do modelo gerencial no ordenamento das políticas públicas, especialmente em relação à educação. Assim, as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) foram inseridas para alavancar certas ações estatais, principalmente na política educacional, que, em nome da democratização de acesso à educação superior, através da EaD, vem precarizando ainda mais o trabalho docente. Mais do que um processo natural, a introdução das TIC no campo educacional concretizou a lógica do modelo gerencial de Estado.

No Brasil, a educação a distância superior pública se materializou como política educacional com a criação do Sistema UAB. O modelo da UAB é baseado nas experiências de EaD internacionais e nacionais implementadas até então. Vale ressaltar que a experiência de UAB brasileira é diferente das iniciativas internacionais, pois não funciona totalmente a distância, sendo necessário haver momentos presenciais para a conclusão do curso. Mas, em relação ao trabalho docente desenvolvido, não há muitas distinções, posto que, tanto nos modelos nacionais quanto nos internacionais analisados, há a fragmentação do trabalho docente e a inserção da figura do tutor, que, em nenhum dos casos, é reconhecido legalmente como professor.

O exercício da atividade de tutoria, nas iniciativas pesquisadas, não se dá por meio de contrato formal de trabalho como professor. Os tutores são bolsistas, sem nenhum vínculo empregatício, ou são contratados temporariamente e em tempo parcial. Isso evidencia a precarização, a terceirização e a exploração em relação ao trabalho do tutor, conduta, até então, vivenciada no setor privado e que se tornou uma realidade no setor público brasileiro.

Dessa forma, nota-se que o trabalho do tutor, indispensável na EaD, carece de reconhecimento, valorização e regulamentação, pois sua identidade está em construção. Neste trabalho, não se defende a criação da “profissão tutor”, pelo contrário. Ao longo da pesquisa, foi verificado que o tutor exerce uma função inerente à docência e, portanto, necessita ser legalmente reconhecido como professor, para que possa usufruir dos direitos historicamente conquistados em relação à profissão docente.

Com efeito, como possibilidade de transformação da realidade concreta em relação ao trabalho do tutor, advoga-se a institucionalização da EaD nas instituições federais de educação superior, tendo em vista a superação da expansão da EaD por meio de programas, como o Sistema UAB. É necessário que a EaD seja tratada como política pública de Estado, e não como política de governo, equiparando-se, assim, à educação presencial no que diz respeito à autonomia pedagógica e financeira. Desse modo, o tutor seria um professor da instituição, pertencente à carreira do magistério superior, com reconhecimento legal e garantia de todos os direitos trabalhistas. Em outras palavras, não existiria mais a figura do tutor, mas sim do professor, que poderia atuar tanto na educação presencial quanto na EaD.

Como base no estudo realizado, foi possível concluir que o trabalho docente na EaD está sendo reconfigurado, potencializando novas formas de exploração e precarização, estando em consonância com os pressupostos neoliberais da Terceira Via, com um modelo de Estado gerencial, difundido a partir dos anos de 1990. Nesse contexto, com a expansão da EaD, surge a figura imprescindível de um novo profissional: o tutor, que, apesar de exercer

uma função inerente à docência, não é reconhecido legalmente como professor ou trabalhador, atuando como bolsista na esfera pública federal brasileira, o que demarca uma nova forma de exploração, precarização e terceirização do trabalho docente.

Diante desse cenário, coloca-se, como possibilidade de mudança, a institucionalização da EaD como uma política educacional de Estado, passando a ser tratada com o devido comprometimento e seriedade pelos órgãos governamentais e deixando de ser uma oferta esporádica e sem regularidade, já que, até o presente momento, se caracteriza como política de governo, através de ações isoladas e fragmentadas, associada ao bloco no poder vigente e que pode mudar a cada eleição.

A EaD, sendo uma política institucional, assim como a educação presencial, contará com autonomia pedagógica e financeira para se desenvolver, além de planejamento de ações a curto e médio prazo. Por sua vez, o tutor será reconhecido e incorporado legalmente como professor da instituição de educação superior, dedicando-se ao ensino, pesquisa e extensão, para que a política de expansão e democratização de acesso à educação superior, por meio da EaD, seja realizada a partir de condições básicas institucionais e dignas de trabalho. Com isso, a fragmentação e a hierarquização do trabalho docente na EaD serão suprimidas, posto que o trabalho será realizado por um professor da carreira do magistério superior, e não haverá divisão entre quem pensa (professor) e quem executa (tutor).

Dessa forma, novos estudos sobre essa temática precisam ser realizados, tendo como referência o processo de institucionalização da EaD e de materialização da condição digna de trabalho dos tutores, com posicionamentos e critérios para se pensar uma EaD de qualidade, tanto para o aluno quanto para o trabalhador.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Katia Morosov; SILVA, Danilo Garcia. Trabalho docente, educação a distância e as TICs: entre a excitação e o sobretrabalho. **Linhas Críticas**, v. 19, n. 40, Brasília, set./dez. 2013. p. 561-578. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193529988005>> Acesso em: 20 set. 2018.

ALVES, João Roberto Moreira. A história da EaD no Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 9-13.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009a.

_____. Século XXI: nova era da precarização estrutural do trabalho?. In: ANTUNES, R.; BRAGA, R. (org.). **Infoproletários: degradação real do trabalho virtual**. São Paulo: Boitempo, 2009b.

_____. **A desertificação neoliberal no Brasil: Collor, FHC e Lula**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

_____. Apresentação. In: ANTUNES, R. **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engles**. São Paulo: Expressão Popular, 2004. p. 7-10.

_____. **Adeus ao trabalho?: ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 4. ed. São Paulo: Cortez. 1997.

ARETIO, Lorenzo García. El professor tutor y la tutoría a debate. In: ARETIO, L. G.; OLIVER, A. **Perspectivas sobre la función tutorial**. Madrid: UNED, 1999a. p. 11-15.

_____. Passado y presente de la acción tutorial em la UNED. In: ARETIO, L. G.; OLIVER, A. **Perspectivas sobre la función tutorial**. Madrid: UNED, 1999b. p. 19-54.

ARRUDA, Durcelina Ereni Pimenta. **Dimensões da aula e das práticas pedagógicas na educação superior presencial e a distância**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

ARRUDA, Eucidio Pimenta. Reflexões sobre a política nacional de formação de professores a distância e o enfraquecimento da EaD pública pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). **Educação**, v. 43, n. 4, Santa Maria, out./dez. 2018. p. 823-842. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/32607>> Acesso em: 15 jan. 2019.

ARRUDA, Eucídio Pimenta; ARRUDA, Durcelina Ereni Pimenta. Educação à distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, jul./set. 2015. p. 321-338.

BARRETO, Raquel Goulart. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, set. 2008. p. 919-937.

_____. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, set./dez. 2004. p. 1181-1201.

BARROS, Verônica Altef. O trabalho docente virtual: análise jurídica das condições de trabalho decorrentes do sistema de educação à distância. In: XVI Congresso Nacional CONPEDI. **Pensar globalmente: agir localmente**. Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/bh/veronica_altef_barros.pdf> Acesso em: 14 set. 2017.

BATISTA, Paulo Nogueira. **O Consenso de Washington**: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. 1994. Disponível em: <<http://www.consultapopular.org.br/sites/default/files/consenso%20de%20washington.pdf>> Acesso em: 14 jan. 2019.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma**: desestruturação do estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Fundamentos de política social. In: MOTA, A. E. et al. **Serviço Social e Saúde**: formação e trabalho profissional. São Paulo: Cortez, 2006. p. 13-39.

BELLONI, Maria Luíza. **Educação a distância**. 6. ed. São Paulo: Autores Associados, 2012.

_____. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, abr. 2002. p. 117-142.

BEZERRA, Mayam de Andrade.; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. Tutoria: concepções e práticas na educação a distância. In: SOUZA, R. P. de; MOITA, F. M. C. da S. C.; CARVALHO, A. B. G. Carvalho (org.). **Tecnologias digitais na educação**. Campina Grande: Eduepb, 2011. p. 233-259.

BOMFIM, Maria Inês do Rego Monteiro. Trabalho docente na escola pública brasileira: as finalidades humanas em risco. In: CIAVATTA, M.; REIS, R. R. (org.). **A pesquisa histórica em trabalho e educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010. p. 89-111.

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, set./dez. 2007. p. 1503-1523.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: 10 ago. 2018.

_____. **Decreto nº 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm> Acesso em: 5 jan. 2018.

_____. **Decreto nº 7.824**, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm> Acesso em: 2 out. 2018.

_____. **Decreto nº 7.642**, de 13 de dezembro de 2011. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7642.htm> Acesso em: 18 fev. 2018.

_____. **Decreto nº 7.423**, de 31 de dezembro de 2010. Regulamenta a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, que dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio, e revoga o Decreto nº 5.205, de 14 de setembro de 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7423.htm> Acesso em: 2 out. 2018.

_____. **Decreto nº 7.234**, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm> Acesso em: 2 out. 2018.

_____. **Decreto nº 6.303**, de 12 de dezembro de 2007. Altera dispositivos do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, e do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Revogado pelo decreto nº 9.235, de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6303.htm> Acesso em: 16 ago. 2018.

_____. **Decreto nº 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm> Acesso em: 2 out. 2018.

_____. **Decreto nº 5.800**, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm> Acesso em: 2 out. 2018.

_____. **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. Revogado pelo Decreto nº 9.057, de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/Decreto/D5622.htm#art37> Acesso em: 16 ago. 2018.

_____. **Decreto nº 5.205**, de 14 de setembro de 2004. Regulamenta a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, que dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio. Revogado pelo Decreto nº 7.423, de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5205.htm> Acesso em: 2 out. 2018.

_____. **Decreto nº 2.494**, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Revogado pelo Decreto nº 5.622, de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2494.htm> Acesso em: 16 ago. 2018.

_____. **Decreto nº 19.851**, de 11 de abril de 1931. Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativas das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Revogado pelo Decreto nº 99.999, de 1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19851.htm> Acesso em: 20 fev. 2017.

_____. **Decreto-Lei nº 5.452**, de 1º de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis de Trabalho. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452.htm> Acesso em: 05 jan. 2018.

_____. **Emenda Constitucional nº 95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm> Acesso em: 11 nov. 2018.

_____. **Lei nº 13.530**, de 7 de dezembro de 2017. Altera a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, a Lei Complementar nº 129, de 8 de janeiro de 2009, a Medida Provisória nº 2.156-5, de 24 de agosto de 2001, a Medida Provisória nº 2.157-5, de 24 de agosto de 2001, a Lei nº 7.827, de 27 de setembro de 1989, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, a Lei nº 9.766, de 18 de dezembro de 1998, a Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, a Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, a Lei nº 12.688, de 18 de julho de 2012, e a Lei nº 12.871, de 22 de outubro de 2013; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13530.htm> Acesso em: 2 out. 2018.

_____. **Lei nº 13.467**, 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nºs 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm> Acesso em: 5 jan. 2018.

_____. **Lei nº 13.243**, de 11 de janeiro de 2016. Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113243.htm> Acesso em: 2 out. 2018.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm> Acesso em: 2 out. 2018.

_____. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm> Acesso em: 2 out. 2018.

_____. **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 direitos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112551.htm> Acesso em: 5 jan. 2018.

_____. **Lei nº 12.202**, de 14 de janeiro de 2010. Altera a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112202.htm> Acesso em: 2 out. 2018.

_____. **Lei nº 11.947**, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nºs 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm> Acesso em: 20 set. 2018.

_____. **Lei nº 11.784**, de 22 de setembro de 2008. Dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo – PGPE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11784.htm#art176> Acesso em: 10 out. 2018.

_____. **Lei nº 11.502**, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm> Acesso em: 15 out. 2018.

_____. **Lei nº 11.273**, de 6 de fevereiro de 2006. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11273.htm> Acesso em: 20 set. 2018.

_____. **Lei nº 11.096**, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm> Acesso em: 15 fev. 2017.

_____. **Lei nº 11.079**, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L11079.htm> Acesso em: 2 out. 2018.

_____. **Lei nº 10.973**, de 2 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.973.htm> Acesso: 2 out. 2018.

_____. **Lei nº 10.861**, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm> Acesso em: 18 fev. 2018.

_____. **Lei nº 10.260**, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10260.htm> Acesso em: 18 fev. 2018.

_____. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm> Acesso em: 18 fev. 2018.

_____. **Lei nº 10.168**, de 29 de dezembro de 2000. Institui contribuição de intervenção de domínio econômico destinada a financiar o Programa de Estímulo à Interação Universidade-

Empresa para o Apoio à Inovação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110168.htm> Acesso em: 18 fev. 2018.

_____. **Lei nº 9.679**, de 3 de julho de 1998. Institui a Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior e dá outras providências. Revogada pela Lei nº 11.784, de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9678.htm> Acesso em: 10 out. 2018.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 5 fev. 2018.

_____. **Lei nº 8.666**, de 21 de junho de 1993. Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8666cons.htm> Acesso em: 17 nov. 2018.

_____. **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. Revogada pela Lei nº 9.394, de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm> Acesso em: 25 set. 2018.

_____. **Lei nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Revogada pela Lei nº 9.394, de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5540.htm> Acesso em: 20 fev. 2017.

_____. **Portaria Interministerial nº 424**, de 30 de dezembro de 2016. Estabelece normas para execução do estabelecido no Decreto nº 6.170, de 25 de julho de 2007, que dispõe sobre as normas relativas às transferências de recursos da União mediante convênios e contratos de repasse, revoga a Portaria Interministerial nº 507/MP/MF/CGU, de 24 de novembro de 2011 e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.convenios.gov.br/legislacao/portarias/portaria-interministerial-n-424-de-30-de-dezembro-de-2016>> Acesso em: 20 set. 2018.

_____. **Portaria MEC nº 318**, de 2 de abril de 2009. Transfere à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES a operacionalização do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em: <http://www.semesp.org.br/portal/pdfs/juridico2009/Portarias/02.04.09/n318_02.04.09.pdf> Acesso em: 10 set. 2018.

_____. **Portaria Ministerial nº 397**, de 9 de outubro de 2002. Aprova a Classificação Brasileira de Ocupações – CBO/2002, para uso em todo território nacional e autoriza a sua publicação. Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/legislacao.jsf>> Acesso em: 17 jul. 2018.

_____. **Portaria Normativa nº 2**, de 26 de janeiro de 2010. Institui e regulamenta o Sistema

de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2704-sisuportarianormativa2&Itemid=30192> Acesso em: 2 out. 2018.

_____. **Projeto de Lei nº 2.435**, de 2011. Dispõe sobre a regulamentação do exercício da atividade de Tutoria em Educação a Distância. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=522182>> Acesso em: 25 jan. 2018.

_____. **Resolução CD/FNDE nº 15**, de 4 de dezembro de 2015. Revoga as resoluções que dispõem sobre o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa a participantes dos programas de formação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor). Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/7910-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-mec-n%C2%BA-15,-de-4-de-dezembro-de-2015>> Acesso em: 20 set. 2018.

_____. **Resolução CD/FNDE nº 8**, de 30 de abril de 2010. Altera os incisos I a V do art. 9º, o § 1º do art. 10 e o item 2.4 do Anexo I da Resolução/CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3390-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-8-de-30-de-abril-de-2010>> Acesso em: 20 set. 2018.

_____. **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: <<https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3320-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-26-de-5-de-junho-de-2009>> Acesso em: 20 set. 2018.

_____. **Referências para a Educação Superior a Distância**. Ministério da Educação. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>> Acesso em: 15 jan. 2018.

CAPES. **Formulário de Cadastramento de Bolsistas da Universidade Aberta do Brasil**. Anexo V Portaria CAPES nº 183/2016. 2016. Disponível em: <http://www.nead.ufsj.edu.br/portal/images/UAB/Ficha_Coord_Tutoria.doc> Acesso em: 25 jun. 2017.

_____. **Portaria CAPES nº 15**, de 23 de janeiro de 2017. Altera a Portaria nº 183, de 21 de

outubro de 2016, que regulamenta as diretrizes para concessão e pagamento de bolsas aos participantes da preparação e execução dos cursos e 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/25012017-PORTARIA-No-15-DE-23-DE-JANEIRO-DE-2017.pdf>> Acesso em: 20 set. 2018.

_____. **Portaria CAPES nº 3**, de 5 de janeiro de 2017. Cria Grupo de Trabalho com o objetivo de Institucionalizar a UAB junto as Instituições de Ensino Superior, integrantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/09012017-PORTARIA-N-3-DE-5-DE-JANEIRO-DE-2017.pdf>> Acesso em: 20 out. 2018.

_____. **Portaria CAPES nº 189**, de 3 de novembro de 2016. Cria Grupo de Trabalho com o objetivo de analisar e apresentar propostas para institucionalizar o sistema UAB junto as Instituições de Ensino Superior, integrantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/legislacao/53-conteudo-estatico/servicos/2340-portarias>> Acesso em: 20 out. 2018.

_____. **Portaria CAPES nº 183**, de 21 de outubro de 2016. Regulamenta as diretrizes para concessão e pagamento de bolsas aos participantes da preparação e execução dos cursos e programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/24102016-PORTARIA-N-183-2016.pdf>> Acesso em: 20 set. 2018.

CESÁRIO, Priscila Menarin; MILL, Daniel. Aprendizagem da docência: da formação aos saberes necessários à docência na modalidade virtual. **Revista de Educação a Distância EmRede**, v. 3, n. 2, 2016.

CHACON, Marcelo Traina; CALDERÓN, Adolfo Ignacio. A expansão da educação superior privada no Brasil: do governo de FHC ao governo de Lula. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, México, n. 17, v. VI, 2015. p. 28-100

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CORBUCCI, Paulo Roberto. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de reforma. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, out. 2004. p. 677-701.

_____. **Avanços, limites e desafios do MEC para a educação superior da década de 1990: ensino da graduação**. 2002. Texto para discussão. IPEA. Disponível em: <http://desafios2.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/td_0869.pdf> Acesso em 5 dez. 2018.

CORDEIRO, Leonardo Zenha. **Processo de trabalho e Educação a Distância**: expansão e mudanças na universidade pública brasileira. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

COSTA, Celso José da. Modelos de educação superior a distância e implementação da Universidade Aberta do Brasil. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 15, n. 2, mai./ago. 2007, p. 9-16.

COSTA, Danielle Dias da; FERREIRA, Norma Iracema de Barros. O PROUNI na educação superior brasileira: indicadores de acesso e permanência. **Avaliação**, Campinas, v. 22, n. 1, mar. 2017. p. 141-163.

CUNHA, Maria Isabel da. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. **Conhecimento local e conhecimento universal**: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 31-42.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p.234-252, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12931.pdf>> Acesso em: 2 out. 2018.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem, 1876. In: ANTUNES, R. **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004. p. 11-28.

ENGUIA, Mariano Fernández. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991, p. 3-21.

ESPAÑA. **Ley Orgánica 4/2007**, de 12 de abril de 2007. Modifica a Ley Orgánica 6/2001, de Universidades. Disponível em: <http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/ORGREPRESENTACION/JUNTAPERSONALDOCENTE/LEGISLACION/TEXTO_REFUNDIDO_LOU_UNED.PDF> Acesso em: 27 jul. 2017.

_____. **Ley Orgánica 6/2001**, de 21 de dezembro de 2001. Universidades. Disponível em: <<https://www.boe.es/buscar/pdf/2001/BOE-A-2001-24515-consolidado.pdf>> Acesso em: 27 jul. 2017.

_____. **Real Decreto 1239/2011**, de 8 de setembro de 2011. Aprova os Estatutos da Universidad Nacional de Educación a Distancia. Disponível em: <http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/VICERRECTORADOS/SECRETARIA/NORMATIVA_OLD/NORMATIVA%20GENERAL%20UNED/BOE-A-2011-14987_0.PDF> Acesso em: 27 jul. 2017.

_____. **Real Decreto 2005/1986**, de 5 de setembro de 1986. Regula o regime da função tutorial nos Centros Associados da UNED. Disponível em: <<https://www.boe.es/boe/dias/1986/09/30/pdfs/A33415-33416.pdf>> Acesso em: 27 jul. 2017.

FERREIRA, Suely. **Reformas na educação superior**: novas regulações e a reconfiguração da universidade. Educação Unisinos, v. 19, n. 1, jan./abr. 2015. p. 122-131.

FERREIRA, Zeila Miranda. **Prática pedagógica do professor-tutor em EaD no curso “Veredas – Formação Superior de Professores”**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FERREIRA, Zeila Miranda; GARRIDO, Elsa. Caminhos e descaminhos do tutor na formação superior de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. In: 12º Congresso Internacional de Educação a Distância. **Educação a Distância e a Integração das Américas**. Florianópolis, 2005. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/021tcf5.pdf>> Acesso: 20 set. 2018.

FIDALGO, Fernando; FIDALGO, Nara Luciene Rocha. Trabalho Docente, Tecnologias e Educação a Distância: novos desafios? **Extra-Classe**, v. 1, Belo Horizonte, 2008. p. 12-29.

FILGUEIRAS, Luiz Antônio Mattos. **Reestruturação Produtiva, Globalização e Neoliberalismo**: capitalismo e exclusão social neste final de século. 1997. Disponível em: <<http://www.cefetsp.br/edu/eso/globalizacao/neoglobliberalismo.pdf>> Acesso em: 09 abr. 2017.

FILGUEIRAS, Luiz; et al. Modelo Liberal-Periférico e bloco no poder: política e dinâmica macroeconômica nos governos Lula. In: MAGALHÃES, J. P. A. (org.). **Os anos Lula**: contribuições para um balanço crítico 2003-2010. Rio de Janeiro: Garamond, 2011. p. 35-69.

FRANÇA, Polyana Imolesi Silveira de. **A precarização do trabalho na educação a distância e a subordinação do conhecimento aos imperativos do capital**: uma problematização sobre o trabalho do tutor. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha de ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a14.pdf>> Acesso em: 15 jan. 2017.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. O enfoque da dialética materialista na pesquisa educacional. In: Encontro Regional de Pesquisa Sudeste. **Simpósio sobre diferentes enfoques teóricos na pesquisa educacional brasileira**. Vitória, 1987.

FUNDAÇÃO CECIERJ. **Convênio nº 851237/2017**. Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro – CECIERJ e Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Disponível em: <<http://cederj.edu.br/fundacao/wp-content/uploads/2018/10/INFORMAÇÕES-SOBRE-CONTRATOS-DE-FINANCIAMENTO.pdf>> Acesso em 15 out. 2018.

_____. **Edital nº 001/2018**. Seleção pública destinada à concessão de bolsas e formação de cadastro de reserva de tutores presenciais para atuação nos cursos de graduação da Fundação CECIERJ/Consórcio CEDERJ. Disponível em: <http://cederj.edu.br/fundacao/wp-content/uploads/2018/05/EDITAL_Tutor-Presencial_-001_2018_2_site.pdf> Acesso em: 27 jun. 2018.

_____. **Edital nº 002/2018**. Seleção pública destinada à concessão de bolsas e formação de cadastro de reserva de tutores a distância para atuação nos cursos de graduação da Fundação CECIERJ/Consórcio CEDERJ. Disponível em: < http://cederj.edu.br/fundacao/wp-content/uploads/2018/05/EDITAL_Tutor-a-Dist%C3%A2ncia_002_2018_2_site.pdf > Acesso em: 27 jun. 2018.

_____. **Edital nº 01/2013**. Dispõe sobre o concurso público destinado a selecionar candidatos, com vistas ao provimento de cargos de níveis superior e médio, do quadro permanente da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro – Fundação CECIERJ. Disponível em: <https://arquivo.pciconcursos.com.br/cecierj-rj-183vagas/1225148/7c007c16a0/edital_de_abertura.pdf > Acesso em: 03 jun. 2017.

_____. **Edital DAC-CECIERJ nº 02/2016**. Seleção pública destinada à concessão bolsa de produtividade acadêmica para coordenadores de tutoria e de disciplina (PA2) e conteudistas de material didático (PA3) nos cursos de graduação oferecidos pelo Consórcio CEDERJ. Disponível em: <<http://cederj.edu.br/fundacao/wp-content/uploads/2016/11/Edital-02-2016.pdf>> Acesso em: 03 jun. 2017.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazó de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GAUTHIER, Clermont. (org.). **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIDDENS, Antony. **A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GOMIDE, Denise Camargo. O materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: XI Jornada do HISTEDBR. **A pedagogia histórico-crítica, a educação brasileira e os desafios da sua institucionalização**. Paraná, 2013. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_45_dgomide@gmail.com.pdf> Acesso em: 15 nov. 2018

GOMES, Alfredo Macedo. As Reformas e as Políticas da Educação Superior no Brasil: avanços e recuos. In: MANCEBO, D.; SILVA JÚNIOR, J. dos R.; OLIVEIRA, J. F. (org.). **Reformas e Políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. São Paulo: Alínea, 2008. p. 23-51.

GONZALEZ, Mathias. **Fundamentos da tutoria em Educação a Distância**. 2. ed. São Paulo: Avercamp, 2015.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Volume 3: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a Política. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GUIMARÃES, Paulo Vicente. A contribuição do consórcio interuniversitário de educação continuada e a distância – BRASILEAD – para o desenvolvimento da educação nacional. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 70, abr./jun. 1996.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

HOBSBAWM, Eric John Ernest. **Sobre história: ensaios**. Tradução Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. **Era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991**. Tradução Marcos Santarrita. Revisão técnica Maria Célia Paoli. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOFBAUER, Andreas. Ações afirmativas e o debate sobre racismo no Brasil. **Lua Nova**, São Paulo, n. 68, 2006. p. 9-55.

INEP. **Censo da Educação Superior 2016**. Brasília: INEP, 2017a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf> Acesso em: 15 dez. 2018.

_____. **Censo da Educação Superior 2010**. Brasília: INEP, 2011a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/divulgacao_censo_2010.pdf> Acesso em: 15 dez. 2018.

_____. **Censo da Educação Superior 2003**. Brasília: INEP, 2004a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2004/resumo_tecnico_050105.pdf> Acesso em: 15 dez. 2018.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: INEP, 2017b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>> Acesso em: 15 dez. 2018.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015**. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>> Acesso em: 15 dez. 2018.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2014**. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>> Acesso em: 15 dez. 2018.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2013**. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>> Acesso em: 15 dez. 2018.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2012**. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>> Acesso em: 15 dez. 2018.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2011**. Brasília: INEP, 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>> Acesso em: 15 dez. 2018.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2010**. Brasília: INEP, 2011b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>> Acesso em: 15 dez. 2018.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2009**. Brasília: INEP, 2010. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>> Acesso em: 15 dez. 2018.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2008**. Brasília: INEP, 2009. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>> Acesso em: 15 dez. 2018.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2007**. Brasília: INEP, 2008. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>> Acesso em: 15 dez. 2018.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2006**. Brasília: INEP, 2007. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>> Acesso em: 15 dez. 2018.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2005**. Brasília: INEP, 2008. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>> Acesso em: 15 dez. 2018.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2004**. Brasília: INEP, 2005. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>> Acesso em: 15 dez. 2018.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2003**. Brasília: INEP, 2004b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>> Acesso em: 15 dez. 2018.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2000**. Brasília: INEP, 2011. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/censo/2000/Superior/sinopse_superior-2000.pdf> Acesso em: 15 dez. 2018.

JONGBLOED, Bem. **Salários acadêmicos na Europa Ocidental**. 2012. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/salarios-academicos-na-europa-ocidental>> Acesso em: 22 fev. 2018.

KIPNIS, Bernardo. Educação superior a distância no Brasil: tendências e perspectivas. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 209-214.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAPA, Andrea; PRETTO, Nelson de Luca. Educação a distância e precarização do trabalho docente. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, nov. 2010, p. 79-97.

LEITE, Janete Luzia. A reforma universitária no governo Lula da Silva e seus reatamento na saúde dos docentes universitários. In: VII Jornada Internacional de Políticas Públicas. **Para além da crise global: experiências e antecipações concretas**. Maranhão, 2015. Disponível em: <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/eixo13/a-reforma-universitaria-do-governo-lula-da-silva-e-seus-rebatimentos-na-saude-dos-docentes-universitarios.pdf>> Acesso em: 15 mar. 2017.

LEITE, Selma. **Histórico da UniRede**. s/d. Disponível em: <http://aunirede.org.br/portal/?page_id=160> Acesso em: 20 dez. 2017.

LENGERT, Rainer. Profissionalização docente: entre vocação e formação. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**. v. 16, n. 2, jul./dez. 2011. p. 11-23. Disponível em: <<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/195/209>> Acesso em: 20 set. 2018.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira Lima. **Desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade: Educação a distância na educação superior**. 2014. Documento técnico contendo estudo analítico do processo de expansão de EaD ocorrido no período 2002-2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16511-

produto-02-estudo-processo&Itemid=30192> Acesso em: 11 nov. 2018.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Reformas e Políticas de Educação Superior no Brasil. In: MANCEBO, D.; SILVA JÚNIOR, J. dos R.; OLIVEIRA, J. F. (org.). **Reformas e Políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. São Paulo: Alínea, 2008. p. 53-72.

_____. **Reforma da Educação Superior nos anos de contra-revolução neoliberal: de Fernando Henrique Cardoso a Luis Inácio Lula da Silva**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Liliana Dias; MACHADO, Elian de Castro. O papel da tutoria em ambiente de EaD. In: 11º Congresso Internacional de Educação a Distância. **Avaliação – Compromisso para a Qualidade e Resultados**. Salvador, 2004. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/022-tc-a2.htm>> Acesso: 20 set. 2018.

MAIA, Maria Zoreide Britto. Políticas públicas para a educação superior no Brasil a partir dos anos de 1990: o papel da educação a distância. In: OLIVEIRA, J. F. de. (org.). **O campo universitário no Brasil: políticas, ações e processos de reconfiguração**. Campinas: Mercado das Letras, 2011. 87-108.

MANCEBO, Deise; et al. O trabalho docente no EAD: o caso do CEDERJ – Parte I. In: Anais do XXII Seminário Nacional Universitas/Br. **Expansão da Educação Superior e da Educação Profissional: tensões e desafios**. Natal, 2014, p. 558-591.

MANCEBO, Deise. MARTINS, Tânia Barbosa. Expansão do ensino a distância: pressupostos para sua análise e marcos regulatórios. In: MANCEBO, D.; SILVA JÚNIOR, J. dos R. (org.). **Trabalho docente e expansão da educação superior brasileira**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. p. 117-146.

MANCEBO, Deise; MAUÉS, Olgaíses; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente**. Educar, Curitiba, n. 28, 2006, p. 37-53.

MANCEBO, Deise; VALE, Andréa Araújo do; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, jan.-mar. 2015. p. 31-50.

MARTINS, André Silva. O Estado educador: notas para a reflexão. In: ANDRADE, J.; PAIVA, L. G. **As políticas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições**. Juiz de Fora: UFJF, 2011. p.72-89.

_____. **A direita para o social:** a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo. Juiz de Fora: UFJF, 2009.

MARTINS, Luiz Roberto Rodrigues. **Educação a distância na Universidade de Brasília.** Uma trajetória de janeiro de 1979 a junho de 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2006.

MARTINS, Raisa Maria de Arruda. Entre avanços e retrocesso, a contradição: o REUNI e a expansão da educação superior. In: 38ª Reunião Anual da ANPED. **Democracia em risco:** a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência. São Luís, 2017.

MARX, Karl. **O Capital:** crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

_____. **Contribuição à crítica da economia política.** Tradução de Maria Helena Barreiro Alves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Processo de trabalho e processo de valorização, 1983. In: ANTUNES, R. **A dialética do trabalho:** escritos de Marx e Engles. São Paulo: Expressão Popular, 2004. p. 29-56.

_____. Trabalho Produtivo e Trabalho Improdutivo, 1978. In: ANTUNES, R. **A dialética do trabalho:** escritos de Marx e Engles. São Paulo: Expressão Popular, 2004. p. 125-140.

_____. Salário, Preço e Lucro, 1950. In: ANTUNES, R. **A dialética do trabalho:** escritos de Marx e Engles. São Paulo: Expressão Popular, 2004. p. 57-100.

MASETTO, Marcos Tarcisio. (org.). **Docência na universidade.** Campinas: Papirus, 1998.

MASUDA, Masako Oya. **EaD – Modelo do Consórcio CEDERJ.** 2009. Disponível em: <http://www.inmetro.gov.br/painelsetorial/palestras/Masako_Oya_Masuda_%20EaD_Modelo_Consorcio_CEDERJ.PDF> Acesso em: 5 jan. 2018.

_____. **O Sistema de Tutoria nos cursos de Centro de Educação Superior a distância do estado do Rio de Janeiro (CEDERJ).** Orientação acadêmica e tutoria nos cursos de graduação a distância. PGM 3 – Texto 3. 2003. Disponível em: <<https://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/111455EducacaoDistanciaUniversidade.pdf>> Acesso em: 20 dez. 2017.

MATTAR, João. **PL 2435/2011.** 2012. Disponível em: <<http://joamattar.com/blog/2012/02/22/pl-24352011/>> Acesso em: 10 jan. 2018.

_____. **Carta Aberta ao MEC sobre a extinção da SEED.** 2011. Disponível em: <<http://joamattar.com/blog/2011/02/22/carta-aberta-ao-mec-sobre-a-extincao-da-seed/>> Acesso em 15 jan. 2018.

MATTELART, Armand. **História da sociedade da informação**. São Paulo: Loyola, 2002.

MAUÉS, Olgaíses. O trabalho docente no contexto das reformas. In: 28ª Reunião Anual da ANPed. **40 anos de Pós-Graduação no Brasil**. Caxambu, 2005.

MENINO, Frederico. **O fim do Ciência sem Fronteiras**. 2017. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/o-fim-do-ciencia-sem-fronteiras>> Acesso em: 18 fev. 2018.

MILL, Daniel. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. In: MILL, D.; REBEIRO, L. R. de C.; OLIVEIRA, M. R. G. de. (org.). **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. 2. ed. São Carlos: EdUFSCAR, 2014. p. 25-42.

_____. Tutoria. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

_____. **Docência virtual: uma visão crítica**. Campinas: Papyrus, 2012.

_____. **Educação a distância e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

MILL, Daniel; FIDALGO, Fernando. O trabalho docente virtual como teletrabalho: sobre tempos, espaços e tecnologias. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R. (org.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas: Papyrus, 2009. p. 197-223.

MILL, Daniel; SANTIAGO, Carla Ferretti, VIANA, Inajara de Salles. Trabalho docente na educação a distância: condições de trabalho e implicações trabalhistas. **Revista extra-classe**, v. 1, n. 1, fev. 2008, p. 56-73.

MINAS GERAIS. **Contrato nº 62.1.1 0223/2001**. Contrato de prestação de serviços, que entre si celebram o estado de Minas Gerais, através da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais e Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, denominada neste contrato como “Agência de Formadora – AFOR”, com a interveniência fundação de apoio e desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão – FADEPE – Polo J – Lote 15.

_____. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Veredas: Formação Superior de Professores. Curso a Distância**. 2. ed. Belo Horizonte: SEE/MG, 2002a.

_____. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Veredas**: Formação Superior de Professores. Curso a distância. Guia Geral. Belo Horizonte: SEE/MG, 2002b.

_____. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Veredas**: Formação Superior de Professores. Curso a distância. Manual da Agência de Formação. Belo Horizonte: SEE/MG, 2002c.

_____. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Veredas**: Formação Superior de Professores. Curso a distância. Manual do Tutor. Belo Horizonte: SEE/MG, 2002d.

_____. **Resolução nº 145**, de 28 de novembro de 2001. Dispõe sobre a seleção de candidatos ao Curso Normal Superior, dentro do “VEREDAS – Formação Superior de Professores”, projeto de educação a distância, destinado à formação inicial, em serviço, de profissionais da rede pública de ensino e dá outras providências.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. Educação a distância: uma visão integrada. São Paulo: Thomson, 2007.

MORAN, José. A educação superior a distância no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arroza. (org.). **A Educação Superior no Brasil**. Brasília: CAPES – UNESCO, 2002. p. 251-274.

NASSIF, Luis. **Para entender o imbróglio do FIES**. 2015. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/para-entender-o-imbroglio-do-fies-2044.html>> Acesso em: 19 fev. 2018.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; SANT’ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L.M.W. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 19-39.

NOVAES, Luiz Carlos. A formação em serviço e os novos modelos de formação docente na América Latina: o caso do Projeto Veredas. In: XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. **Didática e práticas de ensino**: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade. Campinas, 2012.

NÓVOA, Antonio. **Os Professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, Ivônio Barros. A história da EaD no mundo. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (org.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 2-8.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betania Leite. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professores do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 46/9, set. 2008. p. 1-13. Disponível em: <<https://rieoei.org/historico/deloslectores/2504Beltran.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

OLIVEIRA, Daniela Motta de. Formação de professores em nível superior: o Projeto Veredas e a nova sociabilidade do capital. In: 31ª Reunião Anual da ANPED. **Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação**. Caxambu, 2008.

OLIVEIRA, João Ferreira de. Apresentação. In: OLIVEIRA, J. F. de. (org.). **O campo universitário no Brasil: políticas, ações e processos de reconfiguração**. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 7-9.

OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes. A reconfiguração do campo universitário no Brasil: conceitos, atores, estratégias e ações. In: OLIVEIRA, J. F. de. (org.). **O campo universitário no Brasil: políticas, ações e processos de reconfiguração**. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 11-37.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

OPEN UNIVERSITY. **Teaching and research**. s. d. Disponível em: <<http://www.open.ac.uk/about/main/strategy/teaching-learning-ou>> Acesso em: 10 ago. 2017.

PAULANI, Leda Maria. O projeto Neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fio Cruz, 2006. p. 69-108.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PIKETTY, Thomas. **O capital no século XXI**. Tradução de Monica Baumgarten. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

PINI, Mônica Eva. Profissão docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

PINTO, Maria José Batista. Trabalho docente virtual na educação a distância. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

PORTUGAL. **Despacho Normativo nº 65-B/2008**, de 12 de dezembro de 2008. Estatutos da Universidade Aberta. Disponível em: <http://uab.pt/c/document_library/get_file?uuid=108989c5-1b13-4912-8569-2756f6c3d18f&groupId=10136> Acesso em: 30 jul. 2017.

_____. **Lei nº 62/2007**, de 10 de setembro de 2007. Regime jurídico das instituições de ensino superior. Disponível em: <<http://aeiseg.pt/wp-content/uploads/2017/04/RJIES->

Regime-juri%CC%81dico-das-instituic%CC%A7o%CC%83es-de-ensino-superior.pdf>
Acesso em: 30 jul. 2017.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PRETI, Oreste. **A Universidade Aberta do Brasil: uma política de Estado para o ensino superior “a distância”**. Cuiabá, 2007. Disponível em: <http://200.129.241.72/publicacao/download/UAB_politica_de_Estado.pdf> Acesso em: 15 jan. 2018.

PRETI, Oreste; OLIVEIRA, Gleyva Maria Simões de. **O Sistema de Orientação Acadêmica no Curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal de Mato Grosso**. Quèbec: L'agence Canadienne de Dèveloppement International. Relatório de Pesquisa. 2003.

RIO DE JANEIRO. **Decreto nº 43.100**, de 25 de julho de 2011. Autoriza a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro –CECIERJ a contratar temporariamente profissionais por prazo determinado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.silep.planejamento.rj.gov.br/decreto_43_100_-_250711.htm> Acesso: 05 jan. 2018.

_____. **Decreto nº 42.810**, de 19 de janeiro de 2011. Regulamenta a concessão de bolsas de estudo e pesquisa a participantes de programas da Fundação CECIERJ e dá outras providências. Disponível em: <http://www.silep.planejamento.rj.gov.br/decreto_42_810_-_190111.htm> Acesso em: 05 já. 2018.

_____. **Decreto nº 42.765**, de 22 de dezembro de 2010. Aprova o Regimento Interno da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro – Fundação CECIERJ. Disponível em: <<http://cederj.edu.br/fundacao/regimento-interno/>> Acesso em: 05 jan. 2018.

_____. **Decreto nº 31.114**, de 01 de abril de 2002. Dispões sobre o Estatuto da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro – Fundação CECIERJ. Disponível em: <http://www.silep.planejamento.rj.gov.br/decreto_31_114_01042002.htm> Acesso em: 05 jan. 2018.

_____. **Lei nº 6.476**, de 17 de junho de 2013. Estrutura o plano de cargos, carreira e remuneração da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro – Fundação CECIERJ e dá outras providências. Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/3f9398ab330dbab883256d6b0050f039/9ed71104fa54650f83257b8200714227?OpenDocument>> Acesso em: 06 jan. 2018.

_____. **Lei nº 5.805**, de 20 de agosto de 2010. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas da Fundação CECIERJ. Disponível em: <<https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/1024922/lei-5805-10>> Acesso em: 05 jan. 2018.

_____. **Lei Complementar nº 103**, de 18 de março de 2002. Transforma o Centro de Ciências do Estado do Rio de Janeiro na Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro – Fundação CECIERJ, e dá outras providências. Disponível em: <<https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/87469/lei-complementar-103-02>> Acesso em: 05 jan. 2018.

_____. **Portaria Fundação CECIERJ nº 194**, de 29 de novembro de 2011. Dispõe sobre os procedimentos a serem adotados na contratação de pessoal, em caráter excepcional, por tempo determinado, na forma de Decreto nº 43.000, de 2011. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/32996130/doerj-poder-executivo-07-12-2011-pg-41>> Acesso em: 06 jan. 2018.

_____. **Portaria Fundação CECIERJ nº 179**, de 27 de julho de 2011. Dispõe sobre os procedimentos a serem adotados na contratação de pessoal, em caráter excepcional, por tempo determinado, na forma de Decreto nº 43.000, de 2011. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/28870390/pg-22-parte-i-poder-executivo-diario-oficial-do-estado-do-rio-de-janeiro-doerj-de-29-07-2011>> Acesso em: 06 jan. 2018.

SALES, Sandra Regina. Acordos e Tensões: o debate sobre políticas de ação afirmativa na universidade brasileira. In: MANCIBO, D.; SILVA JÚNIOR, J. dos R.; OLIVEIRA, J. F. (org.). **Reformas e Políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. São Paulo: Alínea, 2008. p. 117-133.

SALGADO, Maria Umbelina Caiafa. **Introdução**. Orientação acadêmica e tutoria nos cursos de graduação a distância. PGM 3 – Texto 1. 2003. Disponível em: <<https://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/111455EducacaoDistanciaUniversidade.pdf>> Acesso em: 20 dez. 2017.

SAMPAIO, Helena Maria Santana. **O ensino superior no Brasil: o setor privado**. São Paulo: Hucitec, 2000.

SARDELICH, Maria Emília. Os papéis da equipe docente no processo de acompanhamento da aprendizagem em Cursos a Distância. **Revista Paidéi@**, Unimes Virtual, v. 2, n. 4, dez. 2011. Disponível em: <[http://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=view&path\[\]=198&path\[\]=186](http://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=view&path[]=198&path[]=186)>. Acesso em: 17 jul. 2018.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 151-166.

SCOTTINI, Débora Tiemi. Aspectos trabalhistas na educação a distância. **Boletim Científico ESMPU**, Brasília, a. 11, n. 39, jul./dez. 2012. p. 81-139. Disponível em: <http://boletimcientifico.escola.mpu.mp.br/boletins/boletim-n-39-julho-dezembro-de-2012/aspectos-trabalhistas-na-educacao-a-distancia/at_download/file> Acesso em: 25 ago. 2017.

SGUISSARD, Valdemar. Avaliação defensiva no “modelo CAPES de avaliação”: é possível conciliar avaliação educativa com processos de controle e regulação do Estado?. **Revista Perspectiva**, v. 24, n. 1, Florianópolis, jan./jun. 2006. p. 49-88.

_____. **Reconfiguração da educação superior no Brasil e redefinição das esferas pública e privada nos anos 90**. 1997. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n10/n10a04.pdf>> Acesso em: 29 jan. 2018.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Profissionalização docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

SILVA, Fernanda Casqueiro Souza. **Profissionalização do Tutor na Educação a Distância**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2013.

SILVA, Ivanda Maria Martins. Interfaces digitais na educação a distância: das salas de aula aos ambientes virtuais de aprendizagem. **Revista Digital da CVA-RICESU**, v. 7, n. 25, 2011.

SILVA, Tatianne Amanda Bezerra da; SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da. Política de Ensino Superior, Universidades Federais brasileiras e trabalho docente no governo Dilma Rousseff (2011-2016). **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Sergipe, v. 10, n. 23, set./dez. 2017. p. 119-140.

SILVA, Anicleide da; RIBEIRO, Tiago Nery; SCHNEIDER, Henrique Nou. UNIREDE: uma proposta para o ensino pública a distância no Brasil e as ações no Estado de Sergipe. **Scientia Plena**, v. 2, n. 7, 2006. 74-81.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; FERREIRA, Luciana Rodrigues; KATO, Fabíola Bouth Grello. As novas faces da educação superior pública no Brasil revisitadas: o trabalho docente na expansão da pós-graduação. In: MANCEBO, D.; SILVA JÚNIOR, J. dos R. (org.). **Trabalho docente e expansão da educação superior brasileira**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. p. 27-59.

SMAILI, Soraya. **As eleições e o ensino superior**. 2104. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/politica/educacao-superior-e-as-eleicoes-8092.html>> Acesso em: 18 fev. 2018.

SOUZA, Eda Castro Lucas de. *Escolas de Governo: estratégia para a reforma de Estado*. In: VIEIRA, M. M. F.; CARVALHO, C. A. **Organizações, instituições e poder no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

TARDIFF, Maurice; LESSARD, Claude. **Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução por João Batista Kreuch. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TREIN, Daiana; CHAGAS, Wagner. *Universidade(?) Aberta(?) do Brasil: uma análise preliminar contextual e conceitual*. In: VI Congresso Internacional de Educação. **Educação e Tecnologias: sujeitos (des)conectados**. Porto Alegre, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UAb. **A UAb**. s. d. Disponível em: <<http://portal.uab.pt/conhecer-a-uab/>> Acesso em: 30 jul. 2017.

_____. **Despacho nº 70/R/2017**, de 19 de junho de 2017. Regulamento de Tutoria. Disponível em: <http://portal.uab.pt/wp-content/uploads/2017/07/D70-R-2017_Aprovaçãodo-Regulamento-de-Tutoria_19jun2017.pdf> Acesso em: 30 jul. 2017a.

_____. **Despacho nº 71/R/2017**, de 19 de junho de 2017. Regulamento de Contratação de Tutores. Disponível em: <http://portal.uab.pt/wp-content/uploads/2017/07/D71-R-2017_Aprova%C3%A7%C3%A3o-do-Regulamento-de-Contrata%C3%A7%C3%A3o-de-Tutores_19jun2017.pdf> Acesso em: 30 jul. 2017b.

UNED. **Estatuto de Professor Tutor de la UNED**. 2013. Disponível em: <<http://www2.uned.es/bici/Curso2012-2013/130513/AnexoI-completo.pdf>> Acesso em: 27 jul. 2017.

UNIREDE. **Estatuto Associação Universidade em Rede**. 2016. Disponível em: <<https://www.aunirede.org.br/portal/quem-somos/estatuto/>> Acesso em: 11 jul. 2017.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Docência universitária na educação superior**. 2006. Disponível em: <<https://www.unochapeco.edu.br/static/data/portal/downloads/2130.pdf>> Acesso em: 25 nov. 2018.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel da. (org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999.

VIEIRA, Mariana Novais. **A nova configuração do trabalho docente na educação superior:** o caso do curso de Pedagogia/UFJF da Universidade Aberta do Brasil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

VIEIRA, Verônica Mendes. **O uso das tecnologias de informação e comunicação na educação a distância pelos tutores do Projeto Veredas na AFOR UFJF.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2007.

ZABALZA, Miguel Ángel. **Competencias docentes del profesorado universitario:** calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea, 2006.

APÊNDICE

Apêndice A – Atribuições dos tutores no Consórcio CEDERJ

Tutor Presencial	Tutor a Distância
<p>1. Participar das atividades de capacitação e de avaliação dos tutores propostas pela Diretoria de Tutoria, pela Coordenação de Tutoria e pelos coordenadores de disciplinas. Isto envolverá deslocamentos para outras cidades (para um polo diferente do de sua atuação ou para a universidade responsável pela disciplina), podendo haver necessidade de pernoite.</p> <p>2. Conhecer o projeto didático pedagógico do curso e o material didático das disciplinas sob sua responsabilidade, demonstrando domínio do conteúdo específico da disciplina.</p> <p>3. Conhecer o cronograma de estudo e das avaliações das disciplinas sob sua responsabilidade e ajudar os estudantes a se manterem atualizados.</p> <p>4. Conhecer a estrutura de funcionamento do polo regional onde atua.</p> <p>5. Estar presente no polo, no horário previsto para atendimento e orientação dos discentes, realizados aos sábados e/ou em dias de semana (terça à sexta-feira) à noite, seguindo escala feita pelo diretor de polo.</p> <p>6. Trabalhar o material didático com o aluno, individualmente ou em grupo, visando orientá-lo para a construção de uma metodologia própria e autônoma de estudo,</p>	<p>1. Participar das atividades de capacitação/avaliação de tutores propostas pela Diretoria de Tutoria e pelas coordenações de tutoria, dos cursos e de disciplinas.</p> <p>2. Conhecer o projeto didático pedagógico do curso e o material didático da disciplina sob sua responsabilidade, demonstrando domínio do conteúdo da área.</p> <p>3. Conhecer o cronograma de estudo e das avaliações das disciplinas sob sua responsabilidade e ajudar os estudantes a se manterem atualizados.</p> <p>4. Conhecer a estrutura de funcionamento da sala de tutoria da universidade onde atua.</p> <p>5. Cumprir com pontualidade os horários de atendimento aos alunos na sala de tutoria das universidades, de acordo com o estabelecido pela Coordenação do Curso e Diretoria de Tutoria, bem como as tarefas designadas pela Coordenação do Curso.</p> <p>6. Atender às consultas dos estudantes, sempre os incentivando a encontrar a resposta e certificando-se de que a dúvida foi sanada.</p> <p>7. Orientar os alunos, para o método de educação à distância, enfatizando a necessidade de se adquirir autonomia de aprendizagem e sobre a importância da utilização de todos os recursos oferecidos para a aprendizagem.</p>

<p>sob a supervisão do coordenador da disciplina.</p> <p>7. Familiarizar o aluno com o hábito da pesquisa bibliográfica (sugerida ou não no material didático), no sentido do aprofundamento e atualização dos conteúdos das disciplinas.</p> <p>8. Orientar o aluno, através da prática, para a metodologia da educação a distância, enfatizando a necessidade de se adquirir autonomia de aprendizagem.</p> <p>9. Orientar o aluno, individualmente ou em grupo, visando à complementação dos seus estudos, sob a supervisão do coordenador da disciplina.</p> <p>10. Orientar os alunos nas aulas de laboratório, aulas práticas ou trabalhos em grupo, realizados aos sábados e estabelecidos pela coordenação de disciplina.</p> <p>11. Cadastrar, na plataforma, a frequência dos alunos nas sessões de tutoria.</p> <p>12. Produzir relatório mensal de desenvolvimento de conteúdo da disciplina, a ser enviado para o coordenador da disciplina, assim como a folha de frequência semanal dos alunos e suas principais dúvidas, a ser entregue ao tutor coordenador, ao diretor de polo e ao coordenador de disciplina.</p> <p>13. Conhecer as ferramentas de apoio oferecidas para as disciplinas em que atua, orientando os estudantes para o uso dessas</p>	<p>8. Encorajar e auxiliar os estudantes na busca de informações adicionais nas mais diversas fontes de informação: bibliotecas virtuais, endereços eletrônicos, bibliotecas, etc, sob a orientação do coordenador de disciplina.</p> <p>9. Comunicar-se com os alunos que não procuram a tutoria a distância ou ausentes nas avaliações, através de e-mail/telefone, encorajando-os a recorrer à tutoria a distância/presencial como um auxílio no processo de aprendizagem, sob a orientação do coordenador de disciplina.</p> <p>10. Auxiliar o professor coordenador de disciplina na oferta de oportunidades de aprendizagem através da plataforma (fórum, “chats”, construção de páginas da disciplina, formação de grupos de estudo virtuais, etc.), acompanhando e atualizando as informações pertinentes à sua disciplina na plataforma.</p> <p>11. Emitir relatórios periódicos com o registro da participação do estudante, suas principais dúvidas e respectivas orientações e encaminhamentos e registros de informações sobre os tipos e os níveis de dificuldades que os estudantes apresentam em relação a tópicos das disciplinas e respectivo material didático e encaminhá-los ao coordenador de disciplina e ao coordenador de tutoria.</p> <p>12. Auxiliar o professor coordenador de disciplina na elaboração, preparação e teste de atividades práticas presenciais.</p> <p>13. Participar da correção das avaliações tanto presenciais como a distância, bem como da</p>
---	--

<p>ferramentas.</p> <p>14. Incentivar os estudantes a participarem das atividades oferecidas pelas disciplinas em que atuam, tanto as presenciais quanto as oferecidas na plataforma.</p> <p>15. Assistir o estudante, individualmente ou em grupo, visando orientá-lo para a construção de uma metodologia própria de estudo.</p> <p>16. Discutir e esclarecer as dúvidas de conteúdo, sob a supervisão do coordenador da disciplina.</p> <p>17. Participar da aplicação das avaliações presenciais realizadas em finais de semana pré-determinados, seguindo escala feita pelo diretor de polo, em número proporcional à sua carga horária total.</p> <p>18. Participar da confecção do gabarito, sob a orientação do coordenador de disciplina, de correção das avaliações, quando solicitado pelo coordenador de disciplina.</p> <p>19. Corrigir as avaliações a distância (ADs), sob a orientação do coordenador de disciplina;</p> <p>20. Manter-se em comunicação permanente com o coordenador da disciplina, bem como com o tutor coordenador e a direção do polo, informando-os sobre o andamento da disciplina.</p> <p>21. Auxiliar nas orientações de monografias ou trabalho de conclusão de curso, quando previstas na grade curricular do curso, preferencialmente online, e de acordo com</p>	<p>elaboração de gabaritos, sempre que solicitado, sob a supervisão do coordenador de disciplina.</p> <p>14. Participar do processo de avaliação do material didático do CEDERJ, quando solicitado, sob a orientação do coordenador de disciplina.</p> <p>15. Participar das visitas presenciais aos polos, sempre que solicitado pelas Coordenações.</p> <p>16. Participar de encontros, atividades culturais, videoconferências e seminários presenciais programados pela coordenação do curso.</p> <p>17. Realizar as orientações de monografias ou trabalho de conclusão de curso, quando previstas na matriz curricular do curso, preferencialmente on-line, e de acordo com as suas disponibilidades e de seus orientandos, sob a orientação do coordenador da disciplina.</p> <p>18. Avaliar as monografias ou trabalhos de conclusão de curso, quando previstas na matriz curricular do curso, sob a orientação do coordenador da disciplina.</p> <p>19. Apresentar o relatório anual de atividades à Comissão de Bolsas da Fundação CECIERJ dois meses antes do término de vigência da bolsa, visando à avaliação das instâncias pertinentes para renovação da mesma. Caso o tutor não responda ao sistema de relatório, não terá sua bolsa renovada.</p>
--	--

<p>as suas disponibilidades e de seus orientandos.</p> <p>22. Auxiliar na avaliação das monografias ou trabalhos de conclusão de curso, quando previstas na grade curricular do curso.</p> <p>23. Apresentar um relatório anual de atividades à Comissão de Bolsas da Fundação CECIERJ, dois meses antes do término de vigência da bolsa, visando à avaliação para renovação da mesma.</p>	
--	--

Fonte: Edital nº 001/2018 – Fundação CECIERJ/Consórcio CEDERJ (Disponível em: <http://cederj.edu.br/fundacao/wp-content/uploads/2018/05/EDITAL_Tutor-Presencial_-001_2018_2_site.pdf> Acesso em: 27 jun. 2018); Edital nº 002/2018 – Fundação CECIERJ/Consórcio CEDERJ (Disponível em: http://cederj.edu.br/fundacao/wp-content/uploads/2018/05/EDITAL_Tutor-a-Dist%C3%A2ncia_002_2018_2_site.pdf> Acesso em 27 jun. 2018).

ANEXOS

Anexo A – Solicitação de documentos do Consórcio BRASILEAD

Dados do Pedido	
Protocolo	23480016706201790
Solicitante	Mariana Novais Vieira
Data de Abertura	13/07/2017 16:09
Orgão Superior Destinatário	MEC – Ministério da Educação
Orgão Vinculado Destinatário	
Prazo de Atendimento	02/08/2017
Situação	Respondido
Status da Situação	Acesso Concedido (Orientação sobre como encontrar a informação solicitada na Internet ou em publicações existentes)
Forma de Recebimento da Resposta	Pelo sistema (com avisos por email)
Resumo	Documentos - Consórcio BRASILEAD
Detalhamento	<p>Boa tarde!</p> <p>Desenvolvo uma pesquisa no Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, sob orientação do professor Eucídio Pimenta Arruda, na qual discuto o trabalho docente na educação a distância.</p> <p>Em um dos capítulos da tese, irei abordar as principais iniciativas de educação superior pública a distância no Brasil, dentre elas o Consórcio BRASILEAD.</p> <p>A fim de dar continuidade a pesquisa, solicito:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Legislações referentes à implementação e funcionamento do Consórcio BRASILEAD (Decretos, Portarias, Resoluções, etc); • Documentos firmados com as instituições participantes do Consórcio BRASILEAD; • Documentos relacionados à contratação e remuneração dos professores, coordenadores e demais funcionários vinculados ao Consórcio BRASILEAD; • Documentos relacionados à forma de contratação e remuneração dos tutores em todas as instituições participantes do Consórcio BRASILEAD (tipo de vínculo de trabalho estabelecido com o tutor e forma de pagamento); • Documentos que especifiquem a função de cada profissional envolvido no Consórcio BRASILEAD (autores de material didático, coordenadores, professores, tutores, etc.); • Documentos que discriminem a forma e os critérios utilizados para seleção de professores, coordenadores, tutores e demais profissionais do Consórcio BRASILEAD. <p>Desde já agradeço!</p>

Dados da Resposta

Data de Resposta	02/08/2017 15:57
Tipo de Resposta	Acesso Concedido
Classificação do Tipo de Resposta	Orientação sobre como encontrar a informação solicitada na Internet ou em publicações existentes
Resposta	Prezada Senhora, Cumprimentando-a cordialmente, informamos que não encontramos nos arquivos disponíveis neste ministério nenhum documento relativo ao consórcio de interesse de Vossa Senhoria. No entanto, localizamos na Internet, no endereço https://www.researchgate.net/publication/266407399_A_CONTRIBUICA_O_DO_CONSORCIO_INTERUNIVERSITARIO_DE_EDUCACAO_CONTINUADA_E_A_DISTANCIA_BRASILEAD_PARA_O_DESENVOLVIMENTO_DA_EDUCACAO_NACIONAL , um artigo publicado pelo Professor Paulo Vicente Guimarães, denominado "A CONTRIBUIÇÃO DO CONSÓRCIO INTERUNIVERSITÁRIO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA E A DISTÂNCIA -BRASILEAD- PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO NACIONAL", que informa que esse consórcio foi proposto em 1993 pela Universidade de Brasília (UNB) ao Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB). Dessa forma, sugerimos que Vossa Senhoria entre em contato com a UNB e o CRUB para solicitar maiores informações. Atenciosamente, Assessoria da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação
Responsável pela Resposta	Assessoria
Destinatário do Recurso de Primeira Instância:	Secretaria de Regulação e Supervisão do Ensino Superior
Prazo Limite para Recurso	14/08/2017

Classificação do Pedido

Categoria do Pedido	Educação
Subcategoria do Pedido	Educação superior
Número de Perguntas	1

Histórico do Pedido

Data do evento	Descrição do evento	Responsável
13/07/2017 16:09	Pedido Registrado para para o Órgão MEC – Ministério da Educação	SOLICITANTE
02/08/2017 15:57	Pedido Respondido	MEC – Ministério da Educação

Anexo B – Solicitação de documentos do Projeto Veredas à SEE/MG

Dados do Pedido	
Protocolo	01260001176201737
Solicitante	Mariana Novais Vieira
Data de abertura	13/07/2017
Orgão Superior Destinatário	Secretaria de Estado de Educação - SEE
Orgão Vinculado Destinatário	
Prazo de atendimento	02/08/2017
Situação	Respondido
Status da Situação	Acesso Concedido (Resposta solicitada inserida no e-SIC)
Forma de recebimento da resposta	Pelo sistema (com avisos por email)
Descrição	<p>Boa tarde!</p> <p>Desenvolvo uma pesquisa no Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, sob orientação do professor Eucídio Pimenta Arruda, na qual discuto o trabalho docente na educação a distância.</p> <p>Em um dos capítulos da tese, irei abordar as principais iniciativas de educação superior pública a distância, dentre elas o Projeto Veredas. A fim de dar continuidade a pesquisa, solicito:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Legislações referentes à implementação e funcionamento do Projeto Veredas (Decretos, Portarias, Resoluções, etc); •Documentos firmados com as instituições participantes do Projeto Veredas; •Documentos relacionados à contratação e remuneração dos professores, coordenadores e demais funcionários vinculados ao Projeto Veredas; •Documentos relacionados à forma de contratação e remuneração dos tutores em todas as instituições participantes do Projeto Veredas (tipo de vínculo de trabalho estabelecido com o tutor e forma de pagamento); •Documentos que especifiquem a função de cada profissional envolvido no Projeto Veredas (autores de material didático, coordenadores, professores, tutores, etc.); •Documentos que discriminem a forma e os critérios utilizados para seleção de professores, coordenadores, tutores e demais profissionais do Projeto Veredas. •Documentos dos convênios firmados com as cooperativas que atuaram no desenvolvimento do Projeto Veredas. <p>Desde já agradeço!</p> <p>Att, Mariana.</p>

Dados da Resposta

Data de resposta	10/08/2017
Tipo de resposta	Acesso Concedido
Classificação do Tipo de resposta	Resposta solicitada inserida no e-SIC
Resposta	<p>Prezada Cidadã,</p> <p>A resposta à sua solicitação segue anexo.</p> <p>Atenciosamente,</p> <p>Superintendência de Recursos Humanos</p> <p>Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais Equipe de Atendimento ao Cidadão Órgão Central - Cidade Administrativa Presidente Tancredo Neves Rodovia Papa João Paulo II, 4143 – Prédio Minas – 10º e 11º andar – Bairro Serra Verde CEP 31630-900 – Belo Horizonte-MG</p>

Classificação do Pedido

Categoria do pedido	Educação
Subcategoria do pedido	Profissionais da educação
Número de perguntas	1

Histórico do Pedido

Data do evento	Descrição do evento	Responsável
13/07/2017	Pedido Registrado para o Órgão Secretaria de Estado de Educação - SEE	SOLICITANTE
10/08/2017	Pedido Respondido	Secretaria de Estado de Educação - SEE

Anexo C – Resolução nº 145, de 28 de novembro de 2001 – Projeto Veredas**RESOLUÇÃO N.º 145 DE 28 DE NOVEMBRO DE 2001.**
(Publicada no "Minas Gerais" de 30-11-01)

Dispõe sobre a seleção de candidatos ao Curso Normal Superior, dentro do "VEREDAS - Formação Superior de Professores", projeto de educação a distância, destinado à formação inicial, em serviço, de profissionais da rede pública de ensino e dá outras providências.

O SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o inciso I, do art. 93 da Constituição Estadual, e considerando:

- que o disposto no parágrafo 4º do Art. 87, da Lei 9.394/96, recomenda que todos os professores dos anos iniciais do ensino fundamental tenham, a partir de 2.006, nível superior de formação;

- que o Curso Normal Superior do "VEREDAS - Formação Superior de Professores", com início previsto para fevereiro de 2.002, somente tem condições de oferecer 15.000 (quinze mil) vagas, das quais, inicialmente, 12.000 (doze mil) destinadas à rede estadual e 3.000 (três mil) às redes municipais de ensino;

- que o projeto, como elaborado, ao oferecer um Curso Normal Superior, com formação em serviço, incorpora em seu currículo atividades pedagógicas a serem desenvolvidas nos anos ou séries iniciais do Ensino Fundamental, sem as quais não será possível cumprir etapas básicas da proposta;

RESOLVE:

Art. 1º - Poderá candidatar-se ao processo seletivo do Curso Normal Superior, dentro do projeto "VEREDAS", o professor:

I - efetivo do quadro de magistério da rede estadual ou municipal, desde que no exercício de atividade específica de ensino nos anos ou séries iniciais do Ensino Fundamental;

II - que comprove a necessidade de, pelo menos, mais sete anos de efetivo exercício de magistério, contados a partir de 02 de janeiro de 2.002, para implementação das condições para a aposentadoria;

III - que tenha concluído o Curso Normal em nível médio;

IV - que tenha disponibilidade de tempo para estudos.

§ 1º - Relativamente ao professor da rede estadual de ensino, somente poderá habilitar-se, em atendimento às condições estabelecidas nos incisos I e III, o detentor de cargo efetivo de nível P1 ou P2.

§ 2º - A inscrição de professor da rede municipal de ensino está condicionada à prévia manifestação, por parte do chefe do Executivo Municipal, de adesão ao projeto e de compromisso de formalização de convênio para esse fim.

§ 3º - A manifestação de adesão e de compromisso, a que se refere o parágrafo anterior, será feita por ofício endereçado à Equipe de Coordenação do projeto "VEREDAS - Formação Superior de Professores", instalada no campus da Secretaria de Estado da Educação, na Av. Amazonas, 5.855 - Bairro Gameleira - Bloco C, ala E - sala 11 - CEP n.º 30.510-000 - Belo Horizonte - MG. Informações poderão ser obtidas pelo telefone n.º (31) 3379-85-11 ou pelo portal www.educacao.mg.gov.br.

Art. 2º - Não poderá candidatar-se ao processo seletivo o professor que já tiver concluído curso superior de licenciatura, em qualquer área de conhecimento.

Art. 3º - O professor que já tenha cursado disciplinas em outros cursos superiores poderá candidatar-se ao Curso Normal Superior, nos termos do projeto VEREDAS, desde que cumpra todos os seus módulos, sem aproveitamento de créditos, por ausentes os pressupostos de equivalência de estudos.

Art. 4º - As condições para a inscrição no processo seletivo, previstas no Art. 1º desta Resolução, serão, preliminarmente, consideradas atendidas, mediante declaração do candidato, conferida e confirmada pelo Diretor da escola estadual ou pelo titular do órgão de pessoal do município participante, formalmente inserida no documento numerado de inscrição.

§ 1º - O documento a ser utilizado para processamento do pedido de inscrição no processo seletivo terá o título de "Documento de Inscrição" e seguirá o modelo constante do Anexo I desta Resolução.

§ 2º - A comprovação documental será definida em Resolução que regulamentará o processo de matrícula inicial no curso.

Art. 5º - Os exames de seleção serão realizados em um único dia, compreendendo uma prova de Matemática, Geografia, História, Ciências e Noções de Pedagogia, com 50 (cinquenta) questões e outra de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, com 30 (trinta) questões e 1 (uma) redação sobre tema da atualidade.

Parágrafo único - As questões para as provas do processo seletivo atenderão os programas e bibliografias constantes do Anexo II desta Resolução.

Art. 6º - A distribuição do número de vagas dá-se por Lotes, com destaque, em cada um deles, da cota a ser preenchida pelos concorrentes pertencentes aos segmentos estadual e municipais. As vagas se agrupam por Pólos e Núcleos, conforme composição constante dos Anexos III e IV desta Resolução.

§ 1º - Cada candidato concorrerá a uma das vagas definidas para o seu segmento, estadual ou municipal, dentro do Lote previsto para o município onde tem sua lotação e exercício funcional.

§ 2º - Ocorrendo o não preenchimento da totalidade das vagas de um dos segmentos, as remanescentes serão revertidas a favor do outro segmento, sempre dentro do mesmo Lote.

§ 3º - As provas de seleção serão realizadas nas cidades sede dos Núcleos, envolvendo os Pólos, Lotes e Municípios, como definido nos Anexos III e IV, citados no "caput" deste artigo.

Art. 7º - A relação das Instituições de Ensino Superior, denominadas Agências de Formação - AFORs, selecionadas em decorrência do Processo de Concorrência Pública nº 005/2.001 e incumbidas de ministrar, em cada um dos Lotes, o Curso Normal Superior, oferecido dentro da proposta do "VEREDAS - Formação Superior de Professores", será divulgada após a homologação do processo licitatório.

Art. 8º - O processo seletivo de que trata esta Resolução será de responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais e executado, por delegação das Agências Formadoras - AFORs, pela Equipe de Coordenação do projeto "VEREDAS - Formação Superior de Professores", com o suporte técnico da Equipe Consultiva de Ensino.

§ 1º - Para o custeio dos gastos, diretos e indiretos, com o planejamento, execução, acompanhamento e conclusão do processo seletivo, será cobrado preço público, no valor de R\$ 20,00 (vinte reais) por candidato inscrito.

§ 2º - O valor do preço será pago pelo candidato no ato da inscrição junto à instituição contratada e por esta recolhido, mediante depósito bancário, a crédito da SEE/MG, na conta corrente n.º 59.993-0, no Banco 341, Agência n.º 3380.

§ 3º - As despesas decorrentes do processo seletivo se sujeitam aos procedimentos administrativos exigidos pela legislação vigente.

Art. 9º - Observadas as disposições contidas nesta Resolução, o processo seletivo será regido por Edital específico que deverá ser publicado com a antecedência mínima de 15 (quinze) dias da data estabelecida para a realização dos exames de seleção.

§ 1º - No período de 03 a 22 de dezembro do ano em curso, a Equipe de Coordenação promoverá a realização, em caráter preliminar, das inscrições dos candidatos ao processo seletivo, que, cumpridas as condições exigidas quanto ao conteúdo e forma, serão posteriormente absorvidas pelo Edital de que trata este artigo.

§ 2º - Os procedimentos a serem observados para a formalização das inscrições preliminares serão estabelecidos, aprovados e divulgados pela Equipe de Coordenação, mediante aviso publicado no "Minas Gerais".

Art. 10 - Para efetivação da matrícula, o candidato aprovado e classificado no processo seletivo, além de atender as condições previstas nos incisos I a IV e §§ 1º e 2º do art. 1º, desta Resolução, deverá satisfazer uma das três condições abaixo:

I - estar em regência de turma dos anos ou séries iniciais do Ensino Fundamental;

II - estar em regência de turma do 3º período da Pré-escola;

III - ser excedente em escola estadual, desde que esteja em função de recuperação ou em atividade pedagógica de apoio ao aluno, ligada aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

§ 1º - As Superintendências Regionais de Ensino - SREs, da Secretaria de Estado da Educação estarão incumbidas de promover e assegurar, junto às escolas da rede de ensino sob sua jurisdição, que ao professor selecionado para o Curso Normal Superior, nos termos do projeto "VEREDAS", sejam atribuídas atividades pedagógicas que permitam o cumprimento do currículo do curso, viabilizando o atendimento da exigência prevista neste artigo.

§ 2º - O candidato estará obrigado a manter-se em uma das situações descritas nos incisos deste artigo por tempo igual ao dobro da duração do curso, contado a partir da data da matrícula.

§ 3º - O não cumprimento da exigência contida no parágrafo anterior resultará no imediato desligamento do cursista, se ocorrido durante o curso e, em qualquer hipótese, implica o ressarcimento, ao Estado, de todo o gasto com o servidor.

§ 4º - Para assegurar o cumprimento do que trata este artigo, o professor da rede estadual firmará, quando do ato da matrícula, termo de compromisso e responsabilidade, contendo a cláusula de reembolso do valor despendido com o curso, devidamente atualizado.

Art. 11 - O professor pertencente à rede municipal de ensino, aprovado e classificado no processo seletivo, terá sua matrícula acatada após a assinatura do convênio, compromissado na forma do § 2º do artigo 1º desta Resolução, que, além das exigências de praxe, deverá prever:

I - que o gasto com o curso, inclusive o pagamento, ao cursista municipal, da ajuda de custo prevista para as fases presenciais, como indenização das despesas de transporte, alimentação e pernoite, serão acobertados pela Secretaria de Estado da Educação - SEE/MG, com os recursos previstos no inciso III do Artigo 1º, da Lei n.º 13.458/2.000;

II - que a SEE/MG se encarregará da execução de todas as fases e da administração geral do curso, até a colação de grau;

III - a forma e as condições para o reembolso, por parte do Município, dos gastos com o professor municipal que desistir ou for excluído do curso ou não honrar compromisso firmado;

IV - o compromisso, do Município, de assegurar aos cursistas as condições funcionais e ambientais que permitam o adequado desenvolvimento do curso e o de zelar pela correção e veracidade das informações e dos documentos fornecidos, principalmente para as etapas de inscrição e de matrícula.

Parágrafo único - Ao Município compete estabelecer, com os seus servidores, os mecanismos para o controle do cumprimento das obrigações assumidas, inclusive, no tocante ao ressarcimento dos reembolsos feitos ao Estado.

Art. 12 - Os casos omissos serão resolvidos pela Equipe de Coordenação do projeto, como previsto na Resolução n.º 106, de 29 de agosto de 2.001.

Art. 13 - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação e revoga as disposições em contrário.

Secretaria de Estado da Educação, em Belo Horizonte, aos 28 de novembro de 2.001.

a)MURÍLIO DE AVELLAR HINGEL
Secretário de Estado da Educação de Minas Gerais.

Anexo D – Solicitação de documentos do Projeto Veredas à SEE/MG

Dados do Pedido

Protocolo	01260001309201775
Solicitante	Mariana Novais Vieira
Data de abertura	22/08/2017
Órgão Superior Destinatário	Secretaria de Estado de Educação - SEE
Órgão Vinculado Destinatário	
Prazo de atendimento	12/09/2017
Situação	Respondido
Status da Situação	Acesso Concedido (Resposta solicitada inserida no e-SIC)
Forma de recebimento da resposta	Pelo sistema (com avisos por email)
Descrição	Solicito Edital de Seleção de Tutores do Projeto Veredas, assim como demais documentos referentes ao trabalho do tutor no Projeto Veredas. Grata!

Dados da Resposta

Data de resposta	07/11/2017
Tipo de resposta	Acesso Concedido
Classificação do Tipo de resposta	Resposta solicitada inserida no e-SIC
Resposta	<p>Prezada Cidadã,</p> <p>A resposta à sua solicitação segue anexo.</p> <p>Atenciosamente,</p> <p>Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais Equipe de Atendimento ao Cidadão Órgão Central - Cidade Administrativa Presidente Tancredo Neves Rodovia Papa João Paulo II, 4143 – Prédio Minas – 10º e 11º andar – Bairro Serra Verde CEP 31630-900 – Belo Horizonte-MG</p>

Classificação do Pedido

Categoria do pedido	Educação
Subcategoria do pedido	Profissionais da educação
Número de perguntas	1

Histórico do Pedido

Data do evento	Descrição do evento	Responsável
22/08/2017	Pedido Registrado para o Órgão Secretaria de Estado de Educação - SEE	SOLICITANTE
07/11/2017	Pedido Respondido	Secretaria de Estado de Educação - SEE

Anexo E – Resposta da SEE/MG

Prezada Cidadã,

Informamos que, com base em um contrato firmado entre esta Secretaria e uma das instituições de ensino superior (2002) que ministraram o Curso Normal Superior do Projeto Veredas, na parte "Das Obrigações das Partes", cabe ao contratado, a instituição de ensino superior, a seleção dos tutores. Os tutores foram selecionados entre os professores ou ex-professores, alunos de Mestrado e Doutorado da própria instituição, ou entre pessoas com formação em educação, interessadas no trabalho e que tinham de tempo para a função.

Conforme o contrato, depois de selecionados, os tutores deveriam ser submetidos a um curso de capacitação de 40 (quarenta) horas, coordenado pela própria instituição e organizado com base nas definições do Sistema de Tutoria.

À instituição cabia a manutenção do Sistema de Tutoria, que consistia no apoio pedagógico às atividades de todos os participantes do Curso Normal Superior e sua contínua capacitação e dentro desse Sistema cabia ainda à instituição:

1 - Planejamento do esquema de tutoria sob a responsabilidade de cada instituição: esse planejamento incluía a organização de grupos de professores-cursistas, com indicação do respectivo tutor, horários e locais de tutoria, bem como as funções dos participantes do programa e seu inter-relacionamento, tendo em vista o apoio à aprendizagem dos professores-cursistas.

2 - A programação das atividades coletivas era da responsabilidade dos tutores feita juntamente com o grupo de professores-cursistas que orientam. Durante as reuniões era necessário prever tempo para: (a) resolução de dificuldades encontradas pelos cursistas; (b) planejamento da Prática Pedagógica Orientada do mês subsequente; (c) estudos, debates e outras atividades relacionadas ao Eixo Integrador do módulo e ao Memorial; (d) realização das atividades previstas nos Seminários de Ensino e Pesquisa e acompanhamento da elaboração da Monografia; (e) atividades de verificação da aprendizagem, de acordo com os instrumentos integrantes do Sistema de Monitoramento e Avaliação de Desempenho.

3 - Acompanhamento das Atividades Individuais a Distância e da Prática Pedagógica Orientada: o acompanhamento dos professores-cursistas no desenvolvimento das atividades cabe aos respectivos tutores. Deveriam registrar o processo de desenvolvimento de cada professor-cursista sob sua orientação, preenchendo os instrumentos integrantes do Sistema de Monitoramento e Avaliação de Desempenho. Além disso, deveriam dispor de horário para atender às solicitações de ajuda para a resolução de dificuldades de aprendizagem.

4 - Planejamento de atividades para recuperação da aprendizagem: essas atividades destinava-se a auxiliar os professores-cursistas na superação das dificuldades encontradas na realização das atividades previstas. Deviam ser planejadas pelas Agências Formadoras de comum acordo com os tutores, e a partir dos resultados da avaliação da aprendizagem, considerando os diferentes instrumentos previstos no Sistema de Monitoramento e Avaliação de Desempenho.

5 - Planejamento do treinamento dos tutores: o treinamento dos tutores deveria abranger o processo do Curso Normal Superior e todos os componentes dos 3 (três) núcleos do currículo, tendo como referência o Manual de Acompanhamento do Tutor, os Guias de Estudo e os vídeos (não dispomos desses materiais). A tônica da capacitação era sempre o processo de construção do conhecimento teórico-prático vivido pelos professores-cursistas e não o mero domínio dos conteúdos curriculares. Assim, além dos aspectos mencionados, os tutores deveriam ser preparados para o trabalho de orientação, mediante o estudo de: (a) trabalho com memoriais; (b) orientação de monografias; (c) organização de processos de trabalho coletivo; (d) gestão democrática de grupos; (e) ética das relações interpessoais; (f) liderança e clima dos grupos.

6 - Acompanhamento do trabalho dos tutores: o acompanhamento do trabalho dos tutores envolvia a organização de uma equipe de apoio na instituição à qual caberia: (a) o registro das atividades de cada tutor; (b) o atendimento às demandas de ajuda para solução de dificuldades e de questões de conteúdo que não puderem ser resolvidas por esses profissionais.

Atenciosamente,

Superintendência de Recursos Humanos

Equipe de Atendimento ao Cidadão
Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
Órgão Central – Cidade Administrativa Presidente Tancredo Neves
Rodovia Papa João Paulo II, 4143 – Prédio Minas – 10º e 11º andar – Bairro Serra Verde
CEP 31630-900 – Belo Horizonte – MG

Anexo F – Solicitação de documentos do Projeto Veredas à UFJF

Dados do Pedido	
Protocolo	23480022067201882
Solicitante	Mariana Novais Vieira
Data de Abertura	21/09/2018 17:33
Orgão Superior Destinatário	MEC – Ministério da Educação
Orgão Vinculado Destinatário	UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
Prazo de Atendimento	15/10/2018
Situação	Respondido
Status da Situação	Acesso Concedido (Resposta solicitada inserida no e-SIC)
Forma de Recebimento da Resposta	Pelo sistema (com avisos por email)
Resumo	Edital de Seleção de Tutores para o Projeto Veredas
Detalhamento	Solicito o Edital de Seleção de Tutores para o Projeto Veredas - Curso de Formação Superior de Professores, desenvolvido pela Faculdade de Educação da UFJF, assim como os demais documentos existentes que se referem ao trabalho do tutor no Projeto Veredas. Desenvolvo uma pesquisa no Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, na qual discuto o trabalho docente na educação a distância. Em um dos capítulos da tese, irei abordar as principais iniciativas de educação superior pública a distância, dentre elas o Projeto Veredas. Desde já agradeço!

Dados da Resposta	
Data de Resposta	15/10/2018 11:36
Tipo de Resposta	Acesso Concedido
Classificação do Tipo de Resposta	Resposta solicitada inserida no e-SIC
Resposta	A pedido do Professor Manuel Palácios, Coordenador do CAEd, encaminhamos resposta à sua consulta referente ao Projeto Veredas. Em anexo, segue a cópia do contrato que integra a resposta. Estaremos à disposição, se necessário. <i>Atenciosamente,</i> <i>Luana Fonseca</i> <i>Assistente em administração da UFJF</i>
Responsável pela Resposta	Luana Fonseca
Destinatário do Recurso de Primeira Instância:	Coordenador do CAED
Prazo Limite para Recurso	25/10/2018

Classificação do Pedido	
Categoria do Pedido	Educação
Subcategoria do Pedido	Educação superior
Número de Perguntas	1

Histórico do Pedido		
Data do evento	Descrição do evento	Responsável
21/09/2018 17:33	Pedido Registrado para para o Órgão UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora	SOLICITANTE
15/10/2018 11:36	Pedido Respondido	MEC – Ministério da Educação/UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

Anexo G – Resposta da UFJF



Ofício nº 102/2018/COO – CAEd.

Juiz de Fora, 02 de outubro de 2018.

De: Prof. Manuel Fernando Palácios da Cunha e Melo
Coordenador do CAEd

Para: Prof. Álvaro Quelhas
Diretor da Faculdade de Educação – FACED
Universidade Federal de Juiz de Fora

Assunto: Resposta à solicitação de **Mariana Novais Vieira**, protocolada no dia **21/09/2018** no E- SIC da União (Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão), sob o nº **23480022067201882**.

Prezado Diretor,

Com os nossos cumprimentos, manifestamo-nos no interesse de prestar esclarecimentos no âmbito do Projeto Veredas – Curso de Formação Superior de Professores, em resposta à consulta formulada por **Mariana Novais Vieira**, protocolada no dia **21/09/2018** no E- SIC da União (Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão), sob o nº **23480022067201882**.

Trata-se do contrato nº 62.1.10223/2001, firmado em 28/12/2001 entre o estado de Minas Gerais, através da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais – SEE/MG, e a Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, com a interveniência da Fundação de Apoio e Desenvolvimento ao Ensino, Pesquisa e Extensão – FADEPE, cujo objeto consiste na contratação da Universidade Federal de Juiz de Fora, aqui denominada Agência Formadora - AFOR, para ministrar Curso Normal Superior, na Modalidade de Educação à Distância, destinado à habilitação de professores da rede pública dos anos iniciais do ensino fundamental, no contexto da Escola Sagarana, documento que segue em anexo.

No que respeita à seleção de tutores, tema da consulta, informamos que a mesma foi realizada em conformidade com o disposto na CLÁUSULA SÉTIMA do instrumento contratual, que trata das OBRIGAÇÕES DAS PARTES, a qual estabelece como obrigação da CONTRATADA- UFJF, dentre outras, a de realizar a seleção de tutores, preferencialmente entre seus os professores ou ex-professores, alunos de Mestrado ou Doutorado da própria instituição, ou entre pessoas com formação em educação, interessadas no trabalho e que dispusessem de tempo para a função.



O ANEXO I do contrato, que versa sobre as “Condições Especiais para Prestação de Serviço”, no subitem 5.1.3, apresenta criterioso detalhamento acerca da estrutura e funcionamento do Sistema de Tutoria do Projeto Veredas, disposto nos seguintes tópicos: a) Planejamento do Esquema de Tutoria; b) Programação das Atividades Coletivas; c) Acompanhamento das Atividades Individuais à Distância e da Prática Pedagógica Orientada; d) Planejamento de atividades para Recuperação da Aprendizagem; e) Planejamento do Treinamento dos Tutores.

Todo esse material consolida rica fonte de pesquisa para fomentar a discussão sobre o trabalho docente na educação à distância, tese da doutoranda em Educação da UFMG.


Quanto ao Edital de Seleção de Tutores, propriamente dito, tendo em vista o decurso de mais de 10 (dez) anos desde o encerramento do vigência do referido contrato, com o pleno cumprimento do objeto, informamos que o mesmo foi descartado, restando do processo somente cópia dos documentos que seguem em anexo.

Em relação ao prazo de manutenção de documentos, importante informar que aplicou-se ao processo em tela, por analogia, o disposto no art. 4º, § 3º da Portaria Interministerial nº 424, de 30/12/2016, que estabelece as normas relativas às transferências de recursos da União, mediante convênios, e determina o seguinte:

Art. 4º - § 3º O conveniente deverá manter os documentos relacionados ao instrumento pelo prazo de 10 (dez) anos, contados da data em que foi apresentada a prestação de contas ou do decurso do prazo para a apresentação da prestação de contas.

Por todo o exposto, justificamos a impossibilidade de juntar o Edital de Seleção de Tutores para o Projeto Veredas/2001, oportunidade em que enviamos todo o material disponível para servir de fonte à consulente, pesquisadora da UFMG.

Atenciosamente,


Manuel Fernando Palácios da Cunha e Melo
Coordenador do CAEd

Anexo H – Contrato Projeto Veredas com a UFJF



ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

Nº 62.1.1 0223 / 2001

CONTRATO DE PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS, QUE ENTRE SI CELEBRAM O ESTADO DE MINAS GERAIS, ATRAVÉS DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS E UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA – UFJF DENOMINADA NESTE CONTRATO COMO “AGÊNCIA FORMADORA-AFOR”, COM A INTERVENIÊNCIA FUNDAÇÃO DE APOIO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO PESQUISA E EXTENSÃO - FADEPE - PÓLO J - LOTE 15.

O Estado de Minas Gerais, através da Secretaria de Estado da Educação, representada neste ato pelo Secretário de Estado da Educação, **MURÍLIO DE AVELLAR HINGEL**, Carteira de Identidade nº M-2.747.149 SSP/MG, CPF nº 003.654.676-34, conforme Decreto Estadual nº 37.924, de 16.05.1996 e Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF denominada neste Contrato como Agência Formadora, aqui denominada AFOR, com sede na Rua João Lourenço Kelmer, s/nº - Martelos – Juiz de Fora/MG, CNPJ nº 21.195.755/0001-69, neste ato representada por **MARIA MARGARIDA MARTINS SALOMÃO**, portador(a) Carteira de Identidade nº M-1.387.404 CPF nº 135.210.396-68, doravante denominadas, respectivamente, CONTRATANTE e CONTRATADA, e a interveniente Fundação de Apoio e Desenvolvimento do Ensino Pesquisa e Extensão - FADEPE, endereço na Campus da UFJF s/nº - Pró Reitoria – Martelos, Juiz de Fora/MG, CNPJ nº 00.703.697/0001-67, representado por **JOSÉ ASTOLFO LOPES DE SOUZA**, Carteira de Identidade nº 803 - TD, CPF nº 116.711.816-20, firmam o presente Contrato de Prestação de Serviços, regido pela Lei Federal nº 8.666, de 21.06.93 e suas alterações e Lei Estadual nº 9.444, de 25.11.87, Lei Federal nº 9.648 de 27/05/98; de conformidade com a proposta constante da Licitação Concorrência nº 005/2001 homologada em 20.12.2001, mediante as cláusulas e condições seguintes:

DO OBJETO

CLÁUSULA PRIMEIRA - O presente Contrato tem por objeto a prestação de serviços pela CONTRATADA à CONTRATANTE, para ministrar CURSO NORMAL SUPERIOR, NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, destinado à habilitação de professores da rede pública dos anos iniciais do ensino fundamental, no contexto da Escola Sagarana, obedecidos os termos e condições do Anexo I e II deste contrato.

DO PRAZO

CLÁUSULA SEGUNDA - O presente contrato vigorará por 48 (quarenta e oito) meses, a contar da data de sua assinatura.

Diretoria de
SEB
DICC/ED
Contratos e Convênios

10 MG

4/eml/CT-Veredas-02

1

Mod. 10 - 08



ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

DO VALOR

CLÁUSULA TERCEIRA - O valor anual deste contrato é de R\$882.129,60 (oitocentos e oitenta e dois mil, cento e vinte e nove reais e sessenta centavos) vinculados ao número de alunos matriculados, de R\$750,00 (setecentos e cinquenta reais), sendo:

R\$ 72.000,00 (setenta e dois mil reais) referentes ao valor da garantia;
R\$ 405.064,80 (quatrocentos e cinco mil, sessenta e quatro reais e oitenta centavos) referente ao 1º módulo;
R\$ 405.064,80 (quatrocentos e vinte e sete mil e quinhentos reais) referente ao 2º módulo.

- Novos valores anuais serão fixados por termos aditivos.

SUBCLÁUSULA ÚNICA - A CONTRATADA fica obrigada a aceitar, nas mesmas condições contratuais, os acréscimos ou supressões que se fizerem necessários nos serviços até 25% (vinte e cinco por cento) do valor inicial atualizado do contrato.

DO REAJUSTE

CLÁUSULA QUARTA - Nos termos da legislação vigente, os valores constantes da cláusula terceira deste contrato, não sofrerão novos reajustes durante o período de 01 (um) ano, ficando estabelecido que as partes durante toda a execução do contrato manterão as obrigações ora assumidas sem custos adicionais a não ser as despesas decorrentes das penalidades legais por descumprimento das condições acordadas. Decorrido o prazo de 01 (um) ano, os valores estipulados neste contrato serão reajustados com base na variação do IGP-DI (Índice Geral de Preços - Disponibilidade Interna), apurado pela Fundação Getúlio Vargas, de acordo com a legislação em vigor. Ocorrendo alteração na legislação atual, poder-se-á atender periodicidade menor de acordo com a legislação específica. Na hipótese de suspensão, extinção ou vedação do uso do IGP-DI como índice de atualização de preços, fica, desde já, eleito o índice que oficialmente vier a substituí-lo ou, na hipótese de não determinação deste, aquele que melhor reflita a variação ponderada dos custos da CONTRATADA, desde que publicamente divulgado como índice substitutivo a vigorar entre as partes.

DA DOTAÇÃO ORÇAMENTARIA

CLÁUSULA QUINTA - As despesas de que trata o presente contrato correrão à conta da seguinte Classificação Orçamentária: OP/2001: 1261.12.361.502.2633.0001.3132.51 - Fonte: 34.1.

DO PAGAMENTO

CLÁUSULA SEXTA - O pagamento será efetuado em até 30 (trinta) dias subsequentes ao mês de prestação dos serviços, após a conferência e aceite da Nota Fiscal/Fatura, correspondente à prestação dos serviços, através de ordem bancária ao Banco do Brasil Agência 2995-5 conta nº 12310-2.





ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

SUBCLÁUSULA PRIMEIRA - Ocorrendo atraso de pagamento por culpa exclusiva da Administração, o pagamento será realizado acrescido de atualização financeira de 1% a.m. (um por cento ao mês), "pro-rata die", calculada através da seguinte expressão:

AF = VD [(1,01) n/d - 1] onde,
AF = atualização financeira;
VD = valor devido;
N = número de dias úteis em atraso decorridos entre a data do vencimento da obrigação e a do efetivo pagamento;
d = número de dias úteis do mês.

SUBCLÁUSULA SEGUNDA - Na ocorrência de necessidade de providências complementares por parte da CONTRATADA, o decurso do prazo para pagamento será interrompido, reiniciando a contagem a partir da data em que estas forem cumpridas caso em que não será devida atualização financeira.

DAS OBRIGAÇÕES DAS PARTES

CLÁUSULA SÉTIMA - Sem prejuízo das disposições em Lei, constituem obrigações das partes:

I. DA CONTRATADA:

a) A Agência Formadora-AFOR, se compromete a:

a.1 - assegurar a qualidade da informação e a fidelidade com que chega ao professor-cursista;

a.2 - viabilizar os espaços e tempos curriculares, bem como as condições institucionais necessárias para estudos individuais e coletivos, gerais e regionais, desenvolvidos no esquema de *ação-reflexão-ação (re)significada e aperfeiçoada*, que implica integrar os saberes científico/pedagógicos formais com os saberes produzidos pelo próprio professor, em sua prática, na sala de aula, na escola e na comunidade;

a.3 - garantir apoio ao estudante para a realização das atividades propostas e a consecução dos objetivos desejados. Para isso, serão organizados serviços de tutoria e de comunicação e informação que ofereçam aos cursistas: (a) fontes para a solução de dúvidas; (b) estímulo para a ampliação de horizontes culturais; (c) meios para a avaliação da aprendizagem; (d) *feedback* visando ao planejamento ou redirecionamento do estudo; (e) instrumentos para supervisão da prática pedagógica e sua articulação com a teoria e (f) orientação para o cumprimento dos requisitos para a certificação;

a.4 - assegurar a formação adequada dos formadores em geral e dos tutores em especial, de modo a garantir a eficácia do serviço de tutoria;

a.5 - possibilitar o monitoramento e a avaliação do Curso Normal Superior, de modo a acompanhar sua implementação e verificar se essa efetivamente se concretiza de acordo com o previsto e se o projeto implantado mostra-se de fato capaz de resolver o problema que lhe deu origem;

Diretoria de
SEK
DICE/SED
Assessoria e Convênios

10/MG

4/eml/CT-Veredas-02

3

Mod. 10 - 08



ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

a.6 - manter as atividades de ensino e aprendizagem e os componentes curriculares, dentro da PROPOSTA CURRICULAR apresentada no ANEXO I que integra o presente contrato como obrigações da CONTRATADA;

b) manter o SISTEMA INSTRUCIONAL, o qual diz respeito à operacionalização do currículo do Curso Normal Superior, através da utilização dos seguintes materiais nas Atividades Individuais a Distância e nas Atividades Coletivas:

b.1 - guia geral do Veredas – Formação Superior de Professores;

b.2 - 28 (vinte e oito) Guias de Estudo, sendo 4 (quatro) para cada módulo, incluindo textos e orientações para o desenvolvimento: a) do Núcleo de Conteúdos do Ensino Fundamental e da respectiva transposição didática; b) do Núcleo de Conhecimentos Pedagógicos; c) do Eixo Integrador e d) dos Seminários de Ensino e Pesquisa;

b.3 - 22 (vinte e dois) vídeos, sendo 3 (três) por módulo e 1 (um) de apresentação geral do curso;

c) manter o SISTEMA OPERACIONAL, que abrangerá as providências necessárias à realização das atividades previstas e dentro desse sistema, caberá à Agência de Formação:

c.1 - organizar infra-estrutura de coordenação, que inclua equipe de coordenação-geral do curso na *Agência Formadora*, bem como de coordenação dos tutores, da avaliação e monitoramento e de informática e comunicação;

c.2 - organização de infra-estrutura de atendimento, que inclua os serviços de secretaria para atendimento aos professores-cursistas;

c.3 - seleção dos tutores. Os tutores devem ser selecionados preferencialmente entre os professores ou ex-professores das *Agências Formadoras*, alunos de Mestrado e Doutorado da própria instituição, ou entre pessoas com formação em educação, interessadas no trabalho e que disponham de tempo para a função;

c.4 - capacitação dos tutores: depois de selecionados, os tutores deverão ser submetidos a um curso de capacitação de 40 (quarenta) horas, coordenado pela própria *Agência Formadora* e organizado com base nas definições do Sistema de Tutoria, repassados pela SEE/MG;

c.5 - distribuição dos materiais do curso: o esquema de distribuição dos materiais instrucionais do curso será feito pela *Agência Formadora*, de modo que cada professor-cursista os tenha em mãos em tempo hábil;

c.6 - planejamento e coordenação das Atividades Presenciais: esses processos cabem à *Agência Formadora*, contando com a participação dos tutores durante as atividades: (a) detalhamento do plano didático e elaboração do cronograma de execução; (b) organização das atividades dos Tópicos de Cultura Contemporânea; (c) preparação da infra-estrutura física e material para os encontros das fases presenciais; (d) estabelecimento de meios e estratégias para o acompanhamento dos professores-cursistas durante as fases presenciais (frequência, participação e desempenho); (e) organização dos grupos de estudo por meio da

Diretoria de
SEE
DIREÇÃO
Contratos e Convênios

10/AG

4/eml/CT-Veredas-02

4

Mod. 1D - 08



ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

distribuição dos professores-cursistas em turmas de 12 (doze) a 15 (quinze) integrantes, segundo critérios de localização espacial, de forma a concentrar o trabalho posterior dos tutores no menor número possível de escolas;

c.7 - planejamento, coordenação e acompanhamento das atividades coletivas: realização das atividades coletivas, com duração de 8 (oito) horas, em três sábados por módulo, sob a responsabilidade dos tutores;

c.8 - participação em Seminário de Gestão do Veredas-Formação Superior de Professores: as Agências de Formação participarão de seminário introdutório, realizado em Belo Horizonte, durante 5 (cinco) dias, em que serão discutidos os Manuais de Gestão do Projeto e transmitidas orientações gerais para implementação do Curso Normal Superior. Desse seminário deverão participar pelo menos 4 membros de cada Agência de Formação que serão responsáveis pelas atividades de coordenação geral do curso, das atividades de coordenação de tutores, de monitoramento e avaliação e de comunicação e informação;

c.9 - participação do Fórum de Instituições de Ensino Superior envolvidas no Veredas-Formação Superior de Professores: cada *Agência Formadora* deverá participar com um representante do Fórum destinado a tomar decisões relativas à implantação do Curso Normal Superior, presidido pelo Secretário de Estado da Educação de Minas Gerais;

c.10 - infra-estrutura física:

- viabilizar espaços físicos para realização das atividades presenciais e para funcionamento da Secretaria e de Central de Atendimento de informática, para servir de apoio aos professores-cursistas;

- caso a AFOR mantenha mais de um contrato dentro de um mesmo PÓLO, poderá realizar as atividades presenciais em mais de um local, podendo redistribuir os alunos e deslocar o campus para cidades diferentes daquela que tiver designado como Sede;

- a AFOR deve, previamente, comunicar onde serão realizados os módulos presenciais. Preferencialmente, deverá ser o próprio Campus e, caso este não comporte o número de professores-cursistas ou seja conveniente o deslocamento da Sede, a AFOR poderá contratar outros espaços, desde que a Instituição tenha capacidade para atendimento dessas atividades simultaneamente. Quando isto ocorrer, a Instituição deverá comunicar à CONTRATANTE qual(is) será(ão) o(s) local(is) de realização. A responsabilidade correrá por conta da CONTRATADA;

c.11 - expedição de diploma de conclusão do curso, após a aprovação nas disciplinas dos sete módulos de que se compõe o curso, bem como a apresentação de Memorial e de aprovação da Monografia final.

d) Manter o SISTEMA DE TUTORIA, que prevê o apoio pedagógico às atividades de todos os participantes do Curso Normal Superior e sua contínua capacitação e dentro desse Sistema caberá à AFOR:

d.1 - planejamento do esquema de tutoria sob a responsabilidade de cada Agência Formadora: esse planejamento inclui a organização de grupos de professores-cursistas, com indicação do respectivo tutor, horários e locais de tutoria,

Diretoria de
SEF
DICC/SAE
Assessoria e Contábil



ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

bem como as funções dos participantes do programa e seu inter-relacionamento, tendo em vista o apoio à aprendizagem dos professores-cursistas;

d.2 - a programação das atividades coletivas é da responsabilidade dos tutores e será feita juntamente com o grupo de professores-cursistas que orientam. Durante as reuniões é necessário prever tempo para: (a) resolução de dificuldades encontradas pelos cursistas; (b) planejamento da Prática Pedagógica Orientada do mês subsequente; (c) estudos, debates e outras atividades relacionadas ao Eixo Integrador do módulo e ao Memorial; (d) realização das atividades previstas nos Seminários de Ensino e Pesquisa e acompanhamento da elaboração da Monografia e (e) atividades de verificação da aprendizagem, de acordo com os instrumentos integrantes do Sistema de Monitoramento e Avaliação de Desempenho;

d.3 - acompanhamento das Atividades Individuais a Distância e da Prática Pedagógica Orientada: o acompanhamento dos professores-cursistas no desenvolvimento dessas atividades cabe aos respectivos tutores. Esses deverão registrar o processo de desenvolvimento de cada professor-cursista sob sua orientação, preenchendo os instrumentos integrantes do Sistema de Monitoramento e Avaliação de Desempenho. Além disso, deverão dispor de horário para atender às solicitações de ajuda para a resolução de dificuldades de aprendizagem;

d.4 - planejamento de atividades para recuperação da aprendizagem: essas atividades destinam-se a auxiliar os professores-cursistas na superação das dificuldades encontradas na realização das atividades previstas. Devem ser planejadas pelas Agências Formadoras de comum acordo com os tutores, e a partir dos resultados da avaliação da aprendizagem, considerando os diferentes instrumentos previstos no Sistema de Monitoramento e Avaliação de Desempenho;

d.5 - planejamento do treinamento dos tutores: o treinamento dos tutores deverá abranger o processo do Curso Normal Superior e todos os componentes dos 3 (três) núcleos do currículo, tendo como referência o Manual de Acompanhamento do Tutor, os Guias de Estudo e os vídeos. A tônica da capacitação será sempre o processo de construção do conhecimento teórico-prático vivido pelos professores-cursistas e não o mero domínio dos conteúdos curriculares. Assim, além dos aspectos mencionados, os Tutores deverão ser preparados para o trabalho de orientação, mediante o estudo de: (a) trabalho com memoriais; (b) orientação de monografias; (c) organização de processos de trabalho coletivo; (d) gestão democrática de grupos; (e) ética das relações interpessoais e (f) liderança e clima dos grupos. Além dessa capacitação preliminar, os tutores deverão participar integralmente das Atividades da Fase Presencial Intensiva na Agência Formadora;

d.6 - acompanhamento do trabalho dos tutores: o acompanhamento do trabalho dos tutores envolve a organização de uma equipe de apoio na Agência Formadora, à qual caberá: (a) o registro das atividades de cada tutor e (b) o atendimento às demandas de ajuda para solução de dificuldades e de questões de conteúdo que não puderem ser resolvidas por esses profissionais;

e) vincular o pagamento de cada tutor responsável ao número de alunos inscritos, com no máximo 15 (quinze) alunos por grupo, estando o pagamento do Tutor condicionado ao número de alunos mantidos mensalmente sob sua responsabilidade durante o curso;

Secretaria de Estado da Educação
Diretoria de Ensino
SEE
PICC/SEAD
Tutorias e Comissões



ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

f) implementar um SISTEMA DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO, dentro do planejamento viabilizado pela CONTRATANTE utilizando-se dos parâmetros de avaliação fornecidos também pela CONTRATANTE;

g) implementar um SISTEMA DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO, dentro do planejado e viabilizado pela CONTRATANTE, utilizando-se dos parâmetros também repassados pela CONTRATANTE;

h) apresentar uma garantia de R\$ 72.000,00 (setenta e dois mil reais) correspondente ao pagamento descrito no inciso "h" do item II deste contrato;

i) manter durante toda execução do contrato todas as condições de habilitação e qualificação;

j) remeter a Nota Fiscal/Fatura correspondente aos serviços prestados com identificação da conta e agência bancária;

k) responsabilizar-se pelas relações trabalhistas de seus funcionários que trabalharem em função deste contrato;

l) apresentar, mensalmente, cópias autenticadas das guias de recolhimento de INSS e FGTS, juntamente com a Nota Fiscal/Fatura.

m) reparar, corrigir, remover, substituir, às suas expensas, no total ou em parte, o objeto do contrato em que se verificarem vícios, defeitos ou incorreções resultantes da execução de serviços ou de material empregado.

II -DA CONTRATANTE:

a) responsabilizar-se através de seu setor gerenciador deste contrato, pela conferência da realização dos serviços e manter uma coordenação central do projeto;

b) efetuar os pagamentos nos prazos e condições pactuadas;

c) produzir e distribuir os materiais de ensino abaixo relacionados, nos moldes da metodologia de ensino a distância, de forma a atender à heterogeneidade das condições para utilização de novas tecnologias e para uso nas atividades instrucionais, proporcionalmente ao número de alunos:

- Guia Geral do Veredas - Formação Superior de Professores;
- 28 (vinte e oito) Guias de Estudo, sendo 4 (quatro) para cada módulo, incluindo textos e orientações para o desenvolvimento : a) do Núcleo de Conteúdos do Ensino Fundamental e da respectiva transposição didática; b) do Núcleo de Conhecimentos Pedagógicos; c) do Eixo Integrador e d) dos Seminários de Ensino e Pesquisa;

- 22 (vinte dois) vídeos, sendo 3 (três) por módulo e 1 (um) de apresentação geral do curso;

- materiais específicos para a Web.

d) definir as bases do Sistema de Tutoria;



10.MG

4/eml/CT-Veredas-02

7

Mod. ID - 08



ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

e) promover seminário introdutório em Belo Horizonte, durante 5 (cinco) dias, para discussão dos Manuais de Gestão do Projeto e transmissão de orientações gerais para implementação do CURSO NORMAL SUPERIOR, com a participação de pelo menos 4 (quatro) membros de cada AFOR que serão responsáveis pelas atividades de Coordenação-Geral do Curso, das atividades de Coordenação de Tutores, de Monitoramento e Avaliação de Desempenho e de Comunicação e Informação;

f) implementar as ações relativas ao FÓRUM DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR envolvidas no VEREDAS – FORMAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES, onde cada AFOR deverá participar com um representante do Fórum destinado a tomar decisões relativas à implantação do Curso Normal Superior, presidido pelo Secretário de Estado da Educação de Minas Gerais;

g) certificar-se de que o pagamento dos tutores está diretamente vinculado ao número de alunos mantidos, apurado mensalmente, sob sua responsabilidade durante a execução do curso;

h) efetuar, no ato da assinatura do contrato, o pagamento de R\$ 72.000,00 (setenta e dois mil reais), a cada AFOR, com a finalidade de cobrir despesas com instalação e viabilização de espaços físicos para realização das atividades presenciais, funcionamento da Secretaria Central de Atendimento de Informática e apoio aos professores-cursistas;

i) planejar e repassar às AFOR:

- o Sistema de Comunicação e Informação do Veredas – Formação Superior de Professores;

- o Sistema de Monitoramento e Avaliação de Desempenho;

- as bases do Sistema de Tutoria;

- o Sistema Instrucional e

- o Sistema Operacional.

j) providenciar espaços para o Seminário de Introdução, o Fórum e para outros encontros, quando necessário;

k) assegurar que os 5 (cinco) sistemas componentes do Veredas – Formação Superior de Professores serão articulados entre si e abrangerão os diferentes níveis em que se dá a implementação do Curso Normal Superior. Para organização dos sistemas serão elaborados manuais, permanentemente revistos e acrescentados com a incorporação das experiências das Agências de Formação – AFOR, discutidos no Fórum de Instituições de Ensino Superior envolvidas no projeto.

III - DA INTERVENIENTE:

a) receber e administrar os recursos repassados pela CONTRATANTE, através de conta bancária específica, assegurando a aplicação dos mesmos de acordo com as atividades programadas e aprovadas pelos partícipes;

b) apresentar à CONTRATANTE Nota Fiscal/Fatura correspondente aos serviços prestados juntamente com relatório de execução para o gerenciamento do setor responsável pelo contrato.





ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

DAS ALTERAÇÕES

CLÁUSULA OITAVA - O presente contrato poderá ser alterado:

- I. unilateralmente pela CONTRATANTE:
 - a) quando houver modificação das especificações, para melhor adequação dos seus objetivos;
 - b) quando necessária a modificação do valor contratual em decorrência de acréscimo ou diminuição quantitativa de seu objeto, nos limites permitidos pela Lei.
- II. por acordo entre as partes:
 - a) quando necessária a modificação do modo de realização dos serviços, em face de verificação técnica de inaplicabilidade dos termos contratuais originários;
 - b) quando necessária a modificação da forma de pagamento, por imposição de circunstâncias supervenientes, mantido o valor inicial atualizado, vedada a antecipação do pagamento, com relação ao cronograma financeiro fixado, sem a correspondente contraprestação de serviço.

DA INEXECUÇÃO E RESCISÃO DO CONTRATO

CLÁUSULA NONA - Constituem motivo para rescisão do contrato:

- I. o não cumprimento de cláusulas contratuais, especificações ou prazos;
- II. o cumprimento irregular de cláusulas contratuais, especificações ou prazos;
- III. a lentidão do seu cumprimento, levando a CONTRATANTE a comprovar a impossibilidade de conclusão da realização dos serviços, nos prazos estipulados;
- IV. o atraso injustificado no início da realização do serviço;
- V. a paralisação da realização do serviço, sem justa causa e prévia comunicação à CONTRATANTE;
- VI. a subcontratação total ou parcial do seu objeto, a associação da CONTRATADA com outrem, a cessão ou transferência, total ou parcial, bem como a fusão, cisão ou incorporação, não admitidas no contrato;
- VII. o desatendimento das determinações regulares da autoridade designada para acompanhar e gerenciar a sua execução, assim como as de seus superiores;
- VIII. o cometimento reiterado de faltas na sua execução, anotadas pelo setor gerenciador;
- IX. a decretação de falência ou a instauração de insolvência civil;
- X. a dissolução da sociedade;
- XI. a alteração social ou a modificação da finalidade ou da estrutura da empresa que prejudique a execução do contrato;
- XII. razões de interesse público de alta relevância e amplo conhecimento, justificadas e determinadas pela máxima autoridade da esfera administrativa a que está subordinada a CONTRATANTE e exaradas no processo administrativo a que se refere o contrato;



IO /VG

4/eml/CT-Veredas-02

9

Mod. 1D - 08



ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

- XIII. a supressão, por parte da CONTRATANTE da realização do serviço acarretando modificação do valor inicial do contrato além do limite permitido na subcláusula única da cláusula terceira, deste contrato;
- XIV. a suspensão de sua execução, por ordem escrita da CONTRATANTE, por prazo superior a 120 (cento e vinte) dias, salvo os casos previstos no art. 78, inciso XIV da Lei Federal nº 8.666/93.
- XV. o atraso superior a 90 (noventa) dias dos pagamentos devidos pela CONTRATANTE, decorrentes da prestação dos serviços ou parcelas destes, já recebidos ou executados, salvo em caso de calamidade pública, grave perturbação da ordem interna ou guerra, assegurado à contratada o direito de optar pela suspensão do cumprimento de suas obrigações até que seja normalizada a situação, respeitada a vigência deste contrato;
- XVI. a ocorrência de caso fortuito ou de força maior, regularmente comprovada, impeditiva da execução do contrato.

SUBCLÁUSULA PRIMEIRA - Os casos de rescisão contratual serão formalmente motivados nos autos do processo, assegurado o contraditório e a ampla defesa.

SUBCLÁUSULA SEGUNDA - A rescisão do contrato poderá ser:

- I. determinada por ato unilateral e escrito da CONTRATANTE, nos casos enumerados nos incisos I a XII e XVI desta cláusula;
- II. amigável, por acordo entre as partes, desde que haja conveniência para a administração;
- III. judicial, nos termos da legislação.

SUBCLÁUSULA TERCEIRA - A rescisão administrativa ou amigável deverá ser precedida de autorização escrita e fundamentada da autoridade competente.

SUBCLÁUSULA QUARTA - Quando a rescisão ocorrer com base nos incisos XII a XVI desta cláusula, sem que haja culpa da CONTRATADA, será esta ressarcida dos prejuízos regularmente comprovados que houver sofrido, tendo ainda direito aos pagamentos devidos pela execução do contrato até a data da rescisão.

DAS PENALIDADES

CLÁUSULA DÉCIMA - O descumprimento total ou parcial das obrigações assumidas, caracterizará a inadimplência da CONTRATADA, sujeitando-a, garantida a prévia defesa, às seguintes penalidades:

- III. advertência;
- IV. multa, sendo:
 - a) multa diária no valor de 0,1% (um décimo por cento) do valor do contrato, pela inexecução ou atraso dos serviços contratados, até o 30º (trigésimo) dia de atraso;

Diretoria de
 PRC/SAE
 Contratos e Convênios

10 MG

4/eml/CT-Veredas-02

10

Mod. 1D - 08



ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

- b) multa de 10% (dez por cento) sobre o valor global do contrato, no caso de atraso superior a 30 (trinta) dias.
- V. suspensão temporária do direito de licitar e contratar com a Administração Estadual, até 02 (dois) anos, conforme previsto no art. 100 da Lei nº 9.444, de 25.11.87, a critério da Secretaria de Estado de Recursos Humanos e Administração;
- VI. declaração de inidoneidade para licitar ou contratar com a Administração Pública Estadual enquanto perdurarem os motivos determinantes da punição ou até que seja promovida a reabilitação perante a própria autoridade que aplicou a penalidade, que será concedida sempre que a CONTRATADA ressarcir à CONTRATANTE, pelos prejuízos resultantes e após decorrido o prazo da sanção aplicada com base no inciso anterior.

SUBCLÁUSULA PRIMEIRA - As penalidades previstas nesta cláusula deverão ser precedidas de processos administrativos.

SUBCLÁUSULA SEGUNDA - O valor da multa será descontado dos pagamentos devidos à CONTRATADA.

SUBCLÁUSULA TERCEIRA - As sanções previstas nos incisos I, III e IV, desta cláusula, poderão ser aplicadas juntamente com a do inciso II, facultada a defesa prévia da CONTRATADA, no respectivo processo, no prazo de 05 (cinco) dias úteis.

SUBCLÁUSULA QUARTA - Sujeitam-se as partes, através de seus representantes, às penas previstas nos Arts. 89 e 99 da Lei nº 8.666, de 21.06.93.

DO GERENCIAMENTO

CLÁUSULA DÉCIMA PRIMEIRA - O setor responsável pelo gerenciamento e acompanhamento da execução do contrato, a quem competirá manter contatos com a CONTRATADA para a solução dos problemas detectados será a *Diretoria de Ensino a Distância*, órgão integrante da estrutura da *Superintendência de Desenvolvimento de Recursos Humanos para a Educação*.

DISPOSIÇÕES GERAIS

CLÁUSULA DÉCIMA SEGUNDA - É parte integrante deste contrato o processo de concorrência, nº 005/2001, bem como a proposta da licitante classificada, independente de sua transcrição.

DA PUBLICAÇÃO

CLÁUSULA DÉCIMA TERCEIRA - O extrato do presente contrato será publicado no "Minas Gerais", por conta e ônus da CONTRATANTE.

Diretoria de

 SEE

 DICC/SAD

 Contratos e Convênios

10/11/01

4/eml/CT-Veredas-02

11

Mod. 1D - 08




ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO


DO FORO


CLÁUSULA DÉCIMA QUARTA - As partes elegem o Foro da Comarca de Belo Horizonte/MG, para dirimir as questões oriundas deste contrato.

E, por estarem justas e acordadas, firmam o presente, em 03 (três), vias de igual teor e forma, na presença de 02 (duas) testemunhas.

Belo Horizonte, 28 de dezembro de 2001.

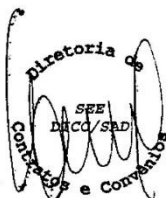

MURÍLIO DE AVELLAR HINGEL
Secretário de Estado da Educação
pela CONTRATANTE


MARIA MARGARIDA MARTINS SALOMÃO
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF
pela CONTRATADA


JOSÉ ASTOLFO LOPES DE SOUZA
Fundação de Apoio e Desenvolvimento de Ensino Pesquisa e Extensão - FADEPE
pela INTERVENIENTE

TESTEMUNHAS:

- 1) - Nome: Selma Amarim
CPF: 409.206.666-04
- 2) - Nome: Kerk Moller
CPF: 806636056-82





ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

ANEXO I - Condições especiais para prestação de serviço

CONCORRÊNCIA Nº 005/2001

1 - OBJETO

Contratação de Instituição de Ensino Superior - IES, aqui denominada Agência Formadora - AFOR, para ministrar Curso Normal Superior, na modalidade de Educação a Distância, destinado a habilitação de professores da rede pública dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no contexto da Escola Sagarana.

2 - VALOR

O custo e preço máximo estimados pela SEE/MG, por aluno, é de R\$750,00 (setecentos e cinquenta reais), compreendendo os valores relativos a:

- manutenção da equipe de Coordenação do curso na AFOR;
- manutenção de uma equipe de tutores capaz de atender ao número de alunos previstos para o Lote;
- realização de atividades presenciais nos termos do projeto;
- atividades de monitoramento e avaliação;
- atividades de comunicação e informação;
- atividades culturais;
- manutenção de equipe de apoio aos alunos;
- deslocamento dos tutores;
- despesas gerais do curso;
- outros.

O custo total relativo à instalação, a ser repassado à Agência de Formação, no ato da assinatura do contrato, será de R\$ 72.000,00 (setenta e dois mil reais), a fim de cobrir despesas de montagem de infra-estrutura e de apoio físico.

Esse valor será repassado a cada Instituição mediante uma garantia de igual valor, podendo o contratado optar por uma das modalidades abaixo:

- Caução em dinheiro ou títulos da dívida pública;
- Seguro-Garantia;
- Fiança Bancária.

A garantia será devolvida à contratada no prazo máximo de até 30 (trinta) dias após o início do primeiro módulo.

3 - FONTE DE RECURSO

As despesas com a presente aquisição correrão a conta da seguinte dotação orçamentária: OP/2001: 1261.12.361.502.2633.0001.3132.51 - Fonte: 34.1; não poderão ser cotados valores acima do custo estipulado por aluno.

Diretoria de
SEEX
DTC/SAE
Planos e Convênios



ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

4 – CONSIDERAÇÕES GERAIS

4.1 - CARACTERIZAÇÃO DO PROJETO

A **AGÊNCIA FORMADORA - AFOR**, FICARÁ RESPONSÁVEL POR IMPLEMENTAR O CURSO NORMAL SUPERIOR, COMO ESPECIFICADO. ESSE CURSO SERÁ DESENVOLVIDO EM PARCERIA COM VÁRIAS UNIVERSIDADES REGIONAIS, DE FORMA A ESTIMULAR UMA ESTREITA COLABORAÇÃO ENTRE AS REDES DE ENSINO BÁSICO E AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR, E DE PROPICIAR AOS PROFESSORES NÃO TITULADOS A VIVÊNCIA NO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO.

O Curso é caracterizado como formação inicial em serviço, habilitando os professores para o exercício do magistério nos primeiros anos do ensino fundamental, de acordo com os requisitos contemporâneos para os profissionais da área de educação e as suas determinações legais. Fará uso da moderna tecnologia da informação e será oferecido na modalidade de educação a distância, com momentos presenciais. Assim, além das atividades auto-instrucionais, haverá encontros, oficinas, debates e atividades culturais que propiciem o desenvolvimento de competências necessárias ao trabalho coletivo e à ampliação dos horizontes pessoais e profissionais dos professores cursistas.

Na estruturação do Curso Normal Superior, serão previstos dispositivos para viabilizar:

- a qualidade da informação e a fidelidade com que chega ao professor cursista. Nessa perspectiva, serão elaborados materiais específicos para o curso, nas versões impressa, videográfica e para a Internet, de forma a atender à heterogeneidade das condições para utilização de novas tecnologias;
- os espaços e tempos curriculares, bem como as condições institucionais necessárias para estudos individuais e coletivos, gerais e regionais, desenvolvidos no esquema de *ação/reflexão/ação (re)significada e aperfeiçoada*, que implica integrar os saberes científico/pedagógicos formais com os saberes produzidos pelo próprio professor, em sua prática, na sala de aula, na escola e na comunidade;
- apoio ao estudante para a realização das atividades propostas e a consecução dos objetivos desejados. Para isso, serão organizados serviços de tutoria e de comunicação e informação que ofereçam aos cursistas: (a) fontes para a solução de dúvidas; (b) estímulo para a ampliação de horizontes culturais; (c) meios para a avaliação da aprendizagem; (d) *feedback* visando ao planejamento ou redirecionamento do estudo; (e) instrumentos para supervisão da prática pedagógica e sua articulação com a teoria; e (f) orientação para o cumprimento dos requisitos para a certificação;

Secretaria de
Educação
do Estado de Minas Gerais
Assessoria de
Planejamento e
Estratégia

10/MG

A/eml/CT-Veredas-02/27

14

Mod. ID - 08



ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

- a formação adequada dos formadores em geral e dos tutores em especial, de modo a garantir a eficácia do serviço de tutoria;
- monitoramento e avaliação do Curso Normal Superior, de modo a acompanhar sua implementação e verificar se essa efetivamente se concretiza de acordo com o previsto e se o projeto implantado mostra-se de fato capaz de resolver o problema que lhe deu origem.

4.2 - POPULAÇÃO-ALVO

A população-alvo do Curso Normal Superior é constituída de docentes que se encontram em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas estaduais e municipais, sem, no entanto, possuírem a habilitação em nível superior. Necessitam, portanto, de formação inicial em serviço.

Os professores cursistas do **VEREDAS – FORMAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES** são professores da rede pública - estadual e municipal – de Minas Gerais, selecionados em processo seletivo (vestibular) único realizado por Instituição conveniada com a SEE / MG.

4.3 - DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURSO NORMAL SUPERIOR

A elaboração da proposta curricular do Curso Normal Superior orientou-se pelas seguintes diretrizes vinculadas ao referencial apresentado nos tópicos precedentes:

- Valorizar a prática pregressa dos professores-alunos e criar condições que facilitem o resgate de sua auto-estima.
- Enfatizar a questão da pluralidade e suas implicações para o respeito à identidade cultural dos professores-cursistas e dos respectivos alunos.
- Basear o processo de aprendizagem na (re)significação das experiências pessoais e profissionais dos professores-cursistas e prover situações interativas que os ajudem a superar o isolamento no trabalho e no estudo.
- Organizar a formação de acordo com o esquema de *ação/reflexão/ação (re)significada e aperfeiçoada*, articulando teoria e prática em todos os momentos, desde o início do Curso.
- Considerar a avaliação como oportunidade de aprendizagem e de crescimento, prevendo situações de verificação e análise de desempenho ao longo de todo o curso, como subsídio para o replanejamento das atividades e a reorientação dos esforços dos professores-cursistas.
- Valorizar igualmente as três dimensões da práxis pedagógica, criando espaços e tempos curriculares destinados tanto para o domínio dos conteúdos do ensino fundamental e do instrumental de trabalho docente, quanto para o exercício da participação democrática, a reflexão e a produção de saberes pedagógicos

Diretoria de
SEE
DCC/SAN
Planejamento e Controle

10/MG

4/eml/CT-Veredas-02/27

15

Mod. 1D - 08



ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

- Situar o processo de formação no contexto da escola em que trabalha o professor-cursista e da rede de educação fundamental, estabelecendo parcerias que se traduzam em benefícios para todos os envolvidos.
- Incorporar em todas as situações de aprendizagem reflexões sobre a realidade atual do mundo, do Brasil e da população brasileira, bem como experiências com diferentes aspectos da cultura contemporânea, tornando vivos e significativos os conteúdos e as atividades do curso, de modo a favorecer o crescimento pessoal e profissional do Professor-Cursista, a sua inserção no mundo contemporâneo e o exercício da sua cidadania.
- Levar em conta as questões contemporâneas sobre a produção do conhecimento, relacionadas ao rápido envelhecimento da informação factual e ao esmaecimento das fronteiras entre as disciplinas tradicionais, prevendo espaços e tempos curriculares para componentes integradores e estudos interdisciplinares.
- Incorporar ao próprio currículo do Curso Normal Superior, os aspectos éticos, políticos e estéticos a serem observados na elaboração e no desenvolvimento das propostas pedagógicas das escolas.
- Enfatizar o processo de construção e (re)construção da identidade profissional que perpassa a formação dos educadores, dando unidade aos "olhares" das ciências básicas da educação em torno do objeto específico nascido da síntese teoria/prática pedagógica.

4.3.1 - PROPOSTA CURRICULAR

A proposta curricular do Curso Normal Superior será apresentada em duas seções que focalizam, respectivamente, as atividades de ensino e aprendizagem e os componentes curriculares.

4.3.1.1 - Atividades de ensino e aprendizagem

O Curso Normal Superior, dentro da proposta do **Veredas - Formação Superior de Professores**, terá a duração total de 3.200 (três mil e duzentas) horas, nos termos das exigências legais relativas à formação de professores para o magistério, em nível superior, no Brasil. Será desenvolvido em 7(sete) módulos de 454 (quatrocentos e cinquenta e quatro) horas (16 semanas), englobando um conjunto de atividades planejadas em consonância com as diretrizes explicitadas no tópico precedente. O Quadro 1 apresenta essas atividades com a respectiva carga horária, seguindo-se a descrição de cada uma.

Secretaria de
SEE
DCC/SND
Contratos e Convênios



ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

Quadro 1

Estrutura das Atividades do Curso Normal Superior

Atividades	Horas por módulo		Horas totais no curso	Observações
	Horas semanais	Total por módulo		
Atividades da Fase Presencial Intensiva	-	40	280	Uma semana no início do semestre
Atividades Individuais a Distância	10	160	1120	16 semanas por módulo
Prática Pedagógica Orientada	10	150	1050	15 semanas por módulo
Atividades Coletivas	-	24	168	3 vezes por módulo durante 8 horas
Atividades de Avaliação	-	8	56	1 dia no final de cada módulo, durante 8 horas
Memorial	2:30	40	280	16 semanas por módulo
Monografia	2	32	246	16 semanas por módulo, mais 22 horas no Módulo 7
Total	24:30	454	3200	

Atividades Presenciais

As atividades presenciais constituem um espaço de interação do cursista com seus colegas, com os tutores e com a *Agência Formadora* (universidade ou instituto de ensino superior). Deverão ser realizadas de forma intensiva, durante uma semana (40 horas) no início de cada módulo, quando se apresentarão os conteúdos e as atividades previstas para o período, com vistas à elaboração dos planos de trabalho dos participantes e ao acerto da agenda de reuniões e contatos programados entre os cursistas e os tutores. Além disso, serão realizadas atividades de Cultura Contemporânea destinadas ao enriquecimento do universo cultural dos cursistas.

Na fase presencial do primeiro módulo, serão compostos grupos de 15 professores-cursistas, ficando cada um vinculado a um tutor específico. Além disso,

Diretoria de
EXE
MCE/SAB
Controle e Convênios



ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

os professores-cursistas ficarão conhecendo o **VEREDAS – FORMAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES** para o Curso Normal Superior, recebendo instruções sobre como lidar com os materiais instrucionais, e terão uma introdução ao uso da Internet, para que possam acompanhar o curso de forma interativa.

Atividades Individuais a Distância

As atividades individuais a distância destinam-se ao estudo sistemático dos componentes disciplinares do currículo, e à preparação para os trabalhos interdisciplinares e de integração, que serão desenvolvidos nas atividades coletivas. As atividades individuais deverão ser orientadas por um Guia de Estudo que conterá: (a) textos básicos e outras indicações para leitura, (b) roteiros para o estudo dos textos, a discussão sobre os vídeos e a participação em teleconferências; (c) exercícios e experiências relativas aos textos básicos; (d) orientações para trabalhos na Internet. Os Guias de Estudo serão preparados de forma a permitir que os professores-cursistas possam adquirir os conhecimentos relativos a cada tema ou conteúdo disciplinar, dedicando a sua leitura pelo menos 10 (dez) horas por semana, durante as 16 (dezesesseis) semanas de duração dos módulos.

Prática Pedagógica Orientada

A prática pedagógica orientada inclui 10 (dez) horas de atividades na sala de aula do próprio professor-cursista, ao longo de 15 (quinze) das 16 (dezesesseis) semanas de cada módulo. É parte integrante do currículo, substituindo as atividades que, nos cursos regulares de formação de professores, são dedicadas ao estágio supervisionado. Na medida do possível, considerando o programa de ensino desenvolvido pelo professor-cursista com seus alunos, ele deverá incorporar à sua prática os conteúdos e as atividades focalizadas nos estudos individuais ou coletivos. Dessa forma, tem-se dois ganhos: valoriza-se a atuação do cursista como professor e, ao mesmo tempo, promove-se seu aperfeiçoamento, por meio da aquisição de novos conhecimentos e novas formas de trabalhar na sala de aula.

A prática pedagógica é orientada pelo tutor, que deverá visitar os professores-cursistas na escola. Além disso, será planejada e avaliada juntamente com o grupo de colegas, por ocasião das atividades coletivas.

Atividades Coletivas

Três vezes durante cada módulo, haverá uma reunião dos grupos com os respectivos tutores, criando-se um espaço de trabalho coletivo, onde se possa quebrar o isolamento dos professores-cursistas e promover situações socio-interativas que favoreçam não apenas a aprendizagem dos conteúdos específicos, mas também a reflexão sobre a prática, a participação, o trabalho conjunto, os estudos interdisciplinares e o planejamento das atividades de prática pedagógica que cada professor-cursista desenvolverá com seus alunos no mês subsequente.

Cada reunião, com a duração de 8 (oito) horas e intervalo mensal, será realizada em um sábado, em local escolhido de comum acordo entre os membros de

Secretaria de
Estado da Educação
SEED
DIRECC/SAU
e Convênios



ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

cada grupo de estudos e o respectivo tutor, podendo ser na própria Agência Formadora ou em uma escola da rede pública que se disponha a ceder o espaço nos momentos necessários.

Atividades de Avaliação

A avaliação da aprendizagem será feita ao longo de todo o Curso, incorporando-se às atividades individuais e coletivas, com as finalidades principais de: (a) permitir que o professor-cursista tenha uma idéia clara de seus progressos e possa reorientar seus esforços de acordo com as necessidades; e (b) levantar subsídios para a avaliação do próprio curso, abrangendo os materiais instrucionais, a atuação do tutor e o desempenho da agência formadora. Além disso, ao final de cada módulo, haverá uma reunião de 8 horas especialmente dedicada à avaliação: (a) do Curso Normal Superior, visando ao seu aperfeiçoamento; (b) do desempenho dos cursistas, visando a atender à exigência de prova presencial que a legislação brasileira impõe como requisito para a certificação nos cursos a distância.

Em cada módulo, para a avaliação global do professor-cursista, considera-se:

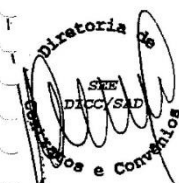
- o desempenho obtido nas atividades de verificação integrantes dos estudos individuais;
- as observações do tutor referentes à prática supervisionada e às atividades coletivas;
- a análise do memorial;
- a análise da monografia;
- a avaliação presencial final.

Os professores-cursistas que não obtiverem o desempenho exigido para a certificação terão uma segunda chance, recebendo o atendimento especial previsto no Sistema de Tutoria.

Memorial

O Memorial é um depoimento escrito sobre o processo vivenciado pelo professor-cursista, focalizando principalmente a (re)significação de sua identidade profissional e incorporando reflexões sobre a prática pedagógica em uma perspectiva interdisciplinar. Esse depoimento tem algumas características:

- é um processo individual de cada professor-cursista, voltando-se, portanto, para sua história pessoal e profissional, suas experiências positivas ou negativas acumuladas ao longo dos anos;
- como todo processo, não é feito somente de acertos e sucessos: ocorrem falhas, paradas, mudanças de rumo, e o importante é não interrompê-lo;



10/MG

4/eml/CT-Veredas-02/27

19

Mod. 10 - 08



ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

- é um exercício sistemático de reflexão, quase diário, em que o professor-cursista registra idéias, dúvidas e achados que se desenvolvem ao longo do curso.

Esse processo tem como suporte a elaboração do eixo integrador do currículo que, em cada módulo, propõe uma temática de trabalho interdisciplinar. O Guia de Estudo deverá conter orientações que ajudem os professores-cursistas a refletir sobre as questões envolvidas nas experiências que estarão vivendo no curso, na escola em que trabalham e na vida pessoal.

Monografia

Ao final do curso, cada professor-cursista deverá apresentar monografia sobre um tema educacional da atualidade, escolhido pelo próprio aluno. A monografia será elaborada ao longo de todo o curso com base em estudos interdisciplinares e experiências de integração do ensino e da pesquisa pedagógica que, a cada módulo, promoverão a discussão de aspectos fundamentais para a elaboração da monografia. O trabalho do Tutor é extremamente importante para orientação dessa monografia, pela oferta de bibliografia adicional e acompanhamento contínuo do trabalho em elaboração.

4.3.2 – COMPONENTES CURRICULARES

A partir das diretrizes explicitadas no tópico anterior, o currículo do Curso Normal Superior foi organizado em três grandes blocos que compreendem: (a) Núcleo de Conteúdos do Ensino Fundamental; (b) Núcleo de Conteúdos Pedagógicos e (c) Núcleo Integrador.

Núcleo de Conteúdos do Ensino Fundamental

Os conteúdos do ensino fundamental têm caráter instrumental, constituindo parte do conhecimento técnico-especializado, indispensável para que o professor seja capaz de uma prática competente e de uma reflexão bem focalizada e significativa sobre a mesma. As disciplinas desse núcleo dizem respeito aos conteúdos dos anos iniciais do ensino fundamental, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, expedidas pelo Conselho Nacional de Educação. Esse núcleo engloba três áreas de conhecimento:

- Linguagens e Códigos;
- Identidade Cultural e Sociedade;
- Matemática e Ciências da Natureza.

A área de Linguagens e Códigos compreende as disciplinas: (a) Linguagem; (b) Língua Portuguesa I e II; (c) Alfabetização; (d) Educação Artística; (e) Educação Corporal.

Secretaria de
Educação
DIRETORIA DE
CURSOS E CONSELHOS



ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

A área de Identidade Cultural e Sociedade abrange: (a) História I e II; e (b) Geografia I e II, enquanto a de Matemática e Ciências da Natureza inclui: (a) Matemática e Lógica I, II e III; e (b) Ciências da Natureza I, II e III.

Em todas as disciplinas, dá-se destaque às experiências culturais dos alunos, que constituem o ponto de partida do ensino dos conteúdos específicos, buscando criar condições para que os professores-cursistas aprendam a lidar com a diversidade cultural e a respeitá-la e valorizá-la. Assim, procura-se ligar educação escolar e vida cotidiana, enfatizando o ensino contextualizado dos conteúdos, que os torna significativos para o aluno da escola fundamental.

Nessa perspectiva, o ensino de Linguagens e Códigos volta-se para a capacidade de adaptar o uso da língua (e de outros sistemas de comunicação) ao interlocutor e à situação, escolhendo e utilizando adequadamente o código ou o registro linguístico mais apropriado. Assim, ao mesmo tempo em que se aceita e valoriza a experiência linguística do aluno, há empenho em garantir-lhe o acesso à modalidade culta da língua, cujo uso é socialmente valorizado. Além disso, o ensino de Linguagens e Códigos recebe ênfase especial, tendo em vista sua importância na formação do próprio professor-cursista, como instrumento para o domínio das demais disciplinas.

Por sua vez, o ensino de Matemática pauta-se pelo significado social dos conteúdos estudados, valorizando os processos de raciocínio mais que os meros resultados e focalizando habilidades como as de efetuar cálculos mentais e fazer estimativas, que são importantes para resolver situações da vida cotidiana. Da mesma forma, o ensino de Ciências da Natureza baseia-se nos conhecimentos prévios dos alunos e busca desenvolver esquemas de conhecimento que lhes permitam superar as barreiras entre o cotidiano e o conhecimento científico, e utilizar esse conhecimento para melhorar a qualidade da vida humana e do meio ambiente.

Finalmente, as disciplinas de História e Geografia se caracterizam pelo enfoque da pluralidade cultural e da compreensão das relações entre cultura e meio ambiente, criando condições para que o aluno dos anos iniciais do ensino fundamental perceba, por um lado, o seu cotidiano como parte da História do Brasil e de outras civilizações e, por outro, as relações entre a localidade em que vive e a região, o País e o Mundo.

A prática do professor é parte integrante de todas as disciplinas, enfatizando-se a transposição didática dos conteúdos e a metodologia do ensino mais adequada às características dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, o Núcleo de Conteúdos do Ensino Fundamental completa-se com o componente Projetos Interdisciplinares, que trata da articulação das diferentes disciplinas em projetos integrados de estudo que os professores-cursistas poderão desenvolver com os respectivos alunos.


 Diretoria de
 SEE
 Planejamento e Controle



ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

Núcleo de Conhecimentos Pedagógicos

O Núcleo de Conhecimentos Pedagógicos possui duas vertentes complementares que dizem respeito, respectivamente, à compreensão das diferentes dimensões do processo educativo e à competência para organizá-lo em uma escola definida. Assim, esse Núcleo se desdobra em duas grandes áreas: (a) Fundamentos da Educação e (b) Organização do Trabalho Pedagógico.

As disciplinas da Área de Fundamentos da Educação correspondem às ciências humanas e sociais necessárias à compreensão do contexto da sociedade brasileira e da educação básica, do caráter institucional da escola, das características culturais dos alunos e dos respectivos processos de desenvolvimento e aprendizagem, bem como da identidade profissional do professor. São elas: (a) Antropologia Cultural e Educação; (b) Sociologia da Educação; (c) Economia da Educação; (d) Ciências Políticas e Educação; (e) Filosofia da Educação; (f) Psicologia Social; (g) Psicologia da Educação I e II; e (h) História da Educação.

A forma de abordagem dessas disciplinas privilegia a reflexão sobre a prática pedagógica, a partir da compreensão das mesmas concepções básicas da proposta curricular do Curso Normal Superior: educação, aprendizagem, escola, prática pedagógica, conhecimento escolar, currículo, avaliação, relação teoria/prática e interdisciplinaridade. Assim, o professor-cursista se torna parceiro de sua própria formação e pode compreender melhor o esquema de *ação/reflexão/ação (re)significada e aperfeiçoada* que lhe dá base. Mas o objeto central de tudo isso é a compreensão das funções sociais da educação fundamental e o compromisso do professor com a construção do sucesso escolar e com a educação de qualidade.

A Área de Organização do Trabalho Pedagógico, como o nome já diz, focaliza diretamente a atuação competente do professor, nos diferentes níveis em que se pode exercer a prática pedagógica: a sala de aula, a escola, o sistema educacional e a sociedade. Abrange um conjunto de disciplinas que articulam teorias educacionais e práticas pedagógicas necessárias para: (a) a construção, em cada nível (sistema educacional, escola e sala de aula), de propostas político-pedagógicas adequadas ao contexto social e às características dos alunos, e que sejam capazes de promover o sucesso escolar e a qualidade do ensino; (b) o desenvolvimento dessas propostas nos níveis da escola e da sala de aula.

Assim, a Área de Organização do Trabalho Pedagógico compõe-se das disciplinas: (a) Sistema Educacional no Brasil; (b) Política Educacional no Brasil; (c) Currículo; (d) Gestão Democrática da Escola; (e) Bases Pedagógicas do Trabalho Escolar; (f) Planejamento e Avaliação do Ensino e Aprendizagem; e (g) Ação Docente em Sala de Aula.

O enfoque dessa área é o da prática competente e integrada com o tratamento das disciplinas do Núcleo de Conteúdos do Ensino Fundamental. Juntas, elas definem a dimensão profissional da identidade do professor e constituem o objeto das reflexões baseadas nas disciplinas de Fundamentos da Educação (professor como pensador). Esse exercício competente da prática e a reflexão sobre ela, por sua vez,



10/MG

4/cm/CT-Veredas-02/27

22

Mod. 10 - 08



ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

têm como ponto de partida e, ao mesmo tempo de chegada, o compromisso com a prática renovadora e transformadora, que caracteriza a dimensão cidadã da identidade do professor.

Mas, embora seja fácil perceber as múltiplas relações que existem entre as três dimensões da identidade profissional do professor, nem sempre é tão simples traduzi-las para o campo da formação inicial, conseguindo a integração curricular desejável. Não basta adotar posições teóricas avançadas quanto à organização do currículo, trabalhando com áreas ou blocos de conhecimentos ou anunciando a intenção de fazer uma abordagem interdisciplinar. É necessário criar condições definidas para que a integração de fato aconteça. É esse o sentido da constituição de um Núcleo Integrador do currículo.

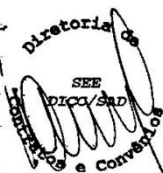
Núcleo Integrador

O Núcleo Integrador compreende espaços e tempos curriculares especificamente voltados para o trabalho interdisciplinar e para a relação teoria/prática centrada na escola em que trabalha o professor-cursista. Assim, inclui: (a) o Eixo Integrador - Identidade Profissional do Professor; (b) Seminários de Ensino e Pesquisa; e (c) Cultura Contemporânea.

Em cada módulo, o eixo integrador se desdobra em um tema geral, de caráter interdisciplinar, que atravessa todas as áreas temáticas articulando-as entre si, ajudando a relacionar os conteúdos cognitivos com a prática cotidiana do professor no seu campo de trabalho, promovendo a reflexão sobre essa prática concreta, e favorecendo o compromisso com a educação e a construção do sucesso escolar. Esses temas são os seguintes:

- Educação, Família e Sociedade
- Educação, Sociedade e Cidadania
- A Escola como Campo da Prática Pedagógica
- A Escola como Instituição Social
- Proposta Político-Pedagógica da Escola
- Organização do Ensino e do Trabalho Escolar
- Dinâmica Psico-Social da Classe

No início de cada módulo, o tema correspondente é apresentado ao professor-cursista em linhas gerais para que, ao longo do período, ele possa ir elaborando-o e enriquecendo-o, por meio da mobilização e da integração dos conhecimentos trabalhados no Núcleo de Conteúdos do Ensino Fundamental e no Núcleo de Conhecimentos Pedagógicos, tendo como referência a realidade da escola em que trabalha. Como se pode perceber pela análise dos temas propostos, a definição deles





ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

baseia-se no critério de especificação crescente do esquema *ação/reflexão/ação (re)significada e aperfeiçoada*, partindo da sociedade e do sistema educacional brasileiro para chegar à escola e à sala de aula. Mas essa relação não é linear, sendo importante que, em cada módulo, o professor-cursista retome os níveis anteriores procedendo a uma nova integração. Assim, o conjunto dos temas relativos aos 7 (sete) módulos propicia a (re)significação e o desenvolvimento da noção de identidade profissional do professor. Quanto melhor um profissional da educação compreender esse processo, tanto mais ele poderá ter uma ação pedagógica responsável e consciente.

O registro desse processo de crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional se faz por meio do Memorial, em que o professor-cursista anota suas experiências e reflexões durante todo o Curso. Assim, o Memorial constitui um importante meio para o acompanhamento dos progressos de cada um. Além disso, é importante que, nas atividades coletivas, se destine um tempo para a apresentação e a discussão dos Memoriais, de modo que o grupo possa trocar suas experiências, pontos de vista e conclusões sobre o fazer docente, a cidadania e a produção de conhecimento no campo da Pedagogia.

O segundo componente do Núcleo Integrador, os Seminários de Ensino e Pesquisa, parte da concepção de campo educacional e pedagógico, passando pela definição de questões de pesquisa, e introduzindo as temáticas relacionadas aos métodos de pesquisa qualitativa e quantitativa. A finalidade dos Seminários de Ensino e Pesquisa é promover a articulação entre teoria e prática pedagógica, de modo a fundamentar a realização de trabalhos de pesquisa e de inovação educacional e, especialmente, a preparação da Monografia, que constitui um dos instrumentos de avaliação do desempenho do Professor-Cursista.

Os Seminários desenvolverão a seguinte temática, ao longo dos sete módulos:

- O campo da Educação e da Pedagogia
- Ciência e Realidade: Fontes da Pesquisa em Educação
- Definição de um Problema de Pesquisa
- Metodologia de Pesquisa: Abordagem Qualitativa
- Metodologia de Pesquisa: Abordagem Quantitativa
- Oficina de Pesquisa
- Oficina de Monografia, que incluirá uma análise crítica da prática pedagógica do curso.

Finalmente, os Tópicos de Cultura Contemporânea destinam-se a ampliar os horizontes dos professores-cursistas e a estimulá-los a uma permanente participação em eventos educacionais e culturais. Trata-se de um espaço a ser programado em





ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

detalhe pela própria Agência Formadora, incorporando o debate de questões relevantes do momento, a fruição de eventos artísticos e de eventos educacionais e culturais, relacionados com:

- Informática
- Cinema
- Teatro
- Televisão
- Literatura

5 - ESPECIFICAÇÃO DOS SERVIÇOS

5.1 - O VEREDAS – FORMAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES compõe-se de 5 (cinco) sistemas integrados, que garantem a execução do Curso Normal Superior em todos os seus níveis operacionais. São eles: o Sistema Instrucional, o Sistema Operacional, o Sistema de Tutoria, o Sistema de Monitoramento e Avaliação de Desempenho e o Sistema de Comunicação e Informação.

5.1.1 - O SISTEMA INSTRUCIONAL

O Sistema Instrucional diz respeito à operacionalização do currículo do Curso Normal Superior, compreendendo os seguintes materiais a serem usados nas Atividades Individuais a Distância e nas Atividades Coletivas.

1. Guia Geral do VEREDAS – FORMAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES;
2. 28 (vinte e oito) Guias de Estudo, sendo 4 (quatro) para cada módulo, incluindo textos e orientações para o desenvolvimento: a) Núcleo de Conteúdos do Ensino Fundamental e da respectiva transposição didática; b) do Núcleo de Conhecimentos Pedagógicos; c) do Eixo Integrador; e d) dos Seminários de Ensino e Pesquisa.;
3. 22 (vinte e dois) vídeos, sendo 3 (três) por módulo e 1 (um) de apresentação geral do Curso.

Os guias e vídeos serão produzidos pela Secretaria de Estado da Educação, nos moldes da metodologia de ensino a distância. Esses materiais serão produzidos por especialistas das diferentes áreas de conhecimento da proposta curricular, selecionados para esse fim. Os materiais de ensino serão distribuídos para as instituições contratadas (*Agências Formadoras*) para uso nas atividades instrucionais, proporcionalmente ao número de alunos.

Diretoria de
SRE
DIREC/SAR
Planejamento e Contratos



ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

5.1.2 – O SISTEMA OPERACIONAL

O Sistema Operacional abrange as providências necessárias para viabilizar a realização das atividades previstas. Assim, em relação ao Sistema Operacional, caberá às *Agências Formadoras*:

- a) **Organizar infra-estrutura de coordenação**, que inclua equipe de coordenação geral do curso na *Agência Formadora*, bem como de coordenação dos tutores, da avaliação e monitoramento e de informática e comunicação;
- b) **Organização de infra-estrutura de atendimento**, que inclua os serviços de secretaria para atendimento aos professores-cursistas;
- c) **Seleção dos tutores**. Os tutores devem ser selecionados preferencialmente entre os professores ou ex-professores das *Agências Formadoras*, alunos de Mestrado e Doutorado da própria instituição, ou entre pessoas com formação em educação, interessadas no trabalho e que disponham de tempo para a função;
- d) **Capacitação dos tutores**: depois de selecionados, os tutores deverão ser submetidos a um curso de capacitação de 40 (quarenta) horas, coordenado pela própria *Agência Formadora* e organizado com base nas definições do Sistema de Tutoria, repassados pela SEE/MG;
- e) **Distribuição dos materiais do curso**: o esquema de distribuição dos materiais instrucionais do curso será feito pela *Agência Formadora*, de modo que cada professor-cursista os tenha em mãos em tempo hábil;
- f) **Planejamento e Coordenação das Atividades Presenciais**: esses processos cabem à *Agência Formadora*, contando com a participação dos tutores durante as atividades: (a) detalhamento do plano didático e elaboração do cronograma de execução; (b) organização das atividades dos Tópicos de Cultura Contemporânea; (c) preparação da infra-estrutura física e material para os encontros das fases presenciais; (d) estabelecimento de meios e estratégias para o acompanhamento dos professores-cursistas durante as fases presenciais (frequência, participação e desempenho); (e) organização dos grupos de estudo por meio da distribuição dos professores-cursistas em turmas de 15 (quinze) integrantes, segundo critérios de localização espacial, de forma a concentrar o trabalho posterior dos tutores no menor número possível de escolas.
- g) **Planejamento, coordenação e acompanhamento das Atividades Coletivas**: a realização das atividades coletivas, com duração de 8 (oito) horas, em três sábados por módulo, sob a responsabilidade dos tutores.

Diretoria de
SEE
DIEC/SAP
Educação e Convênios



ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

- h) **Participação em Seminário Introdutório do VEREDAS – FORMAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES:** As Agências Formadoras participarão de Seminário introdutório, realizado em Belo Horizonte, durante 5 (cinco) dias, em que serão discutidos os Manuais de Gestão do Projeto e transmitidas orientações gerais para implementação do Curso Normal Superior. Desse Seminário deverão participar pelo menos 4 (quatro) membros de cada Agência Formadora que serão responsáveis pelas Atividades de Coordenação Geral do Curso, das atividades de coordenação de tutores, de monitoramento e avaliação e de comunicação e informação.
- i) **Participação no Fórum de Instituições de Ensino Superior envolvidas no VEREDAS – FORMAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES:** cada *Agência Formadora* deverá participar com 1 (um) representante no Fórum destinado a tomar decisões relativas à implantação do Curso Normal Superior, presidido pelo Secretário de Estado da Educação de Minas Gerais.
- j) **Infra-estrutura física:** Cabe à *Agência Formadora* a viabilização de espaços físicos para realização das atividades presenciais, funcionamento da Secretaria, Central de Atendimento de Informática e para servir de apoio aos professores cursistas.
- k) **Expedição de diploma de conclusão do curso,** após a aprovação nas disciplinas dos sete módulos de que se compõe o curso, bem como a apresentação de Memorial e de aprovação da Monografia final.

5.1.3 – O SISTEMA DE TUTORIA

O Sistema de Tutoria prevê o apoio pedagógico às atividades de todos os participantes do Curso Normal Superior e sua contínua capacitação. Para isso, inclui:

- a) **Planejamento do esquema de Tutoria:** esse planejamento inclui a organização de grupos de professores cursistas, com indicação do respectivo tutor, horários e locais de tutoria, bem como as funções dos participantes do programa e seu inter-relacionamento, tendo em vista o apoio à aprendizagem dos professores-cursistas.
- b) **Programação das atividades coletivas:** será feita pelos Tutores juntamente com o grupo de professores-cursistas que orientam. Durante as reuniões é necessário prever tempo para: (a) resolução de dificuldades encontradas pelos cursistas; (b) planejamento da Prática Pedagógica Orientada do mês subsequente; (c) estudos, debates e outras atividades relacionadas ao Eixo Integrador do módulo e ao Memorial; (d) realização das atividades previstas nos Seminários de Ensino e Pesquisa e acompanhamento da elaboração da Monografia; (e) atividades de



10/MG

A/eml/CT-Veredas-02/27

27

Mod. 10 - 08



ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

verificação da aprendizagem, de acordo com os instrumentos integrantes do Sistema de Monitoramento e Avaliação de Desempenho.

- c) **Acompanhamento das Atividades Individuais a Distância e da Prática Pedagógica Orientada:** o acompanhamento dos professores-cursistas no desenvolvimento dessas atividades cabe aos respectivos tutores. Esses deverão registrar o processo de desenvolvimento de cada professor-cursista sob sua orientação, preenchendo os instrumentos integrantes do Sistema de Monitoramento e Avaliação de Desempenho. Além disso, deverão dispor de horário para atender às solicitações de ajuda para a resolução de dificuldades de aprendizagem.
- d) **Planejamento de atividades para recuperação da aprendizagem:** essas atividades destinam-se a auxiliar os professores-cursistas na superação das dificuldades encontradas na realização das atividades previstas. Devem ser planejadas pelas Agências Formadoras de comum acordo com os tutores, e a partir dos resultados da avaliação da aprendizagem, considerando os diferentes instrumentos previstos no Sistema de Monitoramento e Avaliação de Desempenho.
- e) **Planejamento do treinamento dos tutores:** o treinamento dos tutores deverá abranger o processo do Curso Normal Superior e todos os componentes dos três núcleos do currículo, tendo como referência o Manual de Acompanhamento do Tutor, os Guias de Estudo e os vídeos. A tônica da capacitação será sempre o processo de construção do conhecimento teórico-prático vivido pelos professores-cursistas e não o mero domínio dos conteúdos curriculares. Assim, além dos aspectos mencionados, os Tutores deverão ser preparados para o trabalho de orientação, mediante o estudo de: (a) trabalho com memoriais; (b) orientação de monografias; (c) organização de processos de trabalho coletivo; (d) gestão democrática de grupos; (e) ética das relações interpessoais; (f) liderança e clima dos grupos. Além dessa capacitação preliminar, os tutores deverão participar integralmente das Atividades da Fase Presencial Intensiva na Agência Formadora.

Acompanhamento do trabalho dos tutores: o acompanhamento do trabalho dos tutores envolve a organização de uma equipe de apoio na *Agência Formadora*, à qual caberá: (a) o registro das atividades de cada tutor; (b) o atendimento às demandas de ajuda para solução de dificuldades e de questões de conteúdo que não puderem ser resolvidas por esses profissionais.

5.1.4 - SISTEMA DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

A Agência Formadora deverá implantar um Sistema de Monitoramento e Avaliação de Desempenho, dentro do planejamento elaborado pela SEE/MG, o qual será responsável pelo contínuo aperfeiçoamento do Programa e seu funcionamento regular, avaliará a qualidade do Curso e coordenará as atividades de verificação de aprendizagem. É importante que utilize uma metodologia abrangente e diversificada

Diretoria de

 SEE

 ADICC/SAD

 Planejamento e Convênios



ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

que permita tratar adequadamente elementos quantitativos e qualitativos, processos, produtos e impactos.

5.1.5 - SISTEMA DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO

A Agência Formadora deverá implantar um Sistema de Comunicação e Informação, dentro do planejamento elaborado pela SEE/MG, o qual terá dois propósitos básicos. Por um lado, viabilizará o funcionamento do Sistema de Tutoria, fornecendo os meios para os contatos necessários entre as diferentes categorias de participantes do curso. Por outro lado, viabilizará o fluxo das informações indispensáveis para o trabalho da coordenação estadual.

Os 5 (cinco) Sistemas descritos são articulados entre si e abrangem os diferentes níveis em que se dá a implementação do Curso Normal Superior. Para organização dos sistemas serão elaborados Manuais, permanentemente revistos e acrescentados com a incorporação das experiências das Agências Formadoras, discutidos no Fórum de Instituições de Ensino Superior envolvidas no **VEREDAS - FORMAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES**.

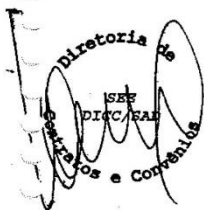
Diretoria de
SEE
AICC/SRI
Planejamento e Controle



ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

- *Sites* selecionados: nesta opção são sugeridos outros *sites* de informação sobre assuntos de interesse dos professores-cursistas.

Os cinco sistemas componentes do Projeto Veredas são articulados entre si e abrangem os diferentes níveis em que se dá a implementação do curso Normal Superior. Para organização dos sistemas serão elaborados Manuais, permanentemente revistos e acrescentados com a incorporação das experiências das Agências de Formação, discutidos no Fórum de Instituições de Ensino Superior envolvidas no Projeto Veredas.



ANEXO II – CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO DO PROJETO



Item	Atividades	Ano 2001			Ano 2002			Ano 2005		
		Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Jul.	Ago.	Nov.	Dez.	
01	Homologação da licitação	21								
02	Assinatura de Contrato	26 a 11								
03	Participação das Agências Formadoras no Programa de Capacitação	8 a 11								
04	Seleção dos Tutores	21 a 28								
05	Capacitação dos Tutores	29 a 04								
06	Matrícula dos professores-cursistas	18 a 21								
07	Organização da Fase Presencial	04 a 10								
08	Início do Curso Normal Superior – Sessão TV Interativa	25								
09	Primeiro Módulo – Semana Presencial	25 a 01								
10	Primeiro Módulo – Atividade de Avaliação			06						
11	Primeiro Módulo – Atividades de Recuperação			08 a 13						
12	Segundo Módulo – Semana Presencial			29 a 02						
13	Segundo Módulo – Atividade de Avaliação							23		
14	Segundo Módulo – Atividades de Recuperação								09 a 14	

Item	Atividades	Ano 2003			Ano 2004			Ano 2005				
		Jan	Jun	Jul	Dez	Jan	Jun	Jul	Dez	Jan	Jun	Jul
15	Terceiro Módulo – Semana Presencial	27 a 31										
16	Terceiro Módulo – Atividade de Avaliação		21									
17	Terceiro Módulo – Atividades de Recuperação			07 a 12								
18	Quarto Módulo – Semana Presencial			28 a 01								
19	Quarto Módulo – Atividade de Avaliação			22								
20	Quarto Módulo – Atividades de Recuperação			08 a 13								
21	Quinto Módulo – Semana Presencial											
22	Quinto Módulo – Atividade de Avaliação											
23	Quinto Módulo – Atividades de Recuperação											
24	Sexto Módulo – Semana Presencial											
25	Sexto Módulo – Atividade de Avaliação											
26	Sexto Módulo – Atividades de Recuperação											
27	Sétimo Módulo – Semana Presencial											
28	Sétimo Módulo – Atividade de Avaliação											
29	Sétimo Módulo – Atividades de Recuperação											
30	Diplomação											

1) O Fórum poderá sugerir alterações neste cronograma quando necessário. 2) As provas deverão ser aplicadas simultaneamente por todas as AFOR nos períodos estabelecidos neste cronograma.

4/cm/CT-Vendas-02

Anexo I – Solicitação de documentos do Projeto Veredas à UFMG

Dados do Pedido

Protocolo	23480022069201871
Solicitante	Mariana Novais Vieira
Data de Abertura	21/09/2018 17:48
Orgão Superior Destinatário	MEC – Ministério da Educação
Orgão Vinculado Destinatário	UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
Prazo de Atendimento	15/10/2018
Situação	Respondido
Status da Situação	Órgão não tem competência para responder sobre o assunto
Forma de Recebimento da Resposta	Pelo sistema (com avisos por email)
Resumo	Edital de Seleção de Tutores para o Projeto Veredas
Detalhamento	Solicito o Edital de Seleção de Tutores para o Projeto Veredas - Curso de Formação Superior de Professores, desenvolvido pela UFMG, assim como os demais documentos existentes que se referem ao trabalho do tutor no Projeto Veredas. Desenvolvo uma pesquisa no Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, na qual discuto o trabalho docente na educação a distância. Em um dos capítulos da tese, irei abordar as principais iniciativas de educação superior pública a distância, dentre elas o Projeto Veredas. Desde já agradeço!

Dados da Resposta

Data de Resposta	02/10/2018 15:32
Tipo de Resposta	Órgão não tem competência para responder sobre o assunto
Classificação do Tipo de Resposta	
Resposta	Prezada, apesar da UFMG ser uma das Universidades envolvidas com o Projeto Veredas, o edital deve ser solicitado à Secretaria de Educação de Minas Gerais. O site da Universidade não contém o edital em questão. Atenciosamente, SIC UFMG
Responsável pela Resposta	Serviço de Informação ao Cidadão
Destinatário do Recurso de Primeira Instância:	Diretoria de Governança Informacional
Prazo Limite para Recurso	15/10/2018

Classificação do Pedido

Categoria do Pedido	Trabalho
Subcategoria do Pedido	Profissões e ocupações
Número de Perguntas	1

Histórico do Pedido		
Data do evento	Descrição do evento	Responsável
21/09/2018 17:48	Pedido Registrado para para o Órgão UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais	SOLICITANTE
02/10/2018 15:29	Pedido Em Andamento	MEC – Ministério da Educação/UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
02/10/2018 15:32	Pedido Respondido	MEC – Ministério da Educação/UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

Anexo J – Solicitação de documentos do Projeto Veredas à UFU

Dados do Pedido

Protocolo	23480022068201827
Solicitante	Mariana Novais Vieira
Data de Abertura	21/09/2018 17:47
Orgão Superior Destinatário	MEC – Ministério da Educação
Orgão Vinculado Destinatário	UFU – Universidade Federal de Uberlândia
Prazo de Atendimento	15/10/2018
Situação	Respondido
Status da Situação	Acesso Concedido (Resposta solicitada inserida no e-SIC)
Forma de Recebimento da Resposta	Pelo sistema (com avisos por email)
Resumo	Edital de Seleção de Tutores para o Projeto Veredas
Detalhamento	Solicito o Edital de Seleção de Tutores para o Projeto Veredas - Curso de Formação Superior de Professores, desenvolvido pela UFU, assim como os demais documentos existentes que se referem ao trabalho do tutor no Projeto Veredas. Desenvolvo uma pesquisa no Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, na qual discuto o trabalho docente na educação a distância. Em um dos capítulos da tese, irei abordar as principais iniciativas de educação superior pública a distância, dentre elas o Projeto Veredas. Desde já agradeço!

Dados da Resposta

Data de Resposta	26/10/2018 12:05
Tipo de Resposta	Acesso Concedido
Classificação do Tipo de Resposta	Resposta solicitada inserida no e-SIC
Resposta	<p>Prezada(o) cidadã(o),</p> <p>Segue em anexo o edital Projeto Veredas. Os documentos oficiais foram enviados ao "arquivo morto", o qual encontra-se atualmente em difícil acesso, por se tratar de data bem antiga.</p> <p>Se desejado, entrar em contato com Sirlei Aparecida Martins Ferreira, da DIREC / PROEXC / UFU, telefone (34)3291-8951, para que possam pesquisar juntos ein-loco.</p> <p>Atenciosamente,</p> <p>Serviço de Informação ao Cidadão</p>
Responsável pela Resposta	Diretoria de Extensão
Destinatário do Recurso de Primeira Instância:	Prefeito Universitário
Prazo Limite para Recurso	07/11/2018

Classificação do Pedido

Categoria do Pedido	Educação
Subcategoria do Pedido	Legislação educacional
Número de Perguntas	1

Histórico do Pedido		
Data do evento	Descrição do evento	Responsável
21/09/2018 17:47	Pedido Registrado para para o Órgão UFU – Universidade Federal de Uberlândia	SOLICITANTE
26/10/2018 12:05	Pedido Respondido	MEC – Ministério da Educação/UFU – Universidade Federal de Uberlândia