

**Leonardo Zenha Cordeiro**

**Processo de trabalho e Educação a Distância:  
Expansão e Mudanças na Universidade Pública  
Brasileira**

Belo Horizonte – MG  
Faculdade de Educação – UFMG  
Agosto – 2010

**Leonardo Zenha Cordeiro**

**Processo de trabalho e Educação a Distância:  
Expansão e Mudanças na Universidade Pública  
Brasileira**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Fidalgo

Belo Horizonte  
Faculdade de Educação – UFMG  
Agosto – 2010

# **BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Fernando Fidalgo (FAE/UFMG) (Orientador)**

---

**Prof.Dra. Adriana Maria Cancellia Duarte (FAE/UFMG)**

---

**Prof. Dra. Juliane Correa (FAE/UFMG)**

## DEDICATÓRIA

A todos os trabalhadores, pela luta, pela vontade de mudar, pela vontade de fazer, de pensar, de repensar e, acima de tudo, me ensinar a viver...

...em especial aos trabalhadores no qual pude conviver na Mila Automóveis, *os mecânicos*; na Copiadora Brasileira, *os atendentes*; na Fiat automóveis, *os operários funileiros*, na Pizza Hut, *os pizzaiolos*, *os vendedores* da Elmo calçados, da Brahma, da Industria farmacêutica Barrene, e de vários outros trabalhadores dos mais variados ramos no qual convivi anos...

...aos educadores, do movimento social, das escolas, das ONG's, das universidades, da EAD,

.. grandes visionários que me ensinaram nos últimos dez anos, quando decidi mudar de rumo, que era possível propor mudanças, mesmo que em momentos adversos...

apesar de tudo...

ainda vislumbrar um presente diferente.

Obrigado Gustavo, Bia e Re

*“Anastácia, cidade enganosa, tem um poder, que às vezes se diz maligno e outras vezes benigno: se você trabalha oito horas por dia como minerador de ágatas crisóprasos, a fadiga que dá forma aos seus desejos toma dos desejos a sua forma, e você acha que está se divertindo em Anastácia, quando não passa de seu escravo.” (CALVINO, 1972, p.16)*

## AGRADECIMENTOS

Dedico este trabalho aos meus pais, que desde cedo ensinaram que na vida é necessária muito luta.

Mesmo que não, tenham instrução superior formal, decidiram que os filhos poderiam “ir além mar” em busca dos desejos. Nestes caminhos, sempre é necessário apreender e fazer opções.

Agradecimentos especiais aos meus filhos pela alegria nos momentos difíceis. Por ajudar a assumir esse lado pai e homem em uma sociedade de cobranças, muitas vezes que não são compartilhadas por mim.

A Rê por estar junto nesses anos, e que seja eterno enquanto dure. Pelas dicas durante a pesquisa, e por ter feito as primeiras leituras da dissertação.

A Luciana Zenha, irmã, educadora e uma das responsáveis por ser pedagogo.

A Cátedra da Unesco de Educação a Distância por ter me iniciado nos trabalhos de EAD na formação de professores no ensino das tecnologias da Informação e Comunicação.

Aos Colegas de Cátedra Dalton, Sara, Abraão, Alessandra pelo fecundo convívio e desenvolvimento de projetos na área.

Em especial a Professora Juliane Correa por ter tido oportunidade de conviver e aprender muito, meu muito obrigado.

Aos colegas do Museu de História Natural onde convive durante um tempo, sendo um dos primeiros trabalhos como bolsista da Universidade.

A Gildo Scalco professor da Faculdade de Educação, um dos primeiros que me possibilitou exercer a função de pedagogo e de professor no pré vestibular da Associação dos Servidores da UFMG.

Ao Professor Fernando Fidalgo por ter acreditado no projeto de pesquisa. Pela tranquilidade que passou durante o mestrado. Obrigado pela oportunidade.

Aos Professores do NETE em especial Antonio Julio, Antonia Vitoria e Rosilene Horta.

Aos Colegas que convive principalmente nos momentos de militância e amizade ainda na pedagogia e depois de formado, em especial ao Gustavo, Hamilton, Ana Beatriz, Ciça (Sampa é logo ali), Denis Mow, Zoroastro, Virgilius.

Ao Professor Juarez Dayrell e ao Observatório da Juventude por ter mostrado outras possibilidades de transformação. Agradeço a Roberto, Bombi, Lim, Claudineia, Tidy, Gibão, Russão, Cax, vocês fazem parte de minha história.

Ao professor Jose Raimundo pelas discussões e pelos momentos de Blues.

Aos colegas da Pós-Graduação que compartilhei momentos ricos nas disciplinas e nos corredores da Faculdade de Educação. A Soninha, Fernanda e a Glauca por ter convivido um pouco mais.

Aos colegas alunos e não alunos da UFMG por ter construído uma parceria e ter possibilitado momentos de discussões, festas, muito aprendizado, e ter confirmado que a Universidade é muito mais que apenas os momentos formais. Entre eles Conde, Renato Xarope, Felipe, Luiz, Paulinho, XeXeu, Paulinha, Thiago, Kassoma, Tuca, e claro ao Zeca mais conhecido como Cabral. A todos os outros, vocês me marcaram para sempre.

Aos colegas que convivi na ONG Oficina de Imagens, Bruno, Bernardo, Beth, Paula Fortuna, Edilene Lopes, Paula Kimo, Marcão, Rodrigo, Jozeli, Reinaldo. As revoluções cotidianas estamos fazendo.

Ao Giz (Rede de Desenvolvimento de Práticas do Ensino Superior-UFMG) que pelo Reuni concedeu a Bolsa durante o mestrado. Obrigado pelos ensinamentos em EAD, na Didática, e na formação de professores. Agradeço a todas, Maria José, Maria de Lourdes (obrigado em especial, foi no Veredas que muita coisa mudou), Zulmira, Brescia, Bianca.

Aos Funcionários da Faculdade de Educação, Elcio, Hilda, Marcinho, Leo, Jovanira, Andréia, Jorge, Claudinho, obrigado pela convivência.

Ao Educampo da Faculdade de Educação da UFMG. Pela possibilidade no exercício da docência no curso de Licenciatura. E claro aos educandos do Pedagogia da Terra. A revolução esta sendo construída.

Ao Carlos e a Marli da Biblioteca. O que seria de mim sem vocês.

A todos os Funcionários da pós-graduação que sempre estiveram disponíveis.  
Ao grande musico Ernani e a Rose.

A todos os Tutores, Coordenadores, Designers, Professores da UAB e todos os trabalhadores que compõem esta grande rede. Obrigado pela disponibilidade durante a pesquisa.

Sei que me esqueci de vários nomes, mas todos marcaram neste processo árduo, para mim um sonho que se realiza.

Cada pedacinho desse texto tem algo de nós.

Obrigado a todos.

## RESUMO

Cordeiro, Leonardo Zenha. **Processo de trabalho e Educação a Distância: Expansão e Mudanças na Universidade Pública Brasileira**. Orientador Prof. Dr. Fernando Selmar Rocha Fidalgo. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Agosto de 2010

O presente trabalho analisa as mudanças na organização do trabalho nas Universidades Públicas Brasileiras com a introdução de cursos de graduação a distância. A pesquisa teve como campo de investigação os cursos de graduação das Universidades Federais implementados através do Sistema Universidade Aberta do Brasil .

Os eixos centrais desta investigação são a educação nas Universidades, as transformações e expansão da EAD e a análise da organização do trabalho docente e seus impactos no contexto atual.

Neste estudo, procurou-se identificar a organização do trabalho para a oferta do cursos, em EAD e os profissionais envolvidos na atividade educacional.

Foram analisadas as condições do trabalhador docente, e quem são estes trabalhadores na organização do trabalho na EAD.

O trabalho foi dividido em três capítulos. No primeiro, momento foi realizado o a identificação de todas as Universidades que oferecem cursos de graduação na modalidade a distância através do Portal do Sistema Universidade Aberta do Brasil e ordenamento jurídico respectivo.

No segundo capítulo foi realizada a aplicação de um questionário de forma on-line em 13 de cursos de Instituições Federais de Ensino Superior, sendo eles de licenciatura e bacharelado. Foi realizada a identificação das características do processo de trabalho, os materiais desenvolvidos por esses trabalhadores e os recursos físicos e financeiros para realização dos cursos

No terceiro capítulo é abordada a análise em três cursos de graduação do sistema Universidade Aberta do Brasil em três Universidades diferentes sendo dois de Licenciatura e um de Bacharelado. Para esta etapa foram utilizadas como categorias de análise, a divisão das tarefas e o cotidiano de trabalho nos cursos (como encontros, reuniões, e relações com os outros trabalhadores).

Nas considerações finais, avalio-se a realização de uma importante etapa de caracterização da EAD e da cultura digital, cada vez mais imersa nos ambientes de ensino e aprendizagem e na sociedade atual sendo incorporada ao contexto do professor e à organização do trabalho docente. Neste estudo foi importante identificar as diversidades de formas e modelos flexíveis para atender às demandas pelo acesso a educação superior.

**PALAVRAS CHAVE:** Universidade Aberta do Brasil, educação a distância, processo de trabalho, trabalho docente

## **ABSTRACT**

RESUMO Cordeiro, Leonardo Zenha. Processo de trabalho e Educação a Distância: Expansão e Mudanças na Universidade Pública Brasileira. Orientador Prof. Dr. Fernando Selmar Rocha Fidalgo. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

This essay analyses the changes in the organization of the work at public universities in Brazil with the introduction of on - line graduation courses. The research looks into graduation courses at Federal Universities set up by the Open University System Of Brazil. This study focuses on the education at these universities, the changes and the expansion of the EAD as well as the analysis of the organization of the scholar work and its impact on the current situation. This essay has tried to identify the organization of the work regarding the offer of courses at EAD and the professionals involved in the educational activity. It has been analysed the conditions of the scholar as workers and the role they play at EAD. The study has been divided in three chapters. In the first one it has been identified all universities which offer on - line graduation courses on the open university system of Brazil` website and its legal framework. In the second chapter an on -line questionnaire has been answered at 13 federal higher education institutions in teaching and bachelor`s degree courses. It has been identified the characteristics of the work process, the materials developed by these workers the physical and financial resources aiming at the offer of courses. The third chapter analyses three graduation courses which are part of the Open University System of Brazil at three universities two of which are teaching degree courses and the other a Bachelor`s degree course. At this point it was used as categories of analysis the division of tasks and the routine of the work in the courses( such as meetings and the relationship with other workers). Finally it is assessed an important period in the defining of EAD and digital culture which can be found more and more in teaching and learning environments in today`s society present in the teacher`s reality and in the organization of the scholar work.

In these study it has been important to identify the diversity of ways

and flexible models to meet the demands for access to higher education.

keywords: Open University of Brazil, on -line education, work process, scholar work.

## **LISTA DE SIGLAS**

BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFET - Centro Federal de Ciência e Tecnologia

EAD – Educação a Distância

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IFES – Instituição Federal de Ensino Superior

IFET - Institutos Federais de Ciências e Tecnologias

MEC – Ministério da Educação

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

# SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| CAMINHOS DA PESQUISA.....   | 16 |
| A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA E SUA RELEVÂNCIA.....  | 20 |
| PROCESSO DE TRABALHO DOCENTE: ORIENTAÇÕES NO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO .....   | 24 |
| OBJETIVOS GERAIS, ESPECÍFICOS.....  | 30 |
| HIPÓTESES.....  | 30 |
| PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....  | 31 |
| EIXOS OPERACIONAIS .....  | 32 |
| PRIMEIRO EIXO OPERACIONAL: Aprofundamento Teórico .....   | 32 |
| SEGUNDO EIXO OPERACIONAL: A pesquisa de campo .....   | 32 |
| TERCEIRO EIXO OPERACIONAL: Sistematização e elaboração da Dissertação .....   | 34 |
| EIXOS ANALÍTICOS: .....   | 34 |
| PRIMEIRO EIXO ANALÍTICO: A organização do trabalho docente preconizada pelas questões legais e o cotidiano dos cursos nas Universidades ..... | 34 |
| SEGUNDO EIXO ANALÍTICO: O Contexto de trabalho .....  | 35 |
| ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....   | 36 |

## CAPÍTULO 1

### DA EAD A CARACTERIZAÇÃO DO SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB): QUESTÕES E REFLEXÕES SOBRE AS TRANSFORMAÇÕES NA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA

|  |    |
|--|----|
| 1.1 INTRODUÇÃO .....   | 38 |
| 1.2 A EAD: TRANSFORMAÇÕES E MUDANÇAS NO PROCESSO .....   | 39 |
| 1.3 UNIVERSIDADE ABERTA: CONTEXTUALIZAÇÃO E IMPLICAÇÕES PARA O MODELO BRASILEIRO.....  | 42 |
| 1.4 REFLEXÕES SOBRE A UNIVERSIDADE PÚBLICA NO BRASIL, SUA CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA E OS POSSÍVEIS REFLEXOS NA ATUAL POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO DO ACESSO..... | 43 |
| 1.5 CARACTERIZAÇÃO DO SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL: REGULAMENTAÇÕES, DECRETOS E OS DADOS DO SISTEMA.....                                      | 47 |
| 1.6 CARACTERIZAÇÃO DAS FORMAS DE CONTRATAÇÃO ESTABELECIDAS NO SISTEMA.....   | 56 |
| 1.7 TRANSFORMAÇÕES NA EXPANSÃO DOS CURSOS SUPERIORES NO CONTEXTO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS: REFLEXÕES SOBRE O ATUAL MOMENTO .....                     | 59 |

## CAPÍTULO 2

### FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DOS CURSOS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS NO SISTEMA UAB

|  |    |
|--|----|
| 2.1 INTRODUÇÃO .....   | 63 |
| 2.2 CARACTERIZAÇÃO DOS TRABALHADORES ENVOLVIDOS NO PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NOS CURSOS INVESTIGADOS ..... | 65 |

|   |    |     |
|---|----|-----|
| 2.3 CARACTERÍSTICAS DO PROCESSO DE TRABALHO NOS DOZE CURSOS INVESTIGADOS .....                  | 70 |     |
| 2.4 OS MATERIAIS DESENVOLVIDOS PARA REALIZAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZADO NA EAD ..... | 73 |     |
| 2.5 CARACTERIZAÇÃO DOS RECURSOS FÍSICOS E FINANCEIROS DOS CURSOS INVESTIGADOS .....             | 74 |     |
| 2.6 REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO DOS CURSOS NA UAB NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS..... | 75 |     |
| CAPITULO 3  |    |     |
| OS TRABALHADORES NOS CURSOS: SOBRE A DIVISÃO DE TAREFAS NO PROCESSO DE TRABALHO                 |    |     |
| 3.1 INTRODUÇÃO.....   | 80 |     |
| 3.2 OS COORDENADORES DOS CURSOS DO SISTEMA UAB .....  | 82 |     |
| 3.3 PRODUTORES DO MATERIAL DIDÁTICO .....   | 87 |     |
| 3.4 TRABALHADORES COM CONTATO DIRETO COM OS ALUNOS .....  | 92 |     |
| 3.5 TRABALHADORES COM FUNÇÕES VARIADAS.....   | 95 |     |
| 3.6 FUNÇÕES DE CONTROLE .....   | 96 |     |
| 3.6 REFLEXÕES SOBRE A DIVISÃO DE TAREFAS NO CONTEXTO DOS CURSOS DA UAB.....                     | 98 |     |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS: SOBRE A EAD E AS MUDANÇAS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS FEDERAIS .....       |    | 101 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....   |    | 106 |
| BIBLIOGRAFIA .....  |    | 110 |
| ANEXOS.....   |    | 112 |



# INTRODUÇÃO GERAL

## A PESQUISA, O PROCESSO E SEU CONTEXTO

### CAMINHOS DA PESQUISA

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as mudanças na organização do trabalho, em específico o trabalho docente<sup>1</sup>, nas Universidades Públicas brasileiras com a introdução de cursos de graduação à distância. A pesquisa teve como campo de investigação os cursos de graduação das Universidades Federais implementados através do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) voltados para o desenvolvimento da educação a distância instituída pelo decreto 5800 de oito de junho de 2006<sup>2</sup>.

O trabalho teve como percurso estruturante o estudo dos documentos que regulamentam a UAB, perpassando por três macro-temáticas: as transformações sociais e técnicas do capitalismo contemporâneo; os impactos nas Universidades e em seus cursos e a organização do trabalho engendrada neste processo através de cursos em EAD. O contexto da pesquisa cruza análises da introdução das Tecnologias da informação e comunicação (TIC) e do Ensino a Distância (EAD) através da UAB no âmbito educacional das universidades.

Uma das hipóteses da investigação é que a implementação de tais estratégias de ensino e de transformações sociais e técnicas do capitalismo têm como uma de suas conseqüências mais marcantes o aprofundamento do seqüestro do espaço público. No caso da UAB, embora seja uma iniciativa que

---

<sup>1</sup> Esta categoria na EAD se pulveriza, complexifica e ramifica em diferentes funções que compõem a docência, como vamos ver mais especificamente nos Capítulos 3 e 4 da dissertação.

<sup>2</sup> Decreto que regulamenta o Sistema Universidade aberta do Brasil para o desenvolvimento da EAD nas Universidades Públicas, tendo como finalidade a expansão e interiorização a oferta de cursos e programas de educação superior no país.

parte do Governo ela se caracteriza nas formas de execução como peculiarmente privada, utilizando-se fortemente o viés da prestação de serviços, nas quais indubitavelmente as práticas da educação superior pública estão sendo balizadas pela lógica privada e mercantil. Levantar as evidências desse processo foi um desafio para a construção da dissertação.

Partiu-se do princípio que para capturar estas evidências seria necessário pesquisar os trabalhadores envolvidos nas atividades educacionais nos cursos da UAB.

Buscou-se compreender as percepções dos trabalhadores envolvidos nos cursos do Sistema UAB tendo como caminho o aprofundamento na dinâmica dos cursos. Para isso, as fontes de pesquisa utilizadas foram os documentos oficiais do sistema, entrevista com coordenadores, tutores e professores de conteúdo.

As categorias elencadas para análise e compreensão da problemática anunciada foram: trabalho coletivo, divisão técnica do trabalho, precarização do trabalho, flexibilização das leis trabalhistas.

A investigação pautou-se em estudos que abordassem as transformações atuais na sociedade capitalista e as implicações presentes nos processos de trabalho. Para isto, constituiu-se um mapa teórico<sup>3</sup> com estudos que abordassem o assunto em um contexto geral<sup>4</sup>, e pesquisas que abordassem o tema de forma mais específica.<sup>5</sup>

---

<sup>3</sup> Caminhos a serem seguidos no processo de pesquisa.

<sup>4</sup> Teóricos com discussões mais amplas sobre as transformações na sociedade capitalista atual Antunes (2008), Enguita (1991), Frigotto,(2001) Harvey (1999) Kuenzer (2000 e 2001), Meszáros (2007), Fidalgo (2008).

<sup>5</sup> Trabalhos teóricos sobre as transformações no âmbito das Universidades Chauí (2001), Ristoff (2008), Mancebo (2008), Camargo & Maués (2008), Berardo & Silva (2008), Leher (2007), Dourado (2007), Prates (2005).

Trabalhos de pesquisa mais específicos sobre a EAD, a organização do trabalho e as implicações e mudanças no interior das instituições e dos cursos Mill (2002 e 2006), Litwin (2001), Belloni (1999 e 2006), Barreto (2008), Viana (2008), Correa (2007), Litto e Formiga (2009).

É consenso entre vários pesquisadores da área que a crise econômica iniciada na década de 70 desencadeou todo um processo de transformações no modelo econômico vigente impactando toda sociedade. Mudanças pautadas pelas transformações no modo de produção econômica e organizacional, antes organizados pelo que se denominou Taylorismo<sup>6</sup> e Fordismo<sup>7</sup>, foram agravadas com a crise econômica na década de 70 gerando novas formas de organização denominadas pós-fordismo e/ou neofordismo<sup>8</sup>, toyotismo<sup>9</sup>.

---

<sup>6</sup> Conceito aqui entendido como em Aranha (2000) e Holzmann e Cattani (2006) como conjunto de princípios e técnicas de organização e gestão do processo de trabalho que recebeu essa designação por ter sido sistematizado por F.W.Taylor no início do século. As principais características são a radical separação entre execução e planejamento; fracionamento das tarefas; clara intenção em separar o pensar e o fazer. Os autores ainda ressaltam o caráter histórico das lutas sindicais contra este tipo de organização.

<sup>7</sup> Termo relacionado a Henry Ford que no início do século desenvolveu e aplicou princípios da organização do trabalho sistematizados por Taylor. Introduziu, dentre outras técnicas, a esteira no processo de montagem na fábrica de carros norte americana (ARANHA, 2000, p.161).

<sup>8</sup> Conceito difundido a partir dos anos 70 devido às mudanças significativas nos sistemas de produção fordista em razão de pressões competitivas causadas principalmente pela concorrência japonesa. Outra característica importante da ruptura é a crise do capitalismo que levou as empresas à necessidade de reestruturação. Os dois conceitos neo e pos fordismo desencadeiam um grande debate acadêmico sobre as mudanças ocorridas, tendo uma vertente defendendo que neste período o momento representaria uma ruptura do modelo fordista e, outra vertente, defendendo que havia apenas uma nova roupagem do fordismo. Entre os teóricos mais influentes desta vertente estão os teóricos da chamada Escola de Regulação Francesa entre eles Aglietta (1976), Boyer (1990), Lipietz (1988). “Segundo estes autores apesar das modificações no modo de produção o novo modelo não teriam sido capazes de romper com os princípios básicos do fordismo entre eles separação entre execução e concepção” (GUIMARÃES, 2006,p 135).

<sup>9</sup> Toyotismo é chamado o modo de organizar os processos de trabalho e de produção idealizado pelo engenheiro Taiichi Ohno e introduzido na fábrica da Toyota no Japão. Foi amplamente difundido a partir dos anos de 1970, constituindo um dos recursos da estratégia capitalista frente à crise de produção em massa fordista. Algumas de suas características são a busca contínua de inovação, o uso das chamadas ferramentas de controle de qualidade total e os círculos de controle de qualidade. Este modelo, segundo estudos empíricos, tem demonstrado que suas configurações são bastante variadas. Para os críticos do modelo em pesquisas realizadas, tem se percebido que à medida em que diminui os níveis hierárquicos na estrutura organizacional aumenta a integração e identificação do trabalhador com a empresa, ocasionando assim implicações na subjetividade do trabalhador. Outros fatores negativos explicitados pelos críticos sobre este modelo é o aumento do controle que assume uma versão perversa na medida em que atribui aos próprios trabalhadores a supervisão de seu desempenho e de seus parceiros nas estações de trabalho. Aranha (2000) e Holzmann (2006).

Os impactos deste processo no período atual se tornam cada vez mais intensos na sociedade com novas remodelagens econômicas e sociais. No entanto, algumas características do início do século são preservadas, como o desemprego em massa, a precarização do trabalho e o desenvolvimento de métodos técnicos- científicos e organizacionais para extração da mais valia absoluta e relativa que estão sempre presentes e, neste momento, com processos de transformações ainda mais intensos.

Vivemos em um mundo rico na produção de bens de consumo, mas estritamente perverso na divisão e no acesso a estes. Com o advento da internet e outras tecnologias, presenciamos o rompimento de barreiras comunicacionais entre tempo e espaço facilitando assim um fluxo maior de informação. Ao mesmo tempo, os avanços de empresas transnacionais e de grandes corporações rompem com fronteiras dos estados e das nações. Portanto, quando acontece o lucro ele é privado. E, por outro lado, quando há déficit ele é socializado globalmente.

Para Harvey (1999),

se houve alguma transformação na economia política do capitalismo do final do século XX, cabe-nos estabelecer quão profunda e fundamental pode ter sido a mudança. São abundantes os sinais e marcas de modificações radicais em processos de trabalho, hábitos de consumo, configurações geográficas e geopolíticas, poderes e praticas do estado etc. (HARVEY,1999, p.117)

Nesta perspectiva, a pesquisa foi desenvolvida tendo como eixo central de investigação, os aspectos presentes nas transformações vigentes que podem ser percebidas, na organização do trabalho nos cursos de graduação das Universidades Públicas Brasileiras inseridas no Sistema UAB.

## **A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA E SUA RELEVÂNCIA**

O problema de pesquisa surgiu a partir da atuação do pesquisador em sua trajetória acadêmico-profissional. Durante a trajetória acadêmica na Graduação em pedagogia na Faculdade de Educação da UFMG, o pesquisador participou de vários projetos, discussões em salas de aula e seminários sobre a temática das tecnologias e atuação do professor frente a mudanças no processo de ensino e aprendizagem e no contexto de trabalho.

No período da graduação participou do projeto Veredas de formação superior a distância realizada pelo governo do Estado em parceria com Faculdades e Universidades do Estado de Minas Gerais. Fez parte da equipe de acompanhamento dos professores e acompanhou as mudanças que aconteciam na organização de um curso superior dentro da Universidade. Algumas mudanças eram notórias, como a organização de encontros presenciais que aconteciam uma vez por mês, outras, mais sutis, como um acúmulo de funções por parte dos professores da Universidade com mais uma jornada dentro da instituição. Neste processo, várias foram as indagações sobre a organização do trabalho e a atuação dos trabalhadores.

Depois desta experiência e tendo concluído o curso de pedagogia realizou o curso de especialização<sup>10</sup> na área de Educação a Distância (EAD). O trabalho de conclusão foi um estudo sobre os Tutores do Projeto Veredas e suas percepções sobre as diferenças entre os cursos de graduação presencial e outro a distância. Mesmo sendo um trabalho com um tempo restrito para a investigação, durante a análise pode-se perceber que existiam diferenças e mudanças nos modelos de atuação do professor.

Uma das análises desse trabalho foi a visão dos docentes em relação aos cursos não presenciais. Para eles, existiam mudanças, mas os sentidos continuavam os mesmos. No entanto, no decorrer do curso foi se desnudando

---

<sup>10</sup> Especialização em EAD pelo Senac (MG). Término em 2006.

uma definição clara de que os métodos de atuação no processo de ensino aprendizagem na EAD eram diferentes. As ações foram se tornando flexíveis e a necessidade de adaptação constante. Para cada tipo de demanda o professor necessitava de uma ação diferente. Para contratar alunos que não realizavam as tarefas previstas a distância, o professor deveria ter ações que envolviam as Tecnologias da Informação como o contato por telefone em horários noturnos e encontros presenciais não previstos na carga horária do curso. Esses encontros ocorriam nos finais de semana e feriados e eram realizados muitas vezes nas escolas de origem, com necessidade de deslocamento dos professores. No ensino presencial a sala de aula tem uma dinâmica de encontros diários, no caso de cursos a distância, este contato é mediado de outras maneiras, e agora potencializadas pelas inúmeras formas de Tecnologias da Informação e Comunicação. No andamento dos cursos foram desenvolvidas outras dinâmicas, utilizando ambiente virtuais e vídeos de forma mais interativa, porém mais ramificada e por isso, mais complexas, o que demanda o auxílio de outros profissionais, outros materiais e trabalhos pedagógicos diferenciados. A atuação - enquanto trabalhador contratado para o curso - era de auxiliar na parte pedagógica e no acompanhamento da produção de conteúdos junto aos professores e alunos, o que levou a vivenciar a dinâmica do curso e perceber as necessidades e possibilidades da EAD.

Depois dessa experiência, foram freqüentes os trabalhos envolvendo cursos de EAD, na trajetória profissional. Participava ativamente em vários projetos em um núcleo na Universidade que tem como foco o Estudo e a produção e implementação de cursos envolvendo as Tecnologias e a Educação a Distância. Muitos foram os projetos, pesquisas, a produção de materiais para cursos especialização e aperfeiçoamento de EAD na formação de professores e no desenvolvimento de disciplinas envolvendo a produção de materiais digitais (textos, cd-rom, vídeos, animações etc.).

Em um dos trabalhos de produção de materiais digitais ligados ao Sistema UAB, foi possível vivenciar os processos de trabalho desenvolvidos em um curso de EAD dentro do sistema, o que contribuiu muito com a pesquisa. Foi neste contexto que o objetivo da investigação foi se tornando mais claro. Os desafios estavam visíveis; pois quais seriam as implicações das

mudanças para os trabalhadores da educação no âmbito de um curso superior? Quais as lacunas que poderiam ser exploradas para a contribuição em torno do entendimento da dinâmica dos cursos e para o debate?

O uso das TIC e da EAD nos cursos superiores impulsionam outras formas e modelos na organização desses cursos. Mesmo existindo uma organização pré-definida nos cursos presenciais, com a introdução da EAD nas Instituições Federais de Ensino Superiores, outras configurações vão sendo delineadas.

Nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância do Ministério de Educação (2007) três categorias profissionais são consideradas essenciais para a garantia da qualidade: os docentes, os tutores e o pessoal técnico administrativo. Entretanto, no que se refere à organização e à equipe Multidisciplinar são admitidos diversos modelos. Os Referenciais ainda afirmam, no que se refere aos docentes que

é enganoso considerar que programas a distância minimizam o trabalho e a mediação do professor. Muito pelo contrario, nos curso superiores a distância, os professores vêem suas funções se expandirem, o que requer que sejam altamente qualificados. (MEC, 2007, p.20)

Para MILL (2006),

[...] o trabalho docente a distância se organiza de forma coletiva e cooperativa. O trabalho nessa modalidade educacional é extremamente fragmentado e cada parte das atividades que compõem o trabalho docente virtual é atribuída a um trabalhador diferente (ou a um grupo deles). (MILL, 2006, p.148)

O texto de Mill (2006) nos evidencia uma contradição: embora fragmentado, o trabalho em educação exige cooperação que nem sempre é fácil haja vista as diferenças presentes entre os diferentes trabalhadores envolvidos no processo. Assim, ficam algumas questões: como se dá esta composição na UAB e quais seriam os modelos de organização do trabalho na EAD presentes nos diferentes cursos?

Nas Universidades Federais os cursos de graduação em EAD não são organizados na mesma lógica dos cursos presenciais. A contratação de professores, por exemplo, tem sido por meio da extensão da jornada de trabalho dos professores que já trabalham na universidade, no quadro da prestação de serviços. Este elemento pode denunciar uma lógica de intensificação, flexibilização e fragmentação<sup>11</sup> do trabalho. Segundo Santos (2001, p.32) “o sistema educacional no capitalismo adquire uma forma organizacional capitalista”. Neste sentido,

[...] a organização do processo de trabalho no modo de produção capitalista separa, inelutavelmente, o trabalhador dos meios de trabalho; e mais, dessa cisão se origina a camada social que vai preencher as funções do conhecimento do processo de trabalho, conceber a forma em que o trabalho vai ser realizado, e enfim, exercer o controle dos trabalhadores em geral e dos trabalhadores do ensino em particular. Em suma, é essa forma específica de se organizar o processo de trabalho que determina uma forma particular de se organizarem os trabalhadores, que determina uma forma de disciplina e de controle e uma forma particular de tecnologia a ser empregada. (SANTOS, 1989, p.30)

A organização do trabalho determina a divisão de tarefas, as hierarquias de poder, a organização de conteúdos. Então, faz-se necessário refletir sobre questões como: quais as implicações desta organização para os trabalhadores envolvidos nos cursos? Quais as conseqüências destes modelos para o cotidiano do trabalho e para o processo de ensino-aprendizado? Quais as formas de controle e disciplina nessa organização?

---

<sup>11</sup> Estas categorias perpassam toda a dissertação

## PROCESSO DE TRABALHO DOCENTE: ORIENTAÇÕES NO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

A introdução das TIC nos processos de trabalho possibilitou transformações em grande escala influenciando definitivamente a sociedade atual. Para Mill (2006), as tecnologias digitais, quando criam a possibilidade de flexibilizar o tempo e o espaço ganham *status* de “sobrenatural. Para o autor, esta possibilidade de estar em qualquer lugar a qualquer hora ou momento pode ser resumido pela palavra **flexibilidade**. Sem ter como pêndulo o debate das Tecnologias como salvação (abordagem tecnofílica) ou a sua aversão e demonização (abordagem tecnofóbica), percebe-se que nesse processo é intrínseca a flexibilidade espaço-temporal possibilitada pela inserção das TIC nos processos de trabalho e no âmbito educacional, conseqüentemente, nos processos de ensino e aprendizagem. Esta característica é fundamental para se pensar e entender as transformações no mundo atual, pois traz consigo novos postos de trabalho, novas formas de organização e novas demandas para formação dos trabalhadores.

Analisando as formas de organização do trabalho docente e características presentes nestes processos, perpassando as transformações técnicas-científicas, biológicas, físicas, dentre outras, trazem novas configurações para o atual contexto. No entanto, temas como formas de controle, fragmentação no processo de trabalho e organização técnica já perpassaram por várias análises neste século e no século passado. Essas análises centradas nas mudanças do setor produtivo e sobre a sua influência em todos os outros setores e/ou organizações, inclusive na organização do trabalho no âmbito educacional escolar. Mas quais mudanças evidenciam um período marcado pelas transformações técnico-científicas de forma tão intensa, como o período atual?

Hypólito (1991), no início da década de 90, identificou algumas mudanças na escola tradicional e um processo de reestruturação produtiva influenciando esta realidade, intensificando ainda mais a divisão de tarefas, as formas de controle e a hierarquização. O autor ressalta que este modelo está pautado pela fragmentação do trabalho e perda da autonomia do professor. Estas

características evidenciam um modelo educacional característico de uma sociedade capitalista contemporânea.

Na EAD estas características estão cada vez mais presentes nos processos de ensino e aprendizagem. Considerando que, no atual momento e incluindo o sistema estudado (UAB), a democratização, a flexibilidade e as TIC são condição intrínseca para este modelo de ensino; quais são, então, os reflexos sobre a organização do processo de trabalho? Esta pergunta orientou a investigação tendo como referência as mudanças significativas que vêm ocorrendo no trabalho docente. Se no final do século passado esses traços já estavam levantados, quais as características que podem evidenciar o atual momento?

O processo de trabalho docente vem sendo discutido sobre variados aspectos. A natureza produtiva e improdutiva, a proletarização ou profissionalização, trazendo discussões sobre as características do processo de trabalho docente no atual estágio capitalista da sociedade.

Um dos aspectos que emergiram como condutores da pesquisa durante o processo de investigação foi a tentativa de perceber as formas mais flexíveis de organização do trabalho que perpassam o modelo de Universidade, envolvendo o trabalho do professor. O nível de fragmentação na atividades do trabalhador docente foi evidenciada na pesquisa.

Sobre a flexibilização imbricada nos processos de trabalho derivada das transformações na organização da produção industrial, Evangelista (2000) afirma que, em oposição ao taylorismo, o processo de flexibilização visa tornar o processo de produção mais versátil e adaptável tanto na organização quanto nas formas do trabalhador, tornando-o mais “mutante” e adaptável desempenhar várias funções no mesmo contexto de trabalho. No entanto, é importante salientar que estes processos não são homogêneos. Harvey (1999) faz o seguinte alerta para as transformações atuais:

As tecnologias e as formas organizacionais flexíveis não se tornaram hegemônicas em toda parte – mas o fordismo que as precedeu também não. A atual conjuntura se caracteriza por uma combinação de produção fordista altamente eficiente (com frequência nuançada pela tecnologia e pelo produto flexível) em alguns setores e regiões (como os carros nos EUA, no Japão ou na Coréia do Sul) e de

sistemas de produção mais tradicionais (como os de Singapura, Taiwan ou Hong Kong) que se apóiam em relações de trabalho artesanais, paternalistas e tradicionais. (HARVEY, 1999, p.179)

Para Belloni (2006),

‘Flexibilização’ parece como uma palavra mágica no contexto atual capitalista. Aplicada ao mercado de trabalho ela tem duas significações algo contraditórias: de uma lado, significa as possibilidades para empresas descartarem facilmente a mão de obra tornada desnecessária pela introdução de novos meios tecnológicos e/ou processos de trabalho; por outro lado, porém, podem significar também processo de trabalho menos desqualificantes e menos rotineiros, propiciadores de melhores condições de trabalho. (BELLONI, 2006, p.105)

Para Holzmann e Piccini (2006) a faceta da flexibilização é moldada por processos flexíveis com a perda dos direitos trabalhistas conquistados em um século de lutas. Estes autores, a partir dos estudos de Beymon (1999), definiram estes trabalhadores como “hifenizados” e como principais características

[...] contratos por tempo determinado (casual-workers) ou contratos temporários (temporary-workes), os trabalhadores em tempo parcial (part-time-workes) e os trabalhadores por conta própria (self-employed-workes). Para os defensores da flexibilização, esses tipos de contrato desobstruem os entraves legais a mobilidade da força de trabalho quanto a sua contratação, e sobretudo a sua dispensa. (HOLZMANN e PICCININI, 2006, p.131)

Antunes (2008) também comunga dessas idéias e ressalta que

[...] Em plena era da informatização do trabalho, do mundo máquina e digital, estamos conhecendo a época da informalização do trabalho, dos terceirizados, precarizados, subcontratados, flexibilizados, trabalhadores em tempo parcial, do ciberproletariado (ANTUNES 2008, p.106)

No processo de trabalho docente essas características ressaltadas por Antunes (2008) estão presente nos contratos de trabalho e vem perpetuando uma lógica de fragmentação no processo de quem é o professor no dia de

hoje, envolvendo debates sobre identidade profissional e valorização da carreira.

Para esta questão Hypólito (1991) afirma que entre as características do trabalhador docente estão a separação entre o conceber e executar e a diminuição do controle sobre o processo de trabalho. Podem ser caracterizadas por flexibilização e fragmentação nos processos de trabalho que contaminam todos os postos de trabalho na sociedade capitalista, principalmente o setor de serviços, inclusive na organização do trabalho escolar.

Outros agravantes podem ser percebidos pelos debates atuais como: perda da autonomia, precarização do trabalho e exploração.

Arroyo (1985), ao analisar o trabalho docente afirma que:

[...] o processo de ensino e aprendizagem não é algo isolado da divisão-técnica do trabalho e que qualquer análise deste processo deve levar em conta os interferentes dessa divisão na restrição do poder de ação pedagógica. O que foi sendo transformado pelo processo de reestruturação produtiva, chega à organização educacional inserido em novas propostas de ensino, novas metodologias e novas organizações com alto grau de fragmentação. (ARROYO, 1985, p.121)

Ainda de acordo com Arroyo (1985), o professor vai perdendo o poder de autonomia e decisão no seu fazer escolar. Para Santos (1992), a perda da autonomia dos trabalhadores docentes acontece quando

Impossibilitados de terem o controle do processo e do produto do seu próprio trabalho, os trabalhadores do ensino tornam-se dependentes da instituição em que trabalham. Além da submissão hierárquica na distribuição de tarefas no interior da organização escolar, não participam do processo de produção do saber. Dependem dos seus superiores hierárquicos no que diz respeito à elaboração dos planos de curso, bem como sua implementação. (SANTOS, 1992, p.55)

Mesmo que em épocas e contextos diferentes pode-se perceber que estas questões estão presentes quando se analisa a organização do trabalho docente. Mas quais as características que estão presentes na EAD e/ou nas Universidades com a expansão das vagas no ensino superior público?

Para Belloni (2006), os traços característicos da flexibilização na educação no âmbito da EAD, podem ser percebidos pela flexibilização do

acesso, democratização, flexibilidade nas formas de ensinar, flexibilidade nas formas de aprender. No entanto, a autora ressalta que esta flexibilidade não pode ser alcançada por baixos padrões de qualidade. Para Holzmann e Piccinini (2006, pg.133) a “precarização, a que comumente esta flexibilização não é um processo inerente e indissociável”. Oliveira (2004, p.1128) ressalta que este modelo é uma lógica vigente e conjunta no ambiente educacional e acrescenta que a “flexibilização e precarização das relações de trabalho chegam ao campo da gestão educacional”, o que se reflete no trabalho docente de forma implícita.

Meszáros (2007) em relação ao trabalho e seus obstáculos atuais, destaca duas palavras para o momento atual,

Flexibilidade e regulamentação. Dois dos mais estimados lemas da personificação do capital hoje, tanto no comércio quanto na política. Tais termos têm a intenção de soar bastante atraentes e progressistas. Na verdade, porém, incorporam as mais agressivas aspirações antitrabalho e políticas do neoliberalismo, que se alegam ser tão louváveis a todo ser racional quanto à maternidade ou uma torta de maçã. Pois a “flexibilidade” com relação às práticas de trabalho - que devem ser facilitadas e aplicadas por meio de vários tipos de desregulamentação - equivale na realidade à implacável precarização da força de trabalho. (MESZÁROS, 2007, p.147)

Outras nuances podem ser percebidas quando se trata de identificar o que está em jogo quando se define a flexibilização e sua proliferação como estratégia fulcral. Uma dessas abordagens se refere às novas remodelagens que as instituições podem vir a constituir no processo, principalmente na indistinção entre instituições públicas e privadas ou um público com feições de uma organização privada mercantil. A reforma do Estado na década de 90 transformou os setores do estado, as formas de propriedade e de administração. Bresser Pereira em 1995, afirmava que a administração pública necessitava se adequar ao “capitalismo competitivo” e para isso “flexibilizar o estatuto da estabilidade dos servidores públicos de modo a aproximar os mercados de trabalho público e privado.” A flexibilização no âmbito da universidade, segundo Sguissardi (2005) está caracterizada

pela perda dos direitos trabalhistas, pela flexibilização dos contratos de trabalho, diferenciação institucional, diversificação de fontes de financiamento e pelo implemento das universidades de ensino ou

neoprofissionais em detrimento das universidades de pesquisa. (SGUISSARDI, 2005, p.215)

Percebe-se nas universidades o que foi realizado na década de 90 com todas as reformas e, com a flexibilização no século XXI, continuam em curso transformações, com novas formas e modelos de instituições superiores.

Observa-se ainda que as formas de flexibilização não estão fora do contexto de formação dos trabalhadores sendo que para isto a adaptação dos modelos propostos exige uma disposição constante para um ajustamento. Neste contexto, Castel (1998) faz a seguinte afirmação:

A Flexibilidade não se reduz à necessidade de se ajustar mecanicamente a uma tarefa pontual, mas exige que o operador esteja disponível para adaptar-se as flutuações da demanda. Gestão em fluxo tenso, produção sob encomenda, resposta imediata aos casos dos mercados tornaram-se imperativos categóricos do funcionamento das empresas competitivas. Para assumi-los, a empresa pode recorrer a subcontratação, (flexibilidade externa) ou treinar seu pessoal para flexibilidade e para polivalência a fim de lhe permitir enfrentar toda a gama de novas situações (flexibilidade interna). (CASTEL, 1998, p.521)

O autor complementa que a flexibilidade vem acoplada a antigas formas de contratação que o “status do trabalhador se diluía diante das pressões do mercado.” Para Kuenzer (2006) este processo esta incluído na atual conjuntura de acumulação flexível e na pedagogia do trabalho e ocorre da seguinte forma:

[...] exclusão da força de trabalho dos postos reestruturados, para incluí-la de forma precarizada em outros pontos da cadeia produtiva. Já do ponto de vista da educação, estabelece-se um movimento contrário, dialeticamente integrado ao primeiro: por força de políticas públicas “professadas” na direção da democratização aumenta a inclusão em todos os pontos da cadeia, mas precariza-se os processo educativos, que resultam em mera oportunidade de certificação, os quais não asseguram nem inclusão, nem permanência. (KUENZER, 2006,p. 877)

As formas e modelos ressaltados mesmo não sendo lineares estão presentes na dinâmica do trabalho atual, tendo aqui como objeto de análise seus impactos nos cursos da UAB.

Sem nenhuma pretensão de esgotar o assunto sobre flexibilização e fragmentação na organização do processo de trabalho, a pesquisa será

explicitada a seguir, tendo estes conceitos como orientadores de toda a investigação, análise e redação da dissertação.

## **OBJETIVOS GERAIS, ESPECÍFICOS**

O Objetivo da investigação foi de analisar a organização do trabalho docente nos cursos de EAD no Sistema Universidade Aberta do Brasil nas Instituições Federais de Ensino Superior. Mais especificamente, pretendeu-se :

- Identificar a Organização do trabalho para a oferta do cursos, e os profissionais envolvidos na atividade educacional;
- Caracterizar o perfil dos profissionais que compõem esta organização;
- Analisar as mudanças nos cursos de graduação com a implementação do Sistema;
- Analisar as regulamentações governamentais realizadas pelo Sistema;
- Analisar as funções exercidas, as relações de hierarquias, os controles e as formas de avaliação do desempenho;
- Identificar as formas de contrato de trabalho e seus impactos para os trabalhadores.

## **HIPÓTESES**

Partiu-se do pressuposto de que o número de cursos superiores estavam sendo implementados neste momento em outra lógica de ações nas Universidades Públicas. Esta percepção foi sendo desenvolvida pela atuação do pesquisador em um dos cursos de EAD no Sistema UAB e aprofundados nessa pesquisa. Neste sentido, a hipótese se refere à constatação de um novo modelo para oferta de cursos superiores nas Universidade Públicas

implementadas por uma lógica de expansão e inclusão social, com características que envolvem flexibilização nas formas de gestão e contratação de trabalhadores e fragmentação nas formas de organização técnica. A partir deste recorte buscaram-se as evidências com os procedimentos metodológicos que se seguem.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Esta investigação se caracteriza como qualitativa. Sendo assim, a pesquisa buscou vários meios para abordar o objeto de investigação. Mazzotti e Gewandsznajder (2002, p.165) afirmam que “ao contrário das pesquisas quantitativas, as investigações qualitativas, são definidas pela sua diversidade e flexibilidade, não admitem regras precisas”. Buscou-se, assim, interpretar os dados a partir de várias estratégias, centrado na organização do trabalho docente nas Universidades Públicas Federais nos cursos de EAD, considerando o aumento vertiginoso de cursos de graduação e pós-graduação e as mudanças ocorridas a partir da introdução das Tecnologias da Informação e Comunicação no processo de trabalho.

Iniciou-se a pesquisa com dois eixos de trabalho que se complementam na trajetória da investigação. Este dois eixos podem ser definidos como um design<sup>12</sup> estabelecido para realizar a pesquisa. O primeiro eixo é operacional e descreve os passos a serem seguidos. O segundo eixo é mais analítico e estabelece os campos de análise a serem abordados.

---

<sup>12</sup> Design correspondendo às estratégias utilizadas para responder às questões da investigação incluindo procedimentos, coleta e interpretação dos dados.

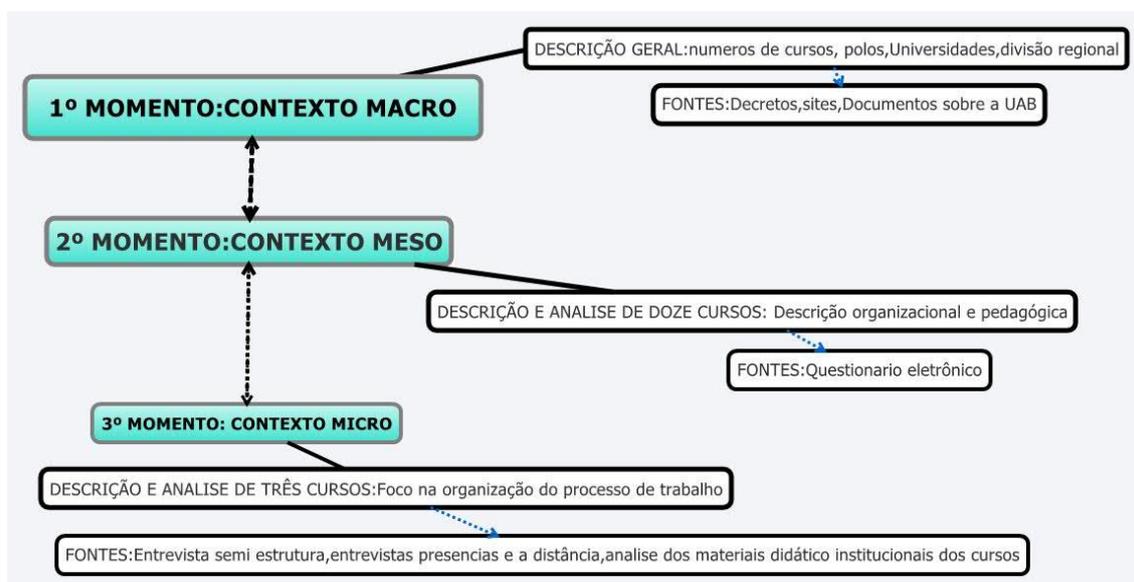
## EIXOS OPERACIONAIS

### PRIMEIRO EIXO OPERACIONAL: Aprofundamento Teórico

Neste eixo foi realizado o levantamento bibliográfico utilizando dissertações, teses, livros e artigos com enfoque mais geral na Educação a distância, na organização do trabalho e nas transformações nos Cursos das Universidades Públicas. O aprofundamento teórico foi voltado para os conceitos de educação e trabalho. Os campos teóricos como a divisão do trabalho, autonomia, trabalho docente e trabalho coletivo compuseram o levantamento bibliográfico. A questão central na pesquisa foi a organização do trabalho nos cursos de Educação a Distância implementados nas Universidades Públicas.

### SEGUNDO EIXO OPERACIONAL: A pesquisa de campo

Neste eixo foi realizado o trabalho de campo. Para esta etapa, o trabalho foi dividido em três momentos descritos abaixo:



No primeiro momento foi realizado o levantamento de todas as Universidades que ofereciam cursos de graduação dentro do Sistema através dos dados disponibilizados pelo portal do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Estes dados foram sistematizados e serão apresentados nos próximos capítulos.

Após o levantamento acima foi realizada a aplicação de um questionário para os coordenadores dos cursos de graduação enviados de forma *on-line* para os 102 cursos de graduação das IFES presentes no sistema. Dessa totalidade 13 responderam. O critério de seleção para o envio do questionário foram os cursos de graduação das Instituições Federais de Ensino Superior, sendo eles de licenciatura e bacharelado.

No terceiro momento foi realizado um aprofundamento em três cursos de três Universidades diferentes sendo dois de Licenciatura e um de Bacharelado. O critério de escolha foi a disponibilidade dos coordenadores para a realização da pesquisa, bem como de outros trabalhadores envolvidos nos cursos. Para esta etapa, os temas abordados tinham como objetivo de investigar a jornada de trabalho exercida (incluindo as atividades no curso e outras extras), a divisão das tarefas e o cotidiano de trabalho nos cursos (como encontros, reuniões, e relações com os outros trabalhadores). Por último, também foi considerada a prática pedagógica e as relações enquanto trabalhador nesse processo.

As ferramentas utilizadas para entrevistas com os trabalhadores nesta etapa foram presenciais e outras a distância utilizando a web-conferência, bate papo virtual e *e-mail*. No trabalho de campo para essa etapa foi importante ressaltar a utilização de métodos de coletas de dados utilizando várias ferramentas virtuais. Mill e Fidalgo (2007,p. 39) ressaltam que para a coleta de dados em pesquisas científicas, “os meios virtuais podem significar uma transformação benéfica” para a investigação. Dessa forma, por ser uma pesquisa realizada com sujeitos em locais distantes, a utilização destes suportes disponibilizou dados que ficariam difíceis de ser coletados sem o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação.

## **TERCEIRO EIXO OPERACIONAL: Sistematização e elaboração da Dissertação**

Nessa etapa, o enfoque foi a sistematização, análise e interpretação dos dados, baseado no seguinte procedimento:

À medida que os dados vão sendo coletados, o pesquisador vai procurando tentativamente identificar temas e relações, construindo interpretações e gerando novas questões e/ou aperfeiçoando as anteriores, o que, por sua vez, o leva a buscar novos dados, complementares ou mais específicos, que testem suas interpretações, num processo de “sintonia fina” que vai até a análise final. (Mazzotti e Gewandsznajder 2002, p.170)

Os dados tiveram como composição a caracterização dos trabalhadores, as funções, as formas de controle e os impactos deste processo na ótica dos trabalhadores. Nesta análise e interpretação utilizou-se todos os dados das três fases do trabalho de campo. Esta análise foi composta em dois eixos, como descrito a seguir.

### **EIXOS ANALÍTICOS:**

O eixo analítico foi dividido em dois campos: O primeiro analisa as questões legais da organização do trabalho em EAD implementado pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil. Neste eixo utilizou-se documentos relativos à implementação do sistema nas Universidades Federais, sendo eles: decretos, portarias, documentos oficiais e matérias da internet. O segundo, analisa o perfil dos profissionais que compõem cada curso, o contexto de trabalho e as implicações deste processo para/no cotidiano deste trabalhador

### **PRIMEIRO EIXO ANALÍTICO: A organização do trabalho docente preconizada pelas questões legais e o cotidiano dos cursos nas Universidades**

O primeiro eixo analítico tem como eixo central os documentos relativos ao sistema UAB desdobrando para análises sobre as Universidade Públicas, e aqui no recorte específico as Universidades Federais e sua constituição no

processo histórico brasileiro. Durante o processo de pesquisa foi sendo identificado o roteiro de análise com um tripé em relação ao tema Universidade pública, Educação a Distância (EAD) e processos de trabalho.

Buscou-se levantar os aspectos legais na organização do trabalho definida pelo MEC, atribuição de funções, da estrutura organizacional e os aspectos contratuais e trabalhistas. Foi analisado o processo de trabalho e as implicações na organização dos cursos no interior das Universidades. Foi necessário identificar como se estruturavam os cursos, como eram divididas as múltiplas funções no processo de ensino e aprendizagem e as implicações para o trabalhador.

## **SEGUNDO EIXO ANALÍTICO: O Contexto de trabalho**

Foram analisadas as condições do trabalhador docente, a jornada de trabalho, que ritmos e tempos são impostos ao trabalho desse profissional, sua formação, as condições físicas para a realização do processo de trabalho, e quem são estes trabalhadores. Neste eixo foi realizado o levantamento do perfil dos trabalhadores dos cursos de EAD das Universidades Públicas e como eles se denominam nessa estrutura.

## ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A construção do texto contemplou três campos, partindo inicialmente, da forma como se estruturou o Sistema em nível nacional, os cursos e a organização do trabalho. Cada capítulo foi dividido em três partes: A primeira, com uma introdução sobre o tema; a segunda, uma caracterização dos dados sobre o sistema, os cursos investigados e a organização do trabalho; e a terceira parte, mais teórica com algumas reflexões a partir das análises realizadas a partir dos dados coletados.

Este modelo adotado teve o intuito de dividir teoria e dados coletados, em todos os capítulos, contemplando as duas partes em toda a dissertação.

A estrutura da dissertação segue o modelo operacional utilizada para o trabalho de campo, ou seja, vai ser abordado o contexto macro, depois o contexto meso, e por fim, o contexto micro.

No primeiro capítulo, contemplou-se uma introdução sobre o tema, o caminho para o recorte do objeto de estudo e a metodologia para investigação.

No segundo capítulo, buscou-se estabelecer parâmetros para o contexto da Universidade Pública e suas transformações baseado em temas e conceitos relacionados à EAD, a Universidade Pública e seu processo histórico até à implementação da UAB contemplando o decreto e os números em termos de ampliação.

O terceiro capítulo trará da organização do processo de trabalho estabelecido para efetivação dos cursos em doze cursos do sistema. Buscou-se definir os trabalhadores envolvidos no processo de trabalho, as condições físicas e estruturais e os materiais desenvolvidos para realização dos cursos.

Na parte final serão contemplados com foco principal nos trabalhadores que desenvolvem as atividades no curso e suas funções dentro do processo. Serão contempladas a divisão de tarefas, a jornada de trabalho e contexto no qual exercem suas atividades.

A dissertação pretende possibilitar ao leitor visualizar questões que envolvem a Universidade Pública, perpassando pela implementação do Sistema UAB e chegando a questões micro que envolve as ações dentro dos cursos e os trabalhadores envolvidos nesse processo.

# CAPÍTULO 1

## DA EAD A CARACTERIZAÇÃO DO SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB): QUESTÕES E REFLEXÕES SOBRE AS TRANSFORMAÇÕES NA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA

### 1.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo será apresentado o contexto da EAD utilizando os dados sobre a UAB e alguns pressupostos envolvendo o tema como: a EAD no Brasil, a Universidade, o debate sobre a Universidade Aberta no mundo e no Brasil e, por fim, o próprio Sistema UAB.

Mesmo não sendo o objeto principal da pesquisa, durante o percurso da investigação houve a necessidade de se contextualizar a EAD devido à especificidade do tema e do sistema UAB. Para isso foram ressaltados alguns teóricos da área, as gerações da EAD ao longo dos anos e os marcos regulatórios na política educacional brasileira. A partir destes estudos e do levantamento dos dados sobre a EAD no país, percebe-se que a modalidade está em expansão, mas que alguns questionamentos foram se tornando pertinentes na investigação.

Outro tema que foi relacionado com ligação direta ao objeto de pesquisa, foi o modelo de Universidade Aberta vigente. Existe uma relação do modelo atual e a UAB, com outros já estabelecidos no mundo e no Brasil? Foram levantados conceitos e algumas experiências internacionais com este mesmo nome.

A partir desse primeiro percurso, foi realizada a caracterização da UAB tendo como referência seu processo histórico de constituição e seus marcos regulatórios. Nesta caracterização, buscou-se em seu decreto perceber os pontos de relação entre cursos e Universidades e seus parâmetros quanto ao processo de trabalho, o objeto de investigação. Durante a análise dos documentos foi sendo percebido o caráter de mudanças presentes na institucionalização do sistema, que vai ser ressaltado na caracterização.

Durante o processo de pesquisa o tema Universidade Pública foi tangenciado várias vezes. Assim, nesse capítulo buscou-se problematizar historicamente a constituição desta e os debates atuais em torno do tema sobre a ampliação de vagas no Ensino Superior Público e suas implicações.

## **1.2A EAD: TRANSFORMAÇÕES E MUDANÇAS NO PROCESSO**

Nos últimos anos vivenciamos reformas decorrentes de transformações sociais, técnicas, econômicas e científicas. Uma das características mais óbvias que separa a era moderna de qualquer período anterior é seu extremo dinamismo. Neste contexto, a sociedade está cada vez mais imersa em relações pautadas pela cultura digital, pelos meios de comunicação de massa e pelas novas tecnologias da Informação e Comunicação. A partir destas transformações, as formas de ensino e aprendizagem formais (como os cursos das Universidades) e não formais (como as redes colaborativas) vêm sendo influenciada por essa nova realidade contemporânea.

Alguns pesquisadores na área educacional, mesmo com perspectivas variadas estão intensificando as análises sobre a EAD, e as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), tendo como pano de fundo o processo de mudanças em curso. Esta intensificação se deve ao processo de expansão desta modalidade de ensino. Belloni (2002) ressalta que a introdução das novas tecnologias da informação e comunicação nos cursos de EAD oferece possibilidades inéditas de interatividade e complementa

que a EAD já não é mais um paliativo, ou emergencial, mas se apresenta como mais um modo regular de oferta de ensino, utilizada tanto no ensino superior quanto para a formação inicial ou continuada, cuja demanda tende a crescer exponencialmente. (BELLONI, 2002, p.52)

A EAD vem sendo utilizada por vários segmentos da sociedade brasileira como modelo educacional para a formação de professores, cursos técnicos, etc. Correa (2007) afirma que este processo de transformações da EAD possibilita que a agrupemos em gerações:

na primeira geração temos o uso do material impresso como forma de desenvolver os conteúdos e manter a comunicação com os alunos; na segunda geração temos a utilização de materiais de áudio e vídeo, favorecendo assim a comunicação sincrônica, que permite ampla difusão da informação, contatando pessoas em espaços diferentes, e em tempo real. Com o avanço das telecomunicações, aumenta a flexibilização dos processos informacionais e comunicativos, o que permite configurar a terceira geração em EAD. (CORREA, 2007, p.25)

Segundo dados publicados no jornal o Estado de São Paulo <sup>13</sup>o número de alunos que fazem graduação a distância no país já supera o número de alunos na pós-graduação. Hoje, o número de instituições credenciadas pelo Ministério da Educação para oferta de cursos a distância já somam 349. Com o avanço dos cursos a distância, este modelo de ensino é uma realidade que se insere em ações por parte de políticas públicas de ampliação de cursos superiores.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDB 9394/96) no seu Artigo 80, que teve seu projeto regulamentado pelo decreto 5622 de dezembro de 2005, foi o primeiro passo por parte das políticas públicas que instituiu a EAD em todos os níveis e modalidades sendo oferecidas por instituições especificamente credenciadas pela União. Nesta regulamentação muitos foram os embates para sua implementação, tendo como cenário profundas desigualdades sociais e dimensões gigantescas territoriais como afirma Mill (2007, p.268), sobre esta modalidade e esta ampliação, afirma que “a educação a distância é uma modalidade que se mostrou capaz de atender a maioria dessas adversidades, especialmente a partir da LDB vigente (do ponto de vista legal)”.

---

<sup>13</sup> Disponível em: <<http://www.abraead.com.br/clipping2008.html>> acesso em agosto de 2008.

Para Mill (2007), a EAD é forte aliada na formação devido a extensão geográfica do Brasil e a distribuição populacional do país, favorecendo assim a ampliação da educação.

Com a expansão da educação superior a distância o número de vagas em curso de graduação já chega a mais de 800.000<sup>14</sup>. Frente a dados como este deve-se pensar sobre: quais são os parâmetros para esta expansão? Quais os impactos? Como os cursos estão se reconfigurando no campo de atuação dos docentes e na organização do trabalho, no contexto de EAD?

Um dos questionamentos levantados sobre a ampliação de vagas na educação superior se referem às prerrogativas de políticas pautadas por uma estratégia capitalista, que incetiva a iniciativa privada e imprime ao público uma lógica mercantil. Com o debate sobre expansão de vagas no ensino superior e a democratização da educação torna-se ainda mais necessária uma análise mais profunda sobre este contexto, na tentativa de perceber seus impasses, sua atual configuração e os rumos que a educação brasileira vai seguindo. O que se percebe é a “transformação do papel do estado; a ascensão de um modelo mercantil; e a mundialização e o desenvolvimento de tecnologias de informação e comunicação” (OLIVEIRA 2005,p.768). O que no final do século XX foi caracterizado pela expansão das Universidades Privadas de forma avassaladora<sup>15</sup>, nesta primeira década traz novas nuances, como a implementação da EAD e o caso da UAB, utilizando fundamentalmente a EAD e as TIC na expansão dos cursos nas Universidades Públicas.

Os cursos analisados se encontram em uma nova configuração de ampliação de vagas no Ensino Superior das Universidades Federais em uma lógica de contratações flexíveis e em uma cultura bem diferente da amalgamada em 20 anos pós Constituição Federal (1988).

---

<sup>14</sup> Dados Ministério da Educação/INEP(2008)

<sup>15</sup> No período de 1998 ao ano de 2002, o número de vagas no ensino superior na rede privada chegou a dois milhões ou 70% do total de alunos em cursos de graduação no país.

Poderá ser considerada a Universidade Aberta como o modelo de ampliação de vagas do Ensino Superior Público para todos? O que pode ser considerado como aberta nesta política de ampliação de vagas?

### **1.3 UNIVERSIDADE ABERTA: CONTEXTUALIZAÇÃO E IMPLICAÇÕES PARA O MODELO BRASILEIRO**

Para essa análise procurou-se estudos de alguns autores como Cruz (2007), Santos (2009), Belloni (2006), que contribuem para a compreensão do conceito de Universidade Aberta e suas influências na implementação do modelo brasileiro ressaltando suas concepções e contextos próprios.

Para alguns autores, as referências de modelo de Universidade com conceito “aberta”, ou que se aproxima deste são: a Open University da Inglaterra, a partir de 1971 e pioneira nesta perspectiva; a UNED da Espanha, criada em 1972 com a implementação advinda de um decreto e a Universidade Aberta de Portugal, instituída em 1988. Todas estas instituições têm como preceitos essenciais a inclusão de estudantes no ensino superior, em diferentes lugares incluindo estados, países e continentes diferentes.

Para Santos (2009, p.290) o que caracteriza as Universidades Abertas “é flexibilidade na admissão dos estudantes e a oferta de oportunidades de aprendizagem variadas.” Pela pesquisa realizada percebeu-se de que, no modelo brasileiro, somente o que se refere à aprendizagem de formas variadas vem sendo contemplada, o que será descrito no próximo capítulo.

Outro ponto a ser ressaltado é o processo histórico que desencadeou a organização do sistema e sua implementação. Segundo Teixeira apud Pimentel (2006):

de 1972 a 1991 vários projetos de lei versando sobre a frequência livre a cursos universitários, criação da Universidade nacional de ensino a distância e a criação da Universidade Aberta do Brasil constituíram objeto de discussão da Câmara dos Deputados, mas foram arquivados. (TEIXEIRA apud PIMENTEL, 2006, p.72)

Pimentel (2006) afirma que todas as iniciativas de criação e expansão da Universidade sempre estiveram na pauta como uma “alternativa para melhorar os índices de acesso à educação superior no Brasil. Para a autora, os mesmos argumentos ainda estão na agenda educacional brasileira. Mas quais os pressupostos e garantias de uma educação de qualidade estão presentes na ampliação de vagas a partir do modelo vigente?

Outro fator de preocupação são os números de estudantes informados matriculados na Graduação pelo Sistema UAB. Nas Universidades Europeias denominadas Abertas, os números de estudantes depois de mais de duas décadas não passam de 200 mil. Segundo Cruz (2007), os números da UAB são grandiosos, “nem mesmo a Open no alto dos seus 30 anos de atividade conseguiu atingir e sustentar essa marca”. Quais as implicações diante da ampliação de vagas pelo Sistema UAB para a organização política - pedagógica nas Universidades Públicas?

No tocante à expansão das UAB's é importante ressaltar os estudos de Belloni (2006) sobre educação aberta. Autora afirma que as Universidades denominadas Abertas estão pautadas pelos imperativos “econômicos” haja vista suas características de ultrapassar os limites nacionais, bem parecidos com empresas multi/transnacionais. Essa realidade é denominada por atender demandas de mercado ‘onde a educação se torna uma nova mercadoria’, intensificada no atual momento pelo uso das TIC.

O Sistema UAB chega a 2010 com cinco anos desde seu primeiro curso. Nesta caracterização apresentada procurou-se estabelecer o modelo de Universidade Pública implementado no Brasil perguntando-se sobre quais são as aproximações do modelo instituído no Brasil e quais as implicações deste processo que estão em jogo com a implementação da UAB.

#### **1.4 REFLEXÕES SOBRE A UNIVERSIDADE PÚBLICA NO BRASIL, SUA CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA E OS POSSÍVEIS REFLEXOS NA ATUAL POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO DO ACESSO**

O percurso para a constituição das Universidades Públicas Federais em todo Brasil foi marcado por vários atropelos, transformações e diferentes

caminhos históricos. Neste sentido, duas questões merecem reflexões para entendermos o processo de transformação atual das Universidades. A primeira, se refere a sua fundação e seu caminho histórico até os dias de hoje. Pergunta-se: quais os pontos relevantes deste caminho que teriam ou têm influencia na pressão por ampliações de vagas no Ensino Superior Brasileiro. A segunda questão, tendo em vista a perspectiva histórica, é a sua própria organização técnica, política e cultural até os dias de hoje. Quais os rumos que as Instituições Federais de Ensino Superior estão tomando neste início de século? Que processo de reestruturação é este que as Universidades Públicas estão trilhando? Qual o seu papel na formação de gerações futuras?

A idéia de uma universidade pública no Brasil se tornou presente somente no século XX. Oliveira (2009, p.12) analisa que o “Brasil é um país tardio: capitalismo tardio, independência tardia, industrialização tardia e. universidade tardia.” O autor justifica sua afirmação de que o país instaurou as instituições de ensino superior de forma tardia e relembrando outros contextos onde as Universidades foram fundadas no século XII como, por exemplo, Sorbonne e Bolonha, enquanto no Brasil as Universidades Públicas se constituíram a partir do século XX, nos anos 20 e 30.

Ressalta-se ainda que as mudanças por que passaram as universidades desde sua promulgação até os dias de hoje, se deram sob “orientação de organismos financeiros configurando um quadro claro de elitização e de privatização do Ensino Superior Brasileiro”. (RISTOFF,2008).

Para Cruz (2007, p.20)

As fragilidades da universidade pública podem ser também percebidas pelo cabedal de insolúveis problemas, de diferentes origens e épocas, sobretudo por força do desuso da análise crítica, motor da ação sociocultural.

Quanto à criação da Universidade do Distrito Federal (1935), Sguissardi (2004, p.36) relembra o espírito liberal progressista de Anísio Teixeira como um dos precursores na sua criação com ideais “de uma universidade autônoma, produtora de saber desinteressado, formadora de indivíduos teórica e politicamente críticos, cultores da liberdade”. O Autor complementa que esta

concepção foi vista como uma ameaça a “ordem” e às “boas relações” Universidade-estado, sendo o projeto modificado.

O mesmo autor chama também a atenção para a criação da Universidade de Brasília por iniciativa de Darcy Ribeiro (1963) com uma verdadeira estrutura integrada entre as várias unidades e cursos. Sguissardi explicita que neste período várias correntes de pesquisadores, intelectuais e estudantes, dentre outros movimentos, reivindicavam que se fizesse uma reforma da Universidade visando cumprir a missão de pesquisa e estudos avançados e profundos, a democratização de acesso e a democratização de tomada de decisões por parte dos todos, assim como a reivindicação por reformas de base na sociedade.

A análise de Chauí (2001), trata da transformação das Universidades tendo como foco a realidade europeia no período dos anos 60-70. A autora levanta questionamentos importantes em relação à função social da Universidade e ressalta três propostas de recriação das instituições de ensino superior. A primeira, era de criar uma cultura que demolisse a divisão social do trabalho, não mais havendo divisão entre trabalho intelectual e manual. A segunda proposta, era de substituir a cultura útil da Universidade por uma cultura rebelde, e a terceira proposta, mais radical, de destruição da Universidade tendo em vista que a esta não se enquadrava nem na primeira proposta e muito menos na segunda.

Chauí (2001, p.45) afirma ainda que, se a Universidade ainda existe e "se transformou é porque algum papel lhe foi atribuído pelo capitalismo cuja lógica de bronze só conserva o que lhe serve."

No Brasil, com o Golpe de 1964 o dilema da “modernização e desenvolvimento” embutido na lógica do capitalismo dos centros hegemônicos, implementadas no âmbito educacional pelo acordo MEC-USAID e a Reforma Universitária também estão presentes na lógica mercantilista de institucionalização desses processos nas Universidades. Para Cunha, o contexto brasileiro vive a “concepção de organização da produção fabril erigida na organização Racional do trabalho, Taylorismo, se expressando na reforma universitária de 1968 em duas diretrizes principais: (1) na eliminação da

duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes; e (2) na separação entre atividades de concepção e de execução. Ambas as diretrizes estão profundamente interiorizadas na estrutura e no funcionamento das instituições universitárias brasileiras, especialmente na rede federal” (CUNHA 1999, p.92) com os departamentos, com o regime de créditos entre outros.

Em relação ao período posterior à implementação das reformas até às década de 80 e 90, Sguissardi (2004) traz uma análise importante para se pensar a Universidade e suas mudanças a partir deste período. O autor ressalta dois caminhos contraditórios a partir da reforma e os impactos na Universidade. Por um lado, este período foi consolidado pela pesquisa, estruturação da carreira docente e se tornou obrigatória a associação entre pesquisa, ensino e extensão principalmente depois da Constituição Federal de 1988, no seu artigo que determina a indissociabilidade. Por outro lado, a concentração de matrículas no setor privado atingia 61% no final da década de 90. As determinações de organismos internacionais financeiros como O Banco Mundial e o BIRD (BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento) estariam cada vez mais presentes no contexto brasileiro e sul-americano.

Leher (2007, p.12) complementa que “a expansão do setor privado, em toda América Latina, foi constante a partir da crise de 1982. Em 1985, 46% das instituições eram privadas, em 1995 este percentual alcançou 54 % e em 2002 atingiu 65%.”

Nesta perspectiva a universidade brasileira no final do milênio foi se consolidando com um misto de transformações com traços dos mais variados modelos implementados e potencializados durante o século e de inspiração original atual da lógica capitalista de mercado e da globalização. Existem universidades com um modelo com ausência de pesquisa, com docentes em regime parcial de trabalho, formadas por instituições privadas (nacionais, transnacionais, multinacionais). E existem também universidades com uma pós-graduação em processo de consolidação e reconhecimento, presença de docentes em tempo integral e tentativa de integração das unidades através de

pesquisas ensino e extensão, que são as Instituições Federais de ensino Superior e formam a minoria no cenário nacional, cerca de menos de 20% em 2004 (Leher, 2007).

A partir dessa breve descrição quais seriam as mudanças com a implementação do sistema UAB no âmbito das Universidades Públicas?

### **1.5 CARACTERIZAÇÃO DO SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL: REGULAMENTAÇÕES, DECRETOS E OS DADOS DO SISTEMA**

O cenário atual das universidades brasileiras continua apresentando mudanças constantes. Dourado (2008) expõem o seguinte contexto nas Universidades:

Os processos de regulação e regulamentação da educação superior (com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional, o plano Nacional de Educação, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES, PROUNI, o Sistema Universidade Aberta, o Plano de Desenvolvimento da Educação, entre outros) vão delineando a nova feição da educação superior, no que tange seu papel, aos novos atores, ao incremento de indicadores educacionais e à naturalização da expansão e diversificação deste nível de ensino. Trata-se de um movimento complexo, na medida que transita entre a garantia do direito a educação e as pressões para mercantilização, em um cenário marcado pela interpretação entre as esferas pública e privada, em detrimento da primeira. (DOURADO, 2008, p.104)

Dentre esses processos de regulamentação, destaca-se a criação do sistema Universidade Aberta do Brasil instituída através do decreto Nº 5800 de 8 de junho de 2006.

A UAB foi uma iniciativa no âmbito do Fórum das Estatais com finalidade de formar professores e ampliar o acesso aos cursos de graduação nas Universidades Públicas. Cruz (2007, p.64), em sua pesquisa de mestrado traz uma análise documental dos objetivos do Fórum, entre eles se consolidar como um espaço de “articulação no intuito de promover a discussão e busca de consenso em relação aos desafios e oportunidades de ações conjuntas na área da educação”. Um dos eixos estruturantes do fórum diz respeito ao

“fortalecimento da educação superior”, em particular com as IFES – representadas pelas ANDIFES<sup>16</sup>. A autora ressalta que foi no âmbito do fórum que a proposta de criação de um sistema para acesso à educação superior foi colocada em debate e posteriormente proposta a sua instituição.

O primeiro curso piloto do Sistema UAB foi o de Administração, iniciado em junho de 2006<sup>17</sup>. Teve como principal financiador o Banco do Brasil. Nesta etapa seis estados foram escolhidos para participar: Pará, Rio Grande do Sul, Ceará, Mato Grosso, Santa Catarina e o Distrito Federal. Foram ao todo três mil e quinhentas vagas em 16 pólos em vários estados do território nacional. Segundo dados da UAB<sup>18</sup>, a intenção é atingir 2010 com 300 mil vagas em mais de 750 pólos nos municípios brasileiros.

O artigo primeiro da lei 5800 que institui o sistema UAB ressalta que a finalidade deste é *expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país*, o que está disposto também no site do sistema UAB<sup>19</sup>, e se refere a uma “iniciativa para ampliar o acesso ao ensino superior no país, aumentando o número de alunos atendidos”. Fica claro na análise dos documentos sobre o sistema que a questão da inclusão no acesso à educação está na pauta das ações.

Para Cruz (2007, p.15) essas ações se incluem no andamento de uma nova reforma universitária com “questões sobre acesso, ampliação e interiorização da educação superior e programas de cotas, entre outras soluções reparadoras”. Neste contexto, a UAB vai ao encontro deste objetivos.

---

<sup>16</sup> A ANDIFES é a associação dos dirigentes das instituições federais de ensino superior sendo um dos objetivos a integração das instituições

<sup>17</sup> Mota (2009).

<sup>18</sup> [www.uab.capes.gov.br](http://www.uab.capes.gov.br)

<sup>19</sup> Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br>> Acesso em julho de 2009.

Os objetivos principais assinalados no decreto 5800 que institui o sistema (Art 1º paragrafo único) são: - *oferecer prioritariamente cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica – cursos para dirigentes, gestores e trabalhadores da educação básica – cursos superiores em diferentes áreas do conhecimento – reduzir desigualdades na oferta de cursos superiores – estabelecer e desenvolver a modalidade de EAD bem como metodologias inovadoras apoiadas pelas TIC.*

O artigo 2º trata da articulação em regime de colaboração entre a União e os estados da Federação para o cumprimento dos objetivos do Sistema UAB, colocando os pólos de apoio presencial como peça chave desta engrenagem. No parágrafo 1º deste artigo é ressaltado – *caracteriza-se o pólo de apoio presencial como unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de ensino superior.*

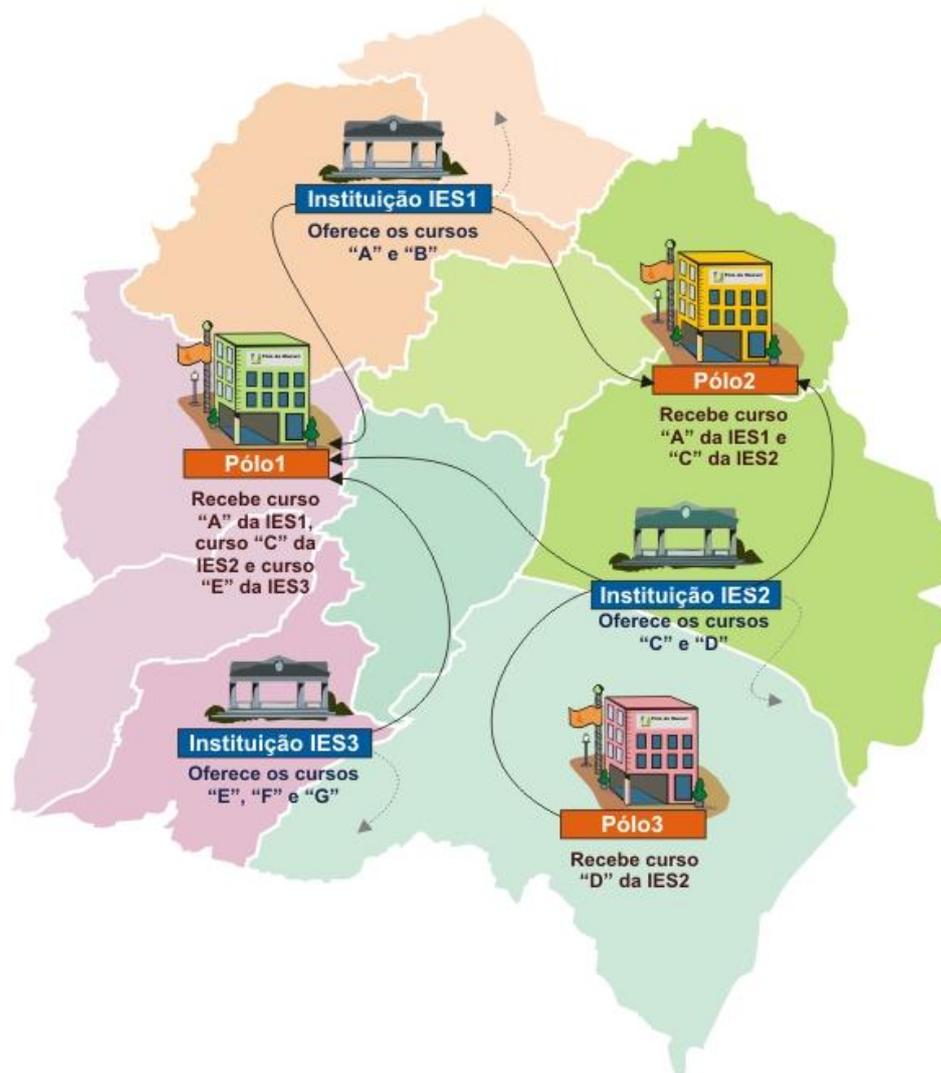


Diagrama retirado do site [uab.capes.gov.br](http://uab.capes.gov.br)(agosto2009)

No parágrafo segundo é explicitado que estes pólos deverão ter infraestrutura física e humana para as fases presenciais dos cursos, segundo legislação estabelecida nos decreto Nº 5622 de 2005, Nº6303 de 2007 e nos Referenciais de Qualidade para Educação a Distância de 2007.

Em todos os artigos da lei e nos Referenciais do MEC são colocados questões sobre a necessidade de estrutura física envolvendo laboratório de informática, biblioteca, espaços para tutores e coordenadores locais. No entanto não é indicado em nenhum momento quais seriam os vínculos trabalhistas e operacionais dos trabalhadores envolvidos, bem como a organização dos pólos e as Universidades.

Para um aprofundamento específico sobre pólos da UAB, suas ações e as relações de trabalho nesta unidade denominada pólo de apoio presencial, seria necessária outra pesquisa, que não vai ser abordada nesse momento. Em uma análise ainda superficial pode ser definida complexa, fragmentada, descentralizada e com número grande de instituições na oferta de cursos de graduação, pós-graduação, aperfeiçoamento entre outros. Pergunta-se: quais as implicações deste contexto para o andamento dos cursos? Tendo em vista os cursos de graduação na UAB, sob a ótica do ensino, pesquisa e extensão; quais as ações estariam sendo realizadas para essa integração?

É importante ressaltar que todo o Sistema esta pautado pelo modelo de consórcios tendo cada ente assumindo uma função. A União entra com os recursos para a execução do curso, as Universidades com a gestão e a realização do curso, o Estado com a implementação do pólo e os Municípios com a gestão do pólo presencial em parceria com as Universidades e instituições municipais. Verifica-se uma multiplicidade de atores envolvidos no processo de implantação e desenvolvimento do curso. Então, quais as implicações para as ações de um pólo de apoio em um contexto multifacetado? Quais os impactos políticos pedagógicos para o desenvolvimento do curso? Quais os desdobramentos de ações pedagógicas administrativas são realizadas para o bom andamento do curso?

Para dar sustentabilidade legal a estes acordos o Ministério da Educação (MEC) proverá *acordos de cooperação técnica ou convênios com os entes federativos interessados em manter o pólo (Art 4º)*. A articulação entre os entes federativos será realizado através de editais do Ministério da Educação. O Sistema está vinculado a dotações orçamentárias consignadas ao MEC e ao FNDE.

Bielschowsky (2008, p.11) destaca que no primeiro edital da UAB “o número de pólos chegou a 291 em 289 municípios, abrangendo 49 instituições sendo ao todo 151 cursos. Já no segundo edital, que encontra em fase final de implantação, o número de pólos novos chega a mais de 250”. Tem-se, portanto mais de 500 pólos em todo Brasil. Considerando que em cada pólo existe pelo

menos um curso sendo oferecido, os números da UAB são extremamente expressivos e trazem consigo, mudanças radicais no ensino superior brasileiro.

Esta expansão pode ser quantificada da seguinte forma, segundo dados do próprio site do sistema: A UAB hoje é composta por 47 Instituições Federais de Ensino (IFES), 14 Institutos Federais de Ciências e Tecnologias (IFETS), 1 Centro Federal de Ciência e Tecnologia (CEFET) e 25 Universidades Estaduais (UES), ofertando cursos de graduação e pós-graduação.

O número de cursos de licenciatura chega a 198, sendo 102 nas IFES, 80 nas UES e 16 cursos nos IFETS. Os cursos de Licenciatura definidos no site do Sistema são os seguintes (curso e a quantidade que estão em oferta no país):

|                        |   |   |
|------------------------|---|---|
| Artes Cênicas (1)      | Educação Física (3)                           | Letras com ênfase em inglês (3)                                 |
| Artes Plásticas (2)    | Educação Musical (1)                          | Letras com ênfase em Libras (1)                                 |
| Artes Visuais (5)      | Enfermagem (1)                                | Matemática (27)   |
| Belas Artes (1)        | Filosofia (3)                                 | Musica (1)  |
| Ciências Agrárias (2)  | Física (19)                                   | Pedagogia (24)  |
| Ciências Biologia (26) | Geografia (8)                                 | Pedagogia com ênfase em educação Infantil (1)                   |
| Ciências Naturais (2)  | Historia (7)                                  | Pedagogia com ênfase em Educação Infantil e séries Iniciais (4) |
| Ciências Sociais (1),  | Informática (3)                               | Química (18)  |
| Computação (1)         | Letras com ênfase em português (16)           | Sociologia (1)  |
| Educação do Campo (1)  | Letras com ênfase em espanhol (8)             | Teatro (2)  |
| Educação Especial (1)  | Letras com ênfase em Espanhol e Português (2) | Turismo (1)   |

Adaptado - [www.uab.capes.gov.br](http://www.uab.capes.gov.br) (Acesso em dezembro 2009).

O número de cursos de bacharelado são 42, sendo 38 nas IFES e 5 em instituições Estaduais. Os cursos oferecidos são os seguintes (curso e a quantidade que estão em oferta no país):

|                       |                                      |                          |
|-----------------------|--------------------------------------|--------------------------|
| Administração 32      | Engenharia ambiental 1               | Sistemas de Informação 4 |
| Ciências Contábeis 2  | Engenharia de Controle e Automação 1 |                          |
| Ciências Econômicas 1 | Geografia 1                          |                          |

Adaptado - [www.uab.capes.gov.br](http://www.uab.capes.gov.br) (Acesso em dezembro de 2009)

O número de cursos superiores de tecnólogos é 14 sendo eles 10 em Instituições Federais de Tecnologia (IFTES) e quatro em Universidades Federais (IFES). O número de especializações chega a 84 cursos em todas as regiões do país. Foram encontrados na pesquisa 2 cursos sequenciais oferecidos no Sistema UAB. O número de pólos nas cinco regiões do país estão divididos da seguinte forma, segundo dados no site do Sistema:

- Região Norte: 108 pólos
- Região Nordeste: 231 pólos
- Região Sudeste: 155 pólos
- Região Sul: 121 pólos
- Região Centro Oeste: 62 pólos
- Total de pólos: 677

De acordo com os dados apresentados os números do Sistema UAB são bastante expressivos. Em se tratando de um país de dimensões continentais, as ações para um sistema nessa proporção são complexas e desafiadoras. Mas quais as mudanças para as Universidades com abertura de vagas na proporção de aumento de 200%, em menos de cinco anos? Quais as

implicações para os trabalhadores docentes concursados pelo regime jurídico único e em sua maioria com dedicação exclusiva ter que se dedicar agora a mais um período de trabalho para implantação e continuidade de cursos desta natureza? Quais as implicações para os cursos, professores e alunos quando mais de 80 % dos trabalhadores UAB têm contratos de trabalho temporário?

A adesão de cursos no Sistema é feita através de Edital. As instituições federais de Ensino Superior (IFES) têm um padrão nacional embasada pelas leis federais e, mesmo que sejam diferentes em suas organizações, existem diretrizes unívocas. Outro fator para esta escola é que as Universidades Federais têm maior número de cursos presentes no sistema.

As transformações nas políticas educacionais por parte do estado brasileiro se tornam mais expressivas. Para educação superior estas ações não são diferentes, potencializadas no atual momento por uma demanda de mercado influenciada pelas tecnologias e pela necessidade de desenvolvimento e inclusão social.

Dentre as mudanças ocorridas no campo da formação e na oferta de cursos superiores que influenciam diretamente o sistema UAB destaca-se a modificação das competências e da estrutura organizacional da fundação Coordenação de Pessoal de Nível Superior - CAPES. A lei Nº 11502 de julho de 2007 altera os artigos 2º e 6º da lei 8.405 de 1992. No artigo segundo fica institucionalizado que a *CAPES subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País.*

No parágrafo primeiro, permanecem inalteradas as competências da CAPES em relação às pós-graduações, tendo como função a avaliação e a formação de recursos humanos altamente qualificados.

As modificações expressas no parágrafo segundo dizem respeito à finalidade da CAPES que será de

induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais desse magistério respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas, observando, ainda o seguinte:

- Na formação inicial dos profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com uso de recursos e tecnologias de educação a distância;
- Na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente recursos e tecnologias de educação a distância.

A partir de agora todo o processo de formação de profissionais do magistério bem como a formação continuada fica a cargo da CAPES com dois Conselhos, um de Educação Superior e outro da educação Básica, trazendo novas configurações organizacionais e novas nuances para os debates no que se refere à formação de professores.

Para Dourado (2008, p.904) “o MEC complexificou e fortaleceu o papel da CAPES ampliando suas ações na formulação de políticas públicas para a formação de professores”. O autor ressalta que nesse processo de transformações não está “claramente delineado o papel reservado às secretarias”, como por exemplo a secretaria de Educação Básica, de Educação Superior. Outro ponto de controvérsia no decreto é a prioridade ao ensino presencial para formação inicial. Existem, hoje, mais de 220 curso de graduação no país na modalidade a distância no Sistema UAB, o que se torna uma incoerência no âmbito do decreto.

Há que se ressaltar a complexidade do tema e sua análise. Para explicitar os dados sobre o sistema foram utilizados várias fontes, como o decreto, teses, dissertações, fontes essenciais para identificação das transformações ocorridas no âmbito das instituições Federais de Ensino. Neste sentido, flexibilidade é a palavra que melhor expressa os resultados encontrados na pesquisa. Flexibilidade nos marcos regulatórios, flexibilidade na implementação de políticas, no número de instituições participantes e no número de trabalhadores envolvidos.

## 1.6 CARACTERIZAÇÃO DAS FORMAS DE CONTRATAÇÃO ESTABELECIDAS NO SISTEMA

Um ponto abordado nos decretos do Sistema e que influencia de forma determinante no processo são as formas de remuneração do Sistema. No art. 8º da resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação CD/FNDE N4, de 29 de Dezembro de 2006 são descritos cinco profissionais que têm a remuneração condicionada a título de bolsa designada da seguinte forma:

Os coordenadores estarão vinculados às Universidades Públicas, sendo eles professores da graduação e da pós-graduação nas Instituições Federais de Ensino Superior com bolsa no valor de R\$ 1200,00 (Um mil e duzentos reais);

O professor e/ou pesquisador vinculado ou não à Universidade trabalhará na UAB, tendo a função de atuar em atividades típicas de pesquisa e desenvolvimento de projetos relacionados aos cursos, o valor da bolsa também é de R\$ 1200,00 (Um mil e duzentos reais);

Os tutores a distância estarão vinculados somente ao curso em que atuam e serão remunerados com uma bolsa de R\$ 600,00 (seiscentos reais) sem nenhum vínculo com a Universidade;

Os coordenadores de pólo, podem ser professores da rede pública em exercício, terão bolsa de R\$ 900,00 (novecentos reais);

Os tutores locais, podem ser professores vinculados à rede pública estadual ou municipal terão bolsa de R\$ 500,00 (quinhentos reais).

Percebe-se que todo o trabalho envolvendo o ensino nos cursos de EAD das Universidades Públicas se delinea de forma diferenciada ao modo vigente nos cursos presenciais. Ressalta-se também o grau de terceirização deste novo organograma, tendo em vista que somente os coordenadores terão vínculos institucionais com as Universidades Públicas, sendo que todos outros são regidos por contratos temporários.

A resolução no que se refere o pagamento dos trabalhadores foi modificada pela resolução CD/FNDE Nº 26, de junho de 2009. Nesta nova resolução houve alterações, com a descrição de tutores a distância e presencial com os mesmo valores de Bolsa (seiscentos reais).

Nesta nova resolução existe a inserção das atividades a serem desenvolvidas pelas Instituições de Ensino Superior, bem como a definição de

valores para Coordenadores e Coordenadores Adjuntos no Âmbito da Universidade. No Art. 9<sup>o</sup> é definido que este

vai ser indicado pela instituição e atuará nas atividades de coordenação e apoio aos pólos presenciais e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos e programas implantados no âmbito do sistema, desde que comprove a experiência de, no mínimo três anos no magistério Superior.

O Valor da Bolsa concedida é de R\$ 1200,00 (um mil e duzentos reais) e se não tiver experiência dos três anos será concedida uma bolsa de R\$ 900,00 (novecentos reais).

Outro trabalhador definido nessa nova resolução é o de Coordenador de tutoria. Ele é indicado pelas Instituições e atuará na Coordenação de tutores. O Valor da bolsa concedida é de R\$ 1200,00 (um mil e duzentos reais) para aqueles com experiência acima de três anos no magistério superior e R\$ 900,00 (novecentos reais) para aqueles com apenas um ano de experiência. Os Coordenadores Adjuntos e de Tutoria estão fixados nos centros de Educação a Distância da Universidade. Esses trabalhadores serão citados quando forem abordados no contexto dos cursos investigados, mas não foram foco da pesquisa.

Barreto (2008) analisa quatro editais de Universidades Públicas para contratação de profissionais para atuar no sistema UAB. Em um dos editais analisados é exposto que “o recebimento da bolsa não representa ao tutor nenhum vínculo empregatício.” 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 E FIDALGO, 2008, p.25)

Então, que estratégias garantiriam contratos de trabalhos com as garantias dos direitos trabalhistas? Castel (1999, p.498) alerta que “é preciso um ator central para conduzir tais estratégias, obrigar os parceiros a aceitarem objetivos sensatos, zelar pelo respeito dos compromissos. O Estado social é este ator”. No entanto, se o próprio Estado que regulamenta leis para

ampliação das vagas nas Universidades Públicas está pautado pelos parâmetros da perda dos direitos trabalhistas, qual seria a perspectiva para os trabalhadores? Quais são as implicações destas ações no contexto de trabalho? Como pensar na fragmentação e ampliação de cursos em um contexto que mistura intensificação do tempo de trabalho, dupla jornada e exigências de novas competências com uma nova estrutura de trabalho incluindo a perda dos direitos trabalhistas? Em meio às mudanças e transformações na sociedade e na educação

o professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda da identidade profissional e da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante (OLIVEIRA, 2005, p.769).

Alguns autores sinalizam evidências sobre essa realidade. Mill, Santiago e Viana (2008) ressaltam no contexto da EAD que:

o trabalho a 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 E VIANA, 2008, p.69)

À medida em que avança a nova forma de organização e os impactos da divisão social e técnica do trabalho nas universidades com a implementação e expansão de cursos de EAD, aumenta a necessidade de analisar e questionar as políticas de formação das gerações inseridas nesse novo contexto. Em síntese, para que se estabeleça uma política nacional de oferta de cursos superiores nas Universidades Públicas é preciso estabelecer a educação que supere a dicotomia entre ensino presencial e a distância, especialmente no que se refere à organização do trabalho docente.

## 1.7 TRANSFORMAÇÕES NA EXPANSÃO DOS CURSOS SUPERIORES NO CONTEXTO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS: REFLEXÕES SOBRE O ATUAL MOMENTO

No decorrer da pesquisa, a partir do levantamento bibliográfico percebeu-se a complexidade de debates e pesquisas sobre o assunto. Fez-se necessário contextualizar a universidade pública, a EAD até o sistema UAB, para que pudesse entender algumas prerrogativas para a expansão de vagas no Ensino Superior Público a partir da implementação do sistema UAB.

A análise do momento atual nas Universidades Públicas nos demonstra dois caminhos que os constituem. O primeiro, de forma legítima e incontestável pela ampliação e acesso principalmente ao no Ensino Superior Público através de reformas e pela UAB. O segundo, mais perverso e silencioso com a substituição por um “novo” modelo de universidade pública, pautado pela mudança nas formas de contratação de profissionais e com uma descentralização através das Universidades aqui sendo constituídas pelos pólos da UAB com um misto de unidades descentralizadas e ambientes virtuais.

Pode-se afirmar, a partir das descrições anteriores, que o cenário educacional brasileiro, quando se tem como referência a EAD, está consolidado pela LDB no seu artigo 80 e pelos marcos regulatórios da lei Nº5622 de 2005. Essa consolidação pode ser também percebida pelos números de cursos de graduação, no ensino privado e agora pelo Sistema UAB chegando a 234 cursos de graduação em todo o território nacional.

No processo histórico de constituição e implementação do Sistema educacional brasileiro houve um atraso na escolarização em relação a outros países da Europa e de países vizinhos da América do Sul. Na educação superior, esta regra, de maneira mais intensa coexistiu. As tentativas de ampliação do acesso à educação sempre esbarraram em um clientelismo e uma perspectiva privatista da educação. Na educação superior, as reformas a partir dos anos 90 tiveram como parâmetros uma lógica capitalista neoliberal. Hoje, a partir das transformações acentuadas por um modelo mercantil, as universidades se encontram em um contexto de transformação tanto no *modus*

*operandi* quanto na sua função social. “O procedimento pelo qual a Universidade se redefine contemporaneamente coincide com sua adaptação às exigências do tempo histórico: mercado, tecnociência, organização eficaz e tecnicismo produtivista”. (SILVA apud MANCEBO, 2008, p.67)

Percebe-se que as mudanças estão sendo implementadas por intervenção direta do estado, como foi verificado no caso da UAB, por exemplo. No entanto, no nível micro da sociedade, essas mudanças estão sendo absorvidas indiretamente de forma silenciosa e quase imperceptível, justamente pelo fato de que essas mudanças se dão de modo variado, flexível, mutáveis e diluíveis .

Alguns exemplos deste processo, ressalta Mancebo (2008),

são os projetos Pro Uni com a compra de vagas na iniciativa privada com recursos públicos a abertura de mais quatro dezenas de novos campi e a criação de dez novas universidades Federais, sem a necessária contrapartida da área econômica, configuram um quadro de expansão que enfoca unicamente o ensino e que traz consigo sérios riscos de perdas irreparáveis a formação, pelo menos se prevalecer à idéia de promover à expansão à custa de um incremento significativo na relação alunos docente, alcançado por meio de aumento da dedicação docente a sala de aula, da alocação de um maior número de alunos por turma, e, sobretudo, graças ao esperado uso das técnicas de ensino a distância, cujo caso exemplar é da criação da Universidade Aberta do Brasil. (MANCEBO, 2008, p.65)

Mancebo (2008) define a ampliação do acesso à educação do ensino superior nos moldes vigentes como certificação em larga escala. Esta certificação pode ser percebida pelos números expressivos de cursos e matrículas da UAB.

Em meio às transformações que se impõe no contexto da reestruturação produtiva vigente Hirt apud Camargo e Maués (2008) define três formas do atual modelo educacional:

.(1) adaptação dos programas, das estruturas, das práticas pedagógicas e dos métodos de gestão do sistema de ensino às condições do mercado; (2) utilização do ensino como finalidade de estimular certos mercados, em particular aqueles das tecnologias de informação e comunicação; (3) transformação do ensino em mercadoria, ou seja, privatização em massa e a comercialização das relações entre usuários e as instituições educativas. (HIRT apud CAMARGO E MAUÉS, 2008, p.221)

O papel da economia se faz determinante nas esferas sociais, éticas e culturais, e afetam também as instituições educativas. Em se tratando da educação superior, subentende-se que tais instituições precisam dar respostas positivas e imediatas às demandas do mercado, o que comporta a adoção da mesma lógica que rege as relações de produção. Espera-se que a universidade se renove a galope, porque ela é o espaço voltado, por excelência, para o desenvolvimento de pesquisas e para formação de profissionais criativos, dinâmicos, inovadores, competitivos, aptos para ingressar no mundo do trabalho, que cada vez mais, se torna seletivo, exigente e flexível. Esta lógica flexível pode ser percebida pelo sistema complexo que constitui o formato da UAB através de vários entes da federação com várias funções dentro do processo.

Para Chauí (2001, p.46) a Universidade assume hoje um papel que alguns não querem desempenhar, mas que é determinante para existência da própria Universidade: criar incompetentes sociais e políticos, realizar como cultura o que a empresa realiza com o trabalho, isto é “parcelar, fragmentar, limitar, o conhecimento e impedir o pensamento, de modo a bloquear toda a tentativa concreta de decisão, controle e participação, tanto no plano da produção material quanto na produção intelectual”.

A análise da educação a distância só pode ser realizada nos marcos dos reordenamentos em curso de uma política de educação superior, quais sejam:

a crescente desresponsabilização do estado com o financiamento da educação superior pública; o estímulo à medidas que acentuam a privatização interna das instituições de ensino superior (IES) públicas; o aprofundamento do processo de empresariamento da educação superior seja pela ampliação do número de cursos privados ou pela imposição de uma lógica empresarial à formação profissional; a política de redução do tempo de duração dos cursos e de precarização do trabalho docente. Todas essas ações atravessaram o governo Cardoso e estão sendo aprofundadas no governo Lula da Silva, inclusive com a criação e consolidação de cursos ou programas de educação a distância em todos os níveis e modalidades de ensino. (LIMA, 2007, p.81)

Mas quais as conseqüências deste processo para o período atual? E quais as implicações deste processo com aligeiramento do acesso e da abertura de vagas nas IES Públicas, inclusive potencializadas com a institucionalização do Sistema UAB? A seguir, será descrito como que, a partir

desta expansão, os cursos nas Universidades estão se organizando para atender esta demanda.

## CAPÍTULO 2

### FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DOS CURSOS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS NO SISTEMA UAB

#### 2.1 INTRODUÇÃO

O capítulo anterior descreve a UAB e os cursos superiores implementados nas Instituições Federais de Ensino Superior por determinação do decreto 5622. Este capítulo tratará da organização do processo de trabalho para oferta desses cursos. Será realizada a descrição de doze cursos sobre três parâmetros os trabalhadores, o cotidiano de trabalho e a estruturação para realização destes.

Tomou-se como referência Marx em “O Capital” quando apresenta três elementos que compõem o processo de trabalho: 1) a atividade adequada a um fim, isto é o próprio trabalho; 2) a matéria a que se aplica o trabalho, o objeto de trabalho; 3) os meios de trabalho, o instrumental de trabalho.

Mill (2002), nessa mesma perspectiva define que para uma investigação do processo de trabalho,

requer conhecer como se processa, em si, essa atividade humana, quem tem se constituído sujeito da força de trabalho empregada; qual tem sido o objeto desse trabalho; o que se tem produzido quando tais sujeitos aplicam seu trabalho sobre este objeto; que meios eles têm utilizado para operar transformações no objeto; e em que condições tem se realizado o processo de trabalho (MILL, 2002, p.4)

Sendo assim, os cursos de EAD no Sistema UAB foram investigados tendo como foco os profissionais envolvidos, a organização dos modelos de organização de trabalho, o cotidiano, bem como os materiais produzidos; ou seja, como é organizado todo processo de trabalho que, no presencial, tem como foco central a sala de aula e na EAD, outra dinâmica é necessária.

Para Cattani (2006):

“o processo de trabalho tem finalidade e conteúdos definidos, envolvendo dimensões concretas como a subordinação do conjunto dos trabalhadores aos desígnios do capital por meio de formas

mutantes de organização do trabalho, e através dos meios e técnicas de trabalho em dimensões mais complexas". (CATTANI, 2006, p.207)

Mill (2002) afirma que na estrutura dos cursos em EAD a complexidade da organização aumenta e intensifica-se a separação entre concepção e execução, o que se aproxima do modelo flexível de produção.

Neste sentido, para analisar os cursos requer levantamento das etapas que constituem o processo de trabalho, o perfil dos profissionais envolvidos e como é organizado o trabalho docente.

Nos Referenciais de Qualidade para Educação a Distância do Ministério da Educação (2007) é definida uma organização para a oferta dos cursos de EAD que envolve aspectos pedagógicos, recursos humanos e infra-estrutura. Essas dimensões se completam e são extremamente complexas e flexíveis para atender às necessidades dos cursos de EAD. Pode-se classificar a concepção do curso como a parte estruturante que determina todas as outras duas dimensões. No Referenciais, a parte pedagógica também é contemplada pelo sistema de comunicação, o material didático e as equipes de controle envolvendo avaliação e coordenação. Os recursos humanos são formados fundamentalmente por tutores presenciais e a distância, coordenadores, pesquisadores, monitores, conteudistas e professores de conteúdo. Para atender às demandas dos cursos existe uma complexa rede de profissionais. Por último, a infra-estrutura, que demanda a organização e sua sustentabilidade, envolvendo recursos e aparatos físicos, financeiros e administrativo. A rede formada para os cursos de EAD dentro do Sistema UAB nas Universidades Públicas é ramificada e bastante heterogênea. Neste sentido, uma das perguntas que nortearam a investigação era quais as concepções existentes nos documentos da UAB e como este processo era efetivado nos cursos? Como está sendo organizado o processo de trabalho para a oferta dos cursos? Existem algumas semelhanças entre os cursos presenciais e a distância?

É necessário entender algumas diferenças entre o ensino presencial e o a distância. No ensino presencial os conteúdos disponibilizados nos cursos

superiores são elaborados pelos colegiados de forma a atender os objetivos do curso nas suas diretrizes, pelo colegiado e tendo como mentor o professor. Na EAD existem diferenças nesta mediação entre alunos e professor, que na sala de aula é feita exclusivamente pelo professor, na EAD toda uma gama de profissionais estão envolvidos neste processo.

Para compreender o modelo de organização dos cursos foi elaborada uma segunda etapa de pesquisa caracterizada como etapa meso. Nessa etapa foi aplicado um questionário enviado através do meio eletrônico. O questionário teve como objetivo fazer um mapeamento envolvendo os cursos; o número de profissionais envolvidos; o número de alunos e pólos; número de tutores, trabalhadores ligados à Universidade e aqueles apenas eventuais (recursos humanos); a organização da frequência de encontros presenciais com alunos e equipes (processo de trabalho); a forma de controle e avaliação; e questões abertas que os coordenadores poderiam relatar outras questões. Esta descrição será realizada a seguir.

## **2.2 CARACTERIZAÇÃO DOS TRABALHADORES ENVOLVIDOS NO PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NOS CURSOS INVESTIGADOS**

Dos doze questionários respondidos pelos Coordenadores de cursos da UAB, três foram da região nordeste, cinco do Sudeste, e quatro do Sul. Sete cursos são de Licenciatura e cinco de bacharelado.

O primeiro item do questionário teve como objetivo quantificar o número de pólos e alunos. O número de alunos identificado nos doze cursos foi de 5867. O Curso com maior número de alunos está localizado na região sudeste, sendo que a maior concentração de alunos também.

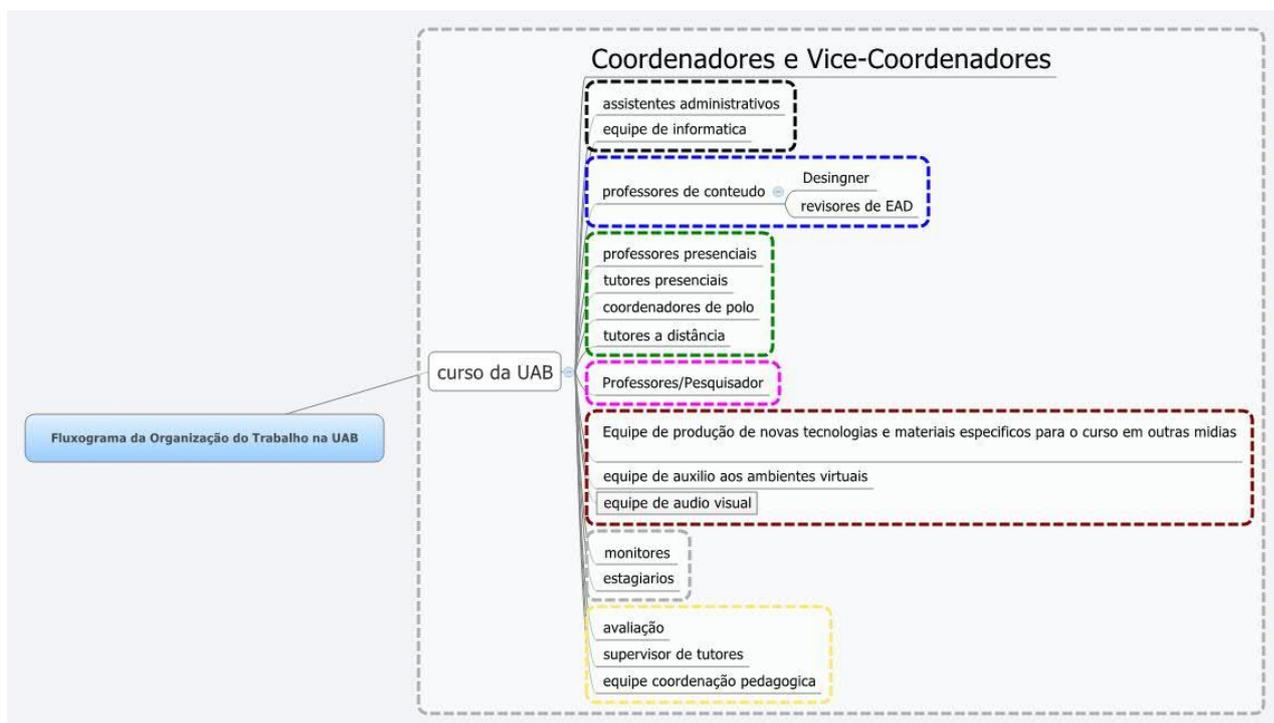
Por meio do questionário foi possível levantar a composição do quadro de trabalhadores dos cursos. Em todos eles foram identificados os seguintes

trabalhadores: Professores Coordenadores, Professores/Pesquisadores, Tutores a distância, Coordenador de Pólo, Tutores presenciais.

Todos os trabalhadores estão determinados nos documentos de resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação de dezembro de 2009.<sup>20</sup> Essa resolução determina quais os trabalhadores, suas funções e a forma de concessão de bolsas.

No formulário foram deixados espaços para que os coordenadores acrescentassem outros profissionais que compunham a equipe. A partir deste levantamento pode-se perceber o quanto é diversificada esta rede.

Estabeleceu-se um quadro denominado fluxograma descritivo no intuito de categorizar e visualizar os trabalhadores dos doze cursos pesquisados.



<sup>20</sup> Resolução FNDE Nº26, DE 5 DE JUNHO DE 2009

Tomando como referência as funções que os trabalhadores exerciam dentro do curso distinguem-se duas categorias para estes trabalhadores: os que exerciam funções pedagógicas de concepção, acompanhamento e execução de trabalhos dentro do curso e os que exerciam funções técnicas administrativas. Devido à fragmentação da função do docente nos cursos da UAB, a pesquisa buscou estabelecer um processo de investigação que caracteriza todos os profissionais envolvidos no processo. Ou seja, a partir dos dados coletados tentou-se organizar as variáveis encontradas na efetivação dos cursos investigados.

Nessa organização, os trabalhadores denominados coordenadores dos cursos são os responsáveis pela coordenação do curso na unidade ou na Universidade. Desenvolver ações de implementação, divisão de tarefas, direção e coordenação são citadas na resolução para estes profissionais.

As funções estabelecidas pela resolução fazem menção a desenvolver ações no curso bem como implementar projetos de pesquisa, sendo o valor da bolsa de R\$ 1200,00 (um mil e duzentos reais) quando comprovada experiência na área da EAD e do magistério do ensino superior, e R\$ 900,00 (novecentos reais) quando não comprovada a experiência .

Todos os trabalhadores identificados na pesquisa compõem a docência. Nesta organização, alguns na função de executores e outros mais na função de concepção. Na análise realizada os coordenadores concebem toda a estrutura do curso, alguns trabalhadores determinam o conteúdo através de materiais e outros executam. Alguns trabalhadores determinam o desenvolvimento do conteúdo dentro do curso, outros mais executores de tarefas como os professores presenciais e tutores a distância e presencial.

Nesta análise, o trabalhador denominado professor/pesquisador foi identificado em todos os doze cursos. No entanto, dentre esses doze cursos, foram selecionados três para entrevista com os coordenadores e pode-se verificar que em dois cursos o professor também auxilia na elaboração de conteúdos e no outro,, o professor/pesquisador ministra as aulas presenciais. Um dos coordenadores afirma que:

A questão de ser considerada dentre as funções de pesquisa é apenas nos documentos. Na prática mesmo esta questão é desenvolvida dentro das demandas do curso, que é na verdade o ensino e como estabelecer isto. No nosso caso, ficou mais para elaboração de conteúdos do curso. Inclusive é uma questão que está na pauta do curso, a de fazer um compromisso com a pesquisa. Mas muitas vezes é muito difícil. Tem muitos pólos, é muito trabalho (Coordenador 1)

Outros dois trabalhadores que atuam nos cursos da UAB são os considerados estudantes ou aprendizes. Eles passam por funções dentro dos cursos como as de monitores e estagiários. Foi importante perceber que na maioria das entrevistas realizadas e na resolução do FNDE que estabelece as Bolsas para o trabalho na UAB, os coordenadores do curso aparecem como os únicos vinculados pelo regime jurídico Único das Universidades Federais. O restante é composto por alunos da graduação, pós-graduação ou recém formados. Esta realidade foi identificada principalmente nas três entrevistas realizadas com os coordenadores, abordadas no próximo capítulo.

Foi possível perceber que ter trabalhadores com funções mais flexíveis e mais abertos para novas aprendizagens e inovações na equipe acaba por qualificar o curso. Por outro lado, há um aspecto negativo ressaltado durante as entrevista junto a alguns trabalhadores não vinculados à Universidade, que o de que existe uma relação de troca para se fazer um bom trabalho para ter alguns outros privilégios, como por exemplo, para entrar na pós-graduação, junto ao coordenador do curso.

Algumas questões necessitariam de aprofundamento que, no âmbito da pesquisa, foi apenas identificada e problematizada, mas que podem ter seu aprofundamento para pesquisas posteriores, discutindo fatores como o impacto subjetivo destes processos na vida profissional dos trabalhadores, as relações entre eles, etc.

O número de tutores a distância que trabalham nos doze cursos investigados foi de 395. Separados por curso, esse número apresenta uma variação muito grande, devido a o fato de que cada contexto tem uma maneira diferente de definir a quantidade necessária de tutores para as ações do curso. Além disso, cada curso tem uma autonomia para definir este trabalhador de

acordo com suas necessidades. O número de tutores presenciais nos pólos estabelecidos pelos doze cursos foi de um tutor para cada 25 alunos. O número de tutores a distância apresenta uma variação representada no quadro abaixo com as respostas respondidas pelos coordenadores.

| <b>Curso</b>     | <b>Número de Tutores a Distância:</b>             | <b>Número de Alunos:</b> |
|------------------|---|--------------------------|
| 1                | 31  | 805                      |
| 2                | 1 por disciplina sendo 7 disciplinas por semestre | 35                       |
| 3                | 71  | 390                      |
| 4                | 12  | 300                      |
| 5                | 120   | 750                      |
| 6                | 11  | 350                      |
| 7                | 30  | 1700                     |
| 8                | 11  | 250                      |
| 9                | 80  | 491                      |
| 10               | 12  | 300                      |
| 11               | 9   | 300                      |
| 12               | 8   | 186                      |
| Total cursos: 12 | Tutores a Distância: 395                          |                          |

Outro ponto observado durante a pesquisa juntamente com as entrevistas que vamos abordar no próximo capítulo é que, junto com os tutores a distância, vários outros profissionais trabalham na equipe para a realização destas atividades. Isto pode ser porque o número de tutores é variado e bastante elevado, principalmente quando se pensa em apenas doze cursos de graduação nas IFES, em um universo de 234 cursos. Este ponto dentro do sistema é bastante controverso tendo em vista que todos os trabalhadores não

têm nenhum vínculo trabalhista com as Universidades e os cursos onde exercem seu trabalho.

Na análise das entrevistas feitas com os coordenadores foi constatado que os cursos utilizam de uma estratégia de mudanças e adaptações constantes de acordo com a demanda de cada semestre. Um dos coordenadores explicitou a importância de monitores e estagiários trabalhadores para suprirem possíveis demandas levantadas quando há ausência ou impossibilidade financeira para a contratação de outros profissionais. Percebe-se que os cursos estão sempre em adaptação.

Tendo em vista que os primeiros alunos da UAB estarão se formando em 2010, pela primeira turma piloto, observa-se que ainda existe uma lacuna para identificar a qualidade e a estrutura para formação dentro do Sistema UAB. No entanto, problematiza-se sobre a natureza de cursos superiores que podem se estabelecer como formadores de jovens e que sua efetiva qualidade seja questionada, visto que as ações e a estruturação dos cursos são fragmentada e pautada por uma lógica que envolve trabalhadores precarizados e com contratos temporários e cursos com vínculo restrito com a Universidade

O número de professores com dedicação exclusiva nas Universidades trabalhando na UAB é bem variável. Pode-se afirmar que no interior da UAB esta variação é a regra. Segundo dados coletados, a maioria dos cursos têm professores com vínculo pelo regime Jurídico Único, os coordenadores da disciplina, os que elaboram os materiais didáticos ou que coordenam pequenos núcleos constituídos de outros trabalhadores para repassar conteúdos junto aos alunos dos pólos.

### **2.3 CARACTERÍSTICAS DO PROCESSO DE TRABALHO NOS DOZE CURSOS INVESTIGADOS**

Em relação aos encontros presenciais entre alunos e trabalhadores da UAB, levando-se em consideração seu caráter de educação a distância, foram identificados uma multiplicidade de formas de estes ocorrerem. Realizar-se-á uma primeira descrição sobre como esses encontros são desenvolvidos nos

doze cursos. Onze coordenadores dos cursos responderam às pergunta de acordo com o quadro a seguir:

| <b>Quantos são os encontros presenciais por mês com os alunos:</b> | <b>Quais os profissionais nestes encontros:</b>  |
|--|--|
| 1  | Os professores das disciplinas, os tutores a distância e coordenadores de curso e tutoria.   |
| 4  | Tutores presenciais. Está sendo implantada a idéia de tutores virtuais acompanharem as atividades no pólo por meio de web conferências (Skype). Ocasionalmente os alunos recebem visitas do coordenador, professores e tutores virtuais. |
| 3  | Os professores formadores  |
| 4  | Coordenador de pólo e tutor presencial   |
| 2  | Tutor presencial, coordenador de pólo  |
| 1  | Todos  |
| 2  | Sendo 1 com Professor Formador e 1 com os tutores no Pólo, previamente agendado com todo grupo.  |
| Um a cada dois meses   | Professores, coordenadores de pólo, tutores presenciais e tutores a distância, uma média de quatro a seis profissionais por pólo.  |
| 1  | Professores das disciplinas em curso   |
|  | Os encontros são distribuídos de acordo com as características das disciplinas, em média dois por fase (semestre). No encontro participam o professor e o tutor presencial.  |
| Média de 1 encontro a cada 20 dias                                 | O encontro presencial é realizado com o professor responsável pela disciplina, assistido pelos tutores presenciais nos pólos. Na impossibilidade do professor estar presente, o tutor à distância o substitui.                           |

Em primeira análise, percebe-se novamente a multiplicidade de formas encontradas em cada curso para ações durante o semestre. No entanto, mesmo sendo um curso de EAD, os encontros presenciais fazem parte dos cursos e estão presentes na dinâmica do semestre. Outro fator importante é a presença de pelo menos um professor da disciplina nos encontros mencionados em dez dos onze cursos. Nesse sentido, pode se afirmar que o

curso é uma mistura de atividades a distância junto com o presencial e esta organização está estabelecida quase na totalidade dos cursos. Tal dinâmica traz para a realização dos cursos outros desafios que no andamento da investigação foram sendo revelados, como por exemplo, a contratação de professores para realização de encontros nos pólos.

Um dos coordenadores entrevistados e que também respondeu ao questionário, relatou sobre trabalhadores que, muitas vezes, necessitam de uma qualificação para atender demandas que as atividades requerem, e, no entanto, os valores das bolsas eram baixos para contratação de um profissional com habilidades que a atividade necessitava. Outro problema levantado nas entrevistas é que os professores das Universidades estão sobrecarregados de trabalhos do ensino presencial e não conseguem realizar os deslocamentos aos pólos. Neste caso, os cursos utilizam várias estratégias, como a realização de oficinas com professores especialistas das disciplinas para formação específica, para que outros trabalhadores fizessem este acompanhamento nos pólos.

Para investigar como a equipe realiza a interação entre os vários trabalhadores envolvidos no processo foram planejados dois quesitos no questionário relacionado ao número de reuniões e ao número de profissionais presentes. Para completar, nas entrevistas foram estabelecidas questões para identificar quais os profissionais mais frequentes nestas reuniões e em outras formas de comunicação entre o grupo.

Todos os doze cursos responderam que tinham reuniões denominadas pedagógicas, sendo que três tinham reuniões semanais; três tinham reuniões quinzenais; quatro tinham reuniões mensais e dois deles, trimestrais. Quanto aos assuntos tratados nesses encontros foram citados temas sobre a demanda atual advinda do curso, como por exemplo, em avaliação, controle dos alunos e tutores na entrada dos ambientes, introdução dos temas das disciplinas com algum especialista da área. Em dois cursos foi destacado um seminário semestral como integrador de todas as áreas.

Durante o tempo de pesquisa não foi possível investigar com precisão sobre o teor desses seminários. Considerando-se como as ações da EAD na

UAB são pulverizadas devido à própria estrutura organizacional, questiona-se se os seminários têm fins de integração ou de mera comunicação das informações sobre o curso. Neste sentido, vale questionar se será este seminário integrador ou informativo das ações que foram sendo pulverizadas durante o semestre. É importante ressaltar que existem poucas referências e pesquisas sobre os pólos, sobre o papel dos trabalhadores vinculados ou não à Universidade que fazem parte desta rede .

## **2.4 OS MATERIAIS DESENVOLVIDOS PARA REALIZAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZADO NA EAD**

Ao analisar os processos de ensino que perpassam os encontros presenciais e as atividades à distância nos cursos foram identificadas as formas de mediações e os materiais desenvolvidos para os cursos. A intenção foi investigar os materiais desenvolvidos para os cursos e quem são os trabalhadores que o produzem. Também foi relatada pelos coordenadores a utilização de ferramentas de interação *on-line* como vídeo ou audioconferência e ambientes virtuais de aprendizagem. Todos os trabalhadores fazem usos do ambiente virtual de aprendizagem.

Entre os materiais descritos pelos coordenadores dos cursos constavam materiais didáticos de forma impressa e digital em todos eles. Em todos os doze cursos há utilização de ambiente virtuais de ensino e aprendizagem, materiais audiovisuais e materiais denominados especiais relatado pelo coordenador dos cursos como jogos virtuais e denominado realidade virtual.

A proposta pedagógica de um dos cursos aponta que os materiais denominados principais estão no formato digital e que os materiais didáticos na forma impressa são complementares. Em outro plano, denominado institucional por uma das Universidades investigadas, destacavam-se os objetivos de desenvolver materiais instrucionais de mídias impressas e virtuais para dar apoio aos cursos.

Para Belloni (2006), com a introdução das TIC, o uso de materiais digitais pode possibilitar novas possibilidades de interação entre os professores e os estudantes, concebida neste momento como “comunicação educacional”.

No entanto, na elaboração destes pacotes aumenta a fragmentação e a hierarquização entre quem concebe e quem executa as atividades nos cursos. Se por um lado há maior interação entre os alunos e o conhecimento, por outro, há fragmentação nos diferentes “produtos educacionais” produzidos que é percebida na divisão dos postos de trabalho.

## **2.5 CARACTERIZAÇÃO DOS RECURSOS FÍSICOS E FINANCEIROS DOS CURSOS INVESTIGADOS**

A análise dos recursos físicos dos cursos foi feita por meio do questionário respondido pelo doze coordenadores dos cursos. Sugeriu-se que avaliassem a infra-estrutura física dos pólos dando notas de 0 a 10, ficando a média em 7, sendo que a menor foi quatro e a maior 10. A descrição dos itens que compõem os pólos em 9 cursos foi a seguinte: computadores, conexão de internet, Biblioteca, sala Multiuso (Data-Show, Vídeo/DVD, Televisão), Laboratórios.

Um dos coordenadores fez o seguinte relato sobre o pólo em que atua:

A avaliação da infra-estrutura dos pólos foi de valor 7 devido à precariedade das bibliotecas, que ainda não estão funcionando adequadamente e com o número de obras solicitadas no início do curso. Também devido à precariedade do laboratório de Geografia Física, que também não apresenta condições de funcionamento.

Em visita a dois pólos no interior do Estado de Minas Gerais verificou-se que um destes é localizado em uma escola de ensino fundamental e o outro estava sendo construído pela prefeitura junto com o Estado. Observou-se muita vontade por parte dos coordenadores do pólo de demonstrarem que a estruturação estava sendo realizada. Porém, do ponto de vista físico, ainda não existiam outros equipamentos a não ser computadores em uma sala. Para um dos coordenadores, os pólos necessitam de uma estruturação para a realização de um curso de qualidade. Esta afirmação toma proporções quando pensamos em uma realidade de 677 pólos segundo dados da UAB.

Em relação aos recursos financeiros, dos doze cursos que responderam a esta pergunta, seis deles utilizam apenas recursos destinados pelo FNDE para UAB, envolvendo a contratação de profissionais por Bolsas e os recursos

disponibilizados pela planilha da UAB junto à CAPES para utilização de recursos específicos para o sistema. Cinco cursos dispõem de outros recursos como fontes de financiamento como o BNDES, prestação de serviço via fundações de apoio à Universidade, entre outros.

Nesta análise, percebeu-se que a flexibilização também está presente em vários cursos, sendo estes recursos utilizados principalmente para a contratação de profissionais já previstos pelas bolsas e outros que não estão sendo contemplados por elas.

## **2.6 REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO DOS CURSOS NA UAB NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS**

A partir da descrição dos doze cursos investigados foram levantadas as seguintes questões:

- Que inferências podem ser feitas sobre os trabalhadores que fazem parte da organização dos cursos e quais os modelos existentes?
- Quais as relações estabelecidas entre a organização do trabalho no modelo das empresas e nos modelos implementados pela UAB?
- Quais os impactos da fragmentação descrita na organização do processo de trabalho para o andamento das ações dos cursos?

Com os dados sistematizadas sobre a organização do trabalho constatou-se uma característica complexa e com várias partes que completam todo o processo de trabalho. Pode perceber o grau de fragmentação neste contexto, sendo constituído como uma regra nos cursos.

Marx, em “O Capital”, nos capítulos XII e XIII, apresenta uma análise da divisão do trabalho desde a manufatura até a indústria moderna e identifica, neste período, o grau de fragmentação do trabalho. O autor cita as transformações ocorridas principalmente pela criação das “máquinas ferramentas”, a revolução científica que, como ele afirma, se espalhou para outros ramos industriais e originou uma série de fatores e de trabalhadores parciais.

Mesmo se tratando de instituições públicas e em épocas distintas, as considerações de Marx se aplicam ao processo de trabalho atual. O processo qualificado como divisão técnica do trabalho pode ser caracterizada, segundo Júnior (2000, p.113) como “processo que no interior da produção, determina a separação dos trabalhadores em funções específicas, em tarefas parciais e interdependentes.” Por meio desse conceito, percebe-se que as questões colocadas nas instituições de ensino e oferta de cursos superiores no início deste século constitui um contexto de fragmentação e flexibilização .

Essa temática do processo de trabalho e suas implicações tendo como referência a educação e perpassam as pesquisas desde a década de 80 até os dias atuais. Essa afirmação vem sendo comprovada através de pesquisas<sup>21</sup> durante as décadas de 80 até os dias de hoje, mesmo que em contextos diferentes e em períodos diferentes. Problematisa-se, então: quais os caminhos e impactos desta realidade frente a uma configuração da sociedade marcada pela novas tecnologias da informação e comunicação? Quais as diferenças que marcam as transformações no trabalho docente em décadas passadas e no período atual ?

Para Enguita (1991, p. 233), o processo de divisão do trabalho refere-se ao que “se dá dentro de uma unidade ou de um processo produtivo”. O autor relata que essa divisão pode ser lembrada, por exemplo, no caso clássico de divisão dos alfinetes citada por Marx, quando divide seu processo de produção em dezenove operações. Mesmo sendo exemplo de uma época com determinada organização, pode-se afirmar que no interior da sociedade capitalista está presente a divisão do trabalho em graus e modelos diferentes, mas identificáveis, como aparenta o caso da UAB. O parâmetro de investigação para divisão do trabalho no âmbito educacional, segundo Oliveira (2002), deve-se analisar a organização do trabalho na escola segundo um conceito econômico que se refere às atribuições de tarefas, aos postos de trabalho, às hierarquias, às formas de controle, etc.

---

<sup>21</sup>Arroyo (1985), Chamon (1987), Fidalgo (1993), Augusto (2004), Mill (2002, 2006), Laranjo (2008), entre outros.

Pode-se afirmar que, sem a divisão do trabalhos considerando o número de alunos matriculados e a quantidade de atividades a serem desenvolvidas, ficaria inviável a realização do trabalho. No entanto, uma articulação entre os vários trabalhadores torna-se questionada. Tomando como referência o modelo de organização do trabalho pautado pela mudanças técnicas, quais os graus de especialização em cada tarefa a ser executada?

No que se refere aos trabalhadores que compõem as equipes percebeu-se nos dados coletados que novos profissionais têm feito parte desse grupo, como designers, revisores, tutores, etc. Para Mill (2002):

Esses novos profissionais da educação a distância virtual são frutos da fragmentação do processo de trabalho virtual e da facilidade de adequação desse tipo de trabalho à flexibilização em seus múltiplos aspectos. Enfim, os novos trabalhadores da educação a distância surgem como causa e efeito da flexibilização do trabalho pedagógico, típica do pós fordismo, e retiram grande parte da autonomia dos trabalhadores virtuais, contribuindo para perda da visão de totalidade destes. (MILL, 2002, p. 35)

Del Pino, Vieira e Hypólito (2000) afirmam que o modelo de organização escolar no capitalismo é baseado no modelo de organização do trabalho das empresas. Esse modelo que iniciou no século XX com a introdução das técnicas gerenciais realizadas pelos estudos de Taylor e, depois colocada em prática também pelo Fordismo, se tornou referência para a produção no contexto capitalista do século XX. Algumas características são estantes no modelo fordista, como a fragmentação na montagem através das atividades na linha de produção. Outros foram incorporados pelos países desenvolvidos como aumento da qualidade de vida dos trabalhadores, algo que não ocorreu de forma linear.

Hoje, uma nova morfologia do trabalho – Antunes (2008) e Harvey (1999) - está presente neste processo. Para Antunes (2008), esta morfologia é explicada pela necessidade de entender os processos que estão em jogo na sociedade capitalista e o lugar da classe que vive do trabalho e que trocam sua força de trabalho pelo salário. As metamorfoses hoje existentes nas relações de produção se misturam com a intensificação, a precarização e a flexibilização nos processo de trabalho. Ressalta-se o aumento cada vez maior de atividades que demandam uma maior dimensão intelectual dos trabalhadores, sem que

tenham qualquer retorno financeiro por isso. Deve-se atentar para o fato de que isso pode desmotivar o trabalhador docente e interferir na qualidade do ensino.

Para Rosso (2006, p.166), a intensidade de trabalho pode ser definida de acordo com as condições sociais, grupos e indivíduos, pois está de certa forma ligada aos resultados do trabalho, sendo que, quanto maior a intensidade maior é o resultado. Para o autor, pode se destacar três momentos na história que podem ser identificados nesta intensidade. O primeiro, o período da revolução industrial; o segundo, pela introdução do taylorismo e fordismo e o terceiro, com a introdução do toyotismo. Hoje, percebe-se que a partir da reorganização do trabalho, outros fatores estão implícitos nesse processo de intensificação, visando maior envolvimento do trabalhador com os objetivos propostos com a função exercida. Rosso (2006) assim define a intensificação do trabalho:

Intensificação do trabalho como os processos de trabalho que resultam em maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emocionais do trabalhador com o objetivo de se elevarem quantitativamente os resultados. (ROSSO, 2006, p.168).

Essa intensificação fica evidente nas análises dos editais abertos para a contratação dos trabalhadores da UAB. Barreto (2008), ao analisar um desses editais para contratação de tutores para os cursos da UAB, aponta-nos a exigência da Universidade para que o tutor esclareça dúvidas de alunos no prazo máximo de 24 horas. A autora complementa que

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)

Os editais para o trabalho pedagógico diário envolvem demandas antagônicas para o andamento dos cursos na universidade. Como vimos, várias ações são necessárias para que seja estruturado o exercício da docência em EAD, mas qual o perfil destes trabalhadores? A fragmentação do processo de trabalho faz com que sejam criadas múltiplas atividades para exercício da função como encontros com os alunos, a comunicação através dos ambientes virtuais e uma dinâmica de interação entre os profissionais.

Segundo os dados coletados, os doze cursos são realizados com encontro **presenciais** nos pólos, produção de materiais e uso das TIC. Assim, o próximo capítulo terá como foco a descrição do trabalho realizado pelo trabalhadores da UAB estabelecendo-se uma conexão entre os dados em nível macro, meso e micro, com a intenção de definir o trabalho nesta engrenagem, mais especificamente em três cursos do sistema.

### CAPÍTULO 3

## OS TRABALHADORES NOS CURSOS: SOBRE A DIVISÃO DE TAREFAS NO PROCESSO DE TRABALHO

### 3.1 INTRODUÇÃO

Para análise das ações e tarefas dos trabalhadores nos cursos de EAD foram entrevistados trabalhadores de três cursos em três grandes Universidades Federais do país.. Dois deles, de cursos de licenciatura e um de bacharelado. Na descrição utilizaremos questões mais específicas das entrevistas realizadas com os trabalhadores. O foco principal é o cotidiano do trabalho docente realizado individualmente no contexto coletivo<sup>22</sup>. Foram analisados, então, os papéis dos coordenadores de curso, os trabalhadores da equipe de produção de material didático; os profissionais que têm contato direto com os alunos, os trabalhadores com funções variadas e flexíveis e, por último, os trabalhadores com funções de controle.

Analisou-se a cadeia hierárquica estabelecida no processo de organização estabelecido pelo Sistema quanto às funções normatizadas pela portaria estabelecida pelo FNDE, como mencionado anteriormente. As funções são previamente definidas pelo sistema UAB, no que diz respeito principalmente às bolsas de pagamento dos trabalhadores, mas pensar este processo no interior dos cursos traz consigo outras questões, como por exemplo, pensar os outros trabalhadores que não estão discriminados pela resolução do FNDE e outras atividades para o trabalho pedagógico. Assim, o foco no presente capítulo é o de compreender quais as ações realizadas por estes trabalhadores neste processo.

Utilizou-se um fluxograma descritivo desenvolvido a partir das análises da organização do processo de trabalho obtido na fase meso do processo

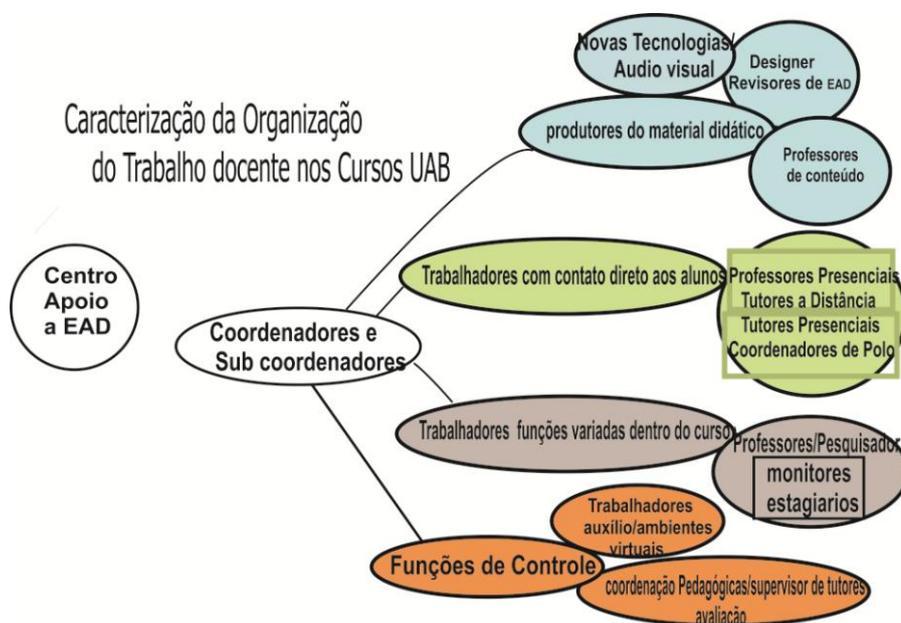
---

<sup>22</sup> Trabalho docente que era realizado tradicionalmente por um trabalhador agora é distribuído por um grupo de trabalhadores denominado trabalho docente coletivo ou polidocência. Ver Belloni (2001) e Mill (2002).

investigativo. A partir daí foi feito um aprofundamento através de entrevistas com os trabalhadores que compõem a docência nos cursos.

A lógica estabelecida em cada um dos gráficos foi a de agrupar os trabalhadores de acordo com suas funções dentro do curso, sendo que estes gráficos representam os trabalhadores ligados aos setores que se aproximam entre si ou que se afastam, de acordo com suas funções.

O primeiro gráfico mostra uma análise geral, e observa-se que os trabalhadores se aproximam muito em suas descrições de tarefas, mas com algumas definições específicas de quais trabalhadores desempenharão determinadas funções. O fluxograma representa cada parte estruturante do curso, a fragmentação do trabalho docente e os grupos de trabalhadores de cada núcleo agrupados pela função que exercem<sup>23</sup>.



<sup>23</sup> Aqui estarei chamando de núcleo agrupando de acordo com as funções exercidas dentro do curso sendo que este gráficos foram elaborados a partir dos dados sistematizados

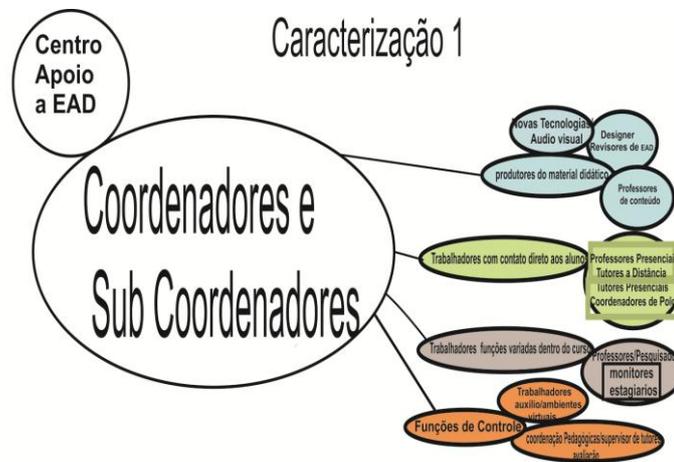
Para a investigação do processo de trabalho, e de cada parte distinta que compõem as ações nos cursos, estabeleceu-se os seguintes aspectos: quem são estes trabalhadores; a sua jornada de trabalho e as horas de dedicação; atividades que o trabalhador realiza em paralelo com as exercidas na UAB; as questões sobre a divisão de tarefas, seu grau de fragmentação e as hierarquias imbricadas no processo de trabalho coletivo e/ou individual; a autonomia de cada um na realização das atividades; e por último, o grau de participação dos trabalhadores nas etapas do cursos e as condições para a realização de suas atividades no plano da prática pedagógica.

Para este capítulo, foram utilizadas entrevistas presenciais e virtuais como fontes principais. Também houve a participação do pesquisador em dois encontros denominados formativos nos meses de julho de 2009 e janeiro de 2010, realizados na própria Universidade, e que foram importantes para a composição deste parte do trabalho.

Os três cursos investigados foram denominados curso UAB1, curso UAB2 e curso UAB3. Todas as características levantadas através das entrevistas com os trabalhadores foram utilizadas na análise, sendo que algumas características podem ser consideradas universais na organização dos trabalhadores. Outros serão destacados como característica próprias dos trabalhadores dentro de cada curso.

### **3.2 OS COORDENADORES DOS CURSOS DO SISTEMA UAB**

Nos cursos da UAB o coordenador do curso aparece no topo da pirâmide hierárquica do processo de trabalho. O coordenador de curso, segundo a resolução do FNDE/UAB é aquele professor ou pesquisador designado/indicado pelas IES vinculadas ao sistema UAB, que atuará nas atividades de coordenação de cursos implementado no âmbito do sistema UAB.



O que fica visível no processo de implementação dos cursos da UAB é que a Universidade Pública tem uma organização que contempla vários processos para implementação de um curso, e para isto, é necessária a aprovação em várias instâncias (departamento, colegiado de curso, entre outros). Os cursos implementados são elaborados e assumidos por alguns professores ou por um professor e mais um vice-coordenador vinculados à Universidade pelo regime jurídico Único, como pode-se perceber pela entrevistas realizadas com os coordenadores da UAB. Muitas vezes, mesmo que muitos afirmem que os cursos a distância seguem o mesmo parâmetros dos presenciais, toda a estrutura formada foi identificada pelo pesquisador como diferente, desde o corpo docente, materiais didáticos, até aos recursos disponíveis.

Os três coordenadores entrevistados são professores com Dedicção Exclusiva na Universidade. Todos dão aula na pós-graduação e têm orientandos, sendo que a maioria destes alunos participam, de alguma maneira, nos cursos da UAB.

Para Evangelista (2000, p.175), quando se refere à gestão do trabalho englobam características que envolvem ações que “configuram um conjunto de

análises e de decisões, procedimentos de execução e comunicação, exercício de liderança, estratégias de motivação, métodos de avaliação e controle”.

Nos editais que foram abertos no Sistema UAB para a proposta dos cursos de EAD, as propostas deveriam conter: a apresentação pedagógica (com todos os componentes curriculares, respectivos ementários e demais componentes pedagógicos), cronograma de execução do curso, bem como o prazo de aprovação interna em todas as instâncias da instituição e os prazos de implementação. Nessa proposta deveriam ser contemplados os recursos humanos (professor conteudista, tutores presenciais, tutores a distância, professores regentes e outros). No edital do Sistema UAB aparece que nesta proposta deve estar contido o detalhamento das necessidades e atividades realizadas no pólo presencial, bem como a descrição e o detalhamento dos recursos físicos e financeiros necessários. Pode-se afirmar que este contrato para fornecimento de cursos no sistema UAB é estabelecido como um contrato de gestão do trabalho. Garay (2006,p.143) define que este deve conter:

as estratégias, dos objetivos e da filosofia da organização (gerenciamento do futuro); do desenho da estrutura, da organização do trabalho e da natureza das relações hierárquicas (construção de um organismo material e social da empresa) (...)..

Os itens descritos no edital da UAB contemplam todos estes quesitos. Frente a isto, questiona-se: quais as implicações para os cursos e para os professores esta dinâmica que implica sobre a gestão de recursos, físicos e financeiros? Este contexto, em uma realidade extremamente racional e técnica, poderia influenciar as atividades de ensino e aprendizagem?

Estas são algumas das indagações levantadas no processo investigativo. A seguir serão realizadas as descrições sobre os coordenadores dos cursos investigados com questões tangenciam estas indagações.

Em relação à jornada de trabalho que os coordenadores desenvolvem na Universidade, todos foram unânimes ao responder que depois do início do curso suas atividades aumentaram muito. Para eles desenvolverem todas as

atividades como professores universitários e pesquisadores, dar aulas na graduação e na pós-graduação, desenvolver orientações e atividades na UAB é necessário trabalhar com uma grande equipe, como foi demonstrado no capítulo anterior. Um dos coordenadores ressalta:

Se eu soubesse que daria tanto trabalho acho que não faria parte e nem mandaria este edital quando abriu. Vários colegas já tinham alertado sobre como este trabalho poderia demandar mais tempo. Mas duas coisas me levaram a preencher o edital: o desejo de experimentar novos desafios e sobre incluir alunos do interior em cursos superiores e ainda público sem pagar nada. Neste ponto é uma evolução.

Quando perguntado sobre a quantidade de tempo de trabalho que ele dedica à UAB, um dos coordenadores do curso UAB2 respondeu que não sabe ao certo. Faz várias coisas ao mesmo tempo e “está até difícil de administrar todas as coisas”. Outro coordenador do curso UAB3 relatou que outras atividades que fazia já estão prejudicadas e que já levou ao conhecimento do departamento e do colegiado do curso a necessidade de ter um rodízio de tempo de trabalho no cargo de coordenação.

Os três cursos investigados nas três Universidades possuem um centro de EAD específico consolidado depois da implementação da UAB. Estes centros têm como estrutura básica uma equipe multidisciplinar formada por professores vinculados à Universidade pelo regime Jurídico Único, técnicos administrativos e uma gama de profissionais envolvendo técnicos em gestão, técnicos em informática, monitores e outros com contratos temporários. Segundo os coordenadores, os centros de EAD foram criados para atender demandas dos cursos de EAD para apoio e demandas dos cursos.

Mesmo se tratando de cursos que têm o mesmo diploma que os cursos presenciais pode-se perceber uma dinâmica diferente. Observa-se que os cursos são organizados no seu processo de trabalho descentralizados de sua origem, levando o coordenador de seus cursos a estabelecerem uma dinâmica que pouco dialoga com os cursos presenciais e com o conjunto de professores presenciais da Universidade.

Esta desvinculação pode ser analisada no relato de um dos coordenadores do curso UAB2. Para o coordenador, a sua dinâmica de trabalho nos cursos está totalmente desvinculada do curso de origem. Desde a concepção do curso que foi realizada por três professores, aos recursos com uma negociação direta hoje com a CAPES/UAB e também sobre os gastos com pessoal, administrativo e pedagógico, nota-se não haver vinculação com o colegiado do curso presencial. Neste relato, um dos coordenadores, ao falar sobre as demandas dos cursos e as possibilidades de supri-las, faz a seguinte descrição:

Por ser o coordenador do curso e ter esta visão do todo, tenho contato com o MEC diretamente e temos autonomia para pedir sempre o que precisamos e eles avaliam se é necessário ou não. [...] algumas vezes, temos que fazer várias negociações até fechar os valores.

Em relação ao número de professores inseridos no Regime Jurídico Único o coordenador do curso UAB2 revela que “no curso são apenas 10 professores envolvidos, em uma unidade que conta com 45 professores”. A gestão de um curso a distância apresenta pouca semelhança em sua concepção, implementação e desenvolvimento com os cursos presenciais. Mesmo que em um dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) dessa Universidade conste que há integração entre os cursos presenciais e a distância, por meio das entrevistas com os coordenadores percebeu-se a distância entre estas realidades.

Nesta perspectiva, os coordenadores que também são professores de algumas disciplinas no ensino presencial, reafirmaram que as diretrizes expressas nos cursos de EAD seguem os mesmos referenciais. No entanto, as formas são bem diferentes e, segundo um deles, é impossível estabelecer parâmetros, “a rotina é outra”. No que se refere à autonomia, um dos coordenadores respondeu que o grau de autonomia nos cursos é maior, porque eles são mais abertos para inovações. Porém, para esse mesmo coordenador, muitas vezes são criados cursos de Universidades diferentes, com propostas e modos diferentes, e somente o coordenador consegue perceber essas nuances. O que de certa maneira traz outros questionamentos sobre os cursos de EAD no interior da Universidade Pública.

A implementação do curso no sistema UAB passa pelos seguintes caminhos para serem implementados: em primeira instância é aprovado pela comissão de seleção hoje vinculada à CAPES, para depois ser introduzido nas Universidades Públicas. É necessária a composição dos trabalhadores, dos currículos e de todos os pré-requisitos de organização e de estrutura para curso a distância. Em relação à divisão de tarefas e a composição da equipe de trabalho nos cursos, um dos coordenadores fez a seguinte descrição quanto à contratação de pessoal:

Estes podem ser definidos através de um edital aberto, gerido pelos próprios coordenadores do curso, ou já definidos previamente pela aproximação com outros trabalhadores em cursos e projetos da Universidade.

Não existe um padrão para contratar os profissionais que atuam na EAD e o coordenador tem autonomia para definir como isso deve acontecer.

Depois desta primeira descrição trataremos dos trabalhadores envolvidos com o desenvolvimento dos materiais para os cursos. Para isto, desenvolveu-se o seguinte gráfico demonstrando todos envolvidos neste processo e como são realizadas estas atividades.

### **3.3 PRODUTORES DO MATERIAL DIDÁTICO**

O gráfico foi elaborado no intuito de demonstrar quem está envolvido nas funções de desenvolvimento de materiais didáticos impressos e virtuais.

## Caracterização 2



A equipe de profissionais que produz o conteúdo para o curso está dividida em:

- professores que desenvolvem conteúdos para o curso, preferencialmente, os materiais impressos. Há trabalhadores que auxiliam neste desenvolvimento;
- trabalhadores envolvidos com desenvolvimento de produtos no formato digital (audiovisual, tecnológicos, etc.).

Os produtores de conteúdo para os materiais impressos são professores vinculados à Universidade e enquadrados pelo RJU em quase sua totalidade. Em dois dos cursos, UAB1 e UAB2, todo o conteúdo está sendo redigido por especialistas do assunto, professores da Universidade e que trabalham com a disciplina em algum momento do curso. No curso UAB3, foi realizada a composição de uma equipe que trabalha integrada com outros trabalhadores de outra universidade privada para escrever o material. Por meio das entrevistas ficou claro que é feito um contrato de trabalho à parte para produção de materiais. No curso UAB2, toda a composição do material que

estava sendo desenvolvido durante a pesquisa de mestrado, estava sendo realizado mesmo que o curso tivesse já em andamento. Os materiais de outro curso já realizado pela Universidade nos mesmos moldes de antes dos cursos da UAB ter iniciado eram utilizados enquanto os outros materiais estavam sendo reestruturados e reescritos.

Percebe-se que, para os trabalhadores professores da Universidade que estão desenvolvendo o material, o vínculo é muito reduzido com o curso. Um desses conteudistas do curso UAB3 pouco soube informar sobre as atividades do curso, as especificidades e sobre os trabalhadores envolvidos que são da Universidade, devido à distância entre o curso e o conteudista. Segundo ele, “o trabalho me foi encomendado por ser especialista no assunto. No meu processo de trabalho vai ser como se estivesse preparando um material para um congresso”. Quanto às instruções, estas foram repassadas pelo coordenador, que é seu colega na Unidade. Este professor não está participando do curso a distância efetivamente, ou seja, nas reuniões e outros processos. Foi definido um prazo de entrega e alguns parâmetros sobre os objetivos do conteúdo e este professor afirma que “está com vários outros trabalhos para serem realizados, como orientações, aulas, entre outros”.

No curso UAB2 existe uma orientação realizada pelo centro de Educação a Distância da própria Universidade com alguns parâmetros e um acompanhamento de forma mais sistemática. Existe um roteiro e acompanhamento do material realizado por outros trabalhadores ligados ao centro de apoio de EAD da Universidade.

Dois outros trabalhadores fazem parte desta equipe de acompanhamento. Porém, quando foram realizadas as entrevistas percebeu-se algumas distinções. Em um dos cursos foi identificada uma dinâmica na qual dois trabalhadores acompanham a produção do material didático impresso identificados como designer instrucional e designer gráfico. Todos os dois recebem bolsas de R\$ 600,00 (seiscentos reais) e são alunos da própria universidade. Estes trabalhadores estão vinculados ao curso e ao Centro de educação a Distância da Universidade.

O designer Instrucional (DI) e designer gráfico (DG) têm contrato de 20 horas de trabalho. Segundo eles, existem muitas variações, o horário de trabalho é bem flexível e, quando existe uma demanda, as horas de dedicação aumentam. Um deles é estudante de Letras e o outro, de Belas Artes. Segundo eles, o acompanhamento de suas atividades é ligado ao coordenador do curso. Depois de pronto o conteúdo, eles fazem adaptações para o modelo que eles denominaram “material didático para educação a distância”.

Em relação ao contato com outros trabalhadores do curso, eles responderam que se estabelece um contato, mas não tão formal, e que a função deles dos cursos é cuidar dos materiais impressos. Esses trabalhadores afirmaram que são os professores que avaliam o que eles produzem, mas não souberam precisar quantos e quais os professores, pois o contato que eles estabelecem no curso é com o coordenador. Percebe-se que existe uma rede complexa na produção de materiais que fazem parte deste pacote.

Nas três Universidades que abrigam os três cursos existe um centro de educação a distância que está estruturado para atender aos cursos. No entanto, pela quantidade de cursos de graduação, pós-graduação e aperfeiçoamento questiona-se se esta interlocução ocorre de forma tão racional como é proposto nos planos de desenvolvimento institucional desenvolvidos por estas Universidades. Por se tratar de um centro amplo que contempla todas as ações da EAD dentro das Universidades e não somente a UAB, não foi realizado um aprofundamento destas questões na pesquisa. Mas é importante frisar que esses centros, mesmo já tendo alguma história, fazem parte de uma nova estrutura potencializada na Universidade principalmente pelo sistema UAB.

Em relação à produção de outros materiais (mais especificamente os digitais) foi possível identificar que estes trabalhadores são muito pontuais dentro da dinâmica estabelecida dentro do curso. Nos cursos UAB1 e 2, quando solicitados aos coordenadores sobre a necessidade para pesquisa de entrevistar a esses trabalhadores eles responderam que eles estão ligados ao centro de Educação a distância da Universidade e que são trabalhadores que

não fazem parte da equipe, e que poderiam ser solicitados eventualmente para determinados produtos como prestadores de serviço.

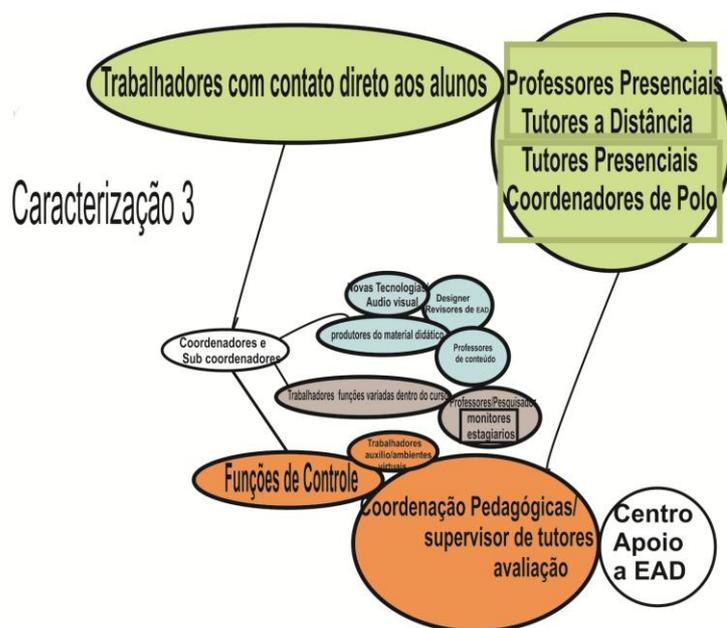
Segundo um dos coordenadores, para explorar todas as possibilidades do recém-criado centro de EAD da Universidade demandaria um acompanhamento mais sistemático. E, no momento em que o curso está em andamento, a equipe está mais empenhada em desenvolver as ações do curso já pré-estabelecidas. No futuro poder-se-ia utilizar mais das possibilidades oferecidas pelo centro de EAD.

No curso UAB3 esta dinâmica já estava sendo desenvolvida por necessidades especiais que este curso estava demandando. O curso apresentava algumas dificuldades devido à especificidade do tema e teve de criar materiais de ensino e aprendizagem que suprisse a falta de encontros sistemáticos com os alunos como ocorria no cursos presenciais. Neste sentido, estava sendo elaborado um jogo virtual com uma empresa privada para que esta demanda fosse atendida. Também estava sendo desenvolvido materiais audiovisuais com trabalhadores ligados à equipe de comunicação da Universidade, com o Centro de educação a distância e outros trabalhadores de fora da Universidade para suprir essa demanda. Percebeu-se que existe uma série de novos materiais em desenvolvimento que complexifica ainda mais o curso, a sua análise e a organização do processo de trabalho docente.

Foram investigados os professores especialistas ligados à Universidade no acompanhamento da produção deste materiais. Estes trabalhadores também não faziam parte da equipe permanente dos cursos, mas recebiam esta função como um contrato por tempo determinado de trabalho para validar os materiais desenvolvidos especificamente para o cursos da UAB.

### 3.4 TRABALHADORES COM CONTATO DIRETO COM OS ALUNOS

Depois de analisar os trabalhadores com o contato direto com os alunos foi elaborado o seguinte fluxograma



Esses trabalhadores foram definidos porque tinham como característica fundamental o contato virtual e presencial com os alunos. Masuda apud Barreto (2008) define as funções dos tutores a distância e os tutores presenciais de acordo com as seguintes características:

A tutoria a distância atua nas Universidades, fisicamente longe dos alunos, mas próxima aos professores, enquanto a tutoria presencial é realizada nos pólos regionais, em locais próximos aos estudantes e fisicamente distantes dos professores. (MASUDA apud BARRETO 2008, p.921)

Esta definição se enquadra nas características dos profissionais em dois dos três cursos investigados. Em um dos cursos, o tutor virtual por ser estudante ligado à Universidade em estudos de continuidade ou da pós-graduação, está em contato com os professores de conteúdo e distante dos alunos .

Em um dos cursos a dinâmica estabelecida inclui o tutor a distância, longe dos pólos e longe da Universidade sendo que seu contato com os alunos é apenas através do ambiente virtual. No entanto, percebeu-se nas entrevistas com os tutores, que este trabalhador também é chamado para reuniões quatro vezes por semestre na Universidade e que, esporadicamente, acompanha o professor presencial até os pólos. Em um dos cursos, os tutores virtuais levantaram que o seu contato principal é com o professor da disciplina e que também é chamado a participar ou trabalhar nos encontros presenciais em um dos pólos onde existem alunos na qual é tutor.

Os tutores a distância exercem seus trabalhos nos ambientes virtuais e participam também de encontros e reuniões com os professores presenciais. Quanto aos trabalhadores denominados professores presenciais suas atividades incluem viagens aos pólos, encontros com especialistas das áreas e atividade de leitura e formação sobre os temas específicos a serem trabalhados nos cursos. Esses trabalhadores são remunerados por meio de uma bolsa de R\$1200,00 (mil e duzentos reais), enquanto os tutores a distância e presenciais recebem bolsa no valor de R\$600,00 (seiscentos reais).

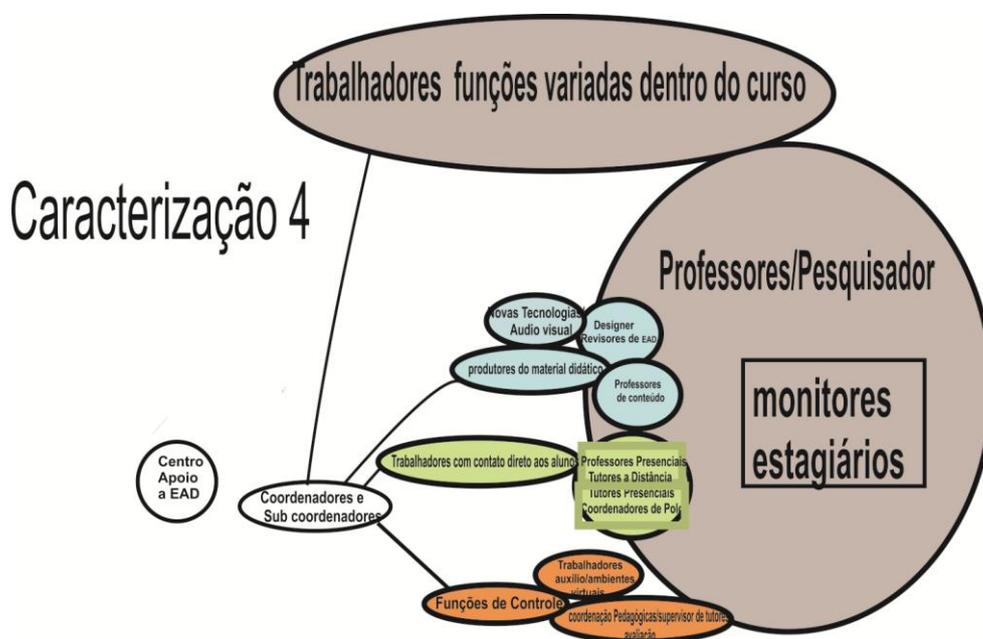
No que se refere ao tempo gasto para realizarem seus trabalhos, todos foram unânimes em afirmar que as tarefas demandam um tempo grande de dedicação, não conseguindo estabelecer a quantidade de horas por ser bastante variável e flexível. Um dos pontos em que poderia haver diferença seria na questão do deslocamento dos trabalhadores até os pólos, mas em dos cursos investigado ficou constatado que algumas vezes mesmo o tutor sendo virtual ele foi chamado para dois encontros presenciais com os alunos no pólo, o que para ele foi muito bom para conhecer os alunos e conversar sobre alguma dúvida. A flexibilização na realização das tarefas fica clara a partir das entrevistas realizadas com os trabalhadores.

Um dos tutores relatou que atividade principal é a consultoria em tecnologia que ele realiza durante o dia, sua atividade na UAB é realizada à noite e nos finais de semana e está disposto a prosseguir na EAD. Outro trabalhador que realiza atividade junto aos coordenadores e tutores presenciais e faz pós-graduação na Universidade em que oferece o curso afirma que sua

atividade principal é a bolsa de trabalho para realização de atividades ligada a outro curso para pós-graduados na Universidade, mesmo porque, segundo o entrevistado, é o que demanda mais tempo de trabalho. Ele trabalha na UAB todas as vezes que abre o e-mail e considera que está trabalhando vinte quatro horas para o curso da UAB. Percebe que o tempo de trabalho não está mais definido em horas, mas em demandas que podem chegar de forma virtual ou através das reuniões ou relatórios demandados pela coordenação.

Todos os profissionais realizam seus trabalhos em casa, na sala da coordenação ou em alguma sala extra disponibilizada por um dos coordenadores. Em nenhum dos cursos existe espaço nas Unidades de ensino presenciais para cursos a distância. Em dois dos cursos há espaço de laboratório destinado para atividade do curso na Universidade. No momento das reuniões, nos três cursos foi respondido que são realizados encontros nos departamentos do curso presencial e, quando necessário, é realizado nos auditórios.

### 3.5 Trabalhadores com Funções variadas



Os professores designados pela regulamentação do FNDE como pesquisadores, nos três cursos investigados, eram alunos da pós-graduação da Universidade e trabalhavam exercendo várias funções nos cursos. A função do professor pesquisador é designada na resolução do FNDE que trata da remuneração. Segundo o coordenador do curso UAB2 é “ele é o braço direito da coordenação”. Percebe-se que mesmo que seja designado na resolução definido como pesquisador não foi encontrado algo mais estabelecido como nos termos da resolução do FNDE. Nas entrevistas com o coordenador, um deles chega a explicitar que essa designação está apenas no “papel”.

Quanto a esse trabalhador e sua função nos cursos UAB, segundo um dos entrevistados existe algumas intenções nos cursos de estabelecer pesquisas com o Centro de educação a distância na Universidade, mas que ainda esta em processo de implementação.

Em relação ao trabalhador denominado pesquisador foi possível constatar que no curso UAB2 um desses é apoio do coordenador, e em dois cursos UAB1 e 3, o professor pesquisador não estava bem estabelecido. Dois deles eram conteudistas e tinham como rotina ir aos pólos acompanhar o dia-dia do curso. No curso UAB1 sua rotina de trabalho estava ligada ao processo de pesquisa da pós-graduação da própria Universidade e ao curso no qual o orientador é coordenador. Quando questionado sobre a sua pesquisa de pós-graduação, um deles afirmou que estava auxiliando na elaboração de materiais e sua pesquisa estava em segundo plano. Fica evidente que esse trabalhador é considerado como um aprendiz, estudante e que todas essas atividades fazem parte do seu processo formativo. No entanto, esta lógica pode denunciar outras relações de trabalho como, por exemplo, a de “um faz tudo”.

### 3.6 FUNÇÕES DE CONTROLE<sup>24</sup>

Esses trabalhadores foram agrupados como funções de controle no curso da seguinte forma



<sup>24</sup> Aqui serão ressaltadas as funções de controle dentro do curso na própria Universidade não sendo aprofundadas as avaliações realizadas pela coordenação UAB em nível nacional.

No curso UAB1 foi identificado um trabalhador que não faz parte das contratações realizadas pelo regime de bolsas do FNDE e que tem um papel diferenciado com a função de dar um suporte pedagógico para os ambientes virtuais. Além disso, ele auxilia os coordenadores a implementar ações no ambiente, bem como fazer relatórios sobre a entrada e saída dos alunos, por isso sua função foi definida nesta organização como função de controle, ainda que nas entrevistas tenha sido constatado que suas atividades relacionavam-se às questões pedagógicas de interface entre os tutores virtuais e professores presenciais e o conteúdo de cada disciplina.

Dentre os três cursos investigados, o curso UAB2 apresenta mais clareza quanto à função dos coordenadores pedagógicos, dos coordenadores de tutores e de uma equipe de avaliação. Nesse curso existe um coordenador pedagógico para cada dois cursos desta Universidade. Este trabalhador não está enquadrado pelo Regime Jurídico Único e tem uma jornada de trabalho variável dependendo da demanda de cada curso.

As demandas dos cursos são bastante variadas, desde funções mais administrativas, como pagamento de trabalhadores, até às questões de cunho mais pedagógico, o como auxílio na elaboração de materiais adequados para os cursos. Este trabalhador está vinculado ao Centro de EAD desta Universidade, no entanto, tem contato direto com os trabalhadores dos dois cursos para alguma eventualidade necessária para o bom andamento das atividades. Pode-se perceber que a função de controle tem um caráter mais administrativo como avaliar as ações dos trabalhadores dos pólos e do restante da equipe. Seu contato mais direto é com os coordenadores dos dois cursos no qual é coordenador pedagógico e com o coordenador do Centro de EAD da Universidade.

O Supervisor de tutores foi identificado apenas no curso UAB2. Ele está ligado ao Centro de EAD da Universidade, sendo que sua supervisão é realizada em todos os cursos de EAD dessa instituição. Nessa equipe há três coordenadores e suas funções são administrativas como contratação, desligamento e problemas extras.

No que se refere à avaliação, em todos os três cursos esta aparece a cargo do centro de EAD, segundo declararam os coordenadores. No entanto, nas entrevistas com os coordenadores, essa avaliação é feita apenas no preenchimento de formulários mais administrativos quanto ao número de alunos, materiais e gastos. Segundo um dos coordenadores, não é foco ainda da Universidade um processo avaliativo sobre o andamento dos cursos, sua qualidade e seus problemas.

### **3.6 REFLEXÕES SOBRE A DIVISÃO DE TAREFAS NO CONTEXTO DOS CURSOS DA UAB**

Nas descrições realizadas pelos trabalhadores e detalhada nos gráficos, percebe-se que o trabalho docente no sistema UAB é bastante fragmentado e subdividido em áreas que, muitas vezes, não se conectam, a não ser dentro de determinados limítrofes. No entanto, na divisão realizada na sistematização dos dados para essa pesquisa, cada área esta sub-dividida de acordo com as funções necessárias para execução do curso, estabelecendo-se um misto de atividades que envolvem concepção por parte de alguns trabalhadores e execução por outros.

Todos os trabalhadores envolvidos nos cursos realizam esta atividade nos cursos da UAB como extra ou secundária. O grau de intensificação é bastante alto pela extensão do trabalho em outras atividades. Para Rosso (2006), o termo intensidade de trabalho designa os processos que resultam maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e motoras tendo como objetivo o aumento da produtividade. Essa dinâmica de trabalho no período atual tem como característica a dimensão de jornada de trabalho flexibilizada. Não há referência ao tempo de trabalho gasto para atividades na forma clássica, como por exemplo, oito horas de trabalho, e sim por outras referências, como o atendimento aos alunos nos ambientes virtuais à qualquer hora do dia ou da noite e o desenvolvimento de materiais para demandas específicas dentro do curso. Nestes casos, o contrato é vinculado à entrega do produto desenvolvido. Neste sentido, a maioria dos trabalhadores dos cursos da UAB não tem uma jornada de trabalho definida.

Marx (1971), questiona o que é uma jornada de trabalho e responde:

A estas perguntas, conforme já vimos responde o capital: O dia de trabalho compreende todas as 24 horas, descontadas as poucas horas de pausa sem as quais a força de trabalho fica impossibilitada de realizar novamente sua tarefa. Fica desde logo claro que o trabalhador durante toda sua existência nada mais é que força de trabalho, que todo o seu tempo disponível é por natureza e por lei tempo de trabalho, a ser empregado no próprio aumento do capital. (MARX, 1971, p.300)

Segundo Veríssimo e Machado (2000, p.196), a jornada de trabalho é expressa em “horas e minutos de trabalho, sempre relacionado a algum parâmetro de comparação (dia, semana, ano), que indica o limite da duração de trabalho. No entanto, como foi percebido nas entrevistas com os trabalhadores do cursos da UAB, as relação de tempo de trabalho nas atividades não possuem parâmetros de horas trabalhadas, mas de atividades realizadas mesmo que estas estejam 24 horas potencializadas pela internet e pelas TIC.

Para Fidalgo e Fidalgo (2008):

A intensificação do trabalho docente ocorre de várias formas que não têm sido levadas em consideração na definição das cláusulas contratuais. Percebe-se um aumento de tempo gasto na relação professor-aluno, o que sem as tecnologias ficava restrito ao espaço-tempo da sala de aula. Agora, o espaço se virtualiza, levando os alunos a se corresponderem com os docentes. Além do previsto formalmente, para dirimirem dúvidas sobre os conteúdos, fazer sugestões, etc. O espaço deixa de ser a referência em prol de um tempo mais do que sem fronteiras: professor 24 horas. (FIDALGO e FIDALGO 2008, p.26)

Percebe-se que os trabalhadores envolvidos nos cursos de EAD do sistema UAB, mesmo que se defina uma jornada de trabalho, estão cada vez mais alicerçados para a realização de atividades relacionadas aos cursos no momento em que estes necessitarem.

Uma das questões ressaltadas por Tittoni e Nardi (2006) é que a partir da flexibilização das jornadas de trabalho, a subjetividade do trabalhador neste novo modus está subordinada às necessidades da organização, sendo que neste contexto, o trabalhador passa a ser um colaborador e alguém que contribui para o bom andamento das atividades a serem cumpridas. Não é

objeto da pesquisa a subjetividade dos trabalhadores na EAD, mas vale ressaltar que quando se constata que quase a totalidade dos trabalhadores tem em suas atividades a questão do tempo espaço envolvidos, é importante pontuar esta questão. O que está em jogo para os trabalhadores do curso da UAB envolve uma intensificação de trabalho, precarização das condições de trabalho, estimada responsabilidade e uma sensação de obrigação para cumprir o dever incansavelmente.

Dentre as características ressaltadas na pesquisa fica evidente a contradição entre a autonomia para inovações dentro dos cursos e o distanciamento destes com os cursos de origem. Este ponto mostra o grau de fragmentação já ressaltado, mas que se torna mais visível a partir das entrevistas, sendo constatado que mesmo que os cursos sejam na mesma Universidade, eles não têm vínculo algum, desde o seu colegiado, até à composição dos trabalhadores, o que traz novos questionamentos sobre a organização e implementação de cursos dentro do sistema UAB.

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 do sistema UAB 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.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### SOBRE A EAD E AS MUDANÇAS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS FEDERAIS

Pela investigação realizada percebeu-se que as transformações potencializadas pelas TIC, a EAD e os processos de implementação de políticas voltadas para expansão do ensino superior utilizando esta modalidade constituem uma realidade, sendo impossível pensar os modelos educacionais sem considerar as formas flexíveis de ensino e a implementação de novas formas e modelos na organização do trabalho docente.

Dentre as características potencializadas pelas TICs, as redes sociais, construção colaborativa do conhecimento e aprendizagem aberta estão nos argumentos favoráveis. Softwares e Sistemas operacionais na tentativa de romper a lógica do corporativo são exemplos de tentativa de romper a lógica vigente. As experiências estão se tornando realidades no atual contexto. Podemos citar vários exemplos, dêis do sistema operacional Linux a construção de plataformas para construção colaborativa de ambientes livres. Todos esses modelos perpassam pela EAD atual e as Tecnologias da Informação e Comunicação.

Pelas análises realizadas, a construção de outras formas de ensinar propiciadas na EAD revelam outra dinâmica. O que no cotidiano são necessárias outras configurações para atender públicos em espaços diversos.

Algumas características objetivas do sistema UAB como a expansão dos cursos superiores e a democratização por meio da EAD estão sendo constituídas, como demonstrado na pesquisa. No entanto, no que tange ao processo de trabalho e toda a gama de impactos neste processo, tanto organizacional como para os trabalhadores envolvidos, percebe-se que a precarização, flexibilização e fragmentação estão a reboque desta lógica

Na UAB podemos perceber quando vários trabalhadores de varias áreas estão divididos para atender uma mesma disciplina são necessários de vários profissionais. Alguns realizaram a produção de um conteúdo impresso; outros

produzem o mesmo conteúdo para um vídeo, outros dialogam com os alunos de forma presencial, outros respondem suas intervenções de forma escrita no ambiente on-line. Quem será mesmo o docente?

Foi importante perceber a definição de competências (Referenciais de qualidade da Educação a distância) e de uma regulação que determinava bolsas de trabalho (Resolução do FNDE) que definia papéis e funções. No entanto esse processo no interior dos cursos devido as especificidades de cada área e da multiplicidade de formas organizacionais revelam um cenário variado, flexível e mutável. A EAD e a expansão do ensino superior demarcam uma realidade atual. Pela necessidade de formação ou por influência de outras possibilidades propiciadas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação, e com diretrizes implementadas tendo como marco a LDB Neste contexto é muito mais demarcado pela intensificação de experiências do que pela sua retração. Assim, estabelecer quais são as contradições deste processo foi um dos focos em toda dissertação.

Entre as considerações alguns autores como Meszaros(2007) fazem uma opção para mudanças mais radicais não balizadas para a lógica vigente.

[...]os elementos progressistas da educação formal forem bem sucedidas em redefinir sua tarefa num espírito orientado em direção a perspectiva de uma alternativa hegemônicas ordem existente. , eles poderão dar uma contribuição vital para romper a lógica do capital, não só no seu próprio e mais limitado domínio, mas também na sociedade como um todo.( Meszaros2007, p.214) .

Estabelecer as relações e as características da sociedade capitalista e da educação e as atuais configurações formam um arcabouço definidor de um conjunto que se unificam em uma mesma direção, intensificados pelas TICs.

Pára o entendimento claro desse processo essas considerações nos leva entender as possíveis e presentes modificações no processo de trabalho , na sociedade e na formas de sociabilidade que foi o caminho para detalhar possíveis naturezas.

Outro ponto fundamental que de forma mais generalizada é importante ressaltar nas análises finais da dissertação esta a forma como a organização

do trabalho docente esta sendo configurada. Esta caracterização mesmo que esta nuance em todo texto fique explícito, no atual estágio do capitalismo e conseqüentemente na UAB, a reprodução nos diferentes ramos de trabalho duas configurações importantes podem ser retomadas por Castel(1998).

Na esfera do trabalho, a individualização das tarefas permite a alguns que escapem das sujeições coletivas e expressam melhor sua identidade através do emprego. Para outros, significa segmentação e fragmentação de tarefas, precariedade, isolamento e perda das proteções. Castel(1998,p.602).

Para isto, podemos enumerar da seguinte forma as considerações que chegamos ao final desta pesquisa:

- A divisão de tarefas e a hierarquização estão presentes nos sistemas educacionais. Com a EAD este processo é intensificado e no caso da UAB é uma realidade;
- No âmbito das Universidades públicas, o processo de terceirização para prestação de serviços já estavam presentes, com a introdução de novos modelos este processo está sendo legitimado de forma mais agressiva;
- A cultura digital está cada vez mais imersa nos ambientes de ensino e aprendizagem e na sociedade atual vai sendo incorporada ao contexto do professor e à organização do trabalho coletivo docente (ou polidocência);
- Diversidade de formas e modelos flexíveis para atender às demandas cada vez mais flutuantes;
- Intensificação das hierarquias no trabalho docente e na divisão do trabalho entre concepção e execução na EAD e no âmbito da UAB;
- A mudança na Universidade Pública está sendo intensificada e pode se constatar transformações no processo de organização dos cursos essencialmente de graduação;
- Descentralização dos cursos no interior das Universidades pesquisadas, sendo que cursos de mesma natureza não têm conexão

alguma no interior das mesmas escolas e os cotidianos dos cursos presenciais estão desvinculados com o cotidiano dos cursos UAB, em relação aos trabalhadores, currículo e verbas para o funcionamento;

- Flexibilização e precarização das condições de trabalho intensificadas na UAB.

Para finalizar, foi importante constatar que a ampliação de vagas na Universidade está acontecendo, mas enquanto professor perceber que este processo vem a reboque de uma lógica que intensifica ainda mais o trabalho e utiliza a terceirização para a contratação de profissionais neste processo, ficando ainda para pesquisas posteriores várias lacunas como os pólos do interior, as condições destes e principalmente a qualidade dos cursos a partir do olhar dos alunos neles envolvidos, o que deveria ser o objetivo principal em qualquer projeto educacional. O que ficou ainda em aberto foi perceber como os os pólos no interior e os alunos dos cursos da UAB estão vivenciando este processo contraditório.

Se um dia as flores estiverem murchas  
no jardim, tentaremos plantar outras.

E se depois de plantar elas morrerem,

Mudaremos a atitude para cuidar delas.

Para que

Permaneçam sempre com vida

A iluminar nossas mentes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. & GEWANDSNAJDER, F. (2002). **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**. 2 ed. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo; Campinas: Cortez; Ed. da UNICAMP, 2008.
- ARANHA, A. Taylorismo. In: FIDALGO, F. e ; MACHADO, L. (Ed.). **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: NETE, 2000.
- ARROYO, M. **Mestre, educador, trabalhador:** organização do trabalho e profissionalização. Belo Horizonte, UFMG, 1985. (Tese de doutoramento)
- AUGUSTO, M. H. **Trabalho Docente e Organização Escolar na Rede Estadual de Ensino em Minas Gerais**. Belo Horizonte, UFMG, 2004. (Dissertação Mestrado)
- BARRETO, R. G. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 104, out. de 2008.
- BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. Campinas: Autores Associados, 2006.
- BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n. 78, p. 117-142, 2002.
- BRIGHTON LABOUR PROCESS GROUP. O processo de trabalho capitalista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Trabalho, Educação e Prática Social:** Por uma teoria da Formação Humana. Porto Alegre: Artes Médicas,,1991.
- CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**. Uma crônica do salário. São Paulo: Vozes, 1998.
- CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. (Org.). **Dicionário de trabalho e tecnologia**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2006. 358 p.
- CATTANI, A. Processo de trabalho I. In: CATTANI, A. D. e HOLZMANN, L. (orgs.) **Dicionário de trabalho e tecnologia**. Porto Alegre: Ed. da Universidade UFRGS, 2006, p.207-209.
- CHAMON, M. L. **Os Bastidores da escola sob a ótica da divisão do trabalho**. Belo Horizonte, UFMG, 1987. (Dissertação Mestrado em Educação)
- CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**., São Paulo: Editora Unesp, 2001.
- CORREA, J. **Educação à distância:** orientações metodológicas. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, T. M. **Universidade Aberta do Brasil**: implementação e previsões. Brasília, Universidade de Brasília, 2007. (Dissertação de Mestrado em Educação)

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, p. 891-917, 2008.

DOURADO, L.F. Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil e a Modalidade EAD. In: MANCIBO, Deise; SILVA JR, João dos Reis e OLIVEIRA, João. (Org.). **Reformas e políticas**: educação superior e pós-graduação no Brasil. Campinas: Alínea, 2008, p. 97-116.

ENQUITA, M.F. Tecnologia e Sociedade: A ideologia da Racionalidade Técnica, a organização do trabalho e a educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Trabalho, Educação e Prática Social**: Por uma teoria da Formação Humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

EVANGELISTA, J. Flexibilidade das Formas de Organização do trabalho. In: FIDALGO, F. e ; MACHADO, L. (Ed.). **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: NETE, 2000.

FIDALGO, Fernando; FIDALGO, Nara Luciene Rocha. Trabalho Docente, Tecnologias e Educação a Distância: novos desafios? **Extra-Classe**, Belo Horizonte, v. 1, p. 12-29, 2008.

GOMES, A. M. As Reformas e Políticas da Educação Superior no Brasil: Avanços e Recuos. In: MANCIBO, Deise; SILVA JR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de (Org.). **Reformas e Políticas**: Educação Superior e Pós-Graduação no Brasil. 1 ed. Campinas: Alínea Editora, 2008, p. 23-51.

HARVEY, D. **A Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultura. São Paulo: . Edições Loyola, 1999.

HOLZMANN, L.; PICCININI, V. Flexibilização. In: CATTANI, A; HOLZMANN, L. **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2006. p. 131-133.

HYPÓLITO, A. L. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papyrus, 1991.

JUNIOR, J.S. Divisão Técnica do Trabalho. In: FIDALGO, F. e ; MACHADO, L. (Ed.). **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: NETE, 2000.

KUENZER, A. Z. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 877-910, out. 2006.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 20, n. 68, dez. 1999.

LEHER, R. A problemática da universidade 25 anos após a crise da dívida. **Universidade e Sociedade**, Brasília, v. 39, p. 9-15, 2007.

LEHER, R.; LOPES, A. Trabalho Docente, Carreira, Autonomia Universitária e Mercantilização da Educação. In: MANCEBO, Deise; SILVA JR, João dos Reis e OLIVEIRA, João. (Org.). **Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas: Alínea, 2008, p. 73-96.

LIMA, Kátia. Reformas e políticas da educação superior no Brasil. In: MANCEBO, Deise; SILVA JR, João dos Reis. e OLIVEIRA, J. (Org.). **Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas: Alínea, 2008, p. 53-72.

LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org). **Educação a Distância: O estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MANCEBO, D. Reforma da educação superior: o debate sobre a igualdade no acesso. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília. (Org.). **Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Brasília: INEP, 2008, p. 55-70.

MAUÉS, O. C.; CAMARGO, A. M. As Mudanças no Mundo do Trabalho e a Formação dos Profissionais da Educação no Contexto da LDB: o currículo em questão. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (Org.). **Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Brasília: INEP, 2008, p. 215-234.

MÉSZÁROS, I. **O Desafio e o fardo do Tempo Histórico**. São Paulo: Boitempo Editora, 2007.

MILL, D. Sobre a formação de professores no Brasil contemporâneo: pensando a LDB e a EaD como pontos de partida. In: João Valdir A. Souza. (Org.). **Formação de professores para a Educação Básica: 10 10 anos de LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 265-284

MILL, D.; BRANCO, J. Relação entre a educação a distância virtual e demanda por ensino superior: a formação de professores em foco. **Tecnologia Educacional**, v. 33, n. 170-1, p. 33-46, jul-dez 2005.

MILL, D.; BRANCO, J. Relação entre a educação a distância virtual e demanda por ensino superior : a formação de professores em foco. **Tecnologia Educacional**, v. 170-1, p. 33-46, 2005.

MILL, D.; FIDALGO, F. A Internet como suporte técnico para coleta de dados para pesquisas científicas. **Vertentes**, UFSJ, v. 00, p. 1-15, 2007.

MILL, D.; FIDALGO, F. Estudo sobre relações de trabalho em sistemas de educação a distância mediada por tecnologias da informação e da comunicação. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte: NETE, n. 11, p. 85-113, 2002.

MILL, D.; FIDALGO, F. Estudo sobre relações de trabalho na educação a distância virtual. **Caminhos**, Belo Horizonte:,-M Nete,G, n. 22, p. 111-130, 2003.

MILL, D.; OLIVEIRA, D.; GONÇALVES, G.; MELO, S.; FARDIN, V. Transformações na organização do processo de trabalho docente e suas conseqüências para os professores. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte: Nete,ETE-MG, n. 11, p. 51-65, 2002.

MILL, D.; OLIVEIRA; GONÇALVES, G.; MELO, S.; FARDIN, V. Transformações na organização do processo de trabalho docente e suas conseqüências para os professores. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte: Nete,, n. 11, p. 51-65, 2002.

MILL, D.; VIANA, I. S.; SANTIAGO, C. F. Trabalho docente na Educação a Distância: condições de trabalho e implicações trabalhistas. **Extra-Classe**, Belo Horizonte, v. 1, p. 56-73, 2008.

OLIVEIRA,F.Recuperando a visão?(prefácio)In:JUNIOR,J.R.S.: SGUISSARDI, V.**Trabalho Intensificado nas Federais** :pós-graduação e produtividade acadêmico. São Paulo:Xamã,2009.

OLIVEIRA, D. A. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F. **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n.92, p. 753-775, Especial - Out./2005.

OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M.; HEY, A. P.; AZEVEDO, M. L. N. Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil. In: BITTAR, M; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. (Org.). **Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. 1 ed. Brasília: INEP, 2008, v. 1, p. 71-88.

RISTOFF, D. Educação Superior no Brasil - 10 anos pós LDB: da Expansão a democratização. In: BITTAR, M; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. (Org.). **Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. 1 ed. Brasília: INEP, 2008, p. 39-50.

SANTOS, O. J. **Pedagogia dos Conflitos Sociais**. Campinas: Papirus, 1992.

SGUISSARDI, V. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: MANCEBO, D.; FÁVERO, M. L. A. **Universidade – políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 33-53.

SGUISSARDI, V. Universidade pública estatal: entre o público e privado/mercantil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 191-222, jan./abr. 2005.

SILVA, M. G. M. Tendências da política de educação superior. In: FRANCO, M.E.D.P.; KRAHE, E. D. (Org.). **Pedagogia universitária e áreas de conhecimento**. Porto Alegre: Editora da PUC-RS, 2007, p. 135-150.

SILVA, M. G. M.; BERARDO, T. M. Universidade, sociedade do conhecimento, educação: o trabalho docente em questão. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília. (Org.). **Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. 1 ed. Brasília: INEP, 2008, p. 307-326.

TITTONI, J.; NARDI, H. Subjetividade e trabalho. In: CATTANI, A. D; HOLZMANN, L. **Dicionário de trabalho e tecnologia**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 277-280.

## BIBLIOGRAFIA

BRIGHTON LABOUR PROCESS GROUP. O processo de trabalho capitalista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Trabalho, Educação e Prática Social: Por uma teoria da Formação Humana**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1991.

CHAVES, V. L. J. Política de Gestão e Financiamento da Expansão das Universidades Federais Via Precarização do Trabalho Docente. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; SILVA JR, João dos Reis. (Org.). **Educação Superior no Brasil e Diversidade Regional**. 1a. ed. Belém: EDUFPA, 2008, v. 1, p. 67-88.

CHAVES, V. L. J.; MEDEIROS, L.; LIMA, R. N. Reforma da Educação Superior Brasileira – de Fernando Henrique Cardoso a Luiz Inácio Lula da Silva: políticas de expansão, diversificação e privatização da educação superior brasileira. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília. (Org.). **Educação Superior no Brasil: - 10 anos pós LDB**. 1 ed. Brasília: INEP, 2008, v. 2, p. 329-348.

CUADERNOS ISCEEM (Instituto Superior de Ciências de La Educación Del Estado de México). **Formacion, actualizacon y Pratica docente**. Tercera Edición, México, 2007.

DOURADO, L. F. Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil e a Modalidade EAD. In: MANCEBO, Deise; SILVA JR, João dos Reis e OLIVEIRA, João. (Org.). **Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas: Alínea, 2008, p. 97-116.

ENQUITA, M. F. Tecnologia e Sociedade: A ideologia da Racionalidade Técnica, a organização do trabalho e a educação. In: SILVA, T. da. **Trabalho, Educação e Prática Social: Por uma teoria da Formação Humana**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1991.

GOMES, A. M. As Reformas e Políticas da Educação Superior no Brasil: Avanços e Recuos. In: MANCEBO, Deise; SILVA JR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de;. (Org.). **Reformas e Políticas: Educação Superior e Pós-Graduação no Brasil**. 1 ed. Campinas: Alínea Editora, 2008, p. 23-51.

HORTA, R; PINTO, O. L. Tecnologias digitais, Trabalho Docente e Ações Coletivas. **Extra-Classe**, Belo Horizonte, v. 1, p. 30-55, 2008.

LEHER, R; LOPES, A. Trabalho Docente, Carreira, Autonomia Universitária e Mercantilização da Educação. In: MANCEBO, Deise; SILVA JR, João dos Reis e OLIVEIRA, João. (Org.). **Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas: Alínea, 2008, p. 73 - 96.

LIMA, K. Reformas e políticas da educação superior no Brasil. In: MANCEBO, Deise; SILVA JR, João dos Reis e OLIVEIRA, João. (Org.). **Reformas e Políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas: Alínea, 2008, p. 53-72.

MATIAS, V. C. B. Q. M.; PASCHOALINO, J. B. Q. Educação a Distância – As duas Faces de uma moeda. **Extra-Classe**, Belo Horizonte, p. 110-127, 2008.

MILL, D. Sobre a formação de professores no Brasil contemporâneo: pensando a LDB e a EaD como pontos de partida. In: João Valdir A. Souza. (Org.). **Formação de professores para a Educação Básica: 10Dez anos de LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 265-284.

MILL, D.; FIDALGO, F. Estudo sobre relações de trabalho em sistemas de educação a distância mediada por tecnologias da informação e da comunicação. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n. 11, p. 85-113, 2002.

MILL, D.; FIDALGO, F. Estudo sobre relações de trabalho na educação a distância virtual. **Caminhos**, Belo Horizonte, n. 22, p. 111-130, 2003.

MILL, D.; OLIVEIRA, D.; GONÇALVES, G.; MELO, S.; FARDIN, V. Transformações na organização do processo de trabalho docente e suas conseqüências para os professores. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n. 11, p. 51-65, 2002.

MILL, D.; VIANA, I. S.; SANTIAGO, C. F. Trabalho docente na Educação a Distância: condições de trabalho e implicações trabalhistas. **Extra-Classe**, Belo Horizonte, v. 1, p. 56-73, 2008.

SILVA, M. G. M. Tendências da política de educação superior. In: FRANCO, M. E. D. P.; KRAHE, E. D. (Org.). **Pedagogia universitária e áreas de conhecimento**. Porto Alegre: Editora da PUC-RS, 2007, p. 135-150.

SILVA, M. G. M.; BERALDO, T. M. Universidade, sociedade do conhecimento, educação: o trabalho docente em questão. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília. (Org.). **Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Brasília: INEP, 2008, p. 307-326.

## ANEXOS

### Questionário I

Nome:

Função no curso:

Universidade Federal de \_\_\_\_\_

Nome do Curso de graduação:

Ano da Primeira turma:

Numero de Alunos:

Qual o numero de pólos: \_\_\_

### Equipe Multidisciplinar

Quais destes profissionais existem, e qual a quantidade:

Professores Coordenadores \_\_\_\_\_

Professores de Conteúdo \_\_\_\_\_

Professores/Pesquisador \_\_\_\_\_

Tutores da distancia \_\_\_\_\_

Coordenador de Pólo \_\_\_\_\_

Tutores presenciais \_\_\_\_\_

Monitores \_\_\_\_\_

Estagiários \_\_\_\_\_

Desingneres \_\_\_\_\_

Assistentes administrativos \_\_\_\_\_

Informática \_\_\_\_\_

Outros? \_\_\_\_\_

Numero de Professores efetivos da Universidade \_\_\_\_\_

Formas de remuneração para profissionais externos ?

Bolsas     Prestação de serviço autônomo     Contrato temporário

### **Organização Política Pedagógica**

Existe um projeto pedagógico do curso? Sim  Não

Existem materiais didáticos produzidos pelo curso:

Sim  Não

Quantos são os encontros presenciais com os alunos:\_\_\_\_\_

Quais os profissionais nestes encontros:\_\_\_\_\_

Existem reuniões com os profissionais?

Sim  Não

Qual a periodicidade:\_\_\_\_\_

Existe uma equipe de controle e gestão do curso? Sim  Não

Quantos profissionais estão envolvidos neste sistema?\_\_\_\_\_

Existe um sistema de avaliação ? Sim  Não

Quantos profissionais estão envolvidos neste sistema?\_\_\_\_\_

### **Infra estrutura**

Existe uma central para o curso de EAD na Universidade? Sim  Não

Quantos profissionais auxiliam nesta central?\_\_\_\_\_

### **Infra estrutura dos Pólos**

As Instalações Físicas são adequadas?

Sim  Não

Existem Computadores

Sim  Não

Quantos\_\_\_\_\_

Tem conexão **de** internet?

Sim  Não

Existe Biblioteca ?

Sim  Não

Existe sala Multi-uso (Data-Show, Video/DVD, Televisão)?

Sim  Não

Qual o Horário de funcionamento? \_\_\_\_\_

Quantos profissionais fixos trabalham no pólo? \_\_\_\_\_

### **Sustentabilidade Financeira**

Existe recursos financeiros no curso, além do destinado pelo FNDE?

Sim  Não

Quais?

## Questionário II

Função que exerce no curso:

### **Jornada de trabalho**

Qual o tempo de trabalho no curso:

Quantas horas por semana se dedica ao curso:

Trabalha em outros locais?

Quais?

Qual é a outra atividade exercida?

Qual atividade você considera a principal?

### **Em relação a divisão de tarefas**

De quem recebe orientações/instruções?

Existe um acompanhamento/monitoramento/avaliação do seu trabalho?

Como é realizado?

Como você descreve a Hierarquia no curso?

Como é realizado a divisão de tarefas no curso?

Existe interação entre os colegas de trabalho na realização de tarefas no curso?

Como você descreve a sua autonomia na realização do seu trabalho no curso?

### **Prática pedagógica**

Como é realizada a divisão de conteúdos no curso?

Qual o grau de sua participação?

Como é realizado as avaliações?

Existe uma equipe?

Qual o grau de sua participação nesses processos?

Você prepara algum material para o curso?

Você tem realizado cursos de aperfeiçoamento na área?

Você se sente em condições de desenvolver um bom trabalho curso?

Deseja fazer algum comentário adicional sobre a pesquisa, sobre o questionário, ou sobre outro aspecto não mencionado neste questionário?