



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EaD) numa IPES brasileira: as condições de trabalho do tutor no sistema UAB. A Unimontes em questão**

**José França Neto**

**BRASÍLIA – DF**  
**DEZEMBRO /2016**

**JOSÉ FRANÇA NETO**

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EaD) numa IPES brasileira: as condições de trabalho do tutor no sistema UAB. A Unimontes em questão**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília (UnB) – Faculdade de Educação (FE) como requisito parcial para a obtenção do título de doutor em Educação, com área de concentração na linha de pesquisa em Políticas Públicas e Gestão da Educação (POGE), sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Raquel de Almeida Moraes.

**BRASÍLIA – DF  
DEZEMBRO /2016**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

FF837/  
ED24e França Neto, J., José França Neto  
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EaD) numa IPES brasileira:  
as condições de trabalho do tutor no sistema UAB. A  
Unimontes em questão. / José França Neto França Neto,  
J.; orientador Raquel de Almeida Moraes Moraes,  
Raquel de Almeida . -- Brasília, 2016.  
249 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) --  
Universidade de Brasília, 2016.

1. Educação a Distância. 2. Intensificação do  
Trabalho. 3. Flexibilização e Precarização do  
Trabalho . 4. Condições de Trabalho do Tutor. 5.  
Política Pública de Educação a Distância. I. Moraes,  
Raquel de Almeida , Raquel de Almeida Moraes,  
orient. II. Título.

**Universidade de Brasília**  
**Faculdade de Educação – Doutorado em Educação**  
**Área de Concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação**

**Banca Examinadora**

---

Professora Doutora Raquel de Almeida Moraes  
(Presidente – Universidade de Brasília – UnB)

---

Professor Doutor Daniel Ribeiro Silva Mill  
(Examinador – Universidade Federal de São Carlos – UFSCar)

---

Professor Doutor Sadi Dal Rosso  
(Examinador – Universidade de Brasília – UnB)

---

Professor Doutor Remi Castioni  
(Examinador – Universidade de Brasília – UnB)

---

Professor Doutor Carlos Alberto Lopes de Sousa  
(Examinador – Universidade de Brasília – UnB)

---

Professor Doutor José Vieira de Sousa  
(Examinador – Suplente/Universidade de Brasília/UnB)

*Dedico a todos que lutam nas suas condições de trabalho contra a exploração do capitalismo estrutural e superestrutural globalizado. Dedico também a esse 'ser social' que, mesmo executando suas operações e funções contraditórias nesse contexto capitalista, traz a efetiva chama do labor para as transformações sociais, em especial, aos tutores na modalidade de educação a distância. Dedico, enfim, a José Lino Diamantino França (servidor público na minha terra natal, meu pai) e Isabel Diamantino França (professora na reserva indígena dos Xakriabás, minha avó), ambos in memoriam, que contribuíram no seu 'labor' para a transformação social, mediando suas ações e realizações para superação das condições humanas e de vida aviltadas pelo capitalismo tardio e exploratório, durante as décadas de 1960 a 1980, no Norte do Estado de MG.*

### Congresso Internacional do Medo

Provisoriamente não cantaremos o amor,  
 que se refugiou mais abaixo dos subterrâneos.  
 Cantaremos o medo, que esteriliza os abraços,  
 não cantaremos o ódio porque esse não existe,  
 existe apenas o medo, nosso pai e nosso companheiro,  
 o medo grande dos sertões, dos mares, dos desertos,  
 o medo dos soldados, o medo das mães, o medo das igrejas,  
 cantaremos o medo dos ditadores, o medo dos democratas,  
 cantaremos o medo da morte e o medo de depois da morte,  
 depois morreremos de medo  
 e sobre nossos túmulos nascerão flores amarelas e medrosas.

[Carlos **DRUMMOND** de Andrade (1902-1987). In: *Antologia poética*.- Rio de Janeiro: Record, 2010. p. 159]

#### Conheço o Meu Lugar – (Belchior\*)

O que é que pode fazer o homem comum  
 Neste presente instante senão sangrar?  
 Tentar inaugurar  
 A vida comovida  
 Inteiramente livre e triunfante?

O que é que eu posso fazer  
 Com a minha juventude  
 Quando a máxima saúde hoje  
 É pretender usar a voz?  
 [...]

Fique você com a mente positiva  
 Que eu quero é a voz ativa (ela é que é uma boa!)  
 Pois sou uma pessoa.  
 Esta é minha canoa: Eu nela embarco.  
 Eu sou pessoa!  
 A palavra "**pessoa**" hoje não soa bem  
 Pouco me importa!

Não! Você não me impediu de ser feliz!  
 Nunca jamais bateu a porta em meu nariz!  
 Ninguém é gente!  
 Nordeste é uma ficção! Nordeste nunca houve!

Não! Eu não sou do lugar dos esquecidos!  
 Não sou da nação dos condenados!  
 Não sou do sertão dos ofendidos!  
 Você sabe bem: *Conheço o meu lugar!*

Fragmentos da letra de música 'Conheço o meu lugar', no álbum *Era uma vez um homem e seu tempo*, em 1979.

## AGRADECIMENTOS

**São tantos...** Todavia, este trabalho contou com o apoio, no fomento à pesquisa, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG, a qual foi agenciada pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Unimontes. Por isso, agradeço ao Governo do Estado de Minas Gerais, através da FAPEMIG e, em especial, aos professores da Unimontes: João dos Reis Canela, Hercílio Martelli Júnior e Juliane Leite Ferreira; e a técnica da Pró-Reitoria Karina.

Aos tutores e professores-coordenadores do curso de Pedagogia no sistema UAB da IPES estadual, meu especial agradecimento pela colaboração e participação, pois sem vocês a descrição dessa realidade empírica não seria possível nesta pesquisa.

Agradeço ao Departamento de Educação (DE) da Unimontes, no qual exerço atualmente a docência na IPES Estadual. Em especial, aos professores do DE: Cristina Freire, Maria Nadurce Silva, Andréa Lafetá, Shirley Patrícia, Zilmar, Islei, Leonice, Carlos Alberto Alexandre e Silvana Diamantino França, que sempre me motivaram para essa empreitada no conhecimento. Aos meus alunos do curso pedagogia da IPES, bolsistas do PIBID, estendendo-se para toda equipe da coordenação do Programa e os supervisores do subprojeto do curso.

Agradeço ao Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais (DMTE), onde iniciei a institucionalização do projeto de pesquisa na IPES que, logo após, teve sua aprovação no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEX/Unimontes), por meio da Resolução nº. 023 – CEPEX/2014 a qual homologou a concessão de afastamento parcial a este pesquisador para frequentar o curso de doutorado em Educação, na Universidade de Brasília – UnB. Em especial, aos professores do DMTE: Úrsula Lélis, Maria Ângela L. Dumont de Macedo, Wane Eulálio, Rosângela e Rogéria Silveira, Francely dos Santos.

Agradeço aos meus familiares, em especial, minha mãe Dolores França e meus oito irmãos, que me deram o apoio necessário para caminhar nessa jornada no conhecimento. À minha companheira-esposa Zoraya Guerra David França, que soube me compreender e ser solidária neste momento, com suas valiosas colaborações na revisão de texto; agradecimento extensivo à sua família, em especial, seus pais: Sr. Ayer David e Da. Zoraide Guerra, além de seus irmãos, pelas constantes orações a nosso favor. Aos meus caros amigos Wagner Rocha e Anelito de Oliveira (professores); Waldo Ferreira (jornalista) e Mônica Bonfim (professora), que sempre me brindaram com diálogos éticos, poéticos e do conhecimento em relação às condições de vida da humanidade e suas danças diante da complexidade do ser social, como problematiza Marx.

Agradeço a todos os professores do PPGE FE/UnB, de maneira especial, a minha orientadora Raquel de A. Moraes [solidária], Ma. Abádia, Remi Castioni, Leila Chalub, Vânia Carneiro, Bernardo Kipnis, Angela Dias e Wildson L. Pereira dos Santos (*in memoriam*), que propiciaram o debate crítico-reflexivo no meu caminho para o conhecimento, culminando com esta pesquisa.

*São tantos...* Que seria melhor dar uma breve pausa para agradecer pessoalmente a cada um(a) daqueles(a) que contribuíram para realização desta tese. Obrigado!

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
Problema de Pesquisa.....	20
Objetivos.....	21
Procedimentos metodológicos.....	21
<b>CAPÍTULO I.....</b>	<b>27</b>
<b>1. TEORIA CRÍTICA SOBRE O TRABALHO: <i>as implicações de suas categorias flexibilização, intensificação e precarização na relação Educação e Tecnologias.....</i></b>	<b>27</b>
1.1 Educação no modo de produção capitalista.....	27
1.2 O mundo do trabalho e suas formações típicas: <i>gerência e controle.....</i>	32
1.3 Transformações do trabalho na sociedade moderna: <i>fragmentação, precarização desemprego e subemprego.....</i>	36
1.4 Intensificação do trabalho: <i>mais labor!.....</i>	38
1.5 O capitalismo flexível do final do século XX ao limiar do XXI: <i>reestruturação da relação capital-trabalho e seu processo de flexibilização, via tecnologia de informação.....</i>	49
1.6 Educação, Trabalho e Novas Tecnologias.....	51
<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>55</b>
<b>2. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EaD): <i>trajetórias, concepções, legislação e críticas.....</i></b>	<b>55</b>
2.1 Definições e características da EaD.....	55
2.2 Múltiplas funções do professor em EaD: <i>competências, dimensões e polidocência.....</i>	59
2.3 Institucionalização de cursos em EaD na formação de professor: <i>do Proformação à UAB.....</i>	62
2.4 O Censo da EaD.....	68
2.5 A EaD: <i>um olhar sob a perspectiva crítica.....</i>	72
2.5.1 EaD sob o rótulo da precarização na universidade pública.....	77
2.6 O Teletrabalho na EaD: <i>flexibilização do espaço-temporal do trabalho através das TDIC.....</i>	80
2.7 Tutor na modalidade de EaD: <i>definições, concepções, condições de trabalho e suas contradições nos pressupostos teóricos e na legislação em vigor.....</i>	87
<b>CAPÍTULO III.....</b>	<b>97</b>
<b>3. RESULTADO DA PESQUISA .....</b>	<b>97</b>
3.1 Caracterização do objeto da pesquisa empírica.....	97
3.1.1 Trajetória da IPES na EaD.....	98
3.1.2 Polos UAB.....	98
3.1.3 Curso de Pedagogia UAB: <i>amostra da pesquisa.....</i>	99
3.1.4 PPC: <i>organização curricular em EaD.....</i>	101
3.2 Pesquisa de campo: <i>cenário das condições de trabalho do tutor.....</i>	102
3.2.1 Questionário: <i>estrutura, período e universo de pesquisados.....</i>	104



3.2.2 Análise e interpretação sobre as condições de trabalho e contradições de papéis das tutoras virtuais e presenciais do sistema UAB/IPES Estadual.....	105
3.2.2.1 Análise e interpretação dos relatos de coordenadores ‘de projetos’, ‘de curso’ e de ‘tutoria’ na UAB: <i>percepções sobre as condições de trabalho do tutor e suas características na EaD da IPES</i> .....	151
3.3 Análise documental.....	182
3.3.1 Descrição dos documentos analisados: <i>paralelo entre as diretrizes para o tutor e algumas de suas orientações no PPC</i> .....	182
3.4 O <i>nó górdio</i> das condições de trabalho do tutor no sistema UAB.....	189
<b>4. CONCLUSÃO.....</b>	<b>199</b>
<b>5. REFERÊNCIAS.....</b>	<b>204</b>
<b>6. APÊNDICES.....</b>	<b>213</b>
Apêndice I: Questionário Aplicado aos Tutores na UAB.....	214
Apêndice II: Roteiro de Entrevistas aos professores-coordenadores no sistema UAB.....	222
Apêndice III: Comunicação à Associação Sindical sobre entrevista para pesquisa.....	225
<b>7. ANEXOS.....</b>	<b>226</b>
Anexo I: Autorização para realização da pesquisa.....	227
Anexo II: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Tutores.....	228
Anexo III: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Coordenadores.....	229
Anexo IV: Portaria MEC nº 1065 e Parecer CNE/CES Nº 84/2006 .....	230
Anexo V: Resolução Nº 168 CEPEX/Unimontes – 2013.....	231
Anexo VI: Processo Nº 40.594 e Parecer Nº 266 CEE/MG – 2013.....	232
Anexo VII: Projeto de Lei Nº 2.435, de 29 de setembro 2011 (PL 2435/2011).....	233
Anexo VIII: Diretrizes para o Tutor: UAB/Unimontes – 2008.....	237
Anexo IX: Resolução MEC Nº 1, de 11 de março de 2016.....	242
Anexo X: Lei Nº 12.551, de 15 de dezembro de 2011.....	247
Anexo XI: Decreto Nº 5.800/2006 – Dispõe sobre o Sistema UAB.....	248

## RESUMO

Esta tese investiga as condições de trabalho na educação a distância em face das novas configurações de papéis nas funções do trabalho docente dessa modalidade de ensino, em específico o trabalho do tutor. Para isso, tomou como objeto empírico o curso de pedagogia em uma instituição pública de ensino superior (IPES) brasileira, integrante do sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Por meio de uma abordagem crítica na perspectiva do materialismo histórico-dialético, foram analisadas as categorias de flexibilização, intensificação e precarização do trabalho no intuito de verificar as condições de trabalho do tutor. Os procedimentos envolveram entrevistas realizadas com os professores e questionários junto ao tutor, bem como análise documental no sentido de entender suas funções e atribuições nessa modalidade de ensino. Os resultados evidenciam que prevalecem as condições contraditórias no papel do tutor que configuram em atribuições intensificadas e flexibilizadas no trabalho docente na EaD. Isso resulta ainda na precarização do trabalho desses profissionais que tendem a ser desvalorizados na medida em que não há uma forma de compensação salarial pelo seu desempenho profissional pois recebem bolsa. Por fim, consideramos que o cenário analisado constitui historicamente a transição da base da força de trabalho tradicional para estruturas ocupacionais flexíveis no espaço-tempo virtual cibernético. Esse cenário de mudança tende impactar nas atribuições do trabalho dos teletrabalhadores e/ou infoproletários, como o papel do tutor, para lidar no seu esforço físico, mental, intelectual e psíquico diante da complexidade do processo de ensino-aprendizagem na modalidade de educação a distância.

**Palavras-chave:** Educação a Distância, Intensificação do Trabalho, Flexibilização e Precarização do Trabalho, Condições de Trabalho do Tutor, Política Pública de Educação a Distância.

## **ABSTRACT**

This thesis investigates the working conditions in distance education in face of the new configurations of roles in the functions of the teaching work of this type of teaching, in particular the work of the tutor. For this, he took as an empirical object the pedagogy course in one of a Brazilian public university (IPES), a member of the Universidade Aberta do Brasil (UAB) system. Through a critical approach in the perspective of historical-dialectical materialism, the categories of flexibilization, intensification and precarization of work were analyzed in order to verify the working conditions of the tutor. The procedures involved interviews with teachers and questionnaires with the tutor, as well as documentary analysis in order to understand their functions and attributions in the modality of distance education. The results show that the contradictory conditions prevailing in the role of the tutor who configure in intensified and flexible assignments in the teaching work in distance education. This also results in the precariousness of the work of these professionals who tend to be devalued to the extent that there is no form of compensation for their professional performance because they receive a scholarship. Finally, we consider that the scenario analyzed historically constitutes the transition from the base of the traditional workforce to flexible occupational structures in the cybernetic virtual space-time. This scenario of change tends to impact the work assignments of teleworkers and / or infoproletary, such as the role of the tutor, to deal with their physical, mental, intellectual and psychic effort in the face of the complexity of the teaching-learning process in the distance education modality.

**Keywords:** Distance Education, Intensification of Work, Flexibilization and Precarization of Work, Tutor Labor Condition, Public Policy of Distance Education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01: O aluno no Sistema de EaD.....	<b>58</b>
Figura 02: Mapas do Estado de Minas Gerais – Regiões de Planejamento; e dos Polos EaD/Unimontes em MG.....	<b>97</b>
Figura 03: Encontros presenciais de alunos do curso de Pedagogia nos Polos UAB/Unimontes de Janaúria e Janaúba (MG), sob o acompanhamento e monitoramento de dois tutores presenciais.....	<b>107</b>
Figura 04: Estrutura Organizacional, segundo as Diretrizes para o Tutor no Sistema UAB.....	<b>183</b>
Figura 05: Inter-relações entre acadêmicos, docentes e coordenações junto ao sistema UAB, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de licenciatura em Pedagogia – modalidade a distância.....	<b>187</b>

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Número de Vagas do Curso de Pedagogia EaD e localização de seus Polos UAB.....	<b>100</b>
Quadro 02 – Organização Curricular Pedagogia EaD – 2013.....	<b>101</b>
Quadro 03 - Acesso aos bens culturais, segundo tutoras virtuais e presenciais - sistema UAB.....	<b>108</b>
Quadro 04 - Direitos e garantias trabalhistas no sistema UAB, segundo Tutoras Virtuais e Presenciais da IPES estadual MG.....	<b>115</b>
Quadro 05 - Condições profissionais que ‘favorecem’ ou ‘desfavorecem’ para a atuação na tutoria do sistema UAB, segundo tutoras virtuais e presenciais da Pedagogia EaD.....	<b>117</b>
Quadro 06 – Características profissionais para atuação na tutoria do sistema UAB, segundo as tutoras virtuais e presenciais.....	<b>119</b>
Quadro 07 – Número de disciplinas trabalhadas no primeiro semestre letivo de 2016, segundo Tutoras Virtuais e Presenciais na Pedagogia UAB.....	<b>122</b>
Quadro 08 – Estrutura Curricular Pedagogia (Licenciatura) UAB/Unimontes Primeiro semestre letivo de 2016.....	<b>123</b>
Quadro 09 – Número de vezes trabalhadas pelas Tutoras virtuais e presenciais na semana – Curso de Pedagogia UAB/ IPES Estadual.....	<b>126</b>
Quadro 10 – Condições físico-materiais que ‘favorecem’ ou ‘desfavorecem’ o trabalho de tutoria no sistema UAB, segundo tutores virtuais e presenciais em EaD da IPES estadual.....	<b>128</b>
Quadro 11 – Condições de deslocamento das tutoras virtuais e presenciais, segundo suas formas de transporte para se chegar até à IPES e/ou ao Polo de trabalho UAB.....	<b>131</b>
Quadro 12 Configuração do papel do tutor no sistema UAB, segundo tutoras virtuais e presenciais no curso de Pedagogia na IPES Estadual.....	<b>139</b>

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Distribuição do porte das instituições participantes do Censo EAD.BR 2012 segundo sua categoria administrativa.....	<b>69</b>
Tabela 02 – Número de Matrículas de graduação por modalidade de ensino; funções docentes em exercício, por regime de trabalho e pessoal técnico administrativo das instituições de Educação Superior, segundo categoria administrativa e Organização Acadêmica – Brasil 2013.....	<b>70</b>
Tabela 03 – Distribuição de cursos EAD autorizados/reconhecidos, oferecidos em 2012 segundo a natureza jurídica, a localização regional e o nível educacional das instituições formadoras.....	<b>71</b>
Tabela 04 – Intensificação da carga horária (CH) semanal na tutoria do sistema UAB, segundo Tutoras virtuais presenciais da Pedagogia EaD IPES estadual MG.....	<b>113</b>
Tabela 05 – Condições de trabalho na tutoria EaD sem os direitos e as garantias trabalhistas, segundo Tutoras virtuais e presenciais na UAB.....	<b>116</b>
Tabela 06 – Intensificação do trabalho de tutoria’ EaD, segundo tutoras virtuais e presenciais, levando-se em conta mais de duas disciplinas trabalhadas no semestre letivo da UAB/IPES.....	<b>124</b>
Tabela 07 – Ritmo diário de trabalho no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), segundo tutoras virtuais e presenciais no curso de Pedagogia UAB/IPES.....	<b>127</b>
Tabela 08 – Grau de precarização do trabalho de tutoria no sistema UAB, segundo tutores virtuais e presenciais, levando-se em conta que seu serviço não apresenta condições físico-materiais para o ambiente EaD da IPES.....	<b>129</b>
Tabela 09 – Condições de deslocamento das tutoras virtuais e presenciais, levando-se em conta riscos1 nas formas de transporte até o local de trabalho no sistema UAB/IPES.....	<b>132</b>
Tabela 10 – Acúmulo de funções docente no sistemaUAB, segundo tutoras virtuais e presenciais ao assumir outros papéis na Pedagogia em EaD da IPES Estadual.....	<b>134</b>

Tabela 11 – Intensificação do trabalho UAB, segundo tutoras virtuais e presenciais, levando-se em conta o acúmulo de funções no curso de Pedagogia EaD.....	<b>135</b>
Tabela 12 – Grau de precarização do trabalho de tutoria no sistema UAB, segundo tutoras virtuais e presenciais que levaram em conta a inexistência de representação sindical na EaD da IPES.....	<b>141</b>

### LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ABED</b>	Associação Brasileira de Educação a Distância
<b>AD</b>	Análise do Discurso
<b>Art.</b>	Artigo
<b>AVA</b>	Ambiente Virtual de Aprendizagem
<b>Capes</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CEAD</b>	Centro de Educação a Distância – Unimontes
<b>CEE-MG</b>	Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais
<b>CEPEX</b>	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Unimontes
<b>CES</b>	Câmara de Educação Superior
<b>CH</b>	Carga Horária
<b>CLT</b>	Consolidação das Leis do Trabalho
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>COTEC</b>	Comissão Técnica de Concursos da Unimontes
<b>DOU</b>	Diário Oficial da União
<b>EaD</b>	Educação a Distância
<b>FE</b>	Faculdade de Educação
<b>FGTS</b>	Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
<b>FNDE</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>IPES</b>	Instituição Pública de Ensino Superior [federal, estadual e municipal]
<b>IES</b>	Instituições de ensino superior [públicas e privadas]
<b>MG</b>	Minas Gerais
<b>MHD</b>	Materialismo Histórico e Dialético
<b>NTIC</b>	Novas Tecnologias da Informação e Comunicação
<b>Parfor</b>	Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica
<b>Pasep</b>	Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público
<b>PDF</b>	Portable Document Format (Formato Portátil de Documento)
<b>PDI</b>	Plano de Desenvolvimento Institucional
<b>PIS</b>	Programa de Integração Social
<b>PL</b>	Projeto de Lei
<b>POGE</b>	Políticas Públicas e Gestão da Educação
<b>PPC</b>	Projeto Pedagógico do Curso (Pedagogia)
<b>PPGE</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>SMS</b>	Short Message Service (serviço de mensagens curtas)
<b>TIC</b>	Tecnologias da Informação e Comunicação
<b>TDIC</b>	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
<b>UAB</b>	Sistema Universidade Aberta do Brasil
<b>UFMG</b>	Universidade Federal de Minas Gerais
<b>UEMG</b>	Universidade do Estado de Minas Gerais
<b>UF</b>	Unidade da Federação
<b>UnB</b>	Universidade de Brasília
<b>Unimontes</b>	Universidade Estadual de Montes Claros
<b>UVB</b>	Instituto Universidade Virtual Brasileira



## INTRODUÇÃO

O ritmo crescente das grandes transformações socioculturais e econômicas tem desafiado as instituições públicas de ensino superior (IPES<sup>1</sup>) brasileiras, tanto no contexto histórico-político como na relação trabalho e educação, a repensar não apenas seus modelos nas dimensões didático-pedagógicas e tecnológicas, mas, também, a determinar, ao mesmo tempo, avanços e recuos nos modos ocupacionais trabalhistas de suas políticas e práticas na modalidade de educação a distância, (EaD).

Dentro desse contexto de mudanças, as IPES têm se estruturado, ou mesmo, modificado seus arranjos institucionais na EaD, implicando, com isso, em transformações na sua organização e na contratação de sua força de trabalho para o processo de ensino em plataformas virtuais de aprendizagens.

Desse modo, diversas formas e concepções que constituem a base produtiva e a força do trabalho no capitalismo moderno, na era da informação e comunicação, tendem a ter consequências determinadas pelas mudanças socioeconômicas e tecnológicas, as quais implicam em diversas alternâncias e circunstâncias nas atividades ocupacionais do mundo do trabalho.

A literatura assinala que há múltiplas funções no trabalho docente na EaD, como *novas competências e polidocência* sem, na maioria das vezes, constituir em suas aptidões um lastro para uma qualificação profissional, causando, dessa maneira, contradições entre ‘continuidades e discontinuidades’ na nova configuração de papéis do trabalho desenvolvido no âmbito dessa modalidade de ensino. Nesse sentido, o sistema em EaD traz em seu espectro a ampliação de papéis e funções no âmbito do seu conjunto de atividades, produtivas e/ou criativas, exercidas nos processos formativos, implicando em novas condições de seus *teletrabalhadores* e/ou *infoproletários*, como é caso do tutor nessa modalidade, constituindo-se como a transição da base da força de trabalho tradicional para estruturas ocupacionais fluidas no espaço-tempo cibernético.

No bojo dessas transformações do trabalho na EaD, deve-se levar em conta, por um lado, que as inovações curriculares devem proporcionar a liberdade e a emancipação no ofício docente

---

<sup>1</sup> A sigla **IPES** será denominada aqui em referência às *Instituições Públicas de Ensino Superior*, cuja dependência administrativa se restringe apenas as esferas de governo federal, estadual e municipal no Brasil. E, em uma visão mais geral, denominaremos as *instituições de ensino superior* como IES, incluindo as IES privadas ou mesmo as públicas na educação superior.

diante do processo de ensino-aprendizagem ou das demais funções na prática educativa, trabalhando, para isso, as diferentes expressões da cultura e da sociedade e seus significados que podem ser compreendidos pelas sensibilidades e subjetividades, pelos valores éticos e estéticos nos diferentes espaços das universidades públicas brasileiras (SANTOS, 2002).

O eixo-temático deste estudo desvela-se como um assunto relevante para o conhecimento e a pesquisa em Educação, na medida em que propõe investigar se a intensificação, flexibilização e precarização do trabalho, que a literatura sinaliza, também ocorrem na educação a distância (EaD).

Ao refletir sobre “a construção da pesquisa em Educação no Brasil”, Gatti (2007, p. 33-36) salienta sua ‘importância’ e seu ‘impacto social’. Assim, Gatti (2007) atribui, em sua reflexão, ‘as contribuições que as pesquisas realizadas pelas instituições de ensino superior podem trazer para o desenvolvimento das políticas e práticas e educativas’ no sistema ensino de brasileiro, e em nosso caso em específico, nesta proposta, para o sistema de EaD.

Adicionalmente, a relevância desta proposta de estudo está no princípio de ‘educar pela pesquisa’. Conforme Demo (2011), entre “*a educação e a pesquisa* há um trajeto coincidente”, explicitado da seguinte forma: “ambas se postam contra a ignorância, fator determinante da massa de manobra”; “ambas valorizam o questionamento, marca inicial do sujeito histórico”, o qual “enquanto pesquisa se alimenta da dúvida, de hipóteses, alternativas de explicação e de superação constante de paradigmas”. (DEMO, 2011, p. 10-11).

Ainda, o interesse por este tema-estudo despertou, a partir da experiência deste pesquisador na docência de educação superior na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), lecionando, durante 10 anos em cursos de licenciatura plena no seu sistema presencial, e, ainda, trabalhando como professor-pesquisador em nove cursos de licenciatura de graduação na EaD do Sistema UAB/Unimontes [equipe multidisciplinar], além disso, atuando por dois anos, como professor-orientador no curso de pós-graduação *lato sensu* em ‘Mídias na Educação’ – *formação continuada de professores*, na modalidade EaD/UAB, em convênio com o MEC e a IPES estadual.

Nessas experiências, pudemos observar alguns fatores críticos de mudanças na configuração do trabalho docente, como, por exemplo, os múltiplos papéis da docência nesse campo de atuação da EaD na graduação e pós-graduação, ora ministrado por um professor ora se alternando por um tutor.

Diante dessas inquietações na docência da IPES estadual, partimos para uma experiência própria vivenciada na prática, em 2008, agora na condição de discente, ao fazer graduação na licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – modalidade de educação a distância (EaD) do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Nesse período, tínhamos apenas a intenção de conhecer refletindo ‘*qual é mesmo o chão da EaD*’ na oferta pública de educação escolar?

Desse modo, aquilo que nos inquietava como docente na IPES estadual passou a nos inquietar muito mais, durante o curso do Sistema UAB, pois, na condição discente, observamos *in loco* como se efetiva um pouco dessas variações e alternância entre o papel do tutor e as funções do professor-formador na modalidade EaD. Assim, observamos naquele período que o tutor era instado para essas funções da docência quase todo momento do curso, seja nos presenciais, seja nos organizados a distância por meio da plataforma virtual de aprendizagem.

No final de 2012, resolvemos então investir, de maneira crítica e densa, nesse constructo de temática, quando ingressamos no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília (UnB) – Faculdade de Educação (FE), e abordamos preliminarmente um pré-projeto na linha de pesquisa ‘Educação, Tecnologias e Comunicação – ETEC’, tendo o eixo de interesse em ‘mídias e mediações pedagógicas’, e, como pressuposto básico investigar os ‘fatores críticos nos ambientes virtuais da IES em EaD no sistema UAB’.

No entanto, tivemos que transpor essa discussão, com a anuência da coordenação e o deferimento do colegiado do Programa, para a linha de pesquisa em Políticas Públicas e Gestão da Educação (POGE), com o Eixo de interesse: *Políticas Públicas de Educação a Distância*, na qual encontramos motivações crítico-acadêmicas necessárias, sob a orientação responsável e ética do professor-orientador, para dar vazão a uma investigação científica naquilo que foi protelado, por um determinado tempo, nas nossas inquietações, isto é, a investigação das políticas públicas de educação a distância no Brasil, através de seu principal sistema de oferta do ensino público gratuito na EaD: o Sistema UAB. Enfim, o eixo de interesse na linha de pesquisa em POGE deu as razões necessárias para investigar, de forma crítico-reflexiva, as condições de trabalho do tutor no sistema público de EaD.

Nos estudos realizados nesse eixo em POGE, pudemos identificar algumas produções acadêmicas versando sobre esse tema, as quais foram também, em parte, motivações para realização desta pesquisa. Desse modo, observamos, por exemplo, que, na Biblioteca Digital

Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD<sup>2</sup>), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), se descreve frente à temática um histórico de buscas nas bases de dados de seu portal na Internet. Na BDTD/IBICT, foram localizados, no primeiro semestre de 2015, seis (6) trabalhos acadêmicos relacionados à *Precarização do Trabalho na EaD* entre tese de doutorado e dissertações de mestrado defendidas nas áreas de ciências humanas e ciências sociais aplicadas, ligadas, portanto, ao objeto da Educação no conhecimento. No entanto, ao fazer leitura dos resumos desses trabalhos, verificamos que todos esses materiais versaram no conteúdo de sua análise, de forma generalizada sobre a educação a distância (EaD), e não refletindo, de forma específica e direta, sobre os temas da *intensificação e precarização do trabalho na EaD*, como o nosso estudo de caso: *o sistema UAB como oferta pública e suas condições de trabalho precárias atribuídas ao tutor, a partir de suas atividades intensificadas e flexibilizadas* nos ambientes virtuais. Em outros materiais bibliográficos lidos, via BDTD/IBICT, esses tratavam ainda, de modo abrangente, a nossa questão, como: “Educação a distância e fetichismo tecnológico”; “Estudo sobre a aprendizagem da docência na educação a distância”.

Ainda, ao explorar um pouco mais essas produções na Biblioteca Digital BDTD/IBICT, identificamos no seu sistema de busca na *web* 35 trabalhos entre dissertações e teses publicadas no *Repositório Institucional* da Universidade Brasília (RIUnB), todos eles armazenados nas bases de dados do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UnB), na modalidade acadêmica da Faculdade de Educação.

Ao analisá-los preliminarmente, entendíamos, naquele momento, que esses trabalhos refletiam no teor de suas publicações assuntos variados, dentro do eixo-temático da EaD, como, por exemplo, ‘linguagem’ e ‘gêneros discursivos’ da ‘educação hipertextual’ no ambiente da educação a distância; ‘gestão de sistemas de EaD’; ‘curso de Pedagogia na modalidade EaD’; ‘Mídias na Educação’ e sua avaliação na EaD das IES; e, “O ProInfo”.

Além do mais, na Biblioteca BDTD/IBICT, pudemos identificar também no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) 1.012 produções acadêmicas versando, de

<sup>2</sup> A Biblioteca Digital (BDTD/IBICT) tem por objetivo reunir as produções acadêmicas de instituições de ensino e pesquisa, em um só portal de busca na Internet [<http://bdt.d.ibict.br/vufind/>], como as teses e dissertações defendidas em todo o País e por brasileiros no exterior. A iniciativa destaca, dentre as linhas principais de atuação: (a) estudar experiências existentes no Brasil e no exterior de desenvolvimento de bibliotecas digitais de teses e dissertações; (b) desenvolver, em cooperação com membros da comunidade, um modelo para o sistema; (c) desenvolver um sistema de publicação eletrônica de teses e dissertações para atender àquelas instituições de ensino e pesquisa que não possuíam sistemas automatizados para implantar suas bibliotecas digitais.

forma variada, acerca da EaD. E, ainda, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo (USP), identificamos 100 trabalhos publicados em relação ao tema da EaD, discorrendo sobre ‘Educomunicação em EaD’; “ressignificação, complexidades e controvérsias na EaD”.

Sobre essa temática, reiteramos, naquele instante de pesquisa exploratória, que a grande maioria das produções acadêmicas, identificadas na Biblioteca Digital BDTD/IBICT, refletia, de forma diversa, acerca do nosso objeto de estudo, que trata de investigar as condições de trabalho na modalidade de educação a distância (EaD), no âmbito de uma IPES integrada ao sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), investigando assim as categorias de flexibilização, intensificação e precarização do trabalho com as condições materiais de trabalho do tutor da EaD pública.

Assim, torna-se óbvio que há uma lacuna sobre essa temática, quer nas bases das bibliotecas digitais, quer nas bibliotecas físicas nacionais, demandando, no caso destas últimas, nova pesquisa exploratória em seus acervos.

Por fim, esta pesquisa visa contribuir para o debate das políticas públicas sociais na educação brasileira, em específico, o seu fortalecimento e sua contribuição no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Educação (FE), discutindo, investigando, analisando e interpretando na sua linha de pesquisa em Políticas Públicas e Gestão da Educação (POGE), sob o eixo de interesse das *Políticas Públicas de Educação a Distância*.

## **PROBLEMA DE PESQUISA**

A pergunta geradora desta proposição de tese se relaciona a investigar quais são as condições de trabalho na educação a distância em face das novas configurações de papéis nas funções do trabalho docente dessa modalidade de ensino, em específico o trabalho do tutor.

Este ator foi selecionado devido a não possuir qualquer vínculo institucional na carreira de servidor público do magistério da educação superior recebendo pelo trabalho que exerce uma bolsa da Capes, portanto sem direitos ou relação trabalhista com a universidade pública.

## **OBJETIVOS**

Em relação aos objetivos, tínhamos no início de nosso estudo o propósito de investigar as condições de trabalho do tutor na EaD, tendo como foco de investigação fazer uma análise comparativa entre o público e privado no âmbito das IES que ofertam essa modalidade de ensino. No entanto, em razão de encontrarmos empecilhos para essa proposta, não obtendo respaldo e anuência, por parte de gestores das IES privadas, tivemos de delimitar a presente pesquisa nos objetivos formulados, a seguir, que pretendem investigar apenas uma instituição pública de ensino superior (IPES) integrada ao sistema UAB.

### **Objetivo Geral**

Investigar as condições de trabalho na modalidade de educação a distância (EaD) em uma instituição pública de ensino superior (IPES), e em específico, o trabalho do tutor no âmbito de uma IPES integrada ao sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

### **Objetivos Específicos**

- Articular a teoria crítica sobre as categorias de flexibilização, intensificação e precarização do trabalho com as condições materiais da modalidade de EaD, suscitando implicações nas condições de trabalho do tutor;
- Realizar uma investigação empírica na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), de modo a apreender as condições de trabalho dos tutores no curso de pedagogia em EaD desta IPES estadual conveniada ao sistema UAB;
- Analisar as opiniões tecidas pelos coordenadores da IPES estadual sobre as condições de trabalho dos tutores no curso do sistema UAB.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Esta pesquisa se fundamenta no método materialista dialético o qual, para Marx (2011), parte do que é real na objetivação do ‘sujeito social’ na sociedade, ou, do “sujeito real” no “mundo efetivo” e na natureza, de modo que sua manifestação quanto ciência se dá, de forma

dinâmica, a partir do ‘concreto’ como ‘matéria’, algo vivo e orgânico, sem cair na ilusão de Hegel “de conceber o real como resultado do pensamento que sintetiza-se em si, aprofunda-se em si”, (...) “enquanto o método de ascender do abstrato ao concreto é somente o modo do pensamento de apropriar-se do concreto, de reproduzi-lo como um concreto mental”, ou seja, ‘representado’ e ‘idealizado’ (MARX, 2011, p. 54-55)

De acordo com Mészáros (2011), a abordagem dialética, dentro de uma ‘proposta marxiana de ciência’ ou de ‘autocrítica como princípio metodológico’, “está preocupada em trazer à tona as conexões objetivas internas de um complexo enquanto traça as linhas necessárias de demarcação – definindo os limites, nas palavras de Marx – entre a multiplicidade dos ‘momentos’ constitutivos que configuram a estrutura geral” do dinamismo histórico dos processos sociais e do desenvolvimento humano, em suas variedades de ‘interconexões’ ou ‘reais diferenças’ no ‘metabolismo social’ (MÉSZÁROS, 2011, p. 48-49).

Triviños (2008) esclarece que, na ‘origem interna do movimento dos fenômenos’, “existem elementos chamados contrários”, mas que estão “em interação permanente”, como ‘capital e trabalho’, ou, ‘classe empresarial’ e ‘classe trabalhadora’, constituindo nessa relação ‘contradição, ou seja, ‘a luta dos contrários’ e “a diferença”. “Nesta, precisamente, pode estar a origem da contradição dialética”. Além do mais, o autor sinaliza que “a contradição é a fonte genuína do movimento, da transformação dos fenômenos. O fato de que os contrários não podem existir independentemente de estar um sem o outro constitui a unidade dos contrários”. Dialeticamente, “os contrários interpenetram-se, porque em sua essência têm alguma semelhança, alguma identidade, que se alcança quando se soluciona a contradição [...]”. “[...] Quando se atinge a identidade dos contrários, na interação, surge um novo objeto, um novo fenômeno, com qualidade diferente da que apresentavam os fenômenos opostos. É o desenvolvimento, a transformação” (TRIVIÑOS, 2008, p. 69-70).

Além do mais, esta investigação se consubstancia no caráter qualitativo da pesquisa acadêmica, o qual, segundo Michel (2005, p. 33), se fundamenta “na discussão da ligação e da correlação de dados interpessoais, na coparticipação das situações dos informantes, analisados a partir da significação que estes dão aos seus atos”. Além disso, deve-se considerar na pesquisa qualitativa que “há termos nas respostas dadas tão carregados de valores, que só um participante do sistema social estudado, que vive e conhece a realidade daquele grupo, pode compreendê-los e interpretá-los”.

Dentro do seu caráter qualitativo, entenderemos na sua análise e interpretação da realidade empírica os discursos manifestados pelos sujeitos desta pesquisa e suas condições sócio-históricas, descritas e evidenciadas nos seus relatos, mediante as determinações legais, culturais e econômicas do contexto da modalidade em EaD.

Para Fiorin (2005), os discursos são entendidos como uma “uma visão de mundo, um conjunto de representações que explicam as condições de existência” em uma dada formação social, na qual há “tantas visões de mundo quantas forem as classes aí existentes, prevalecendo, nesse contexto, ‘a visão de mundo’ da lógica capitalista, a qual “é a da classe dominante” [capitalista/Estado e suas superestruturas] na relação capital e trabalho, ou, nas relações Estado e sociedade [servidores e cidadãos] (p. 32 e 81).

Dessa maneira, Fiorin (2005) entende, que essas ‘visões de mundo’ não se dissociam da ‘linguagem’, sendo, portanto, ‘expressões da vida real’, onde ‘o homem constrói e/ou reproduz’ suas ideias e seus discursos como “algo imanente à realidade” sociocultural. Assim, uma “formação ideológica impõe o que pensar” e “uma formação discursiva determina o que dizer” (p. 32-33).

Ainda, para Fiorin:

O discurso são as combinações de elementos linguísticos (frases ou conjuntos constituídos de muitas frases), usadas pelos falantes com o propósito de exprimir seus pensamentos, de falar do mundo exterior ou de seu mundo interior, de agir sobre o mundo. A fala é a exteriorização psicofísico-fisiológica do discurso. Ela é rigorosamente individual, pois é sempre um eu quem toma a palavra e realiza o ato de exteriorizar o discurso. (FIORIN, 2005, p.11) [sic]

Depreendendo um pouco mais, Fiorin (2005) argumenta que a análise do discurso não surge, de forma isolada e hierárquica, como em um sintagma linguístico, mas, ela advém, sobretudo, a partir da linguagem gerada nas relações sociais, revelando-se, além do nível superficial, na sua concretização dos elementos semânticos da estrutura profunda, como na plenitude das determinações ideológicas. Ou seja, os discursos, segundo Fiorin (2005), são determinados ideologicamente pela estrutura social (Fiorin, 2005, p. 19-23).

Sobre as determinações ideológicas, o autor esclarece que:

determinação em última instância significa que o modo de produção determina as idéias e os comportamentos dos homens e não o contrário. É preciso, no entanto, cabe repetir, não ver o nível ideológico como simples reflexo do econômico, pois ele tem seu conteúdo próprio e suas próprias leis de funcionamento e de desenvolvimento. Isso significa que não existe determinação direta e mecânica da economia, mas uma determinação complexa (FIORIN, 2005, p.33).



Ao depreender tanto a ‘formação ideológica’ quanto a ‘formação discursiva’ como representação de determinado interesse dominante em uma sociedade, de acordo Fiorin (2005), podemos então refletir que essas ideias tendem a reproduzir e/ou a criar ideias e discursos, quer pelo viés ‘conservador’ social, ou mesmo, ‘neutro’ como no caso do ‘positivismo’ na ciência moderna, quer pelo viés crítico-reflexivo no qual vai estabelecer as relações de poder nas dimensões sociais, culturais, naturais e econômicas que configuram a materialidade do processo ‘dinâmico e histórico’ na humanidade (FIORIN, 2005, p. 32-81).

Assim, a partir da perspectiva dialética marxiana, entendemos que na base e superestrutura das condições de trabalho da modalidade de educação a distância (EaD), os discursos são caracterizados pelos interesses que são pronunciados por seus diferentes atores, como o que diz a unidades gestora – Capes/IPES [via suas legislações e seus documentos] e as falas dos trabalhadores na docência em EaD, como é o caso da nossa pesquisa empírica em torno do sistema UAB na estadual, enfocando os relatos de tutoras e professoras-coordenadoras de uma universidade pública estadual dessa modalidade de educação.

Dentro do procedimento metodológico qualitativo, realizou-se a pesquisa documental. No marco legal de nossa discussão, pretendeu-se sondar melhor a Constituição Federal de 1988, que estabelece, em seu ‘Capítulo III da Educação, da Cultura e do Desporto’, a *Seção da Educação e no Capítulo dos Direitos Sociais*, bem como a legislação que regula a educação no País, no caso específico, a Lei nº 9.394/1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, além disso, a regulamentação da modalidade de educação a distância no País, por meio do o Decreto 5.622/2005 que regulamentou o artigo 80 da LDB 9.394/96, o qual trata dessa modalidade.

Embora o universo das IPES em EaD integrada ao sistema ao UAB seja constituído por leque maior de licenciaturas na formação de professores no País, como Matemática, Educação Física, Artes Visuais, Letras, História, dentre outras, delimitamos o nosso universo de pesquisa focalizando apenas o levantamento amostral da licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual de Montes Claros, por razões de vínculos profissionais deste pesquisador com esta IPES estadual, dando assim maior consistência para a realização da pesquisa empírica na modalidade EaD da instituição.

Para a coleta das informações, foram utilizados como instrumentos entrevistas e questionários em torno do nosso universo de pesquisa. Dessa maneira, as entrevistas foram feitas com professores-coordenadores e os questionários foram aplicados aos tutores, no sentido de

inquirir sobre questões relativas ao trabalho na EaD e suas formas de intensificação e flexibilização nas funções e ocupações, degradando assim a perspectiva de sua força de trabalho.

Nesse aspecto, ao entender a entrevista, de acordo com Marconi e Lakatos (2010), trata-se de um instrumento de abordagem qualitativa, mediante “um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social”. Portanto, a entrevista “é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (MARCONI e LAKATOS, 2010, p. 178).

Em relação ao questionário, trata-se, segundo Marconi e Lakatos (2005), de um instrumento quântico de coleta de dados, “construído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito” pelo informante e devolvidas ao entrevistador. Quanto à sua forma, as perguntas, em geral, são classificadas, no questionário, em três categorias: ‘(1) *abertas*; (2) *fechadas*; e, (3) *de múltipla escolha*’ (MARCONI e LAKATOS, 2005, p. 203).

Por fim, foi desenvolvida a observação direta na intensidade do fenômeno do trabalho na EaD, por meio de entrevistas realizadas com os professores-coordenadores e outra observação extensiva, através da aplicação do questionário junto ao tutor, bem como seu desdobramento em análise documental no sentido de entender suas funções e atribuições nas condições de trabalho dessa modalidade de ensino.

Quanto à exposição da pesquisa, este trabalho se estrutura, além desta introdução, em três capítulos. No primeiro capítulo, partimos para uma reflexão teórica sobre ‘o mundo do trabalho’ e a ‘educação no modo de produção capitalista’ e seu desdobramento para o ‘capitalismo flexível moderno’, trazendo implicações nas condições intensas de trabalho e aporias na tríade relação entre *Educação, Trabalho e Novas Tecnologias*.

No segundo capítulo, discorremos sobre trajetórias, concepções, legislação, institucionalização e críticas da modalidade de EaD, ressaltando as discussões sobre ‘teletrabalho’ e as *definições e condições de trabalho do tutor e suas contradições* nessa modalidade de ensino.

No terceiro capítulo, tratamos do resultado da pesquisa empírica, onde empreendemos, análises sobre as condições de trabalho destacando as contradições de papéis dos tutores virtual e presencial no sistema UAB, bem como análise dos relatos de seus coordenadores responsáveis pelos projetos, curso e sistema de tutoria na EaD pública. Além do mais, realizamos análise

documental amparados em diretrizes que regem a regulação da licenciatura estudada e traçam as normativas para o trabalho do tutor na modalidade de educação a distância. E, finalizamos o capítulo apontando o ‘nó górdio’ das condições de trabalho do tutor no sistema UAB.

Por fim, tecemos nossas considerações na ‘Conclusão’ deste trabalho.

## CAPÍTULO I

### **1. TEORIA CRÍTICA SOBRE O TRABALHO:** *as implicações de suas categorias flexibilização, intensificação e precarização na relação Educação e Tecnologias*

Em uma articulação com a teoria crítica, embasamos, neste capítulo, nos fundamentos teóricos a seguir, os quais são essenciais para compreender as concepções do debate acadêmico sobre o mundo do trabalho e a educação no modo de produção capitalista, sobretudo, no capitalismo flexível moderno que vão implicar em condições de trabalho, de forma intensa, e contradições na tríade relação entre *Educação, Trabalho e Novas Tecnologias*, observadas nas estruturas ocupacionais trabalhistas estabelecidas tanto no campo organizacional quanto no âmbito institucional, como as IPES e, de maneira em geral, as IES na modalidade de EaD.

#### **1.1 Educação no modo de produção capitalista**

As transformações do capitalismo na relação entre trabalho e educação têm sido caracterizadas, ao longo do contexto histórico, por contradições em suas formas de realizar o desenvolvimento humano e a sociedade. Nesse contexto, algumas dessas características contraditórias vão ser marcantes desde o período de mão de obra escrava, passando pelo modo de produção feudal servil e pelas origens da educação na Idade Média, até, por exemplo, alcançar o modo de produção capitalista, por meio do trabalho assalariado, e o processo de escolarização na sociedade moderna (SAVIANI, 2012, p. 152-158).

Como então entender essas contradições na relação entre trabalho e educação?

Ao longo do desenvolvimento histórico, o problema dessas relações tem sido abordado de diferentes maneiras. Uma delas é entendida, através da ‘concepção difusa’ que, segundo Saviani (2012), “parece ser aquela que contrapõe de modo excludente educação e trabalho”, como as formas de educação determinadas ‘pelo trabalho’ e ‘pelo não trabalho’, predominantes durante o período medieval, e a evolução histórica da tendência dominante, na atualidade, “de situar a educação no âmbito do não trabalho” (p.151). Em outros termos, tem-se o entendimento que essas formas de educação escolar são determinadas tanto pelo ‘trabalho concreto’ [efetivo]

quanto pelo ‘trabalho abstrato’, ou seja, pelo ‘trabalho manual’ e ‘trabalho intelectual’ [sobre isso, retomaremos mais adiante] (SAVIANI, 2012); (MARX, 2010).

Ainda, no âmbito do ‘trabalho’ e ‘não trabalho’ em que esses surgem nos modos de produção capitalista, Marx (2010) esclarece que:

Trabalho efetivo é atividade segundo um fim para a produção de um valor de uso, para a apropriação de uma matéria natural de uma maneira correspondente a necessidades determinadas. É indiferente, aqui, se nesta atividade se usa mais o músculo ou o nervo, assim como se a matéria natural é mais ou menos idealizada (MARX, 2010, p. 68).

Pelo o que se depreende da citação de Marx, o que caracteriza o trabalho é a produção de um valor de uso<sup>3</sup>, seja ele material (músculo) ou imaterial (idealizada).

Para Braverman (1987), o trabalho “ultrapassa a mera atividade instintiva” e ele “é assim a força que criou a espécie humana e a força pela qual a humanidade criou o mundo como o conhecemos” (p. 53).

No entendimento da relação educação e trabalho, Saviani (2012) aponta que esta praticamente “coincide com a própria existência humana” (p. 152). Nesse aspecto, este autor salienta que:

as origens da educação se confundem com as origens do próprio homem. A medida em que determinado ser natural se destaca da natureza e é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida é que ele se constitui propriamente enquanto homem. Em outros termos, diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm que fazer o contrário: eles adaptam a natureza a si. O ato de agir sobre a natureza, adaptando-a às necessidades humanas, é o que conhecemos pelo nome de trabalho. Por isto podemos dizer que o trabalho define a essência humana. Portanto, o homem, para continuar existindo, precisar estar continuamente produzindo sua própria existência através do trabalho. Isto faz com que a vida do homem seja determinada pelo modo como ele produz sua existência (SAVIANI, 2012, p. 152).

---

3

Quanto à concepção valor de uso e de troca, esta é teorizada no Capítulo 1 do Capital, A Mercadoria. Segundo Marx: “A utilidade de uma coisa fá-la um valor de uso. Mas essa utilidade não flutua no ar. Condição pelas propriedades do corpo da mercadoria, ela não existe sem ele. O próprio corpo da mercadoria — p. ex., ferro, trigo, diamante, etc. — é, assim, um valor de uso ou um bem. Este seu carácter não depende do facto de a apropriação das suas propriedades de uso custar ao homem muito ou pouco trabalho. Na consideração dos valores de uso pressupõe-se sempre a sua determinidade [*Bestimmtheit*] quantitativa, como uma dúzia de relógios, um côvado de tecido de linho, uma tonelada de ferro, etc. Os valores de uso das mercadorias fornecem o material para uma disciplina própria: a merceologia [*Warenkunde*]. O valor de uso só se realiza no uso ou no consumo. Os valores de uso constituem o conteúdo material da riqueza, qualquer que seja a sua forma social. Na forma de sociedade que vamos considerar eles constituem simultaneamente os portadores materiais do — valor de troca.

O valor de troca aparece, antes de mais, como a relação quantitativa, a proporção na qual os valores de uso de uma espécie se trocam por valores de uso de outra espécie(6\*), uma relação que muda constantemente com o tempo e o lugar. O valor de troca parece, por isso, ser algo de casual e puramente relativo, um valor de troca interior à mercadoria, imanente (*valeur intrinsèque*), portanto, uma *contradictio in adjecto*. Consideremos a questão mais de perto.”  
Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1867/capital/livro1/cap01/01.htm>>. Acesso em 04/11/16

Desse modo, ao produzir sua própria existência através do trabalho, os homens, segundo Saviani (2012), em suas origens “se educavam neste próprio processo”, trabalhando ‘com a terra’ e ‘com a natureza’, ou mesmo, “relacionando-se uns com os outros, os homens se educavam e educavam as novas gerações” (p. 152).

Portanto, a relação educação-trabalho se torna atávica na medida em que a produção da existência humana, desde suas lides primitivas até as novas formas de trabalho na sociedade atual, vai se transformando, por meio da educação que suscita a ressignificação de suas características sociais, individuais, comportamentais, intelectuais, culturais e econômicas, através do jogo dialético das contradições estabelecido entre a exploração das ‘forças produtivas’ pelo capitalista e a alienação da ‘força de trabalho’ pelo operário na sociedade moderna, conforme assinala Marx (2010).

Ainda, no contexto tanto da Antiguidade [greco-romana] quanto da Idade Média [sociedade feudal], a relação educação-trabalho vai se caracterizar, tendo por base a apropriação privada da terra, a qual divide os homens em classes [‘classes dos proprietários’ e classes dos não proprietários’].

Assim, os ‘proprietários da terra’, nesse período, “dá a eles a condição de poder sobreviver sem trabalhar” [‘ócio’]. Por outro lado, os ‘não proprietários’ [escravos e servos trabalhando na terra] “assumem o encargo de manter a si próprios e aos senhores” donos da terra. Desse modo, a relação educação-trabalho vai se concretizar no advento e na formação da sociedade de classes tanto na Antiguidade quanto na Idade Média (SAVIANI, 2012, p.152).

Se nos primórdios da humanidade, antes mesmo do advento da sociedade de classes, a educação ‘coincidia plenamente com o próprio processo de trabalho’, por meio do “modo de produção comunal, o que hoje chamamos de ‘comunismo primitivo’”, surge, na Antiguidade e Idade Média, “uma educação diferenciada” nessa relação: ‘a escola’ (SAVIANI, 2012, p.152). Escola para quem? Para classes dos proprietários’ ou para classes dos não proprietários’ da terra?

Diante dessas indagações, observa-se, de acordo com Saviani (2012), que, por um lado, “a palavra escola em grego significa o lugar do ócio. Portanto, a escola era o lugar a que tinham as classes ociosas”. Em outros termos, a classe dominante de proprietários da terra “tinha uma educação diferenciada”: ‘a educação escolar’, na qual se ocupava no “ócio com dignidade” em “atividades consideradas nobres” de uma “formação destinada à aristocracia”, que incluía “atitudes cortesias” e atividades “da arte militar” na formação de sujeitos, ao mesmo tempo,

‘cavaleiros e cavalheiros nas boas maneiras’. Por outro lado, a educação escolar era relegada do contingente de ‘não proprietários’ que trabalhavam na terra (SAVIANI, 2012, p.152-153).

Por essa objeção, entende-se que ‘a educação geral’ dos povos que trabalhavam na terra, ou mesmo, o do seu contingente de ‘não proprietários’, foi “a educação da maioria” que, durante esse período histórico, “era o próprio trabalho: o povo se educava no próprio processo de trabalho. Era o aprender fazendo. Aprendia lidando com a realidade, aprendia agindo sobre a matéria, transformando-a” (SAVIANI, 2012, p.152-153).

Destarte, compreende-se, enfim, que a relação educação-trabalho foi caracterizada por contradições nas formas de ensinar e aprender a fazer dos modos de produção nas estruturas das comunidades pré-capitalistas [primitivas, escravista e feudal]. Em outras palavras, caracterizou-se pela educação do “aprender fazendo” no próprio trabalho, ou seja, nas atividades dos trabalhadores na terra, e pela ‘educação diferenciada escolar’, traduzida em formas organização do ensino na escola que era voltada para formação da aristocracia e das classes nobres, a qual se ocupava do ócio ao trabalho e dedicava seu tempo aos estudos escolares.

Ao romper com a forma de produção feudal, no qual se trabalhava predominantemente na terra, tendo como referência a Idade Média, com a vida no campo e a agricultura, o modo capitalista traz, em contraposição, a sua produção centrada na cidade e na indústria, o que implica em “trazer consigo a exigência de generalização da escola” e, através desta, “o conhecimento, a ciência”, como “potência espiritual” que se converte em “potência material” nos processos industriais e na vida urbana (SAVIANI, 2012, p.154-155).

Diante dessa perspectiva, percebe-se que o processo do trabalho tornou-se um elemento-chave nas diversas transições ocorridas na sociedade moderna, desde a *Revolução Industrial*, ocorrida no Reino Unido e na Europa Ocidental [1760 – dos *métodos de produção artesanais para o método de manufatura*; e entre 1820 e 1840 – *os processos de produção de ferro* e o desenvolvimento das *máquinas-ferramentas* e o uso da *energia a vapor*, além do *carvão*] até os dias atuais.

Ao compreender melhor, em Marx (1861-1863), o trabalho no modo de produção capitalista e suas contradições, na obra ‘O Capital – terceiro capítulo’ e no manuscrito “Para a crítica da economia política”, discorrendo criticamente sobre “processo de trabalho”, dentro da perspectiva de “produção do capital”, este autor salienta as relações de poder nas dimensões sociais, culturais e econômicas que configuram a materialidade do processo ‘dinâmico e

histórico' da humanidade (MARX, 2010, p. 21-80). Nesse sentido, Marx teoriza “o mais-valor absoluto” na relação entre o capitalista que explora a ‘força de produção’ e o operário/trabalhador, que vende, sob forma de alienação, por meio de salário, sua ‘força de trabalho’ em ‘jornadas de trabalho’.

Assim, há “um tempo de trabalho excedente não-pago”, o qual é apropriado pelo capitalista que explora “a força de trabalho” do operário que recebe um salário que “é, em geral, o mínimo historicamente indispensável para a reprodução da mão de obra, ou seja, o mínimo necessário para que o trabalhador sobreviva e continue a produzir” [*sic*] (FIORIN, 2005, p. 27); (MARX, 2010, p.189-206).

Dessa maneira, Braverman (1987) destaca que embora se verifiquem as contradições e consequências determinadas pelas forças produtivas, com as transformações socioeconômicas e tecnológicas, ou mesmo com as alternâncias ocupacionais de atividades e emprego, que “o trabalho tornou-se, ainda sim, a ‘força motriz’ dessas mudanças no limiar do desenvolvimento da sociedade moderna” (BRAVERMAN, 1987, p. 49-60).

Nesse aspecto, a escola se consolidou como uma forma dominante no desenvolvimento do trabalho e das bases de produção do capitalismo, pois, segundo Saviani (2012), ‘os ideólogos da burguesia’ capitalista “proclamaram a escola universal, gratuita e obrigatória”. No entanto, evidencia-se uma contradição nessa proclamação universalizante de uma ‘escola comum para todos’ na sociedade capitalista. Quando “a burguesia declarou ‘escola universal’, esta já aparece de forma diferenciada no discurso da economia política clássica”. Em outros termos, ao mesmo tempo, que pregava a universalização da escola, alguns de seus defensores, de forma subjacente, “chegavam afirmar que a escola era totalmente dispensável para os trabalhadores, que a instrução escolar era tempo roubado à produção” capitalista (SAVIANI, 2012, p.155-160).

Além disso, outros teóricos defensores da economia capitalista, como Adam Smith que defendia ‘a importância da instrução’ para classe operária, porém, no nível dos rudimentos da leitura e escrita. Nesse sentido, o acesso ao saber, à cultura letrada e à ciência, por meio do nível de ensino superior, era apenas facultado aos filhos da burguesia capitalista, evidenciando assim um contraponto com a educação dada à classe trabalhadora e seus filhos. Smith chegou proferir, de acordo com Saviani (2012), a seguinte frase: “Instrução para os trabalhadores, porém em doses homeopáticas”. Para Saviani (2012), isso quer dizer: “é preciso um mínimo de instrução para os trabalhadores e este mínimo é positivo para ordem capitalista, mas, ultrapassando esse



mínimo, entra-se em contradição com essa ordem social no capitalismo” (SAVIANI, 2012, p.160).

Enfim, no modo de produção capitalista, a escola prevalece como uma instituição predominante frente às demais formas de educação, como a educação informal, no trabalho, na família, na igreja e nos sindicatos, pois o processo escolar garante a certificação formal nas convenções contratuais da sociedade moderna [principal instituição reconhecida na ‘sociedade de contratos’<sup>4</sup>], ou mesmo, do advento da indústria no capitalismo e das qualificações exigidas para os postos de trabalho. No entanto, é verdade que, segundo Saviani (2012), o predomínio da escola e sua expansão no seio da sociedade moderna implicaram no desenvolvimento capitalista, em meio a contradições, como, por exemplo, ‘a hipertrofia’ com o ‘alargamento’ das funções e do papel da escola atualmente, bem como sua contraposição de “função negativa”, na tendência de “desvalorização da escola: a teoria de desescolarização”, proposta radical defendida pelo filósofo austríaco Ivan Illich, que se mostrava favorável à autoaprendizagem [informal na sociedade], ou seja, a ‘sociedade sem escolas’ (SAVIANI, 2012, p.157-160).

## 1.2 O mundo do trabalho e suas formações típicas: *gerência e controle*

Antes mesmo de discorrer sobre o mundo do trabalho e suas formações típicas do capitalismo na sociedade moderna, torna-se necessário o entendimento de uma reflexão marxiana sobre “o processo de trabalho”.

Para Marx (2013),

O trabalho é, antes tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nelas jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata, aqui, das primeiras formas instintivas, animais (*tierartig*), do trabalho (MARX, 2013, p. 255).

<sup>4</sup> As teorias sobre o **contrato social** se difundiram entre os séculos XVI e XVIII como forma de explicar ou postular a origem legítima dos governos e, portanto, das obrigações políticas dos governados ou súditos. Portanto, baseia-se em uma ‘sociedade de contratos’ entre Estado e sociedade (burguesia capitalista e trabalhadores/cidadão comum). Thomas Hobbes (1651), John Locke (1689) e Jean-Jacques Rousseau (1762) são os mais famosos filósofos do chamado ‘contratualismo’. Ver: J.Ribeiro, Renato; A. Mello, Leonel. In: Francisco C. Weffort. *Os Clássicos da Política* - Volume 1. 12 ed. [S.l.: s.n.], 1999. – Capítulo: 3. Hobbes: o medo e a esperança., pp. 53-77; Capítulo: 4. John Locke e o individualismo liberal., pp. 81-89.

Assim, Marx debate por meio do pressuposto de que o trabalho torna-se uma forma de planejamento na mente que vai elaborando o modo de ação e atividade, no qual “diz respeito unicamente ao homem”. Desse modo, Marx (2013) estabelece a diferença entre os animais e o homem, através da qual este último planeja em seu cérebro o processo trabalho, argumentando para isso que:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. (MARX, 2013, p. 255-256).

E continua:

No processo de trabalho, portanto, a atividade do homem, com ajuda dos meios de trabalho, opera uma transformação do objeto do trabalho segundo uma finalidade concebida desde o início. O processo se extingue no produto. Seu produto é um valor de uso, um material natural adaptado às necessidades humanas por meio da modificação de sua forma. O trabalho se incorporou a seu objeto. Ele está objetivado, e o objeto está trabalhado. O que do lado do trabalhador aparecia sob a forma do movimento, agora se manifesta, do lado do produto, com qualidade imóvel, na forma do ser. Ele fiou, e o produto é um fio [*Gespinst*<sup>5</sup>] (MARX, 2013, p. 258).

Nas formações típicas para o trabalho, com o advento do capitalismo, em meados do século XVIII, Braverman (1987) observa que uma de suas formas foi “dividir os ofícios” nos modos de produção, como o segmento manufatureiro, à época, ‘barateando suas partes individuais’ e implicando “na compra e venda da força de trabalho” (p. 77). Nesse aspecto, o trabalhador “pode parcelar” sua atuação e atividades nos modos de produção, mas, sob o efetivo controle gerencial da organização industrial que passa, posteriormente, obter vantagens, com ganhos e lucros em face da “divisão do trabalho que aumenta a produtividade” no sistema capitalista (BRAVERMAN, 1987, p. 76-77).

Para Marx (*apud* Braverman, 1987, p. 71), essa ‘divisão do trabalho’ é uma característica da sociedade humana, o que ele vai denominar de *divisão social do trabalho*, derivando, portanto, do “caráter específico do trabalho humano”. Dessa maneira, Braverman (1987) argumenta que “a

---

<sup>5</sup> Sobre esse termo, Marx remete ao poema trágico *Fausto* do escritor alemão Johann Wolfgang von GOETHE (1749-1832), no qual a expressão *Gespinst* referia-se a ‘tecer, entrelaçar de fio’, ‘trama’. Marx alude aqui, portanto, ao caráter “fantasmagórico” da mercadoria. N. T. In: MARX, Karl (1867). *O Capital: crítica da economia política*. Livro I – O processo de produção do capital. SP: Boitempo, 2013.

*divisão social do trabalho* é aparentemente inerente característica do trabalho humano tão logo ele se converte em trabalho social, isto é, trabalho executado na sociedade e através dela” (BRAVERMAN, 1987, p. 71-72).

Essa fragmentação de especialização e funções no mundo trabalho é o que permite a cada trabalhador/operário criar, usar e acentuar suas aptidões e seus recursos, com máxima vantagem, bem como isso vai ficar cada vez mais evidente, durante a transição, nessa época, da manufatura para o sistema de fábricas (BRAVERMAN, 1987).

Em contraponto à ‘divisão social do trabalho’, Adam Smith citado por Braverman (1987) atribui “grande aumento na quantidade de trabalho”, em consequência de sua divisão. Assim, Smith formula ‘três diferentes circunstâncias (vantagens) da divisão do trabalho’:

(1) o aumento da destreza de cada trabalhador individualmente; (2) a economia de tempo que em geral se perde passando de uma espécie de trabalho a outra; e, (3) a invenção de grande número de máquinas que facilitam e abreviam o trabalho, e permitem que um homem faça o trabalho de muitos (SMITH [s.d.] *apud* BRAVERMAN, 1987, p. 75).

Um exemplo clássico dessa divisão do trabalho, Smith [s.d.] *apud* Braverman (1987) atribui à “fabricação de alfinetes”, dado que há diversas operações distintas e os vários trabalhadores para tal produção. Textualmente: “um homem estica o arame, outro o retifica e um terceiro o corta; um quarto faz a ponta e um quinto prepara o topo para receber a cabeça [...]” (p. 75).

De modo que a quantidade de operações executadas pelos trabalhadores para cada tarefa, de forma especializada, trouxe significativas mudanças na ‘força de trabalho’ e, conseqüentemente, implicações para o capitalismo industrial que teve de rever formas anteriores de trabalho na produção, como a ‘produção feudal e do artesanato’, e, com isso, persiste no modo frágil de produção, por meio, agora, da exigência de ‘funções de concepção e coordenação’ de suas atividades, assumindo, assim, ‘a forma de gerência’ nas relações estabelecidas na sua base de produção (BRAVERMAN, 1987, p. 61-63).

Nesse prospecto, Braverman (1987) aborda aspectos dos *princípios da gerência científica*, por meio do controle do processo de trabalho e do aumento dos padrões de eficiência na rotina dos trabalhadores nas organizações. A seu ver, o principal formulador desses princípios é Frederick Winslow Taylor<sup>6</sup>. Na concepção de Taylor, a gerência científica adota “a separação do

<sup>6</sup> TAYLOR, Frederick Winslow (Filadélfia [EUA]: 1856 – 1915) foi um engenheiro mecânico norte-americano, que escreveu a obra "*Os Princípios da Administração Científica*", publicada em 1911. Na ‘administração

trabalho mental e do trabalho manual”, privilegiando este último para o aumento da produtividade e separando, enfim, as tarefas entre diferentes trabalhadores; Há, ainda, ‘a separação entre concepção e execução no processo de trabalho’; “a definição de cada função”; “o modo de sua execução” e “o tempo que consumirá” cada atividade do trabalhador, fazendo, por meio da gerência, um rigoroso controle e verificação do processo de trabalho, buscando, com isso, obter maior produtividade do trabalho (BRAVERMAN, 1987, p. 112-113).

No controle adotado pela gerência exige-se que:

cada atividade na produção tenha suas diversas atividades paralelas no centro gerencial: cada uma delas deve ser prevista, pré-calculada, experimentada, comunicada, atribuída, ordenada, conferida, inspecionada, registrada através de toda a sua duração e após conclusão (BRAVERMAN, 1987, p. 113).

Diante disso, Braverman critica os efeitos da gerência científica taylorista do processo de trabalho ao afirmar que: “À primeira vista, a organização do trabalho de acordo com tarefas simplificadas, concebido e controlado em outro lugar, *exerce claramente um efeito degradador sobre a capacidade técnica do trabalhador*” (BRAVERMAN, 1987, p. 115) (grifo e itálico nossos).

Para um contexto mais amplo sobre a organização do trabalho, o autor ainda argumenta:

em seus efeitos sobre toda a população trabalhadora, porém, esta questão é complicada pelo rápido crescimento do pessoal administrativo e técnico especializado, assim como pelo rápido aumento da produção e alternância de massas a novas indústrias, e mudanças de ocupações dentro dos processos industriais (BRAVERMAN, 1987, p. 115)

Na análise desses efeitos da *gerência científica*, Braverman (1987) afirma que “no tempo de Taylor, fixou-se um padrão a partir daí seguido” (p. 115). A nosso ver, esse método tende, atualmente, a ser seguido no processo de trabalho, pois, guardadas proporções em menores escalas, reverbera na metodologia do trabalho adotada nos modos de produção capitalista de algumas organizações atuais no Brasil, uma vez que se observa, por meio da literatura especializada, um efetivo controle das rotinas e atividades dos trabalhadores nas organizações brasileiras, visando, com isso, maiores ganhos na produtividade, em detrimento da saúde e

---

científica’ e/ou ‘*taylorismo*’, o engenheiro propõe a utilização de métodos científicos rigorosos [‘cartesianos ou positivistas’] para as organizações avaliar o ritmo e a rotina de seus trabalhadores nas empresas. O foco de Taylor era a eficiência e eficácia operacional na organização industrial. Ler e refletir em: CORADI, Carlos. *Teorias da Administração de Empresas*. - São Paulo: Perspectiva, 1977, p. 21-26. [Capítulo 2: *Taylor e os princípios da administração científica*].

educação do trabalhador, sem qualificação plena para atuar, com desempenho satisfatório, nos diversos postos de trabalho.

Com os efeitos da *gerência científica* e da mecanização industrial, a qualificação passou a ser um fator determinante no processo do trabalho e nos modos de produção capitalista, pois, nas suas noções preliminares, tratava-se não só de uma exigência do aprimoramento de trabalhadores nas suas habilidades para executar funções específicas nas fábricas, durante os séculos XVIII e XIX, como, também, era uma condição na qual o capitalista exigia um maior aumento da produtividade, por meio da ‘divisão de tarefas e ofícios’ [*trabalho*] no sentido de ‘baratear a força de trabalho’ (BRAVERMAN, 1987, p 77).

### **1.3 Transformações do trabalho na sociedade moderna: *fragmentação, precarização, desemprego e subemprego***

Na transição do modo de produção capitalista antigo para o atual, Frigotto (2005) argumenta que a contradição entre “o trabalho social, criador de valores de uso, condição da produção e reprodução da existência humana e a eterna necessidade natural (Marx), e a relações sociais de produção radicaliza-se no capitalismo tardio e amplia-se a alienação e o trabalho supérfluo e fantasmagórico”, por meio do processo de fragmentação e precarização, de forma mais intensa, no mundo do trabalho moderno

Sinaliza, ainda, a influência do processo de fragmentação e precarização relacionadas às questões do ‘desemprego’ e ‘subemprego’, bem como aos processos educativos formativos (FRIGOTTO, 2005, p.62).

Sendo assim, ao entender a contradição do trabalho social e relações de produção no capitalismo, Frigotto (2005) esclarece que há uma “crise estrutural da forma capital”, conforme Mészáros (2011a, p. 31-36). Isso

nos permite entender porque permanece válida a tese da centralidade do trabalho e, ao mesmo tempo, nos permite evidenciar que a crise do capital e da forma que assume o trabalho quando subordinado à relação capital-trabalho abstrato, trabalho alienado, trabalho assalariado é uma crise de natureza e consequências diversas de todas as precedentes (FRIGOTTO, 2005, p. 66-67)

Nesse aspecto, para Mészáros (2011a, p. 31-42) e Frigotto (2005, p 67), “o capital esgotou sua capacidade civilizatória e agora tende a ser mera destruição dos direitos duramente conquistados pela classe trabalhadora”.

Desse modo, Frigotto (2005) chama a atenção para o processo de precarização do trabalho e a supressão de direitos trabalhista quando enfatiza que:

No capitalismo tardio, a desnecessidade crescente de incorporação de trabalho vivo na produção de mercadoria em forma de bens e serviço [...], e a hipertrofia do capital morto em forma de ciência e tecnologia na produção, como o previsto por Marx [...], não só gera desemprego estrutural ou a extrema precarização do trabalho, mas produz, como já assinalava Gramsci nos anos de 1930, formas de trabalho fantasmagóricas. Atrofia-se e impede-se o tempo de trabalho livre – reino da liberdade, da escolha e do ‘desenvolvimento humano (FRIGOTTO, 2005, p. 68).

Nesse horizonte, a conclusão de Frigotto (2005)

é a de que as condições históricas no plano de avanço das forças produtivas – mediante sobretudo a ciência e tecnologia, incorporada à produção – e a exponencial concentração de riqueza, com a contrapartida de uma exponencial produção de desemprego, trabalho precário, miséria e destruição de direitos (FRIGOTTO, 2005, p. 69).

Por sua vez, Antunes (2002) também compartilha da tese da precarização do trabalho na sociedade capitalista atual. A seu ver:

A lógica societal, em seus traços dominantes, é dotada, portanto, de uma aguda destrutividade, que no fundo é a expressão mais profunda da crise que assola a (des)sociabilização contemporânea: destrói-se força humana que trabalha; brutalizam-se enormes contingentes de homens e mulheres que vivem do trabalho; torna-se predatória a relação produção/natureza, criando-se uma monumental "sociedade do descartável", condição para a manutenção do sistema de metabolismo social do capital, conforme expressão de Mészáros (1995) e seu circuito reprodutivo. (ANTUNES, 2002, p.171)

Dessa forma, tem-se “as metamorfoses no mundo do trabalho”, como assinala Antunes (2002), ao argumentar que: “observa-se, no universo do mundo do trabalho no capitalismo contemporâneo, uma múltipla processual idade: de um lado verificou-se uma desproletarização do trabalho industrial, fabril, nos países de capitalismo avançado, com maior ou menor repercussão em áreas industrializadas do Terceiro Mundo” (p. 46).

Em outros termos, houve na atualidade, segundo autor, uma “diminuição da classe trabalhadora industrial e, paralelamente, um aumento trabalho assalariado no setor de serviços” (ANTUNES, 2002, p.46).

Apesar das formas de precarização do trabalho e sua fragmentação no capitalismo moderno, o autor adverte:

Nesse sentido, desregulamentação, flexibilização, terceirização, downsizing, "empresa enxuta", bem como todo esse receituário que se esparrama pelo "mundo empresarial", são expressões de uma lógica societal onde se tem a prevalência do capital sobre a força humana de trabalho, que é considerada somente na exata medida em que é imprescindível para a reprodução desse mesmo capital. Isso porque o capital pode diminuir o trabalho vivo, mas não eliminá-lo. Pode intensificar sua utilização, pode precarizá-lo e mesmo desempregar parcelas imensas, mas não pode extingui-lo (ANTUNES, 2002, p.171).

Diferente disso, Antunes (2008) teoriza que “se a vida humana necessita do trabalho humano e de seu potencial emancipador, ela deve recusar o trabalho que aliena e infelicita o ser social” (p. 2). Sendo o trabalho vital para humanidade, sua realização é uma forma de consciência na estrutura social, onde, de acordo com Lukács (1978, p. 8) citado por Antunes (2008), o “trabalho é um ato consciente e, portanto, pressupõe um conhecimento concreto, ainda que jamais perfeito, de determinadas finalidades e de determinados meios” (p. 2).

E ainda:

se por um lado, podemos considerar o trabalho como um momento fundante da vida humana, ponto de partida no processo de humanização, por outro lado, a sociedade capitalista o transformou em *trabalho assalariado, alienado, fetichizado*. O que era uma finalidade central do ser social converte-se em *meio de* subsistência. *A força de trabalho* torna-se uma mercadoria, ainda que especial, cuja finalidade é criar novas mercadorias e valorizar o capital. Converte-se em *meio* e não primeira necessidade de realização humana (ANTUNES, 2008, p.3).

Isso implica que o trabalho se configura como “trabalho estranhado” ou “alienado” frente ao ‘ser social’, ou, nas relações de produção do capital, “o que significa dizer que, sob o capitalismo, o trabalhador não se satisfaz no trabalho, mas se degrada; não se reconhece, se desumaniza no trabalho”. Portanto, o trabalho caracteriza-se, de modo “precário”, o qual no contexto atual em que “o capital, em escala global, vem redesenhando novas e velhas modalidades de trabalho”, ou seja, “as mais distintas formas alternativas de trabalho precarizado” (ANTUNES, 2008, p. 3).

#### **1.4 Intensificação do trabalho: *mais labor!***

No contexto contemporâneo da degradação do trabalho, em pleno século XXI, as formas de ‘intensificação do trabalho’, por meio dos aspectos físicos e intelectuais fungíveis do ‘trabalho

assalariado’ em detrimento ao ‘trabalho social’, ‘exploram’, segundo Cattani<sup>7</sup> (2007), “os trabalhadores em condições que não correspondem mais às potencialidades do tempo presente” (CATTANI, 2007 *apud* DAL ROSSO, 2008, p. 7-10).

Nesse aspecto, corroborando Antunes<sup>8</sup> Dal Rosso adverte que:

se o trabalho nasceu como uma *atividade vital*, imprescindível para a realização da vida humana, o capitalismo sujeitou a atividade laborativa aos imperativos da *segunda natureza*, como diz Marx, aos condicionantes do dinheiro, mercado e capital. E, ao fazê-lo, instaurou o império de outras tantas degradações (ANTUNES, 2008 *apud* DAL ROSSO, 2008, s. p.<sup>9</sup>).

Analisando a Revolução Industrial na Inglaterra (séculos XVII e XIX - 1820 e 1840), Marx (2013) critica o prolongamento desmedido de 16 a 12 horas diárias da jornada como exploração da jornada de trabalho, vindicando o estabelecimento de “uma jornada normal de trabalho legalmente limitada”.

Além da crítica ao aumento da extensão da jornada de trabalho, Marx acrescenta a intensidade do trabalho, o que se evidencia na seguinte passagem:

[...] na análise do mais-valor absoluto, tratava-se inicialmente da grandeza extensiva do trabalho, ao passo que seu *grau de intensidade* era pressuposto como dado. Cabe examinar, agora, a transformação da grandeza extensiva [‘medida do tempo de trabalho’] em *grandeza intensiva* ou de grau (MARX, 2013, p. 481) [itálicos e grifos nossos].

Na compreensão do fenômeno da intensificação, Marx (2013) relata que, em geral, “existem diferenças, como é natural, na intensidade dos trabalhos pertencentes à diferentes ramos de produção” no capitalismo, havendo compensações dessas diferenças “pelas circunstâncias próprias a cada tipo de trabalho”. No entanto, ele argumenta que: “aqui, porém, um efeito sobre o tempo de trabalho como medida de valor só ocorre na medida em que as grandezas intensiva e extensiva se apresentam como expressões contrapostas e reciprocamente excludentes da mesma quantidade de trabalho” (MARX, 2013, p. 482-483).

Diante disso, Marx (2013) afirma que “ao lado da medida do tempo de trabalho como *grandeza extensiva* apresenta-se agora a medida de seu grau de condensação” [*grandeza intensiva*]. E continua: “a hora mais intensa da jornada de trabalho de 10 horas encerra tanto ou

7

Antonio David Cattani - Porto Alegre, abril de 2007. In: Dal Rosso (2008).

8

Ricardo Antunes. In: Orelha do livro *Mais trabalho!* (DAL ROSSO, 2008).

9

Sem página (s. p.). In: Orelha do livro *Mais trabalho!* (DAL ROSSO, 2008).



mais trabalho, isto é, força de trabalho despendida, que a hora mais porosa da jornada de trabalho de 12 horas” (MARX, 2013, p. 482-483).

Marx (2013) ainda indaga: “como o trabalho é intensificado?” E responde:

O primeiro efeito da jornada de trabalho reduzida decorre da lei óbvia de que a eficiência da força de trabalho é inversamente proporcional a seu tempo de operação. Assim, dentro de certos limites, o que se perde em duração *ganha-se no seu grau de esforço realizado*. Mas o capital assegura, mediante o método de pagamento, que *o trabalhador efetivamente movimenta mais força de trabalho*. [...] a mera redução da jornada de trabalho *provoca um admirável aumento* da regularidade, uniformidade, ordem, continuidade e energia do trabalho (MARX, 2013, p. 483. In: Edição do Livro I d’ O Capital [1867]) [grifos nossos].

Ainda, diante dessa indagação, Marx (2013) vai, mais adiante, quando responde essa questão da seguinte forma:

Não resta a mínima dúvida de que a tendência do capital, tão logo o prolongamento da jornada de trabalho lhe esteja definitivamente vedado por lei, de ressarcir-se mediante *a elevação sistemática do grau de intensidade do trabalho* e transformar todo aperfeiçoamento da maquinaria *em meio de extração de um volume ainda maior de força trabalho* (MARX, 2013, p. 489. In: Edição do Livro I d’ O Capital [1867]) [grifos nossos].

Dito isso, Marx (2013) vai construir seu argumento sobre a ‘intensidade do trabalho’ em torno da “variação de grandezas relativas do preço, da força de trabalho e do mais-valor”, que “estão condicionadas por três circunstâncias”, a saber: (1) “a duração da jornada de trabalho ou a grandeza extensiva do trabalho”; (2) “*a intensidade normal do trabalho ou sua grandeza intensiva*, de modo que determinada quantidade de trabalho é gasta num tempo determinado”; (3) e, enfim, “a força produtiva do trabalho, de forma que, dependendo do grau desenvolvimento das condições de produção, a mesma quantidade de trabalho fornece uma quantidade maior ou menor de produto no mesmo tempo” (MARX, 2013, p. 587).

E, finalmente, ao atribuir a “intensidade do trabalho” como uma variável a ser considerada dentro das grandezas da “jornada de trabalho”, da “força de trabalho” e do “mais-valor”, Marx (2013) teoriza que:

A intensidade cada vez maior de trabalho supõe um dispêndio aumentado de trabalho no mesmo espaço de tempo. A jornada de trabalho mais intensiva se incorpora em mais produtos do que a jornada menos intensiva de igual número de horas. Com uma força produtiva aumentada, a mesma jornada de trabalho fornece mais produtos (MARX, 2013, p. 591).

A partir dessa perspectiva teórica, Sadi Dal Rosso evidencia que há intensificação do trabalho na sociedade brasileira. A tese de Dal Rosso trata-se de uma pesquisa realizada em

Brasília (DF), por meio da análise empírica sobre a “intensificação do trabalho e dos trabalhadores” no Distrito Federal, onde este autor analisa 20 ramos da atividade econômica brasileira, os quais foram divididos em três agrupamentos: (1) “*o capitalista moderno*” [setores: ‘bancário, telefonia, comunicação, shoppings, construção civil, escolas privadas e serviços de saúde privados, especializados e de indústria]; (2) o setor “*tradicional*” da economia, onde se reuniu os ramos de ‘oficinas mecânicas e reparação, serviços pessoais, serviços de restaurantes bares, indústria gráfica, emprego doméstico, transporte coletivo, limpeza e vigilância; (3) “*o governamental-estatal*”, no qual incluía servidores da administração pública federal e do governo do DF, ensino público [funcionários e professores de escola e universidade pública] e saúde pública (DAL ROSSO, 2008, p. 91-99) [grifos meus].

Além do mais, Dal Rosso (2008) traz uma reflexão teórica acerca do “conceito de intensidade do trabalho”, refletindo, por meio da perspectiva marxiana, a sua ‘materialidade e imaterialidade’. Analisa ainda a construção histórica dessa categoria desde a Revolução Industrial, passando pelo ‘processo de elevação do grau de intensidade’ entre 1920 a 1970, na proposta de “administração científica do trabalho” em Taylor e no sistema capitalista de produção em massa de Ford, culminando no final da década de 1970 para início dos anos de 1980, com o sistema capitalista japonês – o *toyotismo*, que, além de postular a ‘produção a tempo certo’ e ‘estoque zero’, “tem influência sobre a intensidade” do trabalho. Essa influência se dá por meio da ‘redução do quadro de pessoal’, que é “mantido com um contingente mínimo de força de trabalho. A elevação da demanda é satisfeita mediante um trabalho mais intenso e também com o emprego de horas extras e com a contratação de adicional, quando necessário” (DAL ROSSO, 2008, p. 45-70).

Dal Rosso chama a atenção para a ‘debilidade de tratamento tanto teórico quanto empírico’ da questão da “intensidade do trabalho” e seu processo de degradação na vida dos trabalhadores no Brasil e na América Latina. (DAL ROSSO, 2008, p.87-88).

No caso brasileiro, Dal Rosso (2008) cita os pesquisadores Ricardo Antunes e Giovanni Alves que têm se debruçado sobre essa questão no País. Para ele, estes autores “referem-se ao trabalho contemporâneo como de crescente intensidade”. No entanto, ‘nem sempre’, de acordo com Dal Rosso (2008), “se baseiam em evidências, razão pela qual elementos do fato social ficam mal compreendidos; nem se consegue reconhecer os diferentes graus de intensificação nos mais distintos setores da economia” (DAL ROSSO, 2008, p.87).

Na América Latina, os estudos sobre o trabalho ‘mencionam, *en passant*’, de forma ‘especulativa’ na literatura da sociologia do trabalho, ‘a existência da intensificação e seus graus de intensidade nas atividades dos trabalhadores’ e nos diversos segmentos da economia dessa abrangência continental. Sendo assim, “constata-se um imenso vácuo de pesquisas sistemáticas” acerca das ‘questões de intensidade’ e ‘tempo’ “que não foram assumidas”, ou mesmo, se verificam como “um assunto marginal nas altas rodas da intelectualidade das ciências sociais, no campo das pesquisas e no mundo editorial”. (DAL ROSSO, 2008, p.88).

Embora se constate uma ‘debilidade no âmbito mundial’ acerca da discussão sobre a *intensificação do trabalho*, há, segundo Dal Rosso (2008), ‘estudos amostrais junto a trabalhadores’ que evidenciam, de maneira empírica, o aumento da “intensidade do trabalho” em todos os setores da atividade econômica, durante meados dos anos 1990 para 2000, na maioria dos países da União Europeia. Tal pesquisa permitiu “tratar a hipótese da intensificação com algum grau de informação empírica, ultrapassando o campo da mera especulação ou da discussão genérica, a partir de dados secundários” que foram levantados pelos pesquisadores franceses Alain Fernex, Volkoff e Gollac<sup>10</sup> (DAL ROSSO, 2008, p. 89).

Antes mesmo de debater o conceito de intensidade, ou mesmo de defini-lo, Dal Rosso (2008) faz um encadeamento de questões relativas à temática, partindo de algumas indagações precípuas no entendimento desse assunto, como: “a que fenômeno damos o nome de intensidade do trabalho?” e “que entendemos por de intensidade do trabalho?” (p. 19). Nesse aspecto, o autor esclarece o entendimento sobre esse fenômeno:

Qualquer trabalho – autônomo ou heterônomo, assalariado ou cooperativo, escravo ou servil, camponês, operário ou intelectual – é realizado segundo determinado grau de intensidade. Ela [intensidade] é uma condição intrínseca a todo o trabalho concreto e está presente em todo tipo de trabalho executado, em maior ou menor grau (DAL ROSSO, 2008, p. 20).

Para Dal Rosso (2008), a noção de “intensidade tem a ver tão-somente com sujeito do trabalho, com o trabalhador individualizado ou com o coletivo de trabalhadores”. Ainda, sempre que nos referimos a noção de intensidade do trabalho “partimos da análise de quem trabalha, isto é, do trabalhador. Dele é exigido algo a mais, um empenho maior”, analisando qual o seu “dispêndio qualitativo ou quantitativo de energias” “no processo de trabalho”, considerando suas

<sup>10</sup> No ano de 2000 na França, Fernex realizou em Paris seminário sobre intensificação do trabalho: *Intensité du travail, définition, mesure, évolutions*,. GOLLAC, Michel e VOLKOFF, Serge. *L'intensification du travail*. Actes de la Recherche en Sciences Sociales, Paris, Seuil, n. 114, 1996, p. 54-67 (In: Dal Rosso, 2008).

“dimensões físicas, intelectuais e psíquicas”. Desse modo, Dal Rosso (2008) teoriza que “uma atividade concreta demanda em medida variável o concurso de todas as capacidades do trabalhador”, focalizando essa atividade no seu ‘esforço físico’, ‘cognitivo’ ou ‘afetivo’, embora fique claro que: “é o trabalhador em sua totalidade de pessoa humana que desenvolve a atividade” (DAL ROSSO, 2008, p. 20-21).

Por isso, compreende-se que

a intensidade é, portanto, mais que esforço físico, pois envolve todas as capacidades do trabalhador, sejam as de seu corpo, a acuidade de sua mente, a afetividade despendida ou os saberes adquiridos através do tempo ou transmitidos pelo processo de socialização. [...] São levadas em conta na análise da intensificação do trabalho as relações de cooperação com o coletivo de trabalhadores – a transmissão de conhecimentos entre si que permite um aprendizado mútuo – e as relações familiares, grupais e societárias que acompanham o trabalhador em seu dia-a-dia e que se refletem dentro dos locais de trabalho, quer como problemas quer como potencialidades construtivas (DAL ROSSO, 2008, p. 21).

Dentro dessa análise, a intensidade do trabalho no capitalismo contemporâneo, de acordo com Dal Rosso (2008), ‘está voltada para os resultados quantitativa ou qualitativamente superiores’, “quando se verifica maior gasto de energias do trabalhador no exercício de suas atividades cotidianas”, como, por exemplo, “quando se trata de trabalho físico, os resultados aparecem em medidas tais como maior número de veículos montados por dia por pessoa etc.” (p. 20-21).

Por outro lado, quando o trabalho é do tipo intelectual (‘não físico’), “como no caso do pesquisador, ou emocional, como o que ocorre com o educador e a enfermeira, os resultados podem ser encontrados na melhoria da qualidade mais do que na quantidade de pessoas atendidas” (DAL ROSSO, 2008, p. 21).

Para Dal Rosso (2008), o ‘trabalhar mais densamente’, ou ‘trabalhar mais’, “supõe um esforço maior, um empenho mais firme [...], um gasto maior de energias” tanto no engajamento individual ou do grupo de trabalhadores, resultando, conseqüentemente, ‘desgaste maior’, ‘fadiga mais acentuada’, com efeitos na saúde do trabalhador nas diversas dimensões: ‘fisiológicas’, ‘mental’, ‘emocional’ e ‘relacional’. Dessa maneira, “a intensidade são aquelas condições de trabalho que determinam o grau envolvimento do trabalhador, seu empenho, seu consumo de energia pessoal, seu esforço desenvolvido para dar conta das tarefas a mais” (DAL ROSSO, 2008, p. 22-23).

Em suma,

chamamos de intensificação os processos de quaisquer naturezas que resultam em um maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador com o objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar qualitativamente os resultados. Em síntese, *mais trabalho*. O seu inverso chamamos de redução da intensidade do trabalho ou *menos trabalho* (DAL ROSSO, 2008, p. 23).

Ao debater a questão sobre “qual a substância da categoria intensidade para Marx?”, Dal Rosso (2008) entende que Marx “utiliza uma linguagem metafórica para descrever a realidade” dos séculos XVIII e XIX, durante “*momentos de trabalho e de não trabalho*”. Desse modo, Marx emprega a metáfora da “porosidade”, para atribuir a este termo de que “o trabalho é ‘poroso’ no sentido de uma atividade intercalada por momentos de ‘não-trabalho’, no quais são considerados “tempos mortos”, ‘porosos’, quando “o trabalhador não trabalha e não produz valor”. Na tentativa de eliminar esses “tempos mortos”, como um desejo de aumentar seus lucros, “o capitalista intensifica o trabalho reduzindo os ‘poros’ existentes dentro dos limites da jornada” de trabalho. (DAL ROSSO, 2008, p. 47-48).

Assim, a metáfora da ‘porosidade’, de acordo com Dal Rosso (2008), “permite compreender de uma forma extremamente imaginativa e perspicaz como o trabalho pode ficar mais denso, mais concentrado, no mesmo intervalo de tempo, ou seja, sem aumentar a jornada” (p.48).

Nesse aspecto, Dal Rosso (2008) afirma que:

Quando o capitalista consegue impor *um trabalho mais denso*, pelo menos duas questões se colocam. A primeira é a consequência desse processo de intensificação sobre os corpos dos trabalhadores. A segunda é nas mãos de que atores do processo de trabalho vão parar os resultados obtidos com a redução dos ‘poros’ do trabalho e dos tempos mortos. Os trabalhadores arcam com as consequências físicas e sociais e os capitalistas apropriam-se dos novos valores produzidos com a intensificação (DAL ROSSO, 2008, p. 48) [grifos meus].

Baseando-se na concepção marxiana, o autor distingue os conceitos de “intensidade” e “produtividade”:

(a) em primeiro lugar, intensificar o trabalho implica maiores gastos de energias vitais e também resultados mais elevados. Por isso, a intensificação aumenta a mais-valia, já que os resultados excedem os gastos. Em segundo lugar, intensidade tem a ver com o *quantum* de trabalho gasto e com mais-valia. (b) Produtividade tem a ver com o grau de desenvolvimento dos meios de produção. Intensidade e produtividade são, portanto, conceitos completamente distintos (DAL ROSSO, 2008, p. 49).

Esclarecendo essa distinção de conceitos, Dal Rosso recorre ao próprio Marx (1995, *apud* DAL ROSSO 2008, p. 49-50) que além de distinguir ‘a *categoria intensidade*, que se refere ao trabalho do empregado, da *categoria de produtividade*, que se refere ao grau de desenvolvimento das forças produtivas’, ressalta “a produção de resultados superiores, razão que faz com que a *intensificação resulte em mais valor, em mais-valia relativa*” (idem, p. 49-50) (grifos nossos).

Nessa questão em que se considera a ‘relação de valor’ e ‘produção de valor’ na intensificação do trabalho, podemos depreender na obra de Marx *Os Grundrisse* (2011), a seguinte reflexão:

A troca de *trabalho vivo* por *trabalho objetivado*, i.e., o pôr do *trabalho social* na forma de oposição entre capital e *trabalho assalariado*, é o último desenvolvimento da *relação de valor* e da produção baseada no valor. O seu pressuposto é e continua sendo a massa do tempo de trabalho imediato, o *quantum* de trabalho empregado como o fator decisivo da produção da riqueza. No entanto, à medida que a grande indústria se desenvolve, a criação da riqueza efetiva passa a depender menos do tempo de trabalho e do *quantum* de trabalho empregado que do poder dos agentes postos em movimento durante o tempo de trabalho, poder que – sua poderosa efetividade –, por sua vez, não tem nenhuma relação com o tempo de trabalho imediato que custa sua produção, mas que depende, ao contrário, do nível geral da ciência e do progresso da tecnologia, ou da aplicação dessa ciência à produção (MARX, 2011, p. 587-588).

Por meio dessa citação, observamos que Marx (2011) faz uma distinção entre ‘trabalho vivo’ e ‘trabalho objetivado’, ou seja, “trabalho morto autonomizado”, através de máquinas e tecnologias, com seu valor apropriado pelo capitalista, além de sua ‘riqueza alheia’ e de seu ‘processo estranho’ ao ‘trabalho vivo’ do trabalhador, o qual configura na perspectiva marxiana no ‘sujeito real’ e na ‘subjetividade’ em ação/atividade, mediante sua criatividade, liberdade, singularidade e sua particularidade (p. 379-426). Sendo assim, Marx enfatiza que “na maquinaria, o trabalho objetivado se contrapõe ao trabalho vivo no próprio processo do trabalho como o poder que o governa, poder que, de acordo com sua forma, o capital é como apropriação do trabalho vivo” (MARX, 2011, p 581).

Ainda, na visão marxiana, a força de produção efetiva passa a depender muito mais da ‘ciência’ e do ‘progresso da tecnologia’ do que do ‘tempo de trabalho’. Esse desenvolvimento por meio da transformação tecnológica e científica vai implicar na ‘subsunção’, ou mesmo, no ‘uso de maquinaria’ nos modos de produção capital, cujo exercício, segundo Marx (1975, *apud* Dal Rosso, 2008, p. 51-52) torna-se, de um lado, “uma pressão mais forte sobre o trabalhador”, e, de

outro, “a intensificação do trabalho, à medida que o limite da jornada de trabalho impõe aos capitalistas”, um contingenciamento em termos de gasto de produção.

Na obra dos *Grundrisse*, este texto de Marx, segundo Dal Rosso (2008), “em que é tratada a passagem para o trabalho imaterial<sup>11</sup> é extremamente complexo e sintético”. No entanto, Marx, ao analisar a evolução e transição da grande indústria, durante o século XIX, ressalta que ocorreram “mudanças dramáticas no campo profissional com substituição completa de inteiras categorias profissionais e no terreno das exigências dos conhecimentos necessários”, requisitando assim “uma ressocialização operária, que em si mesma *implica um tipo de trabalho mais denso*, porquanto comandado pelo ritmo da máquina” (DAL ROSSO, 2008, p. 53).

Para melhor esclarecer acerca do ‘trabalho imaterial’ em contraposição à ‘maquinaria e à tecnologia’, presentes no ‘trabalho morto’, bem como o seu processo de intensificação do trabalho, Marx (2011) assim os teorizou nos *Grundrisse*:

A natureza não constrói máquinas nem locomotivas, ferrovias, telégrafos elétricos, máquinas de fiar automáticas etc. Elas são produtos da indústria humana; material natural transformado em órgãos da vontade humana sobre a natureza ou de sua atividade na natureza. Elas são *órgãos do cérebro humano criados pela mão humana*; força do saber objetivada. O desenvolvimento do capital fixo indica até que ponto o saber social geral, conhecimento, deveio *força produtiva imediata* e, em consequência, até que ponto as próprias condições do processo vital da sociedade ficaram sob o controle do *intelecto geral* e foram reorganizadas em conformidade com ele. Até que ponto as forças produtivas da sociedade são produzidas, não só na forma do saber, mas como órgãos imediatos da práxis social; do processo real da vida (MARX, 2011, p 589) [grifo meu].

Dessa forma, na ‘análise da *categoria intensidade*’, Marx, de acordo com Dal Rosso (2008), ‘formulou um conjunto articulado de teses’, como:

(a) o núcleo do conceito representado pela noção de mais trabalho, de mais valor; (b) sua gênese dependendo de impedimentos sociais ao alongamento da jornada; (c) que fortes transformações tecnológicas na base do trabalho conduzem a processos de *intensificação*; (d) que, ainda assim, intensidade deve ser distinguida de produtividade; (e) que a intensificação é possível de demonstração empírica; (f) e, finalmente, que a intensificação não está fora do alcance de políticas de regulação do trabalho (DAL ROSSO, 2008, p. 54).

<sup>11</sup> Segundo Dal Rosso, Marx analisa as questões da “materialidade” e da “imaterialidade” no processo de trabalho discutindo-as, tanto nas sociedades pré-industriais na qual dependia do trabalho sobre a natureza para sua sobrevivência como revoluções inglesa e dos EUA com desenvolvimento da produção, do trabalho de materiais e da maquinaria. Dessas duas questões, depreende-se que o trabalhador faz uso de energias físicas (músculos, nervos, dentre outros objetos para realizar o trabalho material). Além disso, ele faz uso de sua inteligência, de sua capacidade de criação e de lógica para realizar o trabalho imaterial, a partir da faculdade cognitiva e psíquica, empregando o seu intelecto e a sua afetividade nas relações sociais, trabalhistas e culturais. (DAL ROSSO, 2008, p. 29).

Como a subsunção da tecnologia ao modo de produção capitalista e o seu ‘sistema de fluxo e controle’ na estrutura do trabalho ‘têm conduzido ao processo de intensificação, Dal Rosso (2008) salienta que “as mudanças tecnológicas contemporâneas, particularmente aquelas no campo *da informação e comunicação*, constituem instrumentos para reduzir a ‘porosidade’ do trabalho, os momentos de não-trabalho”, e ‘aumentar produtividade e intensidade do trabalho’, como, por exemplo, as novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs) em diversos campos da atividade econômica (p. 70-71).

Dal Rosso (2008) assinala que: “poderíamos supor que o trabalhador assalariado da produção em massa criado pela grande indústria do século XX e organizado em empregos formais já não seja o mesmo *polivalente e flexível* do século XXI organizado sob *relações informais e precárias*” (DAL ROSSO, 2008, p. 53) [grifos meus].

Diante dessa análise, depreende-se que a intensidade do trabalho e seus graus de intensificação têm implicações diretas nas condições de trabalho na educação a distância (EaD). A nosso ver, a intensificação do trabalho nessa modalidade de educação ocorre na medida em que há incorporação das novas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) aos diversos espaços ocupacionais de serviços de seus (suas) trabalhadores (as) nas funções do trabalho docente, sobretudo no papel do tutor na EaD e suas atribuições que tendem cada vez mais a intensificar com um maior dispêndio de suas atividades, através das diferentes plataformas virtuais de aprendizagem. Essa tese será desenvolvida mais adiante.

Ainda, dentro da perspectiva da teoria crítica, depreenderíamos que essas ‘condições de trabalho’ do tutor na EaD decorrem do processo de intensificação de suas atividades de tutoria, no qual se trata do resultado da “mais-valia relativa”, um conceito marxiano, que entendemos ser a incorporação, sob viés das TDIC, dos elementos de suportes tecnológicos, bem como das ‘inteligências’ humanas, ao desenvolver o trabalho nessa modalidade de educação (MARX 2010 e 2011).

Por outro lado, Antunes e Braga (2009) criticam, sob o prisma da “mais-valia relativa”, a tese de Habermas<sup>12</sup> de que o ‘trabalho que deixou de ser a principal força produtiva’,

entendemos, ao contrário, que menos que uma descompensação da lei do valor, a imbricação existente entre trabalho material e imaterial, tanto nas atividades industriais

---

<sup>12</sup> HABERMAS, Jürgen (86 anos): é filósofo e sociólogo alemão, um dos membros da Escola de Frankfurt, e ficou conhecido por suas teorias sobre ‘a racionalidade comunicativa’ e ‘a esfera pública’. In: LUBENOW, Jorge Adriano. *A categoria de esfera pública em Jürgen Habermas*. Tese (doutorado). Campinas: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - Unicamp, 2007.



mais informatizadas quanto nas esferas compreendidas pelo setor de serviços ou nas comunicações, configura uma adição fundamental para se compreender a *nova morfologia do trabalho*, bem como os novos mecanismos geradores do valor (ANTUNES e BRAGA, 2009, p. 9)

Ainda, os autores vão atribuir o termo “infoproletários” e sua “degradação real do trabalho virtual”, buscando assim “revelar a face sombria” das atividades das TDIC globalizada, com “a tendência à alienação do trabalho informacional” (ANTUNES e BRAGA 2009, p. 7-13).

Os autores inserem esse movimento num quadro mais amplo, a saber, como: (1) a “multidimensionalidade desse fenômeno”; (2) “a formação de uma nova condição proletária nos serviços”; (3) “das características da estrutura sócio-ocupacionais desse setor”; (4) “da recomposição do controle e gestão do trabalho”; e, (5) “das novas formas de obtenção do consentimento à exploração econômica, da produção de novas e precárias identidades coletivas, das desigualdades de gêneros e trajetórias profissionais” (ANTUNES e BRAGA, 2009, p. 9).

Por sua vez, Druck e Franco (2007, p. 7) assinalam que diante desse cenário de perda da razão social do trabalho por meio de processo de terceirização e precarização das condições de trabalho, ocorrem impactos na política de direitos e garantias dos trabalhadores, como marca da nova dinâmica dos modos de produção capitalista.

Desse modo, as autoras argumentam ainda que, no caso da flexibilização:

a facilidade de se adaptar às novas exigências produtivas e do mercado, consideradas inexoráveis e definitivas pelas estratégias empresariais, imprime um caráter flexível à gestão, que desobriga de tudo que é fixo, rígido ou estável através dos diferentes ‘usos’ da força do trabalho. Daí a transferência das responsabilidades de gestão para um terceiro (DRUCK e FRANCO, 2007, p. 7).

Enfim, Druck e Franco (2007, p. 7) descrevem essa nova dinâmica no interior da flexibilização da organização do trabalho. Assim, considera-se que “a terceirização representa sua principal forma, consistindo numa política de gestão” que sintetiza ‘inspirações do toytismo’ e em outra de sua ‘precarização’, por meio de um processo que permite um “grau de flexibilização” da legislação trabalhista, condicionando, nesse processo, “o papel do Estado” a torna-se cada vez mais frágil na fase do capitalismo atual” (DRUCK e FRANCO, 2007, p. 7).

Na próxima seção, abordaremos um pouco mais, sob a forma de flexibilização, através da reestruturação da relação capital-trabalho, a partir das implicações das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) nos processos ocupacionais de trabalhadores nas atividades de desenvolvimento do contexto organizacional-institucional da sociedade moderna.

### **1.5 O capitalismo flexível do final do século XX ao limiar do XXI: reestruturação da relação capital-trabalho e seu processo de flexibilização via tecnologia de informação**

Do fim do século XX para o início do XXI, o capitalismo lançou-se as bases para um intenso processo de reestruturação e integração econômica, o qual, segundo Castells (1999), levou “a uma nova forma de capitalismo” em que suas características essenciais “são a globalização das principais atividades econômicas, flexibilidade organizacional e maior poder para o patronato em suas relações com os trabalhadores” (CASTELLS, 1999, p. 412).

Nesse novo prospecto do capitalismo ocorrem “pressões competitivas, flexibilidade de trabalho e enfraquecimento de mão de obra sindicalizada levaram à redução de despesas com o Estado do bem-estar social”, no qual o Estado alicerçou a garantia de contrato social e econômico, por meio de ‘acordo trabalhistas’ e do ‘pleno emprego’ em uma parceria entre sindicatos e empresas capitalista, ‘na era industrial’, observada especificamente em países europeus, durante os sucessivos anos do Pós-Guerra<sup>13</sup> (CASTELLS, 1999, p. 412).

Com a crise dos modelos de desenvolvimento econômico tanto do ‘capitalismo industrial’ como do ‘Estado do bem-estar social’, motivou-se a reestruturação e integração do capitalismo, a partir de meados dos anos 1970 e início dos anos de 1980, a qual compreendeu em “privatização de amplos setores de bens e serviços produzidos pelo Estado, a busca de eficiência e de competitividade”, “desregulamentação do comércio entre países”, provocando a “destruição de fronteiras nacionais” e a busca pela “completa liberdade de trânsito para pessoas, mercadorias e capitais”, em uma espécie mercado global universal.

Desse modo, denomina-se ainda para esse mercado como sendo um “processo de aceleração, integração e reestruturação capitalista”, que, também, vai ser chamado de “globalização, ou melhor, de mundialização”, entendida aqui como a “constituição de nova ordem econômica mundial”, através do “progresso técnico-científico em áreas como telecomunicações e informática” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 84-85).

---

<sup>13</sup>

O *pós-guerra* refere-se ao período entre 1945 e 1955, após a Segunda Guerra Mundial, que foi marcado inicialmente pelo confronto militar entre países da Europa, estendendo-se esses confrontos para os países localizados no Sudeste Asiático, Oriente Médio, Mediterrâneo, Norte da África e nas Américas do Norte e do Sul. Ver: JUDT, Tony. **Pós-guerra**: uma história da Europa desde 1945. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2008.

Na ‘nova ordem econômica mundial’, para Castells (1999), as novas tecnologias da informação têm um papel decisivo ao facilitar ‘o surgimento do capitalismo flexível’ e “rejuvenescido, proporcionando ferramentas para a formação de redes, comunicação à distância, armazenamento/processamento de informação, individualização coordenada do trabalho e concentração e descentralização simultâneas do processo decisório” (CASTELLS, 1999, p. 412-413).

No entanto, ao compreender a ‘reestruturação da relação capital-trabalho e seu processo flexibilização’, via tecnologia de informação, como salienta Castells (1999), teríamos então de fazer seus contrapontos com o argumento formulado por Mészáros (2011a) sobre “a crise estrutural do capital”, pelo qual este autor argumenta que:

o que hoje estamos vivenciando não é apenas uma crescente polarização – inerente à *crise estrutural global do capitalismo atual* – mas, igualmente o que multiplica os riscos de explosão, o colapso de uma série de válvulas de segurança que cumpriam um papel vital na perpetuação da sociedade de mercado Mészáros (2011a, p. 48)

Ainda, sobre essa crise, Mészáros (2011a) diz que “foi bastante dramática a mudança que solapou o poder da política de consenso, da limitada institucionalização e integração do processo social”, por meio “de sua transferência ao plano dos conflitos internacionais” (p. 48).

Mészáros (2011a) conclui, ao afirmar que:

à medida que os sintomas de crise se multiplicam e sua severidade é agravada, parece muito mais plausível que o conjunto do sistema esteja se aproximando de certos limites estruturais do capital, ainda que seja excessivamente otimista sugerir que o modo de produção capitalista já atingiu seu ponto de não retorno a caminho do colapso

Assim sendo, deprenderíamos sobre essa interpretação de colapso, dentro dessa perspectiva de Mészáros (2011a), para os momentos atuais como ‘internacionalização’ da “bancarota do capital” ‘global e/ou mundial’ na relação entre trabalho e as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), pois, nessa relação marcada pelo antagonismo político e econômico, se vislumbra o fato do ente maior, o Estado, não assegurar direitos trabalhistas e sociais no processo flexibilização dessas relações estabelecidas nas mediações sem barreiras da mundialização do capital. Há, portanto, nesse entendimento, uma crise de Estado pela sua falta de capacidade em atuar no campo de regulação político-social e/ou financeiro-jurídica nessas interações ‘fluídas’ e ‘frouxas’ da ‘nova ordem econômica mundial’, através das TDIC.

Carnoy (2004) afirma que “a nova economia da informação” se sustenta no (a) ‘conhecimento’; (b) nos ‘sistemas de planejamento e desenvolvimento’ [P&D]; e, no ‘papel do

Estado’ no capitalismo moderno. Desse modo, o autor salienta que “as fontes maior de produtividade dependem crescentemente do conhecimento e da informação aplicados à atividade produtiva, e esse conhecimento se baseia, cada vez mais, na ciência” (p. 15).

E, finalmente, Carnoy (2004; 1999) diz então que essa “nova economia é global” e ela vai se desenvolver através de “meios”, como seus pilares de sustentação: “o capital, a produção, o gerenciamento, os mercados, a mão de obra, a informação e a tecnologia” que se “organizam por meio de fronteiras nacionais”, articuladas em nível mundial. Nesse aspecto, a ‘nova economia da informação’, através das tecnologias da informação – informática, microeletrônica e telecomunicações: [‘núcleo central’ do desenvolvimento], vai ser incrementada pelas inovações ‘da pesquisa científica’ em setores estratégicos, nos quais o Estado vem assegurado a mediação das relações entre sua base e superestrutura nesse desenvolvimento, como, por exemplo, as ‘condições materiais do trabalho altamente qualificado’, mediante a formação de mão de obra para lidar em contextos de “flexibilidade e descentralização no processo produtivo”. Diante disso, suscita-se o seguinte problema, conforme Carnoy (2004), nesse cenário: será que ‘a educação está preparando sua força de trabalho para o mercado flexível’ e/ou ‘para as economias do século XXI’ na América Latina e Brasil, ‘desregulamentadas de obrigações trabalhistas’? (CARNOY, 2004, p. 15-17); (CARNOY, 1990, p.14).

A seguir, faremos uma discussão da ‘educação e trabalho’, permeada pelo debate sobre o fenômeno das novas tecnologias.

## **1.6 Educação, Trabalho e Novas Tecnologias**

Ao analisar as tecnologias, Saviani (2005) aponta que “diferentemente da primeira revolução industrial, que operou a transferência das funções manuais para as máquinas”, a “revolução da informática”, ou das ‘novas tecnologias de informação e comunicação’, “transfere para as máquinas as próprias operações intelectuais”, a qual é designada também de “era das máquinas inteligentes”. Em outras palavras, a ‘revolução tecnológica’ lida, a partir da automação da produção, “da incorporação das tecnologias” em de seus processos produtivos (SAVIANI, 2005, p. 21).

Dessa maneira, essa tendência para automação poderia, segundo Saviani (2005), “liberar o homem para a esfera do não-trabalho, possibilitando o cultivo do espírito através das artes, das ciências, da filosofia e do desfrute do tempo livre”. No entanto, “essas possibilidades são impossibilitadas pelas relações sociais vigentes que, fundamentadas na apropriação privada dos meios de produção, dificultam a generalização da produção baseada na incorporação maciça das tecnologias avançadas” (SAVIANI, 2005, p. 21).

Nesses termos, o avanço tecnológico, de acordo Saviani (2005), “foi utilizado para alterar o padrão produtivo, introduzindo a acumulação flexível a qual substituiu o taylorismo-fordismo pelo toyotismo, com o que se deslocaram os mecanismos de controle para o interior das próprias empresas”, deixando em segundo plano ‘o papel dos sindicatos e do Estado’ nas novas formas de produção da base capitalista.

Analisando ainda a tecnologia, Moraes (2010) afirma que esta:

é fruto do trabalho humano, nela está contida a síntese do trabalho objetivado, transposto para as máquinas. A tecnologia não é outra coisa senão trabalho intelectual materializado, dando visibilidade ao processo de conversão da ciência, potência espiritual em potência material, traduzida e protegida por patentes e direitos autorais, mantendo assim [...] o domínio do capital sobre o social, salientado por SAVIANI (2005), DUPAS (2007) e MÉSZÁROS (2003) (MORAES, 2010, p. 324).

Assim, dentro de uma perspectiva epistemológica da tecnologia e suas diversas acepções do termo, Vieira Pinto (2005) argumenta primeiro seu significado etimológico no qual ele define “a tecnologia tem de ser a teoria, a ciência, o estudo; a discussão técnica, abrangida nesta última noção as artes, as habilidades do fazer, as profissões e, generalizadamente, os modos de produzir alguma coisa” (p. 219).

No prospecto de um debate técnico, a tecnologia aparece geralmente dentro de uma acepção “com o valor fundamental e exato de logos da técnica”. Dessa maneira, ao formular a tecnologia como epistemologia da “ideologização da técnica”, tal concepção acaba sendo ‘ingênua’ no sentido de uma elaboração simplória e superficial, sem uma profundidade desse termo (VIEIRA PINTO, 2005, p. 219-233).

Por outro lado, torna-se necessário ingressar a compreensão científica do termo tecnologia em uma elaboração mais clara e consistente da “teoria geral da técnica”, configurada, por exemplo, nos seguintes tópicos:

(a) classificação das técnicas; (b) a história das técnicas; (c) a rentabilidade das técnicas, ou seja, o exame da contribuição trazida para o aumento quantitativo e qualitativo dos bens que originam; (d) o papel das técnicas na organização das relações entre os homens,

ou seja, a função social da técnica e sua direção, inclusive agora por meio cibernéticos, com o fim de melhores condições de vida para a humanidade (VIEIRA PINTO, 2005, p. 237).

Assim, a configuração do último tópico parece inegável a sua compreensão tecnológica no campo da Educação. Ou seja, reitera-se a compreensão crítico-cultural do papel e da ‘função social da tecnologia’ de não apenas em compreender o seu viés técnico [ou tecnicista] na comunicação, ou mesmo, no controle de máquinas, mas, sobretudo, em analisar e avaliar, por exemplo, as reais ‘condições didático-pedagógicas’ para inserção e aplicação de ferramentas midiático-tecnológicas no contexto de ensino-aprendizagem da escola.

Além das ‘concepções ingênuas da tecnologia’ elaboradas por uma ‘visão técnica’ na argumentação de Vieira Pinto (2005), Japiassu (2005) utiliza outro argumento crítico na compreensão tecnológica, discorrendo sobre a “percepção dogmática tecnocientífica”, ou seja, o seu ‘modo divulgação científica’, por meio tanto da ‘lógica midiática’ orientada para o público em geral como o da ‘lógica científica’ para ‘os pares’ [técnicos e cientistas] direcionada para a ‘busca da verdade’ e da ‘padronização da vida’, através de ‘artefatos técnico-tenológicos’ (JAPIASSU, 2005, pp. 252-266).

Nesse aspecto, Japiassu (2005) argumenta que o “sistema tecnocientífico vem se impondo de modo avassalador” de um “poder pelo saber”, que “não pode ser dividido democraticamente” em alguns campos do conhecimento científico, como ‘a formação de pesquisadores e suas competências’; ‘mãos de obra especializadas’ que ‘detêm o poder e o *know-how* nas inovações’ tecnológico-científicas (pp. 260-261).

Ainda nessa revisão de termos, temos em Moraes (2010) que salienta

A dinâmica da tecnologia se expressa, enfim, nas relações contraditórias entre as classes e, não sendo nem neutra nem determinista, está a serviço dos interesses da classe que mantém o capital na sociedade. Nas duas perspectivas, há alguns pontos que convergem: a necessidade de colocar a tecnologia a serviço da democratização da sociedade, mediante a socialização do saber e a necessidade de superação da oposição entre cultura tecnicista e a humanista (MORAES, 2010, p. 324).

Por fim, ao abordar as contradições das tecnologias avançadas no capitalismo moderno, Saviani (2005) afirma que:

A educação, que tenderia, sobre a base do desenvolvimento tecnológico propiciado pela microeletrônica, à universalização de uma escola unitária capaz de propiciar o máximo de desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos e conduzi-los ao desabrochar pleno de suas faculdades espirituais, é colocada, inversamente, sob a determinação direta das condições de funcionamento do mercado capitalista (SAVIANI, 2005, p. 22).

Finalmente, entendemos por meio da teoria crítica sobre o trabalho que seus pressupostos teóricos, consubstanciados nas categorias flexibilização, intensificação e precarização, tendem ser melhor analisados e interpretados, a partir de observações empíricas, evidenciadas, por exemplo, na relação educação e tecnologias, ou mesmo, como se delinea o pressuposto do nosso objeto de estudo na modalidade de educação a distância (EaD), o qual investiga as condições de trabalho do tutor no sistema UAB. Nessas relações de trabalho na EaD, suscitamos, portanto, a importância de se analisar e interpretar, através da articulação dessas categorias do trabalho, as implicações observadas nos seus espaços ocupacionais virtuais em que *infoproletários* estão submetidos à exploração de jornadas intensas de atividades, salários precários, funções e papéis flexíveis no sistema de trabalho na EaD.

No capítulo a seguir, abordaremos a modalidade de educação a distância, suas concepções, seu contexto histórico-legal, seus programas, suas abordagens críticas nos modos de produção capitalista e, por fim, a intensificação e precarização das condições do trabalho do tutor, através de sua flexibilização no ‘teletrabalho’ e das suas múltiplas funções e atribuições nessa modalidade.

## CAPÍTULO II

### 2. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EaD): trajetórias, concepções, legislação e críticas

No desenvolvimento histórico das tecnologias, a mediatização das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) [ou sua integração] à educação escolar tende a gerar desafios e contradições no campo da institucionalização dos processos formativos, bem como nas suas relações antagônicas, de base e superestrutura, estabelecidas no mundo do trabalho, como, por exemplo, as reais condições de trabalho dos ‘infoproletários’<sup>14</sup>, que trabalham com o ‘ensino’ na modalidade de educação a distância (EaD).

No entanto, antes mesmo de discutirmos sobre essas questões colocadas antes, faremos, a seguir, um debate inicial sobre as trajetórias, concepções, legislação da EaD, para, logo mais, retomar a discussão crítica sobre essas condições materiais e suas contradições nas relações entre seus ‘teletrabalhadores’<sup>15</sup> e seus gestores, ou, seus órgãos e suas instituições públicas de ensino superior (IPES) no sistema público dessa modalidade de educação.

#### 2.1 Definições e características da EaD

Em face de seu desenvolvimento histórico e suas concepções, a quantas anda a modalidade de Educação a Distância (EaD)? Nesse aspecto, formula-se uma breve trajetória sobre a constituição da EaD no Mundo e Brasil, a saber:

**Primeira geração:** Em função dos meios de transportes e comunicação, como trens e correio, surge na Europa e nos EUA, em meados do XIX, os cursos por correspondência como a 1ª geração de EaD, realizados, por meio de envio de materiais impressos pelo correio [curso de taquigrafia a distância];

<sup>14</sup> No mundo do trabalho, mediatizado pelas TDIC, Antunes e Braga (2009) formulam esse termo na sua obra ‘*Infoproletários: degradação real do trabalho virtual*’. Na perspectiva dos *Infoproletários*, revela-se “a face sombria da tendência globalizada à alienação do trabalho informacional” (ANTUNES e BRAGA 2009, p. 7-13).

<sup>15</sup> A terminologia é caracterizada por Mill (2006) na modalidade de EaD, quando ele problematizou: quem é o docente? Para esclarecer sobre essa questão, o autor argumenta que “o trabalho docente a distância se organiza de forma coletiva e cooperativa” [...], por meio de “teletrabalhadores” que vão desempenhar as suas atividades em ambientes virtuais de aprendizagem nessa modalidade, realizando sob as condições de ‘fragmentação’ e de ‘interdependência’ de funções. Esse conjunto articulado de ‘teletrabalhadores’, tanto tutores, professores, pesquisadores na realização do ensino como demais profissionais no âmbito da gestão e seus processos, torna-se “necessário para a realização das atividades de ensino-aprendizagem na educação a distância”, denominando, logo mais tarde, segundo Mill, “de polidocência” (MILL, 2006, p. 65-68). Além disso, leia também refletindo sobre esse termo em: Mill e Fidalgo (2009); Mill (2012); e, Mill (2010 [Cap. 2]).



**Segunda geração:** A EaD apresentou, nas décadas de 1920 a 1950, através da transmissão por rádio e televisão, além da utilização de mídias como fitas de áudio e vídeo e o telefone. Na década de 1960, surge, na Europa, as primeiras universidades britânicas abertas de EaD. No Brasil, o Senac, Sesc, através de emissoras de rádio, e, logo após, veio a TV brasileira na EaD: o Telecurso (1977) e o “Salto para o Futuro” da TV Escola/MEC (1991);

**Terceira geração:** Esta foi marcada pelo desenvolvimento das NTICs, através das novas mídias - videoconferência interativa/Satélites, vídeo-aulas, via tecnologias digitais e multimídia na Internet, como é, hoje, a *EaD on-line*, por meio dos ambientes virtuais de aprendizagem. A EaD on-line expandiu-se, no Brasil, de 1990 2005, através de cursos para professores, via IES públicas, e os cursos EaD das IES particulares (MAIA e MATTAR, 2007, p. 21-28); (MOORE e KEARSLEY, 2008, p. 25-47).

A partir dessa trajetória da EaD, Moraes (2010) argumenta, hoje, a sua ‘versão on-line’, como:

A evolução das tecnologias conduz essa modalidade de educação a um novo estágio de desenvolvimento, uma vez que suas ferramentas potencializaram a comunicação dialógica entre sujeitos envolvidos no processo educativo, ampliando a interatividade, o compartilhamento de saberes e a construção coletiva do conhecimento (MORAES, 2010, p. 321).

Em seus pressupostos, o fenômeno da EaD é entendido, segundo Belloni (2002, p. 122), “como parte de um processo de inovação educacional mais amplo”, ou seja, a integração das NTICs aos processos educacionais.

Nesse aspecto, entende-se que:

a mediatização técnica, por meio da concepção e do uso pedagógico de materiais multimídia, gera novos desafios para os atores envolvidos nestes processos de criação [professores, realizadores, informatas etc.](...). O fato de que esses materiais possam vir a ser utilizados por estudantes em grupo, com professor em situação presencial (no laboratório da universidade, por exemplo), ou a distância por um estudante solitário, em qualquer lugar e em qualquer tempo, só aumenta a complexidade desses desafios. (BELLONI, p. 122, 2002).

Ao rever algumas concepções sobre a modalidade de Educação a Distância (EaD), suscita-nos inicialmente a seguinte ideia sobre EaD:

é uma relação de diálogo, estrutura e autonomia que requer meios técnicos para mediatizar esta comunicação. Educação a distância é um subconjunto de todos os programas educacionais caracterizados por: grande estrutura, baixo diálogo e grande distância transnacional. Ela inclui também a aprendizagem (MOORE, 1990) *apud* (BELLONI, 2009a, p. 26).

Ao trabalhar com o conceito sobre *o que é Educação a Distância*, Moore e Kearsley (2008) atribuem que EaD significa que:

Alunos e professores estão em locais diferentes durante todo ou grande parte do tempo em que aprendem e ensinam. Estando em locais distintos, eles dependem de algum tipo

de tecnologia para transmitir informações e lhes proporcionar um meio para interagir (MOORE e KEARSLEY, 2008, p.1).

Nessa perspectiva, Moran (2002) atribui que a EaD “é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente” (p. 1). Sendo assim, entende-se por *Educação a Distância* que:

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

Dessa forma, ante as mudanças na estrutura das demandas sociais de educação escolar, tanto no seu nível básico quanto do ensino superior, depreende-se que:

Os desafios para os sistemas educacionais são enormes, de um lado, na formação inicial, será preciso reformular radicalmente currículos e métodos de ensino, enfatizando mais aquisição de habilidades de aprendizagem e a interdisciplinaridade (...); de outro lado, as demandas crescentes de formação ao longo da vida terão de ser atendidas (BELLONI, 2009, p. 5)

Além do mais, entende-se que a EaD:

é um modo não contíguo de transmissão entre professor e conteúdos do ensino e aprendente e conteúdos da aprendizagem – possibilita maior liberdade ao aprendente para satisfazer suas necessidades de aprendizagem, seja por modelos tradicionais, não tradicionais, ou pela mistura de ambos (REBEL, 1983) *apud* (BELLONI, 2009a, p. 26).

Ainda sobre a EaD, Marques e Vasconcelos (2004) argumentam que:

a Educação a Distância se apresenta como uma estratégia educacional que viabiliza a agilidade do processo de ensino-aprendizagem, por apresentar uma metodologia que reduz os encontros face a face entre professores e alunos, cuja qualidade, assim como no ensino presencial, estará intimamente ligada as concepções político-pedagógicas que a sustenta.

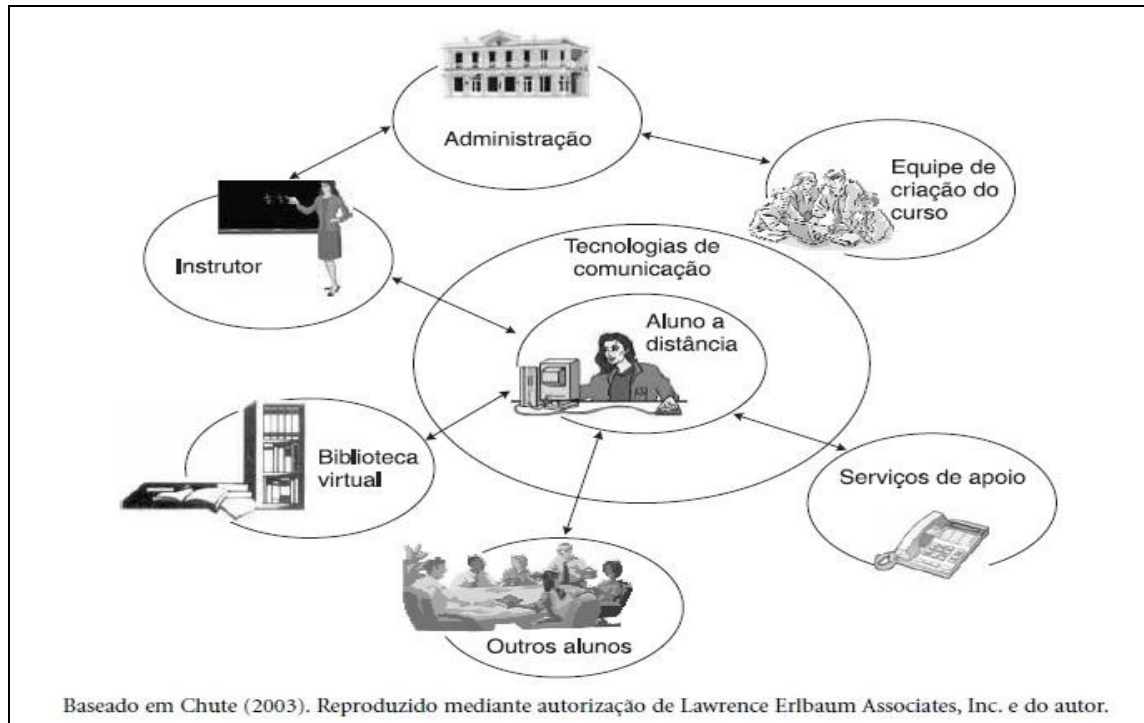


Figura 01: O aluno no Sistema de EaD  
 Fonte: Moore e Kearsley (2008, p. 22).

Ainda, ao compreender a natureza multidimensional da EaD, conforme Figura 01, Moore e Kearsley (2008) formulam a seguinte definição:

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

Dado à complexidade e à necessidade de uma abordagem sistêmica, há características particulares da EaD, como: “a qualidade para cursos na modalidade de EaD deve compreender categorias que envolvem, fundamentalmente, aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura”. Em outros termos, na concepção do *Projeto Político Pedagógico do curso EaD*, “devem ser expressos a opção epistemológica de educação, de currículo, de ensino, de aprendizagem, de perfil do estudante que se deseja formar” (MEC, 2007, p. 7-8).

Nesse aspecto, a modalidade de EaD apoia-se nos seguintes tópicos:

- (i) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem;
- (ii) Sistemas de Comunicação;
- (iii) Material didático;
- (iv) Avaliação;
- (v) Equipe multidisciplinar;
- (vi) Infraestrutura de apoio;
- (vii) Gestão Acadêmico-Administrativa;
- (viii) Sustentabilidade financeira (MEC, 2007, p8).

Embora a modalidade EaD possua características, linguagem e formato próprios, exigindo administração, desenho, lógica, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos, de infraestrutura e pedagógicos condizentes, toda essa natureza só ganha relevância no contexto de uma discussão política e pedagógica da ação educativa (MEC, 2007, p7).

Desse modo, sob uma perspectiva oficial no Brasil, entende-se que a Educação a Distância:

é a modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação. Essa modalidade é regulada por uma legislação específica e pode ser implantada na educação básica (educação de jovens e adultos, educação profissional técnica de nível médio) e na educação superior. (MEC, 2015)

Ao entender a tecnologia de EaD na formação de professor, Belloni (2002) esclarece

se quisermos compreender o fenômeno educação a distância (EaD), aqui entendido como parte de um processo de inovação educacional mais amplo que é a integração das novas tecnologias de informação e comunicação nos processos educacionais (p. 122).

Nesse prospecto, Belloni (2009b) delinea algumas características essenciais da Educação a Distância (EaD), como o “professor coletivo e multicompetente e estudante autônomo”, por meio da integração de tecnologias de informação e comunicação (TIC) à EaD. Neste aspecto, salienta-se que:

a integração dessas tecnologias, de modo criativo, inteligente e distanciado, tem o sentido de desenvolver a autonomia e a competência do estudante e educador enquanto ‘usuários’ e criadores da TIC e não como meros ‘receptores’ (BELLONI, 2009b , p.8).

Diante dessa revisão literatura, defendemos que o conceito de EaD precisa voltar-se para uma perspectiva crítica do trabalho contrária à flexibilização, intensificação e precarização observadas nessa modalidade de educação. Nosso intuito é superar, pela via da crítica, tanto o discurso do determinismo tecnológico como o seu par dialético com sua ênfase de encantamento pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

## **2.2 Múltiplas funções do professor em EaD: competências, dimensões e polidocência**

Em relação às perspectivas da EaD, Belloni (2009a, p. 79-89) problematiza sobre o papel, a formação e as competências de professores, bem como outros agentes educacionais, para

trabalhar em ambientes virtuais de aprendizagem. Nesse aspecto, indaga-se: “professor coletivo: quem ensina a distância?” (BELLONI, 2009a, p. 79).

Nesse sentido, Belloni (2009) destaca algumas tendências da EaD que podem influenciar na formação e prática de professor:

(a) convergência dos paradigmas [ensino/educação] presencial e distância e transformações nos papéis do ‘professor coletivo’ – multicompetente e estudante autônomo, por meio da integração de tecnologias de informação e comunicação (TIC) à EaD; (b) mediatização do processo de ensino-aprendizagem aproveitando ao máximo as potencialidades comunicacionais e pedagógicas dos recursos técnicos (Belloni, 2009a e 2009b)

Nesse aspecto, os professores deverão, segundo Blandin (1990) citado por Belloni (2009a), desenvolver competências em quatro áreas básicas da sua formação e prática, a saber:

- (1) **cultura técnica**, que significa um domínio mínimo de técnicas ligadas ao audiovisual e à informática, indispensáveis em situações educativas;
- (2) **competência de comunicação**, “mediatizadas ou não, necessárias não apenas para a difusão dos suportes mediatizados” na escola ou sala de aula, mas para o professor (...) “aprender a trabalhar em equipes, onde a comunicação interpessoal é importante”;
- (3) **capacidade de trabalhar com o método**, a fim de alcançar os objetivos do ensino e a qualidade da educação, por meio da aprendizagem;
- (4) **capacidade de ‘traduzir’**, isto é, “de traduzir e apresentar seus saberes e experiências” de modo colaborativo, ‘unindo a outras competências’ no campo educacional e diferentes áreas do conhecimento BLANDIN (1990, p 89) *apud* (BELLONI, 2009a, p.87) [negritos meus].

Dessa maneira, Belloni (2009, p. 88) argumenta que “formação de professores, tanto para EaD como para o ensino presencial (...), deve organizar-se de forma a atender as necessidades de atualização em três grandes dimensões: Pedagógica, Tecnológica e Didática”. Assim, compreende-se:

**Dimensão Pedagógica:** refere-se atividades de orientação, aconselhamento e tutoria relativos ao processo de ensino-aprendizagem;

**Dimensão Tecnológica:** abrange “as relações entre tecnologia e educação”, envolvendo ‘seleção de materiais e a elaboração de estratégias de uso e produção de materiais pedagógicos’, por meio da integração de meios e suportes tecnológicos em diferentes mídias;

**Dimensão Didática:** esta “diz respeito à **formação** específica do professor em determinado campo científico e à necessidade constante de atualização” e articulação com dimensão tecnológica, uma vez que se refere também ao uso de materiais didáticos em suportes técnicos (BELLONI, 2009a, p.88-89) [negritos meus].

Ainda, ao caracterizar as funções do professor na EaD, Mill (2010) traz contribuições sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na educação a distância. Dessa maneira, o referido autor argumenta que o “conjunto articulado de

trabalhadores, necessário para realização das atividades de ensino-aprendizagem na EaD”, denomina-se “de polidocência”, compreendida, sobretudo, como o trabalho docente virtual realizado na coletividade das funções e atribuições desses trabalhadores nessa modalidade (Mill, 2010, p. 23-40).

Ao atribuir as funções dessa equipe polidocente da EaD, Mill (2010) salienta que “o grupo de educadores da *polidocência* é composto de: professor-conteudista, tutores virtuais, professor-aplicador (ou professor-formador), projetistas educacionais (ou *designers instrucionais*), tutores presenciais, equipe multidisciplinar e equipe coordenadora” (p. 34).

Do ponto de vista governamental, os benefícios, segundo Mill (2007, p. 279-280), de uso da EaD para formação de professores são expressos em alguns aspectos, como: (1) *mais qualidade para a educação*, refletindo nas condições do trabalho docente e no desempenho educacional dos alunos; (2) *flexibilidade nos tempos e espaços* mais adequados na formação inicial e continuada do professor, por meio de acesso ao conhecimento em universidades (IES pública e privada); e, (3) *desenvolvimento de competências* necessárias à realização das atividades docentes, aumentando suas capacidades de bem ensinar, por meio virtuais e do uso de tecnologias digitais, como, por exemplo, o *letramento digital*, o qual influi nas habilidades do professor.

Do ponto de vista da formação de professores da educação de nível superior para trabalhar com EaD, alguns aspectos, de acordo com Mill (2007), podem ser atribuídos das seguintes maneiras:

- (a) mudança do olhar sobre o fazer pedagógico, dando mais atenção ao processo de ensinar e de aprender; (b) modificação pelos professores de sua prática docente na educação presencial em função do que estão fazendo na educação a distância; (c) reformulação dos conteúdos e das estratégias pedagógicas tradicionalmente adotadas pelos professores (na EaD e na educação presencial), em função das dificuldades dos alunos; e, (d) questionamento dos tutores sobre seu trabalho como sendo ou não docência (MILL, 2007, p. 281).

Destarte, as novas tecnologias na educação tendem a mudar significativamente o trabalho e método, a concepção, prática e ação reflexiva dos docentes nos novos cenários de aprendizagem do aluno, influenciando, dessa maneira, em diferentes dimensões educacionais, como: ‘espaço, tempo e tecnologia no trabalho pedagógico’ desenvolvido em sala de aula, seja no sistema presencial, seja na modalidade de EaD (MILL e FIDALGO, 2007).

### 2.3 Institucionalização de cursos em EaD na formação de professor: do *Proformação* à UAB

Nas práticas e políticas de EaD no Brasil, alguns cursos de formação de professores a distância (EaD) foram instituídos pelos governos estaduais e federal, durante os anos de 1999 a 2005.

Em 1999, teve início, em caráter experimental, nos Estados do Mato Grosso e Mato Grosso do Sul o Programa de Formação de Professores em Exercício – *Proformação*/MEC, um curso de nível médio, em EaD, com habilitação em magistério para professores sem habilitação em magistério [apenas com o ensino fundamental ou o ensino médio], lecionando nas quatro séries iniciais do ensino fundamental e classes de alfabetização dos estados do Norte, Nordeste e Centro-Oeste (MEC, 2015a).

O *Proformação* utilizava-se de recursos tecnológicos da EaD., tendo em vista as características da população alvo, professores em exercício atuando em regiões ou locais que não permitem acesso a cursos presenciais.

O Sistema operacional, instrucional e de apoio à aprendizagem do *Proformação* caracterizava-se assim:

como não havia utilização da Internet no Programa [EaD on-line], seus conteúdos eram desenvolvidos em encontros presenciais e atividades orientadas por tutores a cada 15 dias nos municípios, onde foram objeto de estudo os vídeos que desenvolviam temas e conteúdos que completam o material impresso estudado na quinzena que antecede o encontro coletivo do sábado (MEC, 2015a).

Outro curso de formação de professores a distância (EaD) foi o Projeto *Veredas* – Formação Superior de Professores. O ‘*Veredas*’ foi uma iniciativa do governo do Estado de Minas Gerais, por meio da Secretaria de Estado de Educação, destinado a formar professores leigos para atuar no ensino fundamental em exercício nas redes públicas, estadual e municipal desse Estado. O curso de formação de professores era ministrado na modalidade de EaD, utilizando-se de volumes de material didático e encontros presenciais, com tutores. Estruturou-se também uma biblioteca eletrônica que foi construída para dar suporte aos alunos. O tempo de formação do docente em EaD foi de três anos e meio (MEC, 2005). A metodologia do ‘*Veredas*’ “teve como base o Programa Anchieta, desenvolvido pelas Universidades das Nações Unidas e de Las Palmas y Gran Canária”, que foi adaptada à realidade do Estado de Minas Gerais (RODRIGUES, 2009, p. 46-48); (MEC, 2005).

O ‘*Veredas*’ teve seu início em 2000 e vigorou até 2005. O projeto envolveu um consórcio de cooperação – o Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária, composto por 18 IES – Rede Veredas – entre públicas [UFMG, UFJF, UFU, UFV, UEMG/BH, Unimontes UEMG/FAFILE, UEMG/ FAFIPA, UEMG /FUNEDI, UEMG/FEPAM, FESPEMIG e UEMG/UNIS] e privada [Universidades particulares: FUMEC/BH, FINOM, UNIUBE/Uberaba, FENORD/FAFI–TO, FAFIMA – FEM/Machado, UNINCOR/Três Corações], formando quase 14 mil professores em EaD, durante cerca de cinco anos (RODRIGUES, 2009); (MEC, 2005).

Outro curso de formação de professores em EaD é o Programa *Um Salto para o Futuro*, da TV Escola/MEC, de âmbito nacional, transmitido pela televisão via satélite. O programa é destinado à capacitação de professores nas séries iniciais do ensino fundamental, se estendendo, inclusive, para professores da pré-escola. O *Um Salto para o Futuro* foi criado, em 1991, pelo Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Básica (Seneb), e tem como parceiros a Fundação Roquete Pinto, que fica responsável pela transmissão, e as Secretarias Estaduais da Educação, responsáveis pela implementação em campo, ou seja, nas escolas (MEC, 2015a).

Dentro da perspectiva da EaD nas IPES, criou-se, em dezembro de 1999, a *UniRede – Universidade Virtual Pública do Brasil*, reunindo mais de 70 universidades federais, estaduais e municipais de todo o País. A *UniRede* foi criada inicialmente “com o propósito de democratizar o acesso ao ensino de qualidade por meio da EaD, nos níveis de graduação, pós-graduação, extensão e educação continuada”, além disso, a *universidade virtual pública* oferece “programas de capacitação de professores das IES associadas para o uso da NTICs e gestão da EaD, atendendo à demanda do MEC para a capacitação de professores do ensino fundamental e médio” (MAIA e MATTAR, 2007, p. 35).

Ainda, sob o prisma das IPES, o governo estadual do Rio Janeiro (RJ) criou, em 2000, o *Consórcio de Educação a Distância do Estado do RJ (o Cederj)*, reunindo universidades estaduais e federais. Ou seja, o Consórcio Cederj coordena a graduação a distância de oito universidades públicas de ensino superior: CEFET, IFF, UERJ, UFRJ, UFRRJ (Rural) UFF, UNIRIO, UENF. Essa iniciativa contou com o apoio e os recursos da administração pública estadual, “para a instalação de unidade de apoio e de infra-estrutura adequada de tutoria e equipamentos”. Além do mais, O *Cederj* oferece, por meio das IPES, cursos e programas em EaD



na área de licenciatura em pedagogia, ciências biológicas e outras licenciaturas, credenciadas pelo MEC (MAIA e MATTAR, 2007, p. 35).

Em 2005, o governo federal lançou o programa *Pró-Licenciatura* na formação de professores em EaD. O programa que foi instituído pelo MEC ofereceu formação inicial de professores a distância, em exercício nos anos/séries finais do ensino fundamental ou ensino médio dos sistemas públicos de ensino. O *Pró-Licenciatura* ocorreu também em parceria com IPES, implementando cursos de licenciatura em EaD, com duração igual ou superior à mínima exigida para os cursos presenciais, de modo que o professor estudava, ao mesmo tempo, como aluno, e ministrava suas atividades docentes em sala de aula (MEC, 2015b).

Ao compreender o marco legal da Educação a Distância (EaD), esta modalidade de educação se institui, no Brasil, a partir da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que *estabelece as diretrizes e bases da educação nacional* (LDB/1996). Dessa maneira, a LDB, no seu artigo 80, diz que: “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996, p. 29).

Assim, a educação a distância será ‘organizada com abertura e regime especiais’, sendo ‘oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União’, que “regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diplomas relativos a cursos de educação a distância”. Além do mais, “as normas para produção, controle e avaliação de programas de EaD e a autorização para sua implementação” serão regulamentadas pela cooperação e integração entre os diferentes sistemas de ensino (BRASIL, 1996, p. 29).

No ano de 2005, o Decreto 5.622/05, no qual se definiu como um instrumento de diretrizes para criação de cursos por meio da EaD e, conseqüentemente, a regulamentação do artigo 80 da LDB 9.394/96. Nesse sentido, este Decreto tornou-se um instrumento legal bastante esclarecedor da concepção e do sistema brasileiro de EaD no Brasil (BRASIL, 2005).

Em 2006, o governo federal instituiu, por meio do Decreto nº 5.800, o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, que é eminentemente “voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País”, além de garantir a oferta de cursos licenciaturas na formação inicial e continuada de professores em EaD. O Decreto nº 5.800/2006 dispõe, portanto, o Sistema UAB como política pública educacional, a partir de orientação do Plano Nacional de

Educação, que foi aprovado pela Lei no 10.172, em 09 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2006); (Ver ANEXO XI).

Ao implantar a política de desenvolvimento da EaD do Ensino Superior, a ação do Ministério da Educação (MEC), através da sua Secretaria de Educação a Distância Sistema – SEED, com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (*Capes*), implementou, em junho de 2006, a UAB, como é mais conhecida, que tem “como base o aprimoramento da educação a distância”, no formato EaD on-line [versão digital], visando “expandir a oferta de cursos e programas de educação superior no Brasil”, priorizando, enfim, a formação de professor (BRASIL, 2008, p. 13).

Desse modo, a organização da estrutura do Sistema UAB é planejada da seguinte maneira: (1) a ‘organização curricular’; (2) o ‘material didático’; (3) as formas de ‘avaliação’; (4) a existência de um ‘eixo integrador’ entre disciplinas e currículos; (5) a descrição do recursos humanos (professores/alunos, formadores/acadêmicos, conteudistas, tutores e equipe multidisciplinar com profissionais de diversas áreas do conhecimento) (BRASIL, 2008, p. 15-23).

Ao compreender as atribuições gerais de alguns profissionais do quadro de pessoal da UAB, o anexo 1 da Resolução CD/FNDE nº 26<sup>16</sup>, de 5 de junho de 2009 descreve o papel do professor-pesquisador e tutor, que são remunerados por pagamento de bolsa, como:

**Professor-pesquisador:**a) atribuições: – elaborar e entregar os conteúdos dos módulos desenvolvidos ao longo do curso no prazo determinado; – adequar conteúdos, materiais didáticos, mídias e bibliografia utilizados para o desenvolvimento do curso à linguagem da modalidade a distância; – realizar a revisão de linguagem do material didático desenvolvido para a modalidade a distância; – adequar e disponibilizar, para o coordenador de curso, o material didático nas diversas mídias; – participar e/ou atuar nas atividades de capacitação desenvolvidas na Instituição de Ensino (...). **Tutor:** b) atribuições: – mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas; – acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso; – apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes; – manter regularidade de acesso ao AVA e dar retorno às solicitações do cursista no prazo máximo de 24 horas; – estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes; – colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes; – participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela Instituição de Ensino; – elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria; – participar do processo de avaliação da disciplina

<sup>16</sup> A Resolução nº 15, de 4 de dezembro de 2015 revogou, em seu Art. 1º, as Resoluções nº 26, de 5 de junho de 2009, e nº 8, de 30 de abril de 2010, que dispõem sobre o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa a participantes dos programas de formação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), e a Resolução nº 13, de 20 de maio de 2010, que orienta o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa a participantes do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor), considerando-se a transferência à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) da responsabilidade pelo pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Sistema UAB e do Parfor. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/>>. Acessado em 17 de dezembro de 2016.

sob orientação do professor responsável; – apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos polos, em especial na aplicação de avaliações. (BRASIL, 2009b, p. 3-4).

Ainda, de acordo com sua recente regulamentação, o ‘novo marco regulatório’ da EaD no Brasil foi estabelecido pela Câmara de Educação Superior (CES)/Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução CNE/CES Nº 1/16, publicada no Diário Oficial da União (DOU), em Brasília, 14 de março de 2016, na qual “Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior” na EaD (MEC, 2016).

No seu teor principal, a Resolução diz no Art. 2º em seu parágrafo segundo que a EaD:

deve compor a política institucional das IES, constando do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), ofertados nessa modalidade, respeitando, para esse fim, o atendimento às políticas educacionais vigentes, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e aos padrões e referenciais de qualidade, estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC), em articulação com os comitês de especialistas e com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 1/16 – MEC, 2016).

Para Campos (2015), o nó górdio da Resolução CNE nº 01/16 “refere-se à institucionalização da EaD, sobretudo, das ofertas da UAB”, devendo esta ser incorporada aos PDIs e às propostas de cursos IES públicas. Hoje, o sistema UAB “funciona por meio de convênios assinados entre a Capes e as IES públicas”, através de contratações de pessoal’ na UAB [bolsa Capes aos tutores e professores], sem concurso público e nem provimento de carreira do magistério nas IPES (CAMPOS, 2015).

De acordo com o presidente da comissão do CNE, o conselheiro Luiz Roberto Curi, que analisa o texto do marco regulatório, salienta que “o objetivo é aumentar a integração da educação a distância” à proposta político-pedagógica das instituições de ensino superior [pública e privada]. O documento traz a polêmica e as limitações na proposta para IES, pois “prevê *ampla articulação* entre cursos presenciais e a distância, ao mesmo tempo, em que garante *organização própria e diferenciada* dos polos da modalidade no País”. (FOREQUE, 2015).

De acordo com Campos<sup>17</sup> (2015), o novo marco regulatório da EaD prevê “entre os temas mais desejosos de mudança estão a valorização” dos professores e tutores que atuam nessa modalidade, “que têm o seu trabalho precarizado, sobremaneira, pela ausência de um plano de

<sup>17</sup>

CAMPOS, Fernanda Araujo Coutinho é doutoranda em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e pesquisa a convergência da educação presencial e a distância no ensino superior.

carreira e pelo contratos via bolsas” da Capes, e, agora, “existe a menção” de contemplar esse profissionais com direitos trabalhistas. No entanto, o documento, segundo Campos (2015), não menciona como ‘essas contratações’ devem ocorrer, ou seja, de que modo esses profissionais passarão a integrar o quadro pessoal docente da IES, especificamente, as *instituições públicas* (IPES), se por concurso público, com o provimento da carreira do magistério, ou, se por contratação nas IES privadas pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). O texto, portanto, não deixa isso claro (CAMPOS, 2015).

No entanto, como já mencionado anteriormente, o ‘ponto fulcral’ do documento, segundo Campos (2015), “refere-se à institucionalização da modalidade, sobretudo, das ofertas da UAB”. Segundo autora, essa proposta “entende que a oferta de educação a distância deve ser incorporada aos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), Pedagógico Institucional e de Cursos, o que, de certo modo, realoca a EaD que deixa de estar à parte das instituições para se tornar parte delas”.

Para esclarecer, o sistema UAB<sup>18</sup>, por meio da Capes/MEC, “funciona como articulador entre as instituições de ensino superior e os governos estaduais e municipais, com vistas a atender às demandas locais por educação superior”. Trata-se, portanto, de convênios assinados entre as Capes e as IPES, mas não fazendo parte do PDI, ou mesmo, da proposta político-pedagógica dessas instituições de ensino superior, conforme revela Campos (2015).

Então, quais barreiras das IES nessa proposta? Campos (2015) adverte que “essa proposta exige uma remodelação administrativa e financeira” para oferta tanto da ‘modalidade presencial’ como da ‘modalidade de EaD’. E isso tende, por um lado, implicar diretamente na orgânica e organização educacional da maioria da IPES brasileiras, que se voltam quase plenamente toda sua base didático-pedagógica para ‘oferta do ensino presencial’. Por outro, observa-se a política de contingenciamento de gastos dos governos federais, estaduais e municipais tende inviabilizar recursos financeiros para uma proposta institucionalização da modalidade EaD na IPES.

Sendo assim, os desafios e dilemas para uma proposta regulatória da EaD nas IES públicas e privadas tendem a ser permanentes na sua implementação, pois se observa contradições quanto às efetivas transformações de uma política de educação a distância no Brasil.

---

18

Confira detalhes no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), na Internet: <<http://uab.capes.gov.br/index.php/sobre-a-uab/teste>>. Acessado em 20 out. 2015.

## 2.4 O Censo da EaD

O Relatório Analítico da Aprendizagem do Censo EAD.BR constatou em seu levantamento em 2012 que o universo da modalidade de Educação a Distância no Brasil é constituída de 271 instituições, entre as quais 226 exclusivamente formadoras – que apenas oferecem cursos de EAD –, 17 exclusivamente fornecedoras – que apenas desenvolvem produtos ou serviços em EAD –, 15 formadoras e fornecedoras e 13 que se classificaram na categoria *Outros*.

Do total da amostra, 86 instituições são públicas, ao passo que 172 são privadas. As 32 instituições que se classificam como *fornecedoras* são privadas, e entre os 241 estabelecimentos formadores, 86 são públicos e 155, privados.

Em 2012, números divulgados pelo Censo da EaD.BR demonstram que, de acordo com a categoria administrativa das instituições de ensino na EaD, 56% delas são compostas por instituições privadas com fins lucrativos; 25% por instituições públicas e 19% instituições sem fins lucrativos, conforme Tabela 1. (CENSO EAD.BR, 2013).

Ainda, conforme dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Legislação e Documentos (Inep), em 2013, o número de matrículas das instituições de ensino superior pública (IPES) correspondeu 13,4% na modalidade de educação a distância, ou seja, perfazendo um pouco mais de 154 mil matrículas.

**TABELA 01 – Distribuição do porte das instituições participantes do Censo EAD.BR 2012 segundo sua categoria administrativa**

Instituições: categoria administrativa	Porte das empresas/instituições				Total
	Micro	Pequeno	Médio	Grande	
Instituição educacional pública federal	0	0	1	40	41
Instituição educacional pública estadual	0	0	3	15	18
Instituição educacional pública municipal	0	0	0	1	1
Instituição educacional privada com fins lucrativos	12	26	6	23	67
Instituição educacional privada sem fins lucrativos	1	2	5	38	46
Fundação educacional	0	1	2	2	5
Secretaria estadual de educação	0	0	0	1	1
Secretaria municipal de educação	0	0	0	0	0
Instituição do sistema "S"	0	1	6	19	26
Empresa não exclusivamente educacional	11	11	3	4	29
Órgão público militar	0	0	0	0	0
Órgão público do setor judiciário	0	0	0	2	2
Órgão público do setor de saúde	0	0	0	0	0
Organização não governamental (ONG)	0	0	1	1	2
Outro	0	2	0	12	14
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>43</b>	<b>27</b>	<b>158</b>	<b>252</b>

Fonte: Censo EAD.BR/2012

Já as IES privada dominaram esse cenário na EaD, com 86,6% do número de matrículas, representando em números absolutos pouco mais de 999 mil matrículas, conforme Tabela 2 do MEC/Inep.

**TABELA 2 – Número de Matrículas de Graduação por Modalidade de Ensino; Funções Docentes em Exercício, por Regime de Trabalho; e Pessoal Técnico Administrativo das Instituições de Educação Superior, segundo a Categoria Administrativa e a Organização Acadêmica - Brasil - 2013**

Categoria Administrativa	Organização Acadêmica	Matrículas			Funções Docentes em Exercício				Pessoal Técnico Administrativo
		Total	Presencial	A Distância	Total	Tempo integral	Tempo parcial	Horista	
<b>Total Geral</b>	<b>Total</b>	<b>7.305.977</b>	<b>6.152.405</b>	<b>1.153.572</b>	<b>367.282</b>	<b>179.410</b>	<b>93.173</b>	<b>94.699</b>	<b>394.416</b>
	Universidade	3.898.880	3.082.155	816.725	194.794	134.560	33.413	26.821	231.468
	Centro Universitário	1.154.863	863.941	290.922	37.895	10.285	11.922	15.688	39.160
	Faculdade	2.131.827	2.094.641	37.186	119.964	21.405	47.090	51.469	101.304
	IF e Cefet	120.407	111.668	8.739	14.629	13.160	748	721	22.484
<b>Pública</b>	<b>Total</b>	<b>1.932.527</b>	<b>1.777.974</b>	<b>154.553</b>	<b>155.219</b>	<b>126.592</b>	<b>18.485</b>	<b>10.142</b>	<b>187.200</b>
	Universidade	1.655.293	1.509.479	145.814	129.854	109.788	14.375	5.691	156.284
	Centro Universitário	25.692	25.692	-	1.800	691	375	734	1.112
	Faculdade	131.135	131.135	-	8.936	2.953	2.987	2.996	7.320
	IF e Cefet	120.407	111.668	8.739	14.629	13.160	748	721	22.484
<b>Privada</b>	<b>Total</b>	<b>5.373.450</b>	<b>4.374.431</b>	<b>999.019</b>	<b>212.063</b>	<b>52.818</b>	<b>74.688</b>	<b>84.557</b>	<b>207.216</b>
	Universidade	2.243.587	1.572.676	670.911	64.940	24.772	19.038	21.130	75.184
	Centro Universitário	1.129.171	838.249	290.922	36.095	9.594	11.547	14.954	38.048
	Faculdade	2.000.692	1.963.506	37.186	111.028	18.452	44.103	48.473	93.984

Fonte: Mec/Inep; Tabela elaborada por Inep/Deed

Ao traçar o perfil de cursos de EaD autorizados e reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC) no Brasil, o Censo da EaD.BR delinea, em 2012, a seguinte distribuição: na pós-graduação [entre *lato sensu especialização/MBA, mestrado, doutorado e disciplina em EaD*], foram ofertados 54,05% dos cursos na modalidade de educação a distância, sendo que há uma concentração fortíssima nas especializações; logo em seguida, vem a graduação, com 29,15% dos cursos oferecidos em EaD, tendo uma considerável concentração nas licenciaturas [objeto desta pesquisa] que detêm 11,05% nessa modalidade; ainda, no ensino superior, observa-se 1,46% dos cursos oferecidos na modalidade ‘sequencial’ em EaD; partindo para educação básica na EaD, verifica-se que 10,9% dos cursos nessa modalidade concentram suas ofertas na educação “técnico profissionalizante”, e, 4,32% na Educação de Jovens e adultos, com cursos sendo oferecidos nos níveis de ensino fundamental e médio, logo após, vem o ‘ensino regular’ nos ensinos fundamental e médio, com 0,12% das oferta de cursos na EaD (ver TABELA 3).

**TABELA 03 – Distribuição de cursos EaD autorizados/reconhecidos, oferecidos em 2012 segundo a natureza jurídica, a localização regional e o nível educacional das instituições formadoras**

Características				Tipos de cursos		Total	
				Não corporativos	Corporativos		
Nível educacional/ Modalidade	Ensino fundamental			1	0	1	
	Ensino médio			1	0	1	
	EJA	Fundamental			38	0	38
		Médio			42	0	42
	Técnico profissionalizante			185	18	203	
	Superior	Sequencial	Formação específica		7	6	13
			Complementação de estudos		13	1	14
		Graduação	Bacharelado		107	0	107
			Licenciatura		203	2	205
			Bacharelado e licenciatura		21	0	21
			Tecnológico		189	2	191
			Disciplinas semipresenciais		8	5	13
			Disciplinas a distância (limite 20% da carga horária)		4	0	4
			Disciplinas em dependência na modalidade EAD		0	0	0
		Pós-graduação	Lato sensu – Especialização		773	52	825
			Lato sensu – MBA		101	13	114
			Stricto sensu – Mestrado		10	0	10
			Stricto sensu – Doutorado		1	0	1
			Disciplina a distância (parte de curso mais amplo)		45	8	53
		Total				1.749	107

Fonte: Censo EAD.BR/2012

Os dados do Censo EAD.BR foram publicados no Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil em 2012, pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) na cidade de Curitiba (PR). Trata-se do quinto levantamento de dados estatísticos sobre o diagnóstico situacional e estrutural do desenvolvimento das instituições de ensino de EaD no País.

A seguir, faremos uma discussão sobre a ‘perspectiva crítica’ da EaD.



## 2.5 A EaD: um olhar sob a perspectiva crítica

Dentro de uma visão crítica do currículo na era digital-tecnológica sobre seu papel na ‘educação permanente’, Demo (2000) crítica inicialmente a lógica de mercado, com uma ‘mais-valia’<sup>19</sup> relativa, a influir na sociedade do conhecimento e na educação. Nesse sentido, Demo (2000) defende a valorização permanente da educação, na qual “sua razão de ser é a cidadania”, argumentando, mais adiante, que “o direito à vida vai se confundir com direito de aprender”, enfatizando, para isso, oportunidades, como: a) ‘educação de jovens e adultos’, b) ‘educação profissional’, c) ‘educação para grupos específicos’, d) ‘educação em temas específicos’, e) ‘educação comunitária’, f) acesso crítico à informação, e g) ‘educação do professor (DEMO, 2000, p. 156-164).

Demo (2000) traça, ainda, duas linhas da educação na ‘sociedade conhecimento’. A primeira refere-se a “teleducação na sociedade do conhecimento” e a segunda, mencionando, a “educação permanente”.

A ‘Teleducação’ é definida, segundo Demo (2000), com base em cinco pressupostos relevantes:

a) a separação do professor e do aluno durante pelo menos a maioria processo instrucional; b) uso da mídia educacional para unir professor e aluno e para trabalhar o conteúdo do curso; c) provisão da comunicação de duplo caminho entre o professor, tutor ou agência educacional e o aluno; d) separação do professor e do aluno no espaço e no tempo; e) controle deliberado da aprendizagem pelos estudantes, mais do que pelo instrutor à distância [sic] (DEMO, 2000, p.147).

Por outro lado, ao compreender aspectos sobre a educação a distância (EaD), Moraes (2003) salienta que “tratar da interatividade e das potencialidades da EaD é uma questão bastante complexa, pois trata-se de analisar e avaliar *a qualidade das relações sociais* no ambientes de aprendizagem mediados por alguma técnica, que é a característica predominante da EaD”, segundo Aretio (1987), Trindade (1997) e Belloni (1999) citados por Moraes (2003, p. 111). A autora argumenta, ainda, que os três teóricos, dentre outros, vão destacar “o papel preponderante

---

<sup>19</sup> Termo cunhado por Karl Marx, em sua obra: *O capital*. Ver QUINTANEIRO, Tânia; BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira; OLIVEIRA, Maria Gardênia de Oliveira. **Um toque de clássicos**: Marx, Durkheim e Weber. 2 ed. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

que a técnica tem como um dos componentes principais na definição da educação a distância”, pois a EaD “vai possibilitar que a aprendizagem ocorra em situações nas quais o professor e o aluno não estejam presentes no mesmo espaço-tempo”, conforme vimos nesta seção no discorrer de outros autores sobre essa temática.

Desse modo, Moraes (2010, p.324) salienta, por meio de uma perspectiva histórico-crítica ‘os desafios da formação humana na institucionalização da EaD’ no Brasil. Sobre isso, a autora defende que a EaD deve ser uma proposta capaz de ‘romper com a exclusão daqueles’ que estão alijados do processo escolar e ‘necessitam da educação formal’.

Sendo assim, Moraes (2010) argumenta que:

Esse rompimento, no entanto, não pode ter em sua base a substituição de sistemas presenciais por sistemas a distância. Pois, em nosso País, propostas de inovações educativas são tomadas, quase sempre, na perspectiva de solucionar problemas de acesso e permanência de alunos nos sistemas de ensino. Assim, não podemos confundir propostas relacionadas à EaD e a necessidade de romper o ciclo da seletividade e exclusão do sistema educacional brasileiro. A EaD tem em sua base a ideia de democratização e facilitação do acesso à escola, não a ideia de suplência ao sistema regular estabelecido, tampouco a implantação de sistemas provisório, mas a de sistemas fundados na Educação Permanente, demanda esta que a sociedade nos impõe hoje, como forma de superação de problemas relativos ao desenvolvimento econômico e tecnológico (MORAES, 2010, 324)

Ao debater os aspectos histórico-filosóficos dessa modalidade de ensino, Moraes (2003) assinala, de forma crítica, as contradições no desenvolvimento da EaD, argumentando que:

dependendo da destinação social do projeto político-pedagógico que se quer vivenciar na escola ou na academia, tem-se a interatividade e as potencialidades para *a emancipação* ou para o ajustamento, a competitividade e a empregabilidade em seus vários matizes *na lógica da dominação do capital* (MORAES, 2003, p. 111) [grifos nossos em itálico]

Por meio dessa abordagem, compreende-se que, na ‘perspectiva crítica da dialética’, essas contradições, como ‘inclusão e exclusão’, vão ser materializadas na relação social, que se situa na “lógica da divisão de classe, e esta, por sua vez, está inserida na lógica da divisão”, conforme Marx e Engels (1986) citado por Moraes (2003). Além disso, “essas relações, por sua vez, expressam-se no seio da consciência e da linguagem” (MORAES, 2003, p. 112-113). Nesses termos, entende-se, ainda, que há níveis de realidade nessas contradições da sociedade capitalista, por meio da qual a ideologia e a linguagem vão, segundo Fiorin (2005), se formando (construindo) nos discursos e nas ideias dominantes que prevalecem nos modos de produção do capitalismo (FIORIN, 2005, p. 27).

Assim, a ‘técnica da EaD’ está também inserida na ‘lógica da dominação do capital’, conforme observa Moraes (2003). Ou seja, insere-se ‘na lógica da racionalidade instrumental’ da ‘mediatização [integração] das novas tecnologias informação e comunicação (NTICs), “atolada no determinismo técnico”, conforme Matterlart (2001, p. 148-149) citado por Moraes (2003). Nesse sentido, o argumento de Moraes (2003) é pertinente quanto à ‘destinação social do projeto político-pedagógico’ (PPP) de educação a distância (EaD) no Brasil. Em outras palavras, caberia aqui, frente ao argumento utilizado, indagar-se: para quem se destina um PPP de EaD no País?

Em meio às respostas diante dessa questão, suscita-nos refletir sobre as contradições de um PPP em EaD, como por exemplo, se seus pressupostos potencializam para “emancipação” na ‘concepção de homem, de educação e de sociedade’, ou, se seus fatores de desenvolvimento representam a lógica do mercado das formações discursivas e ideológicas das classes que detêm o oligopólio da educação a distância no País, como o processo de mercantilização da EaD e a precarização de sua mão de obra que se evidencia nas IES privadas, ganhando outra roupagem, via sistema UAB das IPES, com as condições de trabalho do tutor.

Nesse aspecto, em meio a rupturas e continuidades, a trajetória das circunstâncias históricas de formação cultural e seus movimentos de reforma universitária no Brasil, durante a transição do Império para velha República e sua repercussão contemporânea no pensamento pedagógico brasileiro, traz à luz algumas reflexões sobre aspectos do ‘*desenvolvimento tardio*’ e de ‘*dependência cultural*’ de nossas universidades em relação às instituições de ensino superior estrangeiras. Dessa forma, reflete-se, de maneira crítica, o ideal, hoje, de autonomia da universidade na realização de sua ‘missão de ensino e pesquisa’, bem como de sua ‘missão social’ para as ‘condições de *superação e negação*’ de “laços visíveis ou invisíveis” dessa ‘dependência exterior’ da sociedade brasileira, ou, de sua inércia frente à produção de conhecimentos próprios e autênticos na ciência e tecnologia (FERNANDES, 1975, p. 29-31).

Nessas condições sócio-históricas e econômicas de nossa formação cultural, a universidade brasileira se constituiu, segundo Ribeiro (2011, p. 11), após a década de 1920, por meio de “reunião nominal de escolas pré-existentes que, apesar de congregadas, permanecem estanques e autossuficientes” na sua relação com a sociedade e, ao mesmo, com o desenvolvimento do Estado brasileiro.

De lá para cá, desvelou-se, segundo Dalbosco (2010, p. 152), novos cenários, como a ‘*passagem da sociedade do trabalho*’, no período urbano-industrial do País, para ‘*passagem da*

*sociedade do conhecimento*’, a qual tem implicado em uma tendência à ‘mercantilização do ensino superior’ e, de maneira consecutiva, à degradação do trabalho docente na universidade e suas relações nesses novos arranjos institucionais da expansão da educação universitária no Brasil.

Ao tentar refletir sobre esta questão, Dalbosco (2010, p.151-176) aborda a imbricação de aspectos como a “formação cultural” e as “exigências de qualidade na busca e produção do conhecimento”, promovidas, atualmente, no contexto universitário.

Com a ‘internacionalização da educação’ no mundo contemporâneo, ‘fruto da globalização da sociedade do conhecimento’, as atuais ‘universidades públicas nacionais’ latinas e do mundo subdesenvolvido tendem a refletir os velhos dilemas das instituições de ensino superior ‘na remodelagem de sua estrutura’ organizacional, como aponta Panizzi (2006)<sup>20</sup> citado por Dalbosco (2010) ‘o clássico problema intelectual e político brasileiro’ de “*importação de modelos e modismo teóricos e gerenciais*”, “sem a respectiva e necessária consideração sobre as necessidades e potencialidades locais”. (DALBOSCO, 2010, p.157)

Com isso, ‘duas razões’ se evidenciam, na atualidade, segundo Dalbosco (2010), sobre ‘problemas de fronteira’ desse conhecimento adquirido no exterior: (1) “consiste no perigo de a universidade nacional perder a condição de expedidora legítima de títulos acadêmicos”; e, (2) “consiste em assumirmos de modo não crítico a remodelagem da estrutura universitária”, por meio de uma ‘introdução de modelo paradigmático’ exterior “em nossa realidade” (DALBOSCO, 2010, p.157).

Diante dessas razões, é claro, no entanto, que a universidade não deve ‘fechar seus olhos’ para articulação de “novos caminhos”, como “a necessidade estabelecer convênios e cooperação internacionais, intercâmbios permanentes entre professores e alunos e inserir grupos de pesquisa em redes e programas interinstitucionais”. Assim, a universidade pode ser ‘fruto de intenso processo de cooperação internacional’ entre centros de ensino e pesquisa do mundo (DALBOSCO, 2010, p.156-157).

Dessa maneira, ao debater, por exemplo, a “formação cultural” do ‘modelo acadêmico e pedagógico’ das universidades, Dalbosco (2010) argumenta que esta “apresenta-se de forma acanhada” e baseia-se ainda no sistema pautado pela ‘clássica divisão do trabalho’ e pela sua organização ‘em torno de *profissões*’, o que fundamenta “no conceito defasado de mundo

---

<sup>20</sup> PANIZZI, Wrana. **Universidade para quê?** Porto Alegre: Libretos, 2006. In: Dalbosco (2010).

trabalho”, por meio da “passagem da sociedade do trabalho” para a “sociedade do conhecimento”, acentuando assim “o problema da mercantilização das relações humanas, na medida em que aplaina o terreno à própria mercantilização do ensino superior”. Nesse sentido, essa ‘formação educacional’ baseada no ‘mundo do trabalho’ ‘delegou à universidade’ “um papel de agente responsável pela *autorização do exercício profissional*” (PANIZZI, 2006) *apud* (DALBOSCO, 2010, p. 152-158).

Dalbosco (2010) acrescenta ainda que, ao restringir o papel da universidade à ‘educação baseada no quadro de profissões’, isso se refere às “diretrizes curriculares” como “paradigmas norteadores da concepção e da formação dos cursos e das disciplinas”, que são ‘profundamente influenciadas e estruturadas’ “por corporações profissionais e suas entidades representativas” (PANIZZI, 2006, *apud* DALBOSCO, 2010, p. 158).

Nessas condições, deparamos, enfim, com a situação das “instituições clássicas, catedráticas e arcaicas”, analisadas criticamente por Fernandes (1975), as quais ministravam seus cursos voltados especificamente para “as profissões liberais, como medicina, direito e engenharia”. Isso, a nosso ver, caracteriza-se mais como uma ‘*continuidade*’ do que uma ‘*ruptura*’ no debate da ‘formação cultural’, pois repetem antigos modelos de ensino superior, bem como, segundo Dalbosco (2010, p. 175), retoma uma ‘velha questão’, de forma provocativa: “que tipo de compatibilidade pode haver entre *formação geral humanista e sociedade de mercado?*”

Em relação às “exigências de qualidade na busca e produção do conhecimento” na universidade, Dalbosco (2010) adverte que:

o necessário e vagaroso processo de amadurecimento da construção do conhecimento não condiz com a *pressa* e as exigências *utilitaristas* e *imediatistas* impostas pelos ideais competitivos, vorazes e irracionais, alimentados pela desregulamentada sociedade de mercado (p. 174).

Sobre isso, o autor critica “o ritmo veloz frenético de produção do conhecimento” imposto tanto pela sociedade de mercado quanto pelas instituições de “elaboração intelectual e pedagógica do conhecimento”, como o Ministério da Educação, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Ao ilustrar essa tendência, cita, por exemplo, os critérios atualmente de produtividade da Capes que “regulamentam a produção científica e acadêmica” no Brasil com as avaliações anuais e trienais, através de ‘produtos *Qualis* de maior conceito’, sem se avançar em outros critérios de qualidade, como uma ‘avaliação sólida

e democrática' sobre “o alcance da inserção social do conhecimento produzido” pela universidade (DALBOSCO, 2010. p. 174).

Enfim, torna-se evidente, segundo Dalbosco (2010), de que essas exigências quânticas na produção científica e acadêmica e mais a “subordinação do significado de *formação cultural* (*Bildung*<sup>21</sup>) à lógica de mercado têm uma forte tendência da universidade pública se transformar em uma ‘indústria educacional’<sup>22</sup>, por meio da expansão, sem critério, de seus cursos, obedecendo cada vez mais à lógica da ‘mercantilização do ensino’ superior” (DALBOSCO, 2010. p. 162-164).

### **2.5.1 EaD sob o rótulo da precarização na universidade pública**

Após essa discussão, debateremos, a seguir, uma breve discussão sobre a precarização do trabalho na docência e suas implicações por meio, por exemplo, da degradação e subcontratação de ‘mão de obra’ para o trabalho na Universidade Aberta do Brasil (UAB/Capes), na modalidade de educação a distância (EaD), como uma tentativa de refletir essa matriz de EaD nas diferentes tendências da universidade pública atualmente e sua reverberação em velhos modelos do ensino superior, conforme (DALBOSCO, 2010) e (FERNANDES, 1975).

Ao delimitar o campo da EaD, Moraes (2014) debate em torno dos paradigmas ou modelos teóricos da relação entre Educação e Tecnologia “são oriundos da Economia e Sociologia Industrial”, influenciado “não apenas a elaboração dos modelos teóricos, mas as próprias políticas e práticas de EaD”, conforme assinala Belloni (2009, p. 9).

Com enfoque nos paradigmas econômicos, como a indústria e o trabalho, as experiências de Educação a Distância (EaD) surgiram pelo mundo, por volta da metade do século XX, segundo Belloni (2009), fundamentadas nos principais elementos do processo de produção industrial, como o ‘modelo fordista, que baseava-se na “racionalização, divisão do trabalho, mecanização, linha de montagem, produção de massa, planejamento, formalização, standardização, mudança funcional, objetivação, concentração e centralização” e, logo depois, o

<sup>21</sup> O termo *Bildung* vem do alemão, que se refere a um processo de amadurecimento, tanto pessoal e cultural. Ele também corresponde ‘ao ideal da educação no trabalho’, o qual foi trabalhado pelo geógrafo, historiador, filósofo e cientista natural Alexander von Humboldt. Ver: HUMBOLDT, W. Von. *Theorie der Bildung des Menschen*. In:\_\_\_\_\_. *Schriften zur Anthropologie und Geschichte*. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2002. Vol. 1 (Werke in fünf Bänden). In: DALBOSCO (2010).

<sup>22</sup> Esta expressão foi desenvolvida por Dalbosco (2010), a partir do conceito de “indústria cultural” do filósofo alemão Adorno, T. W. (1971)

pós-fordista, baseando-se na ideia da ‘qualidade total’ na década de 1970 (KEEGAN, 1986) *apud* (BELLONI, 2009, p. 9)

Na Europa, as experiências da modalidade EAD advêm, desde a década de 1970, na Alemanha, com cursos de especializações na Universidade Aberta de Hagen, com seu desenvolvimento por meios de transportes e comunicação (trens e correio). Logo após, a *Open University* foi outra experiência pioneira de EaD, na Inglaterra. Mais tarde, introduziu-se “a aprendizagem aberta e a distância”, durante as décadas de 1980 e 1990, desenvolvidos por alguns países na Europa, como França, nos EUA e no Japão. (BELLONI, 2009, p. 25-38)

Ao debater o trabalho docente no Sistema UAB, uma questão torna-se elementar na compreensão desse debate: será se o papel do professor, ou mesmo, a figura do tutor está em xeque do ponto de vista de sua carreira profissional nas universidades públicas, ou, privadas que aderem a esse Sistema de EaD?

Sobre a carreira do professor na universidade, Lapa e Pretto (2010) enfatizam que “o professor da carreira do magistério superior, lotado em seu departamento de origem, conforme os concursos públicos realizados para essa lotação, tem o seu salário regulado pelo princípio da isonomia nacional” (LAPA;PRETTO, 2010, p. 89). Há, portanto, nesse raciocínio, o estabelecimento de um vínculo empregatício-profissional do docente junto à instituição de ensino superior, na qual ele se articula, além da docência, por esferas da pesquisa e extensão universitária.

No entanto, o Sistema UAB “não categoriza professores, reconhecendo-os todos como professores pesquisadores, para vias de enquadramento no pagamento de bolsas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Nesse sentido, cada instituição de ensino superior “acaba usando uma nomenclatura específica para diferenciar seus papéis no curso” de Educação a Distância (EaD), como ‘professor-pesquisador’, ‘professor-formador’, ‘professor-conteudista’ e ‘tutores’ ” (LAPA; PRETTO, 2010, p. 89).

Nesse caso, “não há não institucionalização em termos do trabalho docente”, segundo Lapa e Pretto (2010), pois o pagamento de suas tarefas e ações temporárias como professor-bolsista está “associado às atividades de extensão e não às atividades de ensino”. Dessa forma, suas cargas horárias não consideradas ‘atividades didáticas de graduação’ registradas nos departamentos, com remuneração básica e completar atribuídas às funções de docente na educação superior. Desse ângulo, o papel do professor universitário é colocado em xeque nas

atribuições de sua carreira profissional, precarizando dessa forma o trabalho docente (LAPA; PRETTO, 2010, p. 89-90).

Assim sendo, ao debater a EaD e suas implicações da precarização do trabalho docente no Sistema UAB, Silva *et al* (2012) argumentam que:

as concepções de EaD reforçam a manutenção dos princípios da racionalidade do capital e contribuem para a intensificação da precarização da formação e do trabalho docente, quando, dentre outras medidas, implementa a substituição de professores na EaD por tutores, agregando a redução de remuneração com base nos termos da alta flexibilização e da rotatividade no mercado de trabalho (SILVA *et al*, 2012, p.225). [grifos e itálico meus].

Desse modo, entende-se que o papel do docente na EaD/UAB tende a cada vez centrar em um grau de racionalidade técnica diante de suas competências, qualificações e habilidades para atuar na modalidade de EaD. Com efeito, Silva *et al* (2012) tecem críticas incisivas ao processo de precarização do trabalho docente nessa modalidade de educação, quando diz:

o estudo aponta que a EaD – representada, no âmbito da formação docente, pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) – é apregoada como antídoto para os mais diversos males da educação, desde a formação de professores até a proposta de educação ao longo da vida, tão a gosto dos organismos internacionais. Comprometida em sua gênese e em seus pressupostos com o projeto do capital de negação do conhecimento e de mercantilização ímpar da educação, a EaD, de quebra, oferece, na figura do tutor, uma ilustração acabada do processo de precarização docente (SILVA *et al*, 2012, p. 225-226).

Nesse prospecto de precarização, as funções do professor são a “polidocência” na EaD/UAB, conforme ressalta Mill (2010, p. 34). O docente não vivencia, portanto, um vínculo direto com a IPES, onde ele atua nos cursos de ‘formação de professor’, condicionando-o, de maneira provisória, ao recebimento de bolsa de pesquisa, ou, como formador e tutor na modalidade de EaD.

Sobre esses efeitos nas funções do docente, Silva *et al* (2012) revela então que:

vivencia-se, assim, o processo de expansão de cursos de formação de professores para educação básica, sem gerar, contudo, proporcionalmente, novos concursos públicos para a contratação de docentes para o magistério básico e superior público, diante da explícita substituição de professores na EaD por tutores, intensificando o processo de *precarização*, ao mesmo tempo, da formação e do trabalho dos professores. Vale ressaltar que a função do tutor não contempla qualquer relação trabalhista, uma vez que este faz jus tão somente a uma bolsa por suas atividades prestadas ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), sem mesmo qualquer vínculo com a instituição executora da UAB docente (SILVA *et al*, 2012, p. 225-226).



Ainda, no entendimento da precarização no trabalho docente, Silva *et al* (2012) critica a utilização excessiva, por exemplo, das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs), impregnando na sua ação em sala de aula, como:

já é demais conhecido que o uso intensivo de tecnologias serve, dentre outros objetivos, para ampliar os lucros, reduzindo a necessidade de contratação de mão de obra, agregando a redução da remuneração dos que conseguem manter-se em seus postos de trabalho com condições de vida e de trabalho cada vez mais perversas e, precárias – condições essas baseadas na alta flexibilização e na rotatividade no mercado de trabalho (SILVA *et al*, 2012, p. 225-226).

Por fim, esse debate sobre a precarização do trabalho docente na modalidade da EaD, em específico o sistema UAB, não se esgota por aqui, pois, a partir dessas discussões, suscita-se novas indagações frente à essa modalidade de educação, a fim de se esclarecer melhor, como, por exemplo, as formas de precarização do trabalho no âmbito da EaD e suas contradições entre ‘continuidades’ e ‘descontinuidades’ nas funções do trabalho docente, bem como flexibilização de papéis do tutor, desenvolvida nas funções docente da educação a distância nas IES- pública e privada.

## **2.6 O Teletrabalho na EaD: flexibilização do espaço-temporal do trabalho através das TDIC**

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC<sup>23</sup>) têm proporcionado ao trabalhador, de maneira em geral, mudanças no seu comportamento, para um envolvimento mais intenso de funções e papéis nas novas formas de organização do trabalho “em qualquer lugar e a qualquer hora”, segundo Mello (1999), denominadas de “teletrabalho”. Dito de outro modo, trata-se da flexibilização do espaço-tempo do trabalho nos modos de produção do capitalismo flexível na sociedade moderna (CASTELLS, 1999, p. 412) (MELLO, 1999, p. 12).

Sobre a flexibilização do espaço-tempo do trabalho, por meio das tecnologias TDIC, Mill e Fidalgo (2009) argumentam que

É no ciberespaço e na sua infraestrutura de produção que volta a se desenvolver o **teletrabalho**, o *trabalho a distância*. O capitalista vale-se do poder do discurso

<sup>23</sup> Assim como Mill (2012, p. 20), vamos adotar nesta discussão sobre o ‘Teletrabalho na EaD’, a sigla TDIC em vez de TIC, que é denominada tradicionalmente como *Tecnologias de Informação e Comunicação*, compreendida “como um termo genérico para todas as situações. Todavia, referimos a *sigla adotada* na modalidade de educação a distância, por meio de seu entendimento “nas tecnologias de base digital ou telemática” (telecomunicações mais informática). Para melhor compreensão do ‘conceito de tecnologia’, vê seus pressupostos e concepções sobre esse termo na obra de VIEIRA PINTO, Álvaro. **O Conceito de Tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

tecnológico e da flexibilidade *espaçotemporal* possibilitada pelas tecnologias digitais para resgatar um tipo de trabalho que nasceu e (quase) morreu prematuramente: o *teletrabalho*. Essa prematuridade da morte do teletrabalho deveu-se à crise na qual o teletrabalho imergiu antes de atingir todo o seu potencial (MILL e FIDALGO, 2009, p. 197).

Sobre as novas formas de gestão e organização do trabalho, a partir das inovações tecnológicas, em específico, as TDIC, Castioni (2002) traça um quadro em que demonstra um “receituário de medidas de ajuste e alguns impactos ao desenvolvimento social” no ‘mundo do trabalho’, tendo como dentre outras medidas, nesse cenário, a “desregulação do mercado de trabalho” que tem como objetivo central “dar maior flexibilidade” as funções e ocupações no âmbito das organizações empresariais, ou mesmo, das instituições no contexto do trabalho. Isso tem ‘alguns impactos’ para o trabalhador, como: “aumento de desigualdade; regressão de direitos sociais; debilitamento da representação sindical; desmonte da rede de proteção social” (CASTIONI, 2002, p. 53).

Nesse contexto de desajuste do mundo do trabalho, as organizações empresariais ou institucionais “reivindicam maior flexibilidade” para suas atividades e serviço, a partir da utilização da ‘noção de competência no trabalho’, a qual vai determinar aos trabalhadores um maior grau de exigência por formação, ou mesmo, por qualificação em suas funções e profissões (CASTIONI, 2002, p. 54-124).

Sobre o ‘papel da educação na qualificação do trabalhador’, mediatizada pelas TDIC, Castioni (2002) enfatiza:

Agora vamos destacar, em particular, o papel atribuído à educação na formação do trabalhador, que deve estar atrelada a esta nova fase do capitalismo. Para entender a relação entre educação, qualificação e reestruturação produtiva, é mister partir de uma perspectiva histórica, pois este movimento é reflexo do processo de acumulação capitalista e a dinâmica que se estabelece entre as relações trabalho e capital é que proporcionam estas modificações. Assim, por sua vez, a relação tecnologia, trabalho e educação não é linear e sim dinâmica, pois trata-se de uma relação social (p.55).

Retomando o debate sobre flexibilização do ‘espaço-temporal’ do trabalho através das TDIC e, por sua vez, o teletrabalho na modalidade de educação a distância, Mill (2006) esclarece:

A flexibilidade do espaço e do tempo de trabalho seduz muito por suas promessas (nem sempre verdadeiras) de liberdade, autonomia, maior qualidade de vida etc. Há que se tomar o cuidado com esse aspecto, pois, trata-se de um paradoxo: a flexibilidade espaço-temporal foi o aspecto mais mencionado como ponto positivo do trabalho na educação a distância, mas é, também, o aspecto que mais estimula a precarização do trabalho ou, ao menos, está na base dos processos de precarização do teletrabalho (MILL, 2006, p. 96).

Em relação ao ‘teletrabalho’, discorrendo sobre suas origens e concepções na literatura brasileira, Mello (1999) diz que o:

termo criado por Jack Niles em 1976 no seu livro “*The Telecommunications Transportation Trade-Off*”. É o processo de levar o trabalho aos funcionários em vez de levar estes ao trabalho; atividade periódica fora da empresa um ou mais dias por semana, seja em casa seja em outra área intermediária de trabalho. É a substituição parcial ou total das viagens diárias do *trabalho por tecnologia de telecomunicações*, possivelmente com o *auxílio de computadores*, e outros recursos de apoio. (MELLO, 1999, p. 11-12) (itálicos e grifos nossos)

Por outro lado, na discussão de suas ‘definições’ e sua ‘caracterização’, Mill e Fidalgo (2009, p. 199) vão esclarecer que:

ao contrário do que muitas pessoas acreditam, o trabalho a distância (como **teletrabalho**) não nasceu associado às tecnologias digitais [TDIC], ao menos não em relação à tecnologia como a internet. Mesmo como conceito, seu surgimento data de décadas antes da popularização da grande rede mundial de computadores. A popularização da internet se deu somente no findar da segunda metade do século XX, isto é, há pouco mais de uma década. Ainda que consideramos seu nascimento efetivo, tratava-se de um uso insignificante e inutilizável para a análise do teletrabalho (MILL e FIDALGO, 2009, p. 199). (colchetes, negrito e grifos nossos).

Na definição de ‘teletrabalho’, o termo é recente até mesmo nas literaturas francesa e inglesa, onde, segundo Mill e Fidalgo (2009, p. 200), os pesquisadores “Lemesle e Marot (...) começam a levantar o histórico do *teletrabalho* na França a partir dos anos 1960 e 1970, como fusão do trabalho em domicílio com o trabalho a distância”. Ainda, na revisão de literatura do estudo de Mill e Fidalgo (2009), “o conceito de trabalho a distância surge nos anos 1950”, que foi ‘formulado por pesquisadores franceses, como Rosel, dentre outros’. Grande maioria desses estudos versou sobre “a conjuntura político-econômica dos anos 1960 resgatada a produção em domicílios de roupas, tecidos e sapatos, que havia desaparecido desde o século XIX”, havendo, portanto, uma convergência dessas atividades “com a atividade a distância”, por meio do “teletrabalho”, que era distinguido “por dois modos de comunicação por vezes intercambiáveis: comunicação como *transporte físico* e comunicação transporte de informação” (MILL E FIDALGO 2009, p. 200-201).

Esses estudos na França, segundo Mill e Fidalgo (2009), “afirmam que essa forma de trabalho [teletrabalho] teria ganhado força” nas décadas de 1980-1990, “com a crise dos transportes, da energia e do petróleo” na Europa, onde “o trabalho dependia apenas da manipulação de informações e não presença física do trabalhador”. Portanto, uma vez ‘a informação manipulada’, ou, ‘trabalhada’ sobre as atividades a serem desenvolvidas, ela

circulava entre trabalhadores nos diferentes “espaços fora da sede da empresa”, sem a necessidade desses empregados se deslocarem até seus postos de serviços na organização para cumprir com sua jornada de trabalho diária ou semanal (MILL E FIDALGO 2009, p. 201).

Mill e Fidalgo (2009) trazem várias abordagens e definições sobre ‘teletrabalho’ ou ‘trabalho a distância’ ‘não associadas às tecnologias digitais’ [TDIC]. Entretanto, quando os dois autores começam analisar a abordagem do teletrabalho, por meio das TDIC, especificamente, no campo da educação, eles vão salientar:

a realização de atividades a distância tornou-se mais fácil, especialmente aquelas atividades do setor de serviço (como é o caso da educação). O desenvolvimento tecnológico atual possibilita a realização de várias atividades a distância, e isso está na **base do teletrabalho: flexibilização dos lugares e dos horários do fazer** (MILL; FIDALGO, 2009, p. 202). (negrito e itálico nossos).

Para Mill e Fidalgo (2009), o teletrabalho traz implicações tanto positivas quanto negativas em suas realizações, seja associado às TDIC seja representado por outros modos de trabalho físico-ocupacional, como descreveram os pesquisadores franceses em seus estudos. Do ponto de vista dos ‘argumentos favoráveis ao teletrabalho’, Mill e Fidalgo (2009) descrevem que, “para os trabalhadores” implicam, dentro de um contexto urbano, por exemplo: (1) “a perda de tempo de descanso, além do enfretamento de situações de estresse (ônibus cheios, engarrafamentos, etc)”; bem como outros fatores, como: (2) a ‘flexibilidade’ – “a possibilidade de escolha do local e do horário mais adequados ou agradáveis ao trabalhador para a realização de suas atividades”; (3) promessa “de mais qualidade vida individual” na qual o trabalhador vai exercer suas tarefas e atividade no ‘conforto de suas residências’, quer na cidade quer no seu entorno ou na zona rural; (4) promessa “de mais qualidade” social, por meio da “solução ou redução dos problemas de trânsito” nos deslocamentos urbanos dos trabalhadores entre seu ‘domicílio’ e o local de ‘trabalho’ (MILL e FIDALGO, 2009, p 205-208).

Nos ‘argumentos desfavoráveis’, Mill; Fidalgo (2009) e Mill (2012) esboçam uma crítica “à sedução e promessas ao teletrabalho”, assentada nas contradições dos modos de produção capitalista vigente, como: (a) ‘o contexto da produção flexível do mercado de trabalho passa’ “por uma radical reestruturação”, como “redução dos postos de trabalho”; (b) “o enfraquecimento dos sindicatos” dos trabalhadores nas negociações trabalhistas, nas quais os capitalistas tiram proveito com a “mão de obra excedente (desempregados e subempregados) para impor” sua barganha “em regimes e contratos de trabalho mais flexíveis”; (c) a falta de uma clara e

consistente “regulamentação do teletrabalho”, gerando, no caso da TDIC, “a configuração múltipla dos espaços de trabalho” e outras “condições de trabalho”, por meio da ‘precarização’ de salários, direitos e garantias trabalhistas e da intensificação de atividades, funções, atribuições e serviços dos “teletrabalhadores” nessa modalidade de trabalho (MILL; FIDALGO, 2009, p. 208-218; MILL, 2012, p. 9-15; p. 192-197).

Dentro da perspectiva do teletrabalho na modalidade de educação a distância, Mill e Fidalgo (2009) dizem que “o trabalhador da EaD virtual é um profissional, assalariado ou independente, que efetua de forma regular todas as suas tarefas ou partes delas, em locais distantes da instituição que oferece o curso e/ou longe dos alunos se beneficiam do seu trabalho”. Trata-se, segundo estes autores, de um trabalho realizado com “a utilização intensa de tecnologias digitais” (‘informática e telecomunicações – telemática’), através especialmente dos “ambientes virtuais de aprendizagem” (AVA) e das ‘videoconferências’ e ‘aulas virtuais’ ao vivo, na internet, onde o trabalhador da EaD, no campo da “docência virtual”, ou, no processo de ensino-aprendizagem, realiza “a transmissão de informações e atividades” entre ‘docente e/ou tutor’ e aluno; e entre ‘docente e/ou tutor’ e gestores [coordenadores de curso e tutoria, ou, geral] (MILL e FIDALGO, 2009, p. 204-205).

Como abordamos anteriormente sobre a ‘polidocência’ na EaD, Mill (2012, 67-76) levanta uma questão elementar nessa discussão: “quem ensina na educação a distância?” Para o autor, a docência virtual na modalidade de educação a distância é compreendida por “multiplicidade” de sentidos, que vão desde o exercício da “atividade de ensinar”, como o professor, até o ‘aquele que tem também a responsabilidade de promover e acompanhar os espaços de construção do processo de ensino-aprendizagem, como o tutor, além daquele são responsáveis pelas decisões didático-pedagógicas e administrativas no âmbito do curso. No ‘teletrabalho’, compreende-se, portanto, que ‘quem deve ensinar na EaD’, segundo Mill (2012), “é a docência realizada por um coletivo de trabalho”, ou seja, a “*polidocência virtual*” (MILL, 2012, p. 67-76).

Dentro do campo ‘teletrabalho’, mediatizado pelas TDIC, MILL (2006) identifica em sua pesquisa<sup>24</sup> o tutor como ‘teletrabalhador docente’ no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) da modalidade EaD. Sendo assim, o autor argumenta que:

---

<sup>24</sup> Em 2006, Mill defendeu sua tese de doutoramento, intitulada **Educação a distância e trabalho docente virtual**: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia, na Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), em Belo Horizonte (MG), por

podemos verificar que o trabalhador que realiza as atividades virtualmente é o **tutor virtual**. Em geral, cada conteúdo pedagógico (ou disciplina) possui um grupo de tutores virtuais sob a coordenação de um educador que preparou o material didático (coordenador de disciplina). É preciso que fique claro que, nesta estrutura organizacional, em que o acompanhamento pedagógico dos alunos é feito com o apoio de uma equipe localizada geograficamente próxima dos alunos, também é somente o tutor virtual que realiza as atividades a distância. Ou seja, quando falamos em teletrabalhador docente, estamos falando basicamente de um grupo de trabalhadores específicos: os **tutores virtuais** (MILL, 2006, p. 70).

Ainda, na caracterização desses profissionais no ‘teletrabalho’ na EaD, Mill (2006) discorre sobre alguns aspectos da precarização ou degradação das condições do tutor nessa modalidade, por meio da intensificação de ‘sobrecarga de trabalho’ e da ‘flexibilização do espaço-tempo’ em suas funções e atribuições. Desse modo, este autor revela, portanto, os ‘aspectos desagradáveis’ do teletrabalho levantados por esses profissionais, como:

os tutores virtuais observaram que existem alguns aspectos desagradáveis do trabalho da educação a distância, e a maioria deles concentra-se na sobrecarga de trabalho, seja na perspectiva de excesso de atividades, quantidade de tempo pago para realizar tais atividades, elevado número de alunos ou tamanho das turmas, baixo valor hora-aula ou outros desdobramentos da sobrecarga de trabalho (MILL, 2006, p. 96).

Sobre a configuração do ‘teletrabalho do tutor’, Mill (2006, p. 70) acrescenta “apenas esses trabalhadores podem ser caracterizados como teletrabalhadores da educação a distância, e isso independe do modelo organizacional da proposta pedagógica”. Em face de sua pesquisa ser realizada em 2006, observa-se que o autor restringe a figura do ‘teletrabalhador’ na EaD apenas no papel do ‘tutor virtual’. No entanto, consideramos que, mediante o desenvolvimento atual das TDIC, a grande maioria do trabalhador nessa modalidade, dentro de um contexto de *polidocência virtual*, tende a ser um ‘teletrabalhador virtual’, pois ele poderá realizar suas atividades por diferentes plataformas de tecnologias digitais, acessando ao AVA, por meio, por exemplo, de um computador pessoal, ou, de um telefone celular (modelo *smartphone*), “em qualquer lugar e a qualquer hora”, como enuncia Mello (1999, p 12). Isso, a nosso ver, tende a intensificar o ‘teletrabalho’ dos profissionais que atuam na *‘polidocência virtual’*.

Ainda, no âmbito da ação legislativa sobre o trabalho no Brasil, vem sendo apreciado no Congresso Nacional o polêmico Projeto de Lei da “Terceirização” – PL 4330/2004, de autoria do deputado federal Sandro Mabel (PL/GO), o qual na redação de sua nova ementa, aprovada pela

---

meio da qual ele debate pressupostos sobre a caracterização de teletrabalhadores e polidocência na EaD (ver MILL, 2006) Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/HJPB-55Y9MT>>. Acessado 22 de out. 2016.

mesa diretora da Câmara dos Deputados em 22/04/2015, “dispõe sobre os contratos de terceirização e as relações de trabalhos deles decorrentes”.

O projeto da “Terceirização” aguarda a apreciação final do Senado Federal sobre votação dessa matéria para os próximos anos no Congresso Nacional. No entanto, diversas entidades da organização da sociedade civil no País, como a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), além de várias bancadas de partidos no Congresso, se colocaram contra o Projeto, alegando que a “terceirização retira direitos dos trabalhadores”, garantidos pela Consolidação das Leis do Trabalho<sup>25</sup> (CLT), além de “haver precarização nas relações de trabalho”, provocando ‘insegurança e prejuízos para classe trabalhadora’ no Brasil, segundo essas entidades civis.

Esse projeto deve também impactar nas relações de trabalho do sistema de modalidade da EaD, ou mesmo, no próprio sistema UAB, onde pode reconfigurar novos papéis e funções de seus teletrabalhadores, via processo de flexibilização ocupacional nas instituições públicas de ensino superior. Essa tendência, portanto, deve prevalecer nas IES privadas em EaD, em razão de sua lógica capitalista nesses arranjos institucionais.

Em relação à flexibilização na CLT, Mill (2012) esclarece que esta lei “sofreu recentemente um sutil alteração em seu artigo sexto”, no qual reconhece para ‘efeitos jurídicos’ o “trabalho a distância”, ou, “teletrabalho”, através de atividades exercidas pelos empregados em meios telemáticos e informatizados, equiparando-as ao trabalho desenvolvido no âmbito organizacional [do empregador] (MILL, 2012, p.12-13).

Essa alteração na legislação trabalhista ocorreu em 15 de dezembro de 2011, através da Lei nº 12.551, a qual alterou o art. 6º da CLT, aprovada pelo Decreto Lei no 5.452/1943, “para equiparar os efeitos jurídicos da subordinação exercida por meios telemáticos e informatizados à exercida por meios pessoais e diretos”. De acordo com a Lei nº 12.551/2011, sancionada pela Presidência da República, o artigo sexto passou a vigorar com seguinte alteração:

Art. 6o – Não se distingue entre o trabalho realizado no estabelecimento do empregador, o executado no domicílio do empregado e o realizado a distância, desde que estejam caracterizados os pressupostos da relação de emprego.

Parágrafo único. Os meios telemáticos e informatizados de comando, controle e supervisão se equiparam, para fins de subordinação jurídica, aos meios pessoais e diretos

<sup>25</sup>

A CLT é a principal legislação brasileira referente ao Direito do trabalho e ao Direito processual do trabalho. Essa legislação foi criada através do Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943 e sancionada pelo então presidente Getúlio Vargas durante o período do Estado Novo, entre 1937 e 1945, unificando toda legislação trabalhista então existente no Brasil. Ver: *Presidência da República/Casa Civil*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del5452.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm)>. Acessado em 25 jul. 2015.

de comando, controle e supervisão do trabalho alheio (BRASIL, 2011) (VER ANEXO X).

Para Mill (2012), essa alteração da CLT traz, de maneira em geral, “implicações positivas e negativas” tanto para os empregadores quanto para os trabalhadores. De modo mais específico, segundo Mill (2012), “o trabalho realizado na educação a distância precisa ser compreendido em suas especificidades, tanto como *teletrabalho* mediado por tecnologias de informação e comunicação, quanto como atividade influenciada” pela alteração do artigo sexto da CLT, “além de outros aspectos típicos da docência virtual” (MILL, 2012, p. 13).

Faremos, a seguir, um debate entre os pressupostos teóricos no conhecimento e a legislação em vigor sobre o papel do tutor na modalidade de EaD, abarcando, para isso, suas definições, concepções e condições de trabalho, estabelecendo um paralelo em suas contradições.

## **2.7 Tutor na modalidade de EaD: definições, concepções, condições de trabalho e suas contradições nos pressupostos teóricos e na legislação em vigor**

Das oito décadas do século XX até o atual período, a educação a distância aparece como modalidade que tem trazido tanto implicações para o debate teórico, especificamente, nas ciências humanas e sociais, como, no terreno pragmático, impactos nos processos socioculturais e econômicos da realidade mundial.

No bojo desses impactos, suscita-se então questionamentos e implicações que vão surgindo a cada momento nas transformações no mundo do trabalho e da educação escolar, por exemplo: *como, onde, o quê, quem, quando e por quê ensinar?*; e, *quais condições de trabalho de quem ensina ou de quem realiza a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem?* Essas questões recaem sobre as atribuições e funções do tutor na EaD, bem como de outros profissionais na modalidade, como o professor. No entanto, o tutor vive situações, segundo Maggio (2001), de questionar a si mesmo em um sentido de ‘dúvida existencial’ quanto ao seu lugar profissional na Educação a Distância, como: “eu posso dar aula”; “se “de fato dou aula”, quais as minhas condições de trabalho, ao assumir as funções e atribuições na docência EaD? O que quer dizer “ser tutor”? (MAGGIO, 2001, p. 93)



Assim, na ‘danação da dúvida existencial ou funcional’ do tutor, ele poderá refletir: será que ‘*conheço o meu lugar*<sup>26</sup>’ na educação a distância? Ou mesmo, quem o reconhece nesse lugar? São, portanto, dúvidas que requer a definição, ou, redefinição ‘do quer dizer tutor’ no seu papel na EaD, bem como reflexão quanto às suas condições de trabalho nos modos de produção e exploração do capitalismo moderno e, segundo Mészáros (2008), sua “incorrigível lógica” e “seu impacto na educação”, seja no ‘fluxo permanente’ de sua escolarização presencial seja no ‘fluxo flexível’ de seu *dever* na modalidade de EaD (MARX, 2013; MÉSZÁROS, 2008, p. 25-35).

Diante disso, Maggio (2001) abre o debate sobre essas questões: “o tutor ensina” na modalidade de educação a distância? Ao responder essa questão, de forma oficial, recorreremos ao documento elaborado em agosto de 2007 pelo MEC, diz em seus ‘*Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância*’:

O tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico (MEC, 2007, 21).

Ainda, esse documento diz que um sistema de tutoria para se realizar ‘com qualidade’ na educação a distância (EaD) “deve prever a atuação de profissionais que ofereçam tutoria a distância e tutoria presencial”. Nessa referência, distingue-se quais ações entre tutorias devem seguidas pelos profissionais que atuam nesse cenário da EaD , como:

A **tutoria a distância** atua a partir da instituição, mediando o processo pedagógico junto a estudantes geograficamente distantes, e referenciados aos polos descentralizados de apoio presencial. Sua principal atribuição deste profissional é o esclarecimento de dúvidas através fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico. O tutor a distância tem também a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, frequentemente, faz parte de suas atribuições participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem, junto com os docentes. A **tutoria presencial** atende os estudantes nos polos, em horários preestabelecidos. Este profissional deve conhecer o projeto pedagógico do curso, o material didático e o conteúdo específico dos conteúdos sob sua responsabilidade, a fim de auxiliar os estudantes no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando o hábito da pesquisa, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos específicos, bem como ao uso das tecnologias disponíveis. Participa de momentos presenciais obrigatórios, tais como avaliações, aulas práticas em laboratórios e estágios supervisionados, quando se aplicam. O *tutor presencial* deve manter-se em permanente comunicação tanto com os estudantes quanto com a equipe pedagógica do curso. Cabe ressaltar que as funções atribuídas a tutores a distância e a

26

Essa expressão foi atribuída pelo cantor e compositor brasileiro Antônio Carlos Gomes Belchior Fontenelle Fernandes, mais conhecido como Belchior, que escreveu, no ano de 1979, a letra de música ‘**Conheço o meu lugar**’, no álbum *Era uma vez um homem e seu tempo* na sua trajetória da música popular brasileira (MPB). Disponível em <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Belchior>>. Acessado 21 em set. de 2016.

tutores presenciais são intercambiáveis em um modelo de educação a distância que privilegie forte mobilidade espacial de seu corpo de tutores (MEC, 2007, p. 21) (grifos nossos).

Por outro lado, aprofundando um pouco sobre as funções e o papel desses profissionais, verificamos que Maggio (2001) debate que, nas perspectivas tradicionais da EaD, “era comum sustentar que o tutor dirigia, orientava, apoiava a aprendizagem dos alunos, mas não ensinava” (MAGGIO, 2001, p. 95).

Todavia, ao estabelecer um paralelo entre as *Referenciais* do MEC e a questão inicial levantada anteriormente: “o tutor ensina na EaD?”, compreende-se que o tutor não ministra o ensino na modalidade, ou seja, sustentava-se que, segundo Maggio (2001), “o tutor não ensinava”, quando se convencionou pela ‘perspectiva tradicional da pedagogia’ que “ensinar” era tão somente “sinônimo de transmitir informação ou de estimular o aparecimento de determinadas condutas”. No entanto, a concepção de ensino evoluiu para as ‘tendências pedagógicas de construção do conhecimento<sup>27</sup>’, a partir de temas e problemas investigados na realidade, mediante uma aprendizagem fundada nas experiências do aluno e sua reflexão crítico-social na relação entre as transformações sociais e os conteúdos ensinados (LIBÂNEO, 2013, p. 59-75); (MAGGIO, 2001, p. 95-96).

Para Maggio (2001), essas ‘mudanças de concepções pedagógicas no ensino’ repercutiram com implicações e impactos na modalidade de educação distância (EaD), especificamente, no que tange às condições de trabalho, ou, funções, tanto no serviço do tutor quanto nas atividades do professor. No cerne dessas implicações, observou-se “a falta da presença sistemática” do professor e a presença efetiva e constante do tutor nos múltiplos espaços da EaD, garantindo, dessa maneira, ‘o cumprimento dos objetivos do ensino nessa modalidade’. Assim, ‘**o lugar do ensino**’ na EaD, segundo Maggio (2001), passou então a ser definido pela ‘mediatização’ dos conteúdos, “materiais, pacotes autossuficientes, fortemente sequenciados e pautados, cujo desenvolvimento concluía-se com uma proposta de avaliação semelhante em sua concepção de ensino”, que foi adotada pela maioria das instituições públicas e privadas que oferta demandas de cursos na modalidade de educação a distância tanto no Brasil como em diversos países pelo mundo (MAGGIO, 2001, p. 96).

<sup>27</sup>

Sobre a ‘concepção do ensino’ e seu desenvolvimento histórico das tendências pedagógicas e da didática, leia-se, fazendo uma reflexão crítica sobre essas questões do processo de ensino em: LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. – São Paulo: Cortez Editora, 2013.

Além disso, compreendeu-se no sistema de tutoria EaD que:

a tarefa do tutor consistia em assegurar o cumprimento dos objetivos, oferecendo um apoio que, da perspectiva do programa, incorporava mais uma variável para o controle e para o ajuste dos processos. Onde a modalidade se definia pela mediatização, pela autossuficiência dos materiais e pelo autodidatismo, assumiu-se que eram os materiais que ensinavam, e **o lugar do tutor** passou a ser o de um *‘acompanhante’* funcional para o sistema (MAGGIO, 2001, p. 96) (negrito nosso).

Por outro lado, os *Referenciais* do MEC trazem, conforme vimos, o entendimento sobre o papel do tutor que, segundo o documento, ele ‘participa de todo processo de ensino-aprendizagem’, por meio da ‘mediação de suas ações e estratégias entre o aluno e o professor’; entre o ‘conteúdo/material didático’ e o estudante, conforme podemos observar nas funções atribuídas para esses profissionais na EaD (MEC, 2007, p. 21).

Dentro dessa perspectiva do ensino na EaD, entendeu-se que, de acordo com Maggio (2001), a ênfase da ‘transmissão de conteúdos’ “foi substituída pelo apoio à construção do conhecimento” (...) “em processos reflexivos” nessa modalidade. Assim, nos ‘modos de conhecer’ do ensino ocorridos na EaD, Maggio (2001, p. 97-98) revela que “os projetos e programas (...) dispõem de uma rica diversidade de meios que permitem recorrer a diferentes modos” de aprender, como a ‘tematização’ e a ‘problematização, por meio da mediatização de um vídeo sobre as questões socioambientais, que pode ser compartilhado, estudado e investigado pelos alunos. A partir daí, segundo a autora, pode entrar o papel do tutor em uma aprendizagem crítica e significativa para os alunos.

Assim, Maggio (2001) diz que na modalidade EaD:

As intervenções do tutor em face da análise dos casos devem ser fundamentalmente flexíveis e voltadas a revelar e favorecer modos de proceder reflexivos e fundados em conceituações teóricas consistentes. Assim devem ser também as intervenções do docente na educação presencial. *Tanto o tutor como o docente são responsáveis pelo ensino, pelo bom ensino, e nesse aspecto não há distinções importantes no sentido didático* (MAGGIO, 2001, p. 98-99) (itálicos nossos).

Como vimos anteriormente, os programas de EaD, por meio de uma diversidade de suportes, recursos e infraestruturas, ‘permite desenvolver, segundo Maggio (2001), propostas “mais flexíveis de ensino”, assim também, como autora admite que esses procedimentos tendem a flexibilizar “em qualquer modalidade” de ensino, como o é caso da modalidade presencial (MAGGIO, 2001, p. 98-99).

Adensando um pouco mais a compreensão do papel do trabalho do tutor nessa modalidade, Preti (2009) propõe, a partir de uma concepção contraditória as definições apresentadas anteriormente, a redefinição do papel do tutor na EaD para:

temos proposto [desde 1992] a utilização da expressão *orientador acadêmico* em substituição a **tutor**. Trata-se de opção epistemológica, pois, numa perspectiva interacionista, a aprendizagem se dá na relação dialógica e de trocas entre educador e educando, não cabendo a ideia de submissão ou de tutela, ainda mais quando tratamos com adultos (Preti, 2009, p. 45)

Entretanto, cabe aqui debater algumas colocações na argumentação de defesa desse autor. A primeira trata-se de uma concepção polêmica, pois ele defende ‘*a substituição do termo tutor*’ por ‘*orientador acadêmico*’ no trabalho do ensino na EaD, conforme vimos na redefinição de Preti (2009), pois, de acordo com Maggio (2001), o ‘tutor é responsável pelo ensino’ e, dessa forma, suas funções e atribuições já estão consolidadas nessa modalidade.

Em outro aspecto, Preti (2009) formula, por exemplo, em sua concepção a fragmentação no processo educativo a EaD, quando ele menciona apenas “a aprendizagem”, esquecendo-se de atribuir que há um ‘elo’ ou uma unidade no processo de ensino-aprendizagem, que, segundo Barreto (2004), no caso de sua ‘desintegração’ compromete a qualidade dos processos formativos. Ou seja, conforme Maggio (2001), o ensino, sob a responsabilidade tanto do professor como tutor, e a aprendizagem significativa e crítica do aluno devem assegurar melhores perspectivas na educação escolar.

Do ponto de vista do ensino na educação a distância, discorre sobre os desafios dos profissionais nessa modalidade, e, dentre eles, salienta:

Os tutores concebem atividades complementares que favorecem o estudo de uma perspectiva mais ampla ou integradora, atendendo às situações e aos problemas particulares de cada aluno. Favorecem também o intercâmbio entre estudantes e formulam as propostas para esse fim. Dado o impacto das novas tecnologias na modalidade, as atuais propostas de tutoria foram substituindo os clássicos encontros presenciais pela utilização de canais de comunicação como correio eletrônico [hoje, as redes sociais, via internet]. Essas mudanças geraram novos problemas no que diz respeito à quantidade de alunos que os tutores podem atender. *Lançar a pergunta e responder dia a dia às preocupações de cada aluno implica uma ampla dedicação a essas tarefas* (LITWIN, 2001, p. 21) (colchetes, itálicos e grifos nossos).

No entanto, o que se tenta refletir nessas tendências e, em específico, a modalidade de EaD, segundo França (2016), “são as condições materiais e concretas do trabalho do tutor na educação a distância” e “a flexibilização do espaço-temporal das atividades pedagógicas do tutor” na EaD, gerando, com isso, ‘a intensificação e a precarização do trabalho do tutor’, as

quais, também, são nosso objeto de estudo, conforme se delineiam nas seções teórico-discursivas deste trabalho e nas suas análises ulteriores acerca das condições de trabalho do tutor que faremos, ao longo deste debate, e na pesquisa empírica (FRANÇA, 2016, p. 27-78).

Primeiro, ao debater sobre ‘as condições materiais e concretas do trabalho do tutor’, França (2016) argumenta analisando os diversos fatores que impactam diretamente sobre as condições de regime de trabalho do tutor em programas de políticas públicas sociais de EaD, como o Sistema de Universidade Aberta do Brasil (UAB), que é conveniado com IPES federais e estaduais, bem como nas Instituições de Ensino Superior particulares (IES privadas). Nessas condições, a autora e Mill (2012) descrevem algumas situações de melindres nas condições de trabalho desses profissionais na modalidade de educação a distância, como: ‘a contratação temporária’ ou ‘por tempo determinado’ e ‘os direitos e as garantias salariais e sociais’ na legislação do trabalho do tutor nas IES privadas, como a CLT (Consolidação das Leis do Trabalho); os planos de carreira da IPES, que não contemplam, sob sua organização administrativa na EaD, o vínculo do tutor (FRANÇA, 2016, p. 27-67); (MILL 2012, p. 9-19).

Ainda, sobre das condições do trabalho na EaD, França (2016) adverte que “convém lembrar que, para a profissão de Tutor que exerce a Tutoria na educação a distância ainda não há catalogação no Ministério do Trabalho como uma profissão e tampouco existe curso regulamento para a formação desse profissional” (FRANÇA, 2016, p. 38).

Em 29/09/2011, tramitou-se na Câmara dos Deputados, em Brasília (DF), o Projeto de Lei Nº 2.435 (PL 2435/2011), do deputado Ricardo Izar (PV-SP), que “*dispõe sobre a regulamentação do exercício da atividade de Tutoria em Educação a Distância*”. O andamento da proposição do PL 2435/2011 na Câmara já passou por 14 ações legislativas, sendo na sua grande maioria a apresentação do Projeto no plenário, sua publicação no Diário da Câmara dos Deputados e tramitações nas Comissões de Trabalho, de Administração e Serviço Público; Educação e Cultura e Constituição e Justiça e de Cidadania O PL 2435/2011, que ainda não foi a votação definitiva no Congresso Nacional, encontra-se com a seguinte situação: “aguarda parecer do relator na Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público (CTASP)<sup>28</sup>” (BRASIL, 2011, p.54459-54462).

---

28

Ver as ‘ações legislativas do PL 2435/2011’ no Portal da Câmara dos Deputados. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=522182>>. Acessado em 15 de out. 2016.

No Projeto de Lei Nº 2.435, o Congresso Nacional decreta em seu Art. 1º que: “esta lei regulamenta o exercício da atividade de Tutoria em Educação a Distância”, dizendo, logo após, no seu Art. 2º, que: “é livre, em todo o território nacional, o exercício das atividades de Tutoria em Educação a Distância”. No seu Art. 5º, formula-se que “são objetivos das funções do Tutor em Educação a Distância”, a saber:

(1) – proporcionar a descentralização, a capilarização e a universalização da oferta do ensino de qualidade; (2) – dar celeridade, interatividade e tempestividade na divulgação de informações, solução de dúvidas e aprimoramento do ensino--aprendizagem; (3) – permitir a facilitação do processo ensino-aprendizagem e de integração do aluno com a instituição de ensino, seja presencialmente ou por meio do ambiente virtual de aprendizagem; (4) – viabilizar a versatilidade dos locais de ensino-aprendizagem e a flexibilização de horários que melhor convier para o aprendizado e o intercâmbio de experiências; (5) – gerar motivação para a aprendizagem e o aperfeiçoamento do conhecimento; (6) – desenvolver o senso crítico, entre outros (BRASIL, 2011, p. 54460) (ver ANEXO VII).

Por meio desses seis (6) objetivos, percebemos nessa legislação, no momento em tramitação no Congresso, que há uma intensificação das funções do trabalho do tutor na EaD, como, por exemplo, em seus incisos formulam que: (a) ele deve proporcionar a ‘divulgação ou disseminação’ da “oferta de ensino”, entendida no Projeto de Lei como ‘*capilarização*’; além disso, (b) deve “viabilizar locais de ensino-aprendizagem a flexibilização de horários”, atendendo, com isso, às expectativas do aluno; (c) deve ‘motivar a aprendizagem e o aperfeiçoamento do conhecimento’, desenvolvendo ‘o senso crítico’. Assim, percebe-se, por meio desses objetivos legislativos, que a jornada de trabalho desse profissional implicará em ter um aumento de serviços, tarefas, atividades e rotinas nos programas de EaD da IES públicas e privadas no Brasil (BRASIL, 2011, p. 54460).

Além do mais, o PL 2435/2011 traz em seu Art. 6º ‘12’ atribuições do Tutor em Educação a Distância, que são:

I – coordenar, elaborar, executar, supervisionar e avaliar estudos, pesquisas, planos, programas e projetos na área de tutoria; II – planejar, organizar e administrar programas e projetos em instituições e unidades de ensino; III – assessoria e consultoria e órgãos da Administração Pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades, em matéria de tutoria; IV – realizar vistorias, perícias técnicas, laudos periciais, informações e pareceres sobre a matéria tutoria; V – assumir, tanto nos cursos livres, nível médio, de graduação como pós-graduação, disciplinas e funções que exijam conhecimentos próprios da tutoria; VI – treinamento, avaliação e supervisão direta de estagiários em tutoria; VII – dirigir e coordenar unidades de ensino e cursos de tutoria, em nível de formação e pós-graduação; VIII – dirigir e coordenar associações, núcleos, centros de estudo e de pesquisa em tutoria; IX – elaborar provas, presidir e compor bancas de exames e comissões julgadoras de concursos ou outras formas de seleção para tutores, ou onde sejam aferidos conhecimentos inerentes a tutoria; X – coordenar seminários,

encontros, congressos e eventos assemelhados sobre assuntos de tutoria; XI – fiscalizar o exercício da atividade através dos Conselhos Federal e Regionais; XII – dirigir e prestar serviços técnicos de tutoria em entidades públicas ou privadas (BRASIL, 2011, p. 54460-54461) (ver ANEXO VII).

Nesse PL, destacamos os seguintes acúmulos de atribuições do tutor na EaD, além de ter que ‘motivar a aprendizagem e o aperfeiçoamento do conhecimento’ do aluno: (1) ‘*assumir disciplinas e funções que exijam conhecimentos na EaD*’; (2) *elaborar provas, presidir e compor bancas de exames e comissões julgadoras de concursos*; (3) *dirigir e coordenar associações, núcleos, centros de estudo e de pesquisa*. Se antes já intensificava, por meio dos ‘objetivos das funções’, percebe-se que há, nesses incisos da proposta parlamentar, um excessivo acúmulo de atribuições do tutor que tende a comprometer com a desestabilização de sua jornada de trabalho, de 20 a 40 horas, na modalidade de educação a distância de algumas IES públicas e privadas no País. Em outras palavras, compreende-se, portanto, que há uma intensificação, por meio da proposta legislativa, na jornada do trabalho do tutor, seja nas ‘atividades fins’, que são as do processo ensino-aprendizagem [educativas, formativas, didático-pedagógicas], seja nas ‘atividades meios’, compreendidas aqui como ‘as burocrático-administrativas [‘dirigir, gerir e coordenar’] que ele tem de desempenhar na sua atuação na EaD (BRASIL, 2011, p. 54460-54461).

Diante disso, suscita-nos a indagação frente a aporia de situações funcionais e trabalhistas na tutoria em EaD, como: em que condições remuneratórias ou salariais o tutor vai desempenhar suas funções e atribuições na modalidade de educação, especificamente nas IES públicas? Ao responder tal questão, recorreremos a Resolução Nº 8/2010<sup>29</sup> do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Ministério da Educação (MEC), que “estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)”. A Resolução do FNDE Nº 8/2010<sup>30</sup>

<sup>29</sup> *Ibid.* Resolução nº 15/ 2015 revogou, em seu Art. 1º, as Resoluções nº 26/2009, e nº 8/2010, que dispõem sobre o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa a participantes do Sistema UAB, e a Resolução nº 13/2010, que orienta o pagamento de bolsas a participantes do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor). ), considerando-se a transferência à Capes da responsabilidade pelo pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Sistema UAB e do Parfor. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/>>. Acessado em 17 de dezembro de 2016.

<sup>30</sup> *Ibid.* Resolução nº 15/ 2015 revogou, em seu Art. 1º, as Resoluções nº 26/2009, e nº 8/2010 e a Resolução nº 13/2010,), considerando-se a transferência à Capes da responsabilidade pelo pagamento de bolsas de estudo e

estabeleceu no Art. 1º do seu inciso VI que “O valor da bolsa a ser concedida ao Tutor é de **R\$ 765,00** (setecentos e sessenta e cinco reais) mensais”, para desempenhar suas funções e atribuições no Sistema UAB, que é formado pelo convênio assinado com a IES públicas para o desenvolvimento da EaD gratuita no Brasil (BRASIL, 2010, p. 03).

Esse valor pago ao Tutor no Sistema UAB é bem inferior a do valor do novo salário mínimo, que é de **R\$ 880,00** (oitocentos e oitenta reais) e foi sancionado pelo Decreto Nº 8.618<sup>31</sup> da Presidência da República, em 30/12/2015, que “regulamenta a Lei nº 13.152, de 29 de julho de 2015”, dispondo “sobre o valor do salário mínimo e a sua política de valorização de longo prazo”. O Decreto entrou em vigor a partir de 1º de janeiro de 2016 (BRASIL, 2015).

Ainda, dentro discussão, a EaD, segundo França (2016) , embora se anuncia “vantagens sobre o ensino tradicional” entre teóricos do campo, através da flexibilidade de espaço e tempo apresentada para o aluno nessa modalidade, ela se contrapõe em desvantagens para a figura do tutor ou do professor, que, nesse contexto, “como trabalhador tem que se adequar a essa nova forma de trabalho e de organização do trabalho quanto ao tempo de envolvimento destinado à execução das atividades e ao espaço de execução dessas atividades” (FRANÇA, 2016, p. 69).

Desse modo, França (2016) argumenta que a legislação trabalhista, por exemplo, a CLT nas IES privadas presenciais, o que não ocorre nas IES públicas que seguem o Estatuto do Servidor Público, fixa, no seu Art. 320, a remuneração, no caso do professor, “pelo número de horas-aulas semanais, na conformidade dos horários”, tendo ainda “todos os reflexos sobre 13º. Salário, FGTS, Descanso Semanal Remunerado etc. deverão a partir da efetivação real do registro ser acrescidos”. Essa preocupação, de acordo França (2016), “em estabelecer de forma clara a jornada de trabalho do professor”, classificando-o como “aulista ou por hora-aula”, “não ocorre especificamente” com os profissionais que trabalham na EaD, “pois nessa modalidade se concentram na sobrecarga de trabalho”, que pode ser compreendida “na perspectiva de excesso de atividades, quantidade de tempo pago para realizar tais atividades, elevado número de alunos ou tamanho das turmas, baixo valor hora-aula ou outros desdobramentos” dessa sobrecarga (FRANÇA, 2016, p. 71) (sublinhado nosso).

---

pesquisa no âmbito do Sistema UAB e do Parfor. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/>>. Acessado em 17 de dezembro de 2016.

<sup>31</sup> **Decreto Nº 8.618**, que “dispõe sobre o valor do salário mínimo”, vigorando em 1º de janeiro de 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Decreto/D8618.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Decreto/D8618.htm)>. Acessado em 05 de jul. de 2016.



E, por fim, o Projeto de Lei ‘PL 2435/2011’ explicita em seu art. 7º sobre as orientações da carga horária do tutor na modalidade de educação a distância, que estabelecida da seguinte maneira: “a jornada de trabalho dos que exercem as atividades de que trata esta lei, não excederá a 40 horas semanais, facultada a compensação de horários e a redução da jornada, mediante acordo ou convenção coletiva de trabalho” (BRASIL, 2011, p. 54461) (ver ANEXO VII).

Sobre a ‘jornada de trabalho’, França (2016) adverte:

Em contrapartida às condições precárias de trabalho revela-se as novas formas de organizar o trabalho do profissional da EaD, ou seja, sistemas de remuneração diverso do professor do ensino presencial, novos sistemas de controle do trabalho, responsabilização unilateral dos assalariados e mesmo supressão de postos assalariados em favor de trabalhadores independentes (FRANÇA, 2016, p. 71).

Destarte, revela-se neste debate até aqui que, além do impasse nas definições de papéis e concepções de atribuições, há outras contradições nas condições de trabalho do tutor na modalidade de educação a distância, como as questões salariais colocadas, ao longo dessa discussão, e seu trabalho intenso e excedente que é configurado nas prescrições legal, sob as formas de funções e atribuições, como descreve o Projeto de Lei PL 2435/2011, em tramitação na Câmara dos Deputados.

Entendemos, enfim, que, no caso dos pressupostos na legislação, através do Decreto nº 5.800/2006, que dispõe sobre o sistema UAB quanto uma política pública em EaD; do PL 2435/20, que regulamenta o exercício da atividade de tutoria; e dos Referenciais de qualidade para educação superior a distância; que esses constiu a base do discurso oficial em que vão implicar nas condições de trabalho do tutor, bem nas suas contradições de papéis entre o serviço de tutoria e docência das IPES que compõem esse sistema na EaD pública brasileira.

Sendo assim, diante desses pressupostos teóricos e das prescrições na legislação, depreendemos que o *lugar do tutor* no sistema UAB tem e/ou deve ser melhor conhecido, compreendido, investigado e valorizado ante suas definições, condições e contradições de trabalho na modalidade de educação a distância.

A seguir, a análise e discussão sobre o resultado da pesquisa empírica, desenvolvida em uma IPES estadual da região Sudeste no Brasil, na qual se leva em conta em seu objeto de estudo as condições de trabalho do tutor e suas contradições de papéis no sistema UAB.

## CAPÍTULO III

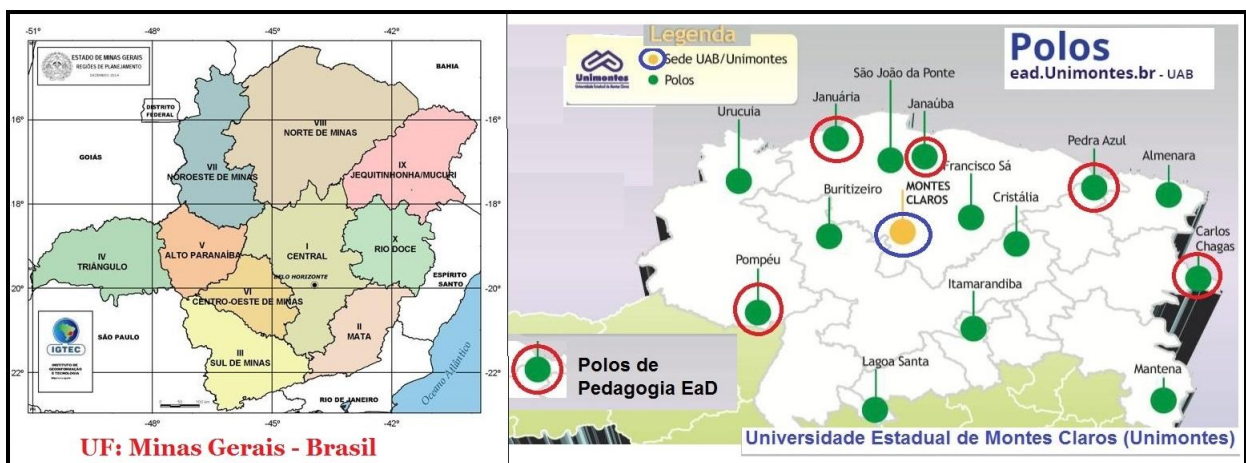
### 3. RESULTADO DA PESQUISA

Neste capítulo, abordaremos a caracterização do objeto da pesquisa empírica; a pesquisa de campo realizada sobre as condições de trabalho do tutor; a análise documental; e o ‘nó górdio’ das condições de trabalho do tutor no sistema UAB.

#### 3.1 Caracterização do objeto da pesquisa empírica

Na caracterização do objeto da pesquisa empírica, trata-se da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), que é uma Instituição de Ensino Superior Pública Estadual, a qual resultou da transformação da extinta *Fundação Norte Mineira de Ensino Superior – FUNM* (1962), e foi instituída pelo governo do Estado de Minas Gerais como universidade pública através do Decreto Estadual nº 30.971, de 09/03/1990, vinculada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia.

Ainda, a *IPES estadual* fica localizada na região Norte do Estado de Minas Gerais, com sua sede na cidade de Montes Claros. Na sua área de abrangência em educação superior no Estado, a Unimontes atende com seus cursos de graduação e pós-graduação as regiões do Norte, Noroeste e do Vale do Jequitinhonha/Mucuri, tendo, ainda, influência em municípios do sul do Estado da Bahia (ver Figura 02) (UNIMONTES, 2013).



**Figura 02:** Mapas do Estado de Minas Gerais – Regiões de Planejamento; e dos Polos EaD/Unimontes em MG.

**Fonte:** Governo de MG e CEAD/Unimontes. Disponível em: <http://www.mg.gov.br>; e, <http://www.ead.unimontes.br>.

### 3.1.1 Trajetória da IPES na EaD

A primeira experiência da Unimontes em educação a distância (EaD) foi o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP), financiado pelo Banco Mundial, realizado de 1997 a 2002, e teve “a finalidade de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino nas séries iniciais do Ensino Fundamental” em Minas Gerais (UNIMONTES, 2013).

Em seguida, a universidade estadual ofertou, em caráter experimental, no ano de 2006, o curso em EaD ‘Normal Superior’ [Habilitação Educação Infantil e magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental], no âmbito do ‘Projeto Veredas’, da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, o qual foi credenciado pelo Ministério da Educação (MEC), à época, para oferta de cursos superiores a distância. Além disso, a Unimontes ofereceu, em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), as licenciaturas em Artes Visuais e Teatro, através do ‘Programa Pró-Licenciatura’; e, ainda, o Programa de Formação Continuada ‘Mídias na Educação’ – Pós-graduação *lato sensu* em EaD, de extensão, aperfeiçoamento e especialização para professores da Educação Básica (UNIMONTES, 2013).

Em 2008, a Unimontes implantou, em parceria com o MEC/Capes, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) de ofertas de cursos de graduação a distância. No âmbito da UAB, a Unimontes ofertou, nesse período, 1.690 vagas, distribuídas em nove (9) cursos de EaD oferecidos nas graduações em Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Geografia, História, Letras/Espanhol, Letras/Inglês, Letras/Português e Pedagogia.

No ano de 2011, a modalidade de EaD/Unimontes foi consolidada a partir da criação do Centro de Educação a Distância – CEAD, que foi criado, através da Lei Estadual Delegada nº 180, como uma unidade acadêmica, institucionalizada em três Coordenadorias: ‘Projetos, Administrativa e Pedagógica’. Portanto, o CEAD “é responsável pela deliberação, execução, supervisão e coordenação dos cursos e atividades na área de Educação Aberta e a Distância – EAD, executados pela Unimontes” (UNIMONTES, 2013).

### 3.1.2 Polos UAB

No Sistema UAB, a Unimontes desenvolve na sua estrutura organizacional os ‘Polos de Apoio Presencial’, que “são unidades operacionais para o desenvolvimento descentralizado das atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados” em EaD

pela IPES estadual. Esses Polos são mantidos pelos governos municipais que oferecem a infraestrutura física, tecnológica e pedagógica para que os alunos possam acompanhar os cursos a distância (UNIMONTES, 2013).

Em 2016, o Sistema UAB/Unimontes contou com 14 polos de apoio no Estado de Minas Gerais, distribuídos entre uma distância mínima de pouco mais de 55 km a uma máxima de 650 km da sede da *IPES estadual*; e localizados nos municípios de Almenara, Buritizeiro, Carlos Chagas, Cristália, Francisco Sá, Itamarandiba, Janaúba, Januária, Lagoa Santa, Mantena, Pedra Azul, Pompéu, São João da Ponte, Urucuia (ver Figura 02).

Ainda, os Polos de EaD “constituem num local de encontro onde acontecem os momentos presenciais, o acompanhamento e a orientação para os estudos, as práticas laboratoriais e as avaliações presenciais”, oferecendo o espaço físico de apoio presencial aos alunos das regiões atendidas pela UAB/Unimontes, mantendo as instalações físicas necessárias para atendê-los em questões tecnológicas, de laboratório, de biblioteca, entre outras (UNIMONTES, 2013).

De acordo com estudos do CEAD/Unimontes<sup>32</sup>, o perfil do aluno dos cursos de graduação a distância UAB, segundo o processo seletivo da IPES pública para a segunda oferta de graduação em EaD, em 2013, é caracterizado assim: 75% dos estudantes são do sexo feminino e 25% deles representam o sexo masculino; 87% dos alunos são egressos de *escolas públicas*, 8% deles vieram de *escolas privadas* e 5% dos discentes mesclam sua origem em escolas públicas e privadas; 91% deles têm *ocupação remunerada* e 9% não trabalham. Na motivação por optar pelo curso a distância, 63% entendem que foi devido a “carga horária flexível” do curso escolhido, 14% atribuem aos *custos baixos* que o curso oferece, 8% deles alegaram a *facilidade de acesso as aulas e matérias* na graduação, 8% disseram que a *autonomia dos estudos*; 7% entendem outros motivos para estudar modalidade, mas não quiseram ou não souberam revelar diante da questão (CEAD/Unimontes, 2013b).

### **3.1.3 Curso de Pedagogia UAB: amostra da pesquisa**

Dentro desse universo da *IPES estadual*, utilizamos o curso de Pedagogia UAB/Unimontes como amostra da nossa pesquisa empírica. Esse curso na modalidade EaD foi autorizado por meio da Portaria/MEC nº 1065, publicada no Diário Oficial da União de

---

<sup>32</sup> Centro de Educação a Distância (CEAD/Unimontes).

26/5/2006. No ano de 2008, houve a implantação de sua primeira oferta no Sistema UAB/Unimontes [EaD], além de mais oito (8) cursos de graduação ofertados nessa modalidade pela IPES (ver Anexo IV); (UNIMONTES, 2013).

Em 2013, após reconhecimento do Parecer N° 266/2013 aprovado em 20/03/2013 pelo Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE-MG), o curso de Pedagogia foi autorizado para a segunda oferta de cursos UAB/Unimontes. A regulamentação do curso veio através do Decreto Estadual n° 417, de 18 de Julho de 2013, que reconheceu a licenciatura, além de mais sete licenciaturas, para funcionamento pelo prazo de quatro (4) anos na modalidade EaD (ver Anexo VI); (UNIMONTES, 2013).

Ainda, no aspecto legal dessa licenciatura, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Unimontes aprovou, em 18/09/2013, por meio da Resolução n°. 168 - Cepex/2013, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, o PPC na modalidade a distância, que teve o parecer favorável da Câmara de Graduação da IPES (ver Anexo V); (UNIMONTES, 2013).

**Quadro 01 – Número de Vagas do Curso de Pedagogia EaD e localização de seus Polos UAB**

<b>Pedagogia EaD/Unimontes 2ª Oferta – 2013</b>		
<b>Polo EaD (Município em MG)</b>	<b>Número de vagas</b>	<b>Distância da sede/Unimontes</b>
Carlos Chagas	50	522 km
Janaúba	50	138 km
Januária	50	169 km
Pedra Azul	50	373 km
Pompéu	50	349 km
<b>TOTAL</b>	<b>250</b>	

Fonte: CEAD/Unimontes. Reelaborado pelo autor.

Atualmente, o curso oferta 250 vagas na licenciatura de Pedagogia EaD, através de uma estrutura curricular que se divide em oito semestres, com duração mínima de quatro anos e carga horária total de 3.180 horas/aulas. A licenciatura é oferecida, ainda, em cinco municípios-polo: Carlos Chagas, Janaúba, Januária, Pedra Azul e Pompéu (Ver Quadro1). No seu objetivo principal, o curso é destinado para pessoas que desejam atuar como professores na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental na Educação Básica (UNIMONTES, 2013).

O curso de Pedagogia desenvolve-se através dos seguintes recursos didáticos: (1) Módulos impressos por período; (2) Ambiente Virtual de Aprendizagem; (3) Videoconferências; (4) Encontros Presenciais; e (5) Sistema de Acompanhamento ao Acadêmico a Distância [tutoria local e a distância].

### 3.1.4 PPC: organização curricular em EaD

De acordo com o ‘PPC’, a organização curricular se estrutura por um Eixo Transversal, em torno do qual são articuladas todas as disciplinas do curso de Pedagogia EaD, por meio de oito Eixos Integradores e de três Núcleos de Dimensão Formadora. Sendo assim, evidencia-se, conforme Quadro 02, duas (2) formas na organização curricular: (1) a vertical’ e (2) a horizontal.

**Quadro 02 – Organização Curricular Pedagogia EaD – 2013**

PERÍODOS	NÚCLEO/DIMENSÃO FORMADORA - I Estudos Básicos	NÚCLEO/DIMENSÃO FORMADORA II Aprofundamento e Diversificação de Estudos	NÚCLEO/dimensão formadora – III/Estudos Integradores	EIXO INTEGRADOR	EIXO TRANSVERSAL
1º Período	Psicologia e Educação	Sociologia Geral; Antropologia e Educação Filosofia da Educação; Língua Portuguesa; História da Educação	Introdução à EAD AACC	A construção dos Saberes na Perspectiva Investigativa	Educação, Ética e Cidadania.
2º Período	Prática de Formação / Articulação	Educação e Sociedade; Psicologia do Desenvolvimento; Tecnologia Aplicada à Educação; Elementos de Hipermídia e Multimídia	Iniciação Científica AACC	A Construção do Conhecimento numa visão psico- socio histórico	
3º Período	Fundamentos e Metodologia da Alfabetização	Didática I; Psicologia da Aprendizagem; Currículo e Diversidade Cultural; Política Educativa Brasileira	Pesquisa em Educação I AACC	A construção da cidadania numa perspectiva psico- socio-cultural	
4º Período	- Fund. e Metodologia da Ed. Infantil - Fund. e Metodologia da Língua Portuguesa Ap a Ed. Infantil - Fundamentos e Metodologia da Sociedade Aplicados a Educação Infantil (História e Geografia) - Fund. e Metodologia da Matemática Aplicada a Ed. Infantil I - Fund. e Metodologia das Ciências Aplicadas a Ed. Infantil	Didática II	AACC	A Construção coletiva de ensino aprendizagem mediada pelo sistema de ensino	
5º Período	- Fund. e Metodologia da L Portuguesa I: - Fund. e Metodologia da Matemática I: - Fund. e Metodologia da História dos Anos Iniciais Ensino Fundamental - Fund. e Metodologia da Geografia dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - Fund. e Metodologia de Ciências dos Anos Iniciais Ensino Fundamental	Estágio Curricular Supervisionado I: Docência na Educação Infantil	AACC	As Práticas Pedagógicas numa Visão Crítico Participativa	
6º Período	- Fund. e Met. da Língua Portuguesa II: - Fund. e Met. da Matemática II	- Gestão dos Sistemas e Instituições de Ensino - Gestão dos Processos Formativos em Espaços Escolares - Estágio Curricular Supervisionado II: Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 4º e 5º ano.	Pesquisa em Educação II AACC	Gestão educativa e formação docente.	
7º Período	- Fund. e Prática da Arte e Educação - Fund. e Met da Educação Especial/Incl. - Fund. e Met da EJA	- Estágio Curricular Supervisionado III: Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 4º e 5º ano. - Gestão dos Processos Formativos em espaços não-escolares	Pesquisa Aplicada a Educação III / TCC AACC	Gestão escolar perspectivas e desafios	
8º Período	- Fund. e Met da Educação Física Escolar	- Estágio Curricular Supervisionado IV: Docência na EJA, na Educação Especial. - Língua Brasileira de Sinais- Libras - Educação para as relações interétnicas Disciplina Eletiva*	Pesquisa Aplicada a Educação IV / TCC AACC	A formação política em novas práticas sócio- educativas	

Fonte: PPC de Pedagogia – Sistema UAB/CEAD Unimontes. Reestruturado pelo Autor.

Desse modo, sua estruturação na vertical compreende três Núcleos/Dimensões Formadoras do processo educativo, que estão relacionados em: (i) Formação

Humanística/Artística/Científica: formação do pensamento crítico, autônomo e amplo; (ii) Organização do Processo Educativo – domínios, competências e habilidades necessárias à formação de um profissional na Educação Básica; (iii) Organização do Processo Social, que se relaciona à intervenção social, por meio da pesquisa, e sua reflexão entre a teoria e a prática, considerando a realidade socioambiental, linguística e multicultural dos acadêmicos. Já na perspectiva horizontal, a organização curricular torna-se indispensável uma abordagem interdisciplinar, ou seja, por meio da atuação de um profissional que usa os conhecimentos proporcionados pelas diversas disciplinas, para o processo de educar e de ensinar, promovendo assim, a aprendizagem de crianças, jovens e adultos. [ver Quadro 02] (UNIMONTES, 2013, p. 102).

Para isso, os conteúdos curriculares, a prática de formação, o estágio supervisionado; as atividades acadêmicas científico-culturais (ACC) e o trabalho de conclusão de curso (TCC) são desenvolvidos no sentido de construir o conhecimento, através da participação em pesquisa, reflexões, debates e produções acadêmicas (UNIMONTES, 2013, p. 102).

### **3.2 Pesquisa de campo: *cenário das condições de trabalho do tutor***

Desenvolvemos a pesquisa de campo, do final de maio até o final de junho de 2016, aplicando 10 questionários tanto a tutores virtuais como presenciais dos polos na EaD/Unimontes. Além disso, realizamos três entrevistas com coordenadores de projeto UAB, de curso e de tutoria do curso de Pedagogia EaD na IPES.

No primeiro momento, aplicamos o questionário aos ‘tutores virtuais’ no CEAD, localizado no Campus Universitário Unimontes/Sede – ‘Professor Darcy Ribeiro’, Vila Mauricéia, em Montes Claros (MG).

Em seguida, para realizar uma parte da pesquisa de campo com os tutores presenciais dos polos, deslocamos em viagem até dois municípios-polo da UAB/Unimontes: (a) primeiro, o município de Januária (MG), que se situa a 169 km de Montes Claros, via rodovia BR-135, onde tivemos aproximadamente o tempo de deslocamento, através de veículo próprio, de duas (2) horas e 25 minutos para ir e o mesmo tempo de volta; (b) e, logo depois, o de Janaúba (MG), o qual se localiza 138 km de Montes Claros, via rodovia MG-122, cujo percurso perfizemos em um

tempo aproximado de uma (1) hora e 57 minutos e a volta com o mesmo período de deslocamento de ida.

E, ainda, realizamos uma parte final desta pesquisa com o envio do questionário pela Internet, por meio de correio eletrônico, aos tutores presenciais dos polos, que tem sua atuação em regiões longínquas do Estado de Minas Gerais, como, por exemplo, as cidades-polo UAB de Carlos Chagas, Pedra Azul e Pompéu que variam suas distâncias respectivamente em 522 km, 373 km e 349 km da sede da Unimontes, conforme se observa no Quadro 01 e nos mapas da Figura 02. Em razão das dificuldades de transporte para o deslocamento até essas cidades-polo, optamos pelo envio do questionário via e-mail, no sentido de viabilizar a complementação dessa pesquisa com os tutores dos polos presenciais mais distantes da sede da IPES estadual MG.

Embora a serventia do uso do e-mail na aplicação do questionário para alguns tutores presenciais, havia uma apreensão deste pesquisador em relação à utilização desse instrumento de coleta de dados, pois, conforme salientam Marconi e Lakatos (2008, p. 86-87) que abordam algumas “vantagens e desvantagens” do uso de questionário quanto à técnica de pesquisa, como, por exemplo: (1) economia de tempo e viagens, respostas mais rápidas [vantagens]; (2) e, nas desvantagens, grande número de perguntas sem respostas, dificuldade de compreensão nas perguntas, não pode ser aplicado a pessoas analfabetas e a percentagem pequena dos questionários que voltam no caso de envio do instrumento por correspondência, via postagem em correios e/ou correio eletrônico.

Dentro da perspectiva das autoras, essa desvantagem no envio do questionário, via e-mail, foi observada por França Neto (2006) em sua pesquisa de mestrado na Fundação João Pinheiro (FJP), em Belo Horizonte (MG), na qual o autor analisou “o valor da informação na percepção do usuário do Sistema Integrado de Informações Educacionais” (SIED-MG/MEC), bem como identificou “uma taxa de retorno de 13,7%” no universo de 102 questionários enviados através de correio eletrônico, durante 30 dias nos meses de dezembro de 2005 e janeiro de 2006 (FRANÇA NETO, 2006, p. 74-83).

Apesar dessa desvantagem observada, a taxa de devolução desta pesquisa, através da utilização da Internet, foi de 100% diante do envio dos questionários, via e-mail, para os tutores presenciais das cidades-polos UAB/IPES de Carlos Chagas, Pedra Azul e Pompéu (MG). No entanto, uma das justificativas para essa taxa de retorno foi a cobrança realizada, via e-mail, por



este pesquisador junto aos tutores, salientando que a devolução tardia poderia prejudicar e inviabilizar o calendário de aplicação desta pesquisa empírica.

Outro fator que contribuiu para isso foi o fato desta pesquisa receber a autorização, em 28/03/2016, para a realização junto aos tutores do curso de Pedagogia UAB, contando, assim, com o apoio e a colaboração da coordenação de curso e da coordenadoria de projetos do CEAD/Unimontes (ver Anexo I). Além do mais, tivemos, portanto, o acordo de todos participantes da pesquisa, através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos pesquisados e entrevistados [Tutores Virtual e Presencial; Coordenadores de Projetos UAB; de Curso de Pedagogia; e, de Tutoria] (ver Anexos II e III).

### **3.2.1 Questionário:** *estrutura, período e universo de pesquisados*

No nosso instrumento de pesquisa, o questionário foi constituído por 48 questões, que foram subdivididas entre 44 delas fechadas, com algumas justificativas entre elas; e, mais quatro (4) versando em questões abertas. Além do mais, o questionário se estruturou em três (3) blocos de perguntas que teve como objetivo principal investigar as condições do trabalho do tutor na EaD, ou melhor, no curso de Pedagogia UAB/Unimontes (ver Apêndice I).

Na estruturação desses blocos, o primeiro bloco do questionário – “Bloco A” – caracterizou-se pela sondagem do perfil dos tutores, no qual uma parte foi reservada para o espaço de preenchimento dos dados pessoais e institucionais dos pesquisados e outra parte destinou-se a formulação de oito (8) questões fechadas sobre os aspectos ‘socioeconômicos e culturais desses profissionais. Já o segundo, o Bloco B, tratou-se dos quesitos mais específicos, ligados ao objetivo desta pesquisa, como 36 questões fechadas indagando sobre condições de trabalho do tutor na EaD. E, por fim, o Bloco C teve quatro (4) questões abertas sondando as considerações do tutor diante das categorias de precarização e intensificação do trabalho na EaD (ver Apêndice I).

Conforme descrevemos anteriormente, o questionário foi desenvolvido em dois momentos de 2016, sendo um deles realizado no final do mês de maio e outro aplicado no final da primeira quinzena de julho. Sua aplicação em dois períodos se deu em razão de contemplar as duas modalidades de tutores na Pedagogia no sistema UAB, consideradas o nosso universo de pesquisados, ou seja, cinco (5) tutoras virtuais [ou à distância], que residem na sede da da IPES

estadual e mais cinco (5) tutoras presenciais, que moram nas cidades de Carlos Chagas, Janaúba, Januária, Pedra Azul e Pompéu, as quais são polos nesse sistema em EaD.

A seguir, faremos a análise e interpretação dos dados e relatos, de forma integrada, sobre as condições de trabalho das tutoras virtuais e presenciais e suas contradições de papéis no serviço de tutoria do sistema UAB/IPES Estadual MG.

### **3.2.2 Análise e interpretação sobre as condições de trabalho e contradições de papéis das tutoras virtuais e presenciais do sistema UAB/IPES Estadual**

Para análise das condições de trabalho das 10 tutoras do sistema UAB da IPES estadual, empreendemos a aplicação de um questionário único, segundo Apêndice I, como relatamos anteriormente, em dois momentos, sendo que, no primeiro momento, esse instrumento foi aplicado no dia 26/05/2016 aos tutores virtuais, e, no segundo momento, aplicamo-lo em 01/06/2016 aos tutores virtuais.

Nessa fase, integramos em uma mesma análise os relatos formulados tanto da parte das tutoras virtuais quanto da parcela das tutoras presenciais sobre suas condições de trabalho, a fim de evidenciar as contradições de suas falas em relação ao seu papel desempenhado no sistema UAB da universidade estadual. Para isso, embasaremos a análise desses discursos dos tutores [seus relatos, suas opiniões e manifestações escritas] na abordagem da *linguagem e ideologia* de Fiorin (2005, p.3), na qual mostra que “a linguagem pode, ao mesmo tempo, gozar de certa autonomia em relação às formações sociais e sofrer as determinações da ideologia” entre sujeitos e/ou instituições no contexto sociocultural.

Sendo assim, faremos as interpretações dos discursos, das falas e manifestações dos tutores ao final de cada bloco de questões e respostas do questionário, cuja análise é objeto da pesquisa empírica desenvolvida na IPES estadual MG.

Ao analisar o **perfil socioeconômico e cultural**, através da questão um (1) a sete (7) no **Bloco A** do questionário, verificou-se que, no conjunto de informações socioeconômicas mais específicas dos trabalhadores na UAB, todos *tutores virtuais* são do sexo feminino. Desse modo, elas têm em média a idade de 44 anos; três delas são casadas, uma tem união estável e uma está na condição civil de solteira.

Ainda, no seu aspecto profissional, três tutoras virtuais têm a sua renda familiar mensal *acima de três a seis salários mínimos* e as restantes, ganham *acima de um a três salários mínimos*. Além disso, todas essas tutoras (5) possuem a formação acadêmica na licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial, pela IPES estadual e especialização em Educação e áreas afins. Por fim, as *tutoras virtuais* atuam apenas no serviço de tutoria do curso de Pedagogia UAB/IPES estadual.

Em relação às *tutoras presenciais* de Polo, constatou-se, da questão um (1) a sete (7) do questionário, que todos esses profissionais da tutoria UAB são do sexo feminino e têm em média a idade de 43 anos; todas elas são casadas. Na renda familiar mensal, três delas ganham de um a três salários mínimos; uma percebe ganho acima de três a seis salários mínimos; e outra tutora recebe acima de seis a nove salários mínimos no seu ganho familiar.

Ainda sobre o perfil das tutoras presenciais, evidencia-se que todas elas possuem na sua formação acadêmica a licenciatura em Pedagogia, no modo presencial, em uma IPES, tendo três (3) delas especialização em Educação e áreas afins; uma delas com mestrado em educação (pós-graduação *stricto sensu*); e, enfim, uma tutora sem pós-graduação, apenas com a graduação. Além do mais, quatro tutores presenciais (4) disseram que têm sua atuação apenas na tutoria do curso de Pedagogia UAB/Unimontes. Já um dos tutores revelou que, além de atuar na Pedagogia, atua também na licenciatura de Biologia da UAB/Unimontes.

Dando sequência a nossa análise, observamos que as *tutoras virtuais* têm a seguinte característica profissional no sistema UAB: elas possuem em média nove (9) anos de tempo de serviço nessa modalidade de tutoria [virtual] da EaD na IPES estadual, atuando, assim, em suas atividades concentradas, em tese, na unidade de trabalho do Centro de Educação a Distância – CEAD.

Dentro desse universo de profissionais que realiza suas atividades a distância na pedagogia em EaD, evidencia-se ainda que todas as *tutoras virtuais*, além de trabalhar na tutoria da UAB/IPES, têm outro vínculo na sua carreira profissional em órgãos e instituições públicas da educação no município de Montes Claros (MG). Esse outro vínculo profissional configura-se do seguinte modo entre as tutoras virtuais: duas (2) delas são professoras da rede estadual de ensino; outras duas (2) supervisoras educacionais da rede municipal; e uma (1) é professora da educação básica (educação infantil) da rede municipal.

Na sondagem do *perfil socioeconômico e cultural* do segundo universo de pesquisados, constatou-se, no *Bloco A* do questionário, que quatro (4) tutoras presenciais de Polo EaD têm, também, além do serviço de tutoria da UAB/IPES, outro vínculo na sua carreira profissional em órgãos e instituições públicas do Estado de Minas Gerais (MG); e, uma (1) delas exerce apenas a função de tutor presencial na cidade Januária (MG), onde se encontra “desempregada”, sem outro vínculo profissional. No caso de outro vínculo das tutoras presenciais, caracterizou-se assim em seu perfil profissional: duas (2) delas são professoras da rede estadual de ensino em Carlos Chagas e Pompéu (MG); uma (1) é supervisora educacional na rede municipal em Pedra Azul (MG); uma (1) é analista educacional em Inspeção Escolar da Secretaria de Estado de Educação MG [SRE Janaúba]. Enfim, essas tutoras têm, na modalidade de tutoria presencial, em média sete (7) anos no seu tempo de serviço na EaD.



**Figura 03:** Encontros presenciais de alunos do curso de Pedagogia nos Polos UAB de Januária e Janaúba (MG), sob o acompanhamento de duas tutoras presenciais. **Fonte:** Registros de fotos realizados por este autor, durante sua visita a esses dois polos, no mês de junho de 2016, em uma das fases da pesquisa que foi autorizada pela coordenação de Projetos UAB (Ver ANEXO I).

Ainda, verificou-se que essas tutoras tanto *virtuais* como *presenciais* têm, na sua jornada semanal, que acompanhar em média 36 alunos, totalizando, assim, 180 acadêmicos nos cinco polos UAB. Esse total de alunos na EaD da IPES significa, hoje, **72% de permanência** e **28%**

de **evasão escolar** no curso de Pedagogia, conforme se observa no número de vagas do Quadro 01. Além do mais, as 10 tutoras acompanham os alunos do curso, segundo seus relatos no Quadro 06, em seis disciplinas a cada semestre letivo, a partir de suas respectivas funções seja virtualmente seja presencialmente na modalidade EaD.

Por fim, ao analisar as questões de *perfil socioeconômico e cultural* tanto das *tutoras virtuais* quanto das *presenciais de Polo UAB*, verificou-se, na questão oito do questionário, que os itens mais frequentes em relação aos bens culturais das *tutoras virtuais* tratam-se de *palestras, cinema e peças teatrais*.

Já em relação ao perfil cultural dos *tutoras presenciais*, sondou-se, na mesma questão do questionário, que os itens mais assinalados, em relação aos bens culturais dessas profissionais na UAB, são os eventos acadêmicos e culturais, seguidos de palestras e feira tecnológica [TICs]. Todas as tutoras, tanto virtuais como presenciais, atribuem, portanto, um maior valor em suas marcações como fonte de conhecimento e/ou informação à frequência as esses eventos na cidade (ver Quadro 03).

**Quadro 03 - Acesso aos bens culturais, segundo tutoras virtuais e presenciais - sistema UAB**

Acesso aos bens culturais (conhecimento e informação) <sup>1</sup>	Frequência de marcação do Tutora Virtual	Frequência de marcação do Tutora Presencial
Palestras	05	03
Eventos acadêmicos e culturais	03	04
Peças teatrais	04	01
Feira de livros e festival literário	02	01
Amostra de artes, artesanato e desenho.	01	02
Cinema	05	01
Feira Tecnológica [TICs]	01	02
Festival de dança e shows de música	03	01

**Fonte:** Pesquisa sobre as ‘Condições de Trabalho do Tutor na EaD’ – Doutorado em Educação do PPGE/FE/UnB, - maio e junho de 2016. NOTA: (1) O universo de tutores no sistema UAB foi de dez profissionais, sendo cinco deles virtuais e outros cinco presenciais, os quais responderam ao questionário, assinalando, portanto, os itens mais frequentes nos oito (8) quesitos de acesso aos bens culturais.

Ao interpretar, a partir de Fiorin (2005), alguns dos relatos do perfil socioeconômico e cultural das profissionais de tutoria do sistema UAB, um deles se destaca, tanto das tutoras virtuais como das tutoras presenciais, que exercem, além da tutoria na IPES, um outro vínculo profissional. Nessa declaração das tutoras, percebemos que há um discurso em que, a princípio, elas gozam de certa autonomia em relação às suas formações profissionais. No entanto, esse

discurso se submete, ou mesmo, tende a ser influenciado pelas determinações ideológicas do contexto do regime jurídico dos serviços públicos, sob a norma e o controle das carreiras de funcionários concursados na administração pública. Portanto, está subentendido nesse discurso um valor de mais prestígio, atribuído por parte das tutoras, a sua carreira no serviço público de órgãos e instituições dos municípios mineiros e/ou do Estado de MG, em detrimento do serviço de tutoria do curso de EaD da IPES estadual, que é relegado a um segundo plano profissional.

Ainda, na interpretação desses embates de ocupações na formação discursivo-ideológica das tutoras, entendemos que as atividades de tutoras talvez não sejam um atrativo com real valor profissional, em decorrência, além da remuneração efetiva, da estabilidade que goza o funcionalismo público. Assim, as tutoras tendem a incorporar, portanto, o pagamento de bolsas, realizado através do governo federal, via MEC/Capes, como um valor apenso na complementação de sua renda pessoal, ou, da renda familiar, o qual se soma à remuneração de sua carreira no serviço público com outras fontes de rendimentos de membros na família.

Alem disso, entendemos que outros vínculos profissionais das tutoras tendem a comprometer o seu desempenho no serviço de tutoria do sistema UAB, pois sua jornada de serviço na EaD se intensifica cada vez mais, na medida em que sofre influências de outras atividades advindas de outras instituições em que esse profissional mantém uma relação de trabalho, através de vínculo, de forma efetiva, na sua carreira de servidor público.

Ainda, em um paralelo entre os perfis das tutoras virtuais e presenciais e suas condições socioeconômicas, evidencia-se um grau de disparidade entre rendas, ganhos e ocupações desses profissionais, como se observa nesta análise. Nos chama atenção o fato de uma das tutoras presenciais ter de sobreviver apenas com pagamento de bolsa de R\$ 765,00 ao mês, pois ela enfrenta a condição do desemprego no mercado de trabalho.

Quanto à determinação de sua formação profissional, revelaram-se condições indispensáveis para a profissionalização e atuação das tutoras virtuais e presenciais no curso de Pedagogia em EaD do sistema UAB, quesitos como: (a) o tempo de experiência em tutoria na EaD; (b) a formação profissional na área da licenciatura; e (c) atuação em órgãos e instituições da educação básica.

Em conformidade com a legislação educacional para o trabalho de tutoria nessa modalidade, está prescrito que o papel do tutor em EaD está consubstanciado na sua disponibilização do processo de ensino-aprendizagem. Assim, tal perspectiva atende não só

competências de sua atuação profissional no serviço de tutoria, mas, sobretudo, abrange a sua formação inicial e continuada de professores, através da legislação educacional, como a LDB nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Art. 62 “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena”<sup>33</sup>).

Ademais, a frequência e o acesso aos bens culturais dependem exclusivamente de investimento financeiro das próprias tutoras, o que significa, sobretudo, um investimento cultural em um conjunto de conhecimentos e informações, conforme Quadro 03, para sua formação que pode, ou não, implicar em requisitos profissionais; na sua profissionalização e/ou no seu profissionalismo para lidar na EaD (LIBÂNEO, 2013).

Todavia, percebe-se o contraditório dessa proposta de profissionalização, pois falta investimento nas políticas de pessoal da EaD da IPES estadual, ou, dos órgãos governamentais, através do MEC/Capes, para, enfim, incentivar o acesso, tanto das tutoras quanto do quadro de profissionais do sistema UAB, aos bens culturais. Se houvesse uma política de incentivo cultural da IPES ou da Capes/MEC, através das artes – teatro, poesia, música, artes plásticas e artesanato, tenderia cada vez mais a favorecer na formação de pessoal da UAB, como a formação continuada de tutores e professores desse sistema em EaD pública. No entanto, as tutoras têm de desembolsar dinheiro de sua própria renda para custear o acesso a esses bens culturais, como fonte de conhecimento para sua formação e atuação qualificada na EaD.

A seguir, analisaremos o **Bloco B** do questionário, que versa sobre questões relativas às condições de trabalho do tutor na EaD da IPES estadual. Nesse aspecto, partimos para quesitos mais específicos do nosso objeto de estudo, visando compreender as condições de trabalho no serviço de tutoria dessa modalidade de educação no Sistema UAB.

Desse modo, formulou-se, na questão nove (9), a seguinte pergunta às *tutoras virtuais e presenciais* na UAB: qual é sua renda mensal, incluindo pagamento de tutoria na EaD e outras fontes de renda própria? Na renda mensal das *tutoras virtuais*, verificou-se que três (3) delas têm vencimento mensal de R\$ 2.640,00 até R\$ 5.280,00; uma (1) ganha mensalmente de R\$ 880,01

---

<sup>33</sup> A Resolução do *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação* (FNDE) Nº 8/2010 estabelece no Art. 1º em seu inciso VI que o “Tutor: profissional selecionado pelas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) vinculadas ao Sistema UAB para o exercício das atividades típicas de tutoria, sendo exigida formação de nível superior e experiência mínima de 1 (um) ano no magistério do ensino básico ou superior, ou ter formação pós-graduada, ou estar vinculado a programa de pós-graduação”. (BRASIL, 2010, p.3).

até R\$ 2.640,00; e outra (1) tutora virtual recebe até R\$ 880,00 [um salário mínimo<sup>34</sup>]. Em relação às tutoras presenciais, sua renda mensal nos polos do sistema UAB é constituída da seguinte maneira: duas delas (2) recebem Até R\$ 880,00 [um salário mínimo]; uma delas (1) ganha mensalmente de R\$ 880,01 até R\$ 2.640,00, incluindo pagamento de tutoria e outras fontes de renda; outra (1) tem vencimento mensal De R\$ 2.640,01 até R\$ 5.280,00; e, por fim, uma (1) tutora presencial percebe de R\$ 5.280,01 até R\$ 7.920,00.

Dando sequência a nossa análise, identificamos que, na questão 10, o tipo de vínculo funcional das tutoras *virtuais e presenciais* trata-se, segundo seus relatos, de contrato temporário em relação ao trabalho de tutoria do curso de Pedagogia EaD, cuja cada oferta é celebrada, de quatro em quatro anos, em convênio entre a IPES estadual e o Sistema UAB/Capes.

Por conseguinte, sondou-se através da questão 11: qual é a forma de pagamento para o seu trabalho de tutoria na EaD instituída pela IPES? Nesse quesito, todas as tutoras *virtuais e presenciais* foram unânimes em responder que o pagamento é mensal por meio de bolsa Capes na UAB/Unimontes. No caso desse pagamento, constatou-se que o valor recebido, segundo tutoras, é de R\$ 765,00, conforme também define a Resolução do FNDE N° 8, de 30 de Abril de 2010<sup>35</sup>. Nessas condições, ao comparar esse valor de bolsa em relação ao valor do salário mínimo nacional, fixado em R\$ 880,00, em janeiro de 2016, podemos, portanto, inferir que os valores dos benefícios pagos às tutoras no sistema UAB são reduzidos em R\$ 115,00 (cento quinze reais), em relação ao mais baixo valor pago a todos (a) trabalhadores (a) no Brasil.

Na interpretação dessas rendas das tutoras virtuais e presenciais, mediante o pagamento de bolsas, percebemos que três delas recebem mensalmente até R\$ 880,00, sendo duas tutoras presenciais e uma delas virtual. Nas suas justificativas, só duas tutoras presenciais resolveram revelar sobre essa questão, ao relatar que elas recebem apenas o pagamento de Bolsa UAB/Capes, no valor de R\$ 765,00<sup>36</sup>, como única fonte de renda mensal. Isso do ponto de vista

<sup>34</sup> A partir de 1º de janeiro de 2016, o salário mínimo passou a vigorar em **R\$ 880,00** (oitocentos e oitenta reais), de acordo com o seu valor e a sua política de valorização de longo prazo, o qual dispõe o Decreto N° 8.618 da Presidência da República de 29 de dezembro de 2015, publicado e assinado pela Presidente Dilma Rousseff. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Decreto/D8618.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Decreto/D8618.htm)>. Acessado em 05 de jul. de 2016..

<sup>35</sup> Resolução do FNDE N° 8/2010 “estabeleceu [...] orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes (...) no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)”. No Art. 1º em seu inciso “VI Tutor: [...] O valor da bolsa a ser concedida é de **R\$ 765,00** (setecentos e sessenta e cinco reais) mensais, enquanto exercer a função” (...). (BRASIL, 2010, p. 3).

<sup>36</sup> *Ibidem*. A Resolução do FNDE N° 8/2010 foi revogada pela Resolução n° 15, de 4 de dezembro de 2015. Entretanto, os valores de bolsas permanecem no pagamento efetuado pela Capes, que estabelece esse benefício para



do discurso oficial de valorização dos profissionais na EaD do sistema UAB, ou mesmo, de valorização das tutoras na IPES, configura como uma forte contradição. Para Fiorin (2005), esse contraditório discursivo das instituições oficiais vai muito mais além do que a formalização de aspectos da profissionalização desses sujeitos, pois implica na sua problematização mediante as determinações ideológicas observadas nesse sistema EaD, como, p. ex: quais são, portanto, as reais condições da dimensão das determinações ideológicas de “desvalorização” nas políticas públicas governamentais na Educação, através do pagamento de bolsa, via Capes/MEC, aos (às) tutores (as), os quais submetem seu trabalho a valores inferiores ao salário mínimo?

A nosso ver, entendemos que, dentro do conjunto das ideias gerais que consolidam essas *determinações de desvalorização* nas políticas educacionais do sistema UAB, constitui-se, em primeiro lugar: o governo federal, como principal protagonista no elenco de atores, que institui o sistema UAB por meio do Decreto 5.800/2006, para "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País"<sup>37</sup>.

Em segundo lugar, percebemos que uma tomada de decisão é instituída pelo Ministério da Educação (MEC), através de sua principal fundação: a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que desempenha papel fundamental em uma de suas linhas de ação, com a indução e o “fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância”. É, portanto, a Capes quem determina esses valores de bolsa pagos aos tutores e professores do Sistema UAB, conforme Resolução do FNDE Nº 8/2010, que foi revogada pela Resolução nº 15, de 4 de dezembro de 2015, na qual prevalece ainda os mesmos valores de bolsa pagos aos profissionais que atuam nesse sistema.

Ainda assim, depreendemos que o discurso oficial, que se articula por meio do governo federal, via Capes/MEC, é, em sua ponta final, determinado ideologicamente e, ao mesmo tempo, executado por um lado, através das instituições públicas de ensino superior (IPES), que se integram ao sistema UAB. Por outro lado, os governos estaduais e municipais, com vistas a atender às demandas locais por educação superior em EaD, formam o cabedal institucional do Estado em assegurar esses discursos por meio de decretos, portarias e resoluções, bem como em

---

o tutor em R\$ 765,00 e para o professor em R\$ 1.300,00 no sistema UAB, conforme estipula legislação anterior do FNDE.

<sup>37</sup> Sistema UAB/Capes-MEC. Disponível em <http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes/educacao-a-distancia-uab/4144-o-que-e>. Acessado em 27 de dezembro de 2016.

determinar sua ideologia político-econômica, *pari passu* aos interesses do capitalismo moderno internacional em consolidar uma mão de obra barata nos países em desenvolvimento, como nesse sistema, através da execução das políticas educacionais de educação a distância no Brasil.

E por fim, nesse cenário de exploração e desvalorização, entendemos que há uma grande conformidade por parte dos profissionais que atuam no sistema UAB, especialmente dos tutores e tutoras, em se resignar diante do discurso oficial e suas determinações ideológicas para o pagamento de bolsas, através de seus contratos de serviço de tutoria assinados e prestados nesse sistema de EaD. De modo contrário, tornar-se-ia necessário a politização e, ao mesmo passo, a superação dessas condições de desvalorização desses profissionais que atuam nesse sistema de EaD, como no caso das tutoras que se encontram submetidas aos parcos e irrisórios benefícios na UAB.

Em seguida, observamos, através da questão 12, que todos os tutores virtuais e presenciais têm uma carga horária semanal de 20 horas de trabalho na sua jornada na UAB/IPES, segundo suas declarações no questionário.

Dentro dessa perspectiva, averiguou-se, na questão 13, do referido instrumento de pesquisa, que quatro (4) tutoras *virtuais* consideraram que a “carga horária (CH) semanal de 20 horas, ou acima dessa CH, poderá apresentar-se totalmente intensa” na sua jornada de trabalho da tutoria na Pedagogia UAB; e para uma tutora, a carga horária, ou acima dessa CH, tende a se apresentar “parcialmente intensa” nas atividades virtuais de tutoria da EaD.

**TABELA 04 – Intensificação da carga horária (CH) semanal na tutoria do sistema UAB, segundo tutoras virtuais e presenciais da Pedagogia EaD IPES estadual MG**

<b>Carga Horária (CH) de 20 horas, ou acima dessa CH</b>	<b>Frequência (marcações)</b>	<b>Percentual (%)</b>
Totalmente intensa.	06	60%
Parcialmente intensa.	03	30%
Não intensa.	00	0%
Sem posição/indiferente.	01	10%
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** Pesquisa sobre as ‘Condições de Trabalho do Tutor na EaD’ – Doutorado em Educação do PPGE/FE/UnB– maio e junho de 2016.

Dentro desse quadro de carga horária (CH), as tutoras *presenciais* de polo UAB entendem essa questão da seguinte forma: duas (2) delas compreendem que a CH de 20h e/ou acima disso pode ser “totalmente intensa”; outras duas (2) entendem que a CH estabelecida, ou acima disso, tende ser considerada “parcialmente intensa”; e, uma (1) única tutora presencial ficou “indiferente”, preferindo não manifestar sua posição em relação a essa questão, conforme Tabela 04.

Desse modo, no agregado das opiniões das tutoras *virtuais e presenciais*, a grande maioria dessas profissionais (nove) do sistema de tutoria UAB considerou, segundo Tabela 04, que uma carga horária (CH) semanal de 20 horas, ou acima dessa CH, poderá se apresentar de modo total e parcialmente intenso na sua jornada de trabalho da tutoria na Pedagogia EaD da IPES estadual. Na única justificativa para essa questão, apenas uma tutora virtual disse que essa tendência decorre em razão do ritmo crescente das atividades de ensino e das avaliações de aprendizagem no curso, deixando os tutores extremamente atarefados nos ambientes virtuais do curso UAB.

Dando sequência na análise do questionário, nos trâmites das condições tanto das *tutoras virtuais* como das *tutoras presenciais*, sondou-se, através da questão 14, os seus direitos e suas garantias trabalhistas, de acordo com o Quadro 04.

Desse modo, um mostruário de itens dos direitos e garantias trabalhistas foi formulado nessa questão do questionário, para que as tutoras assinalassem seus benefícios enquanto trabalhadoras na EaD, marcando opções, como, por exemplo: (a) carteira de trabalho assinada (CTPS/CLT); (b) jornada de trabalho e horas extras; (c) décimo terceiro salário; (d) férias regulamentares e remuneradas; (e) FGTS; dentre outros, conforme se observa através do Quadro 04.

Mesmo diante desses benefícios mencionados, todas as tutoras assinalaram nessa questão relatando que **não recebem nenhum direito e nenhuma garantia trabalhista**. Embora esses profissionais não se submentam ao contrato de trabalho, conforme regime jurídico da IPES estadual, isso configura na implicação de condições precárias no serviço de tutoria do sistema UAB, pois o termo de compromisso, assumido e assinado por essas tutoras quanto ao trabalho na EaD, por meio do recebimento apenas de bolsa pela Capes/MEC, não contempla efetivamente os direitos e as garantias trabalhistas em suas atividades desenvolvidas nessa modalidade de educação, segundo se observa na frequência de marcações das tutoras virtuais e presenciais que foi ilustrada pelo Quadro 04.

**Quadro 04 - Direitos e garantias trabalhistas no sistema UAB, segundo Tutoras Virtuais e Presenciais da IPES estadual MG**

Direitos e Garantias trabalhistas recebidos pelo Tutor na EaD	Frequência/Marcações	
	Tutoras Virtuais	Tutoras presenciais
1. Carteira de trabalho assinada/CLT <sup>1</sup>	0	0
2. Jornada de trabalho e horas extras	0	0
3. 13º Salário.	0	0
4. Férias regulamentares e remuneradas.	0	0
5. FGTS <sup>2</sup>	0	0
6. Seguro-desemprego e seguro de vida.	0	0
7. Abono Salarial [PIS e Pasep <sup>3</sup> ].	0	0
8. Vale-alimentação/refeição; vale transporte	0	0
9. Assistência médica e odontológica	0	0
10. Licença-maternidade e paternidade.	0	0
11. Aviso prévio e/ou quebra de contrato.	0	0
12. Adicional Noturno [20% a mais no salário].	0	0
13. Faltas Justificadas**.	0	0
- 'Não recebem nenhum direito e nenhuma garantia trabalhista'	<b>05</b>	<b>05</b>

**Fonte:** Pesquisa sobre as 'Condições de Trabalho do Tutor na EaD' – Doutorado em Educação do PPGE/FE/UnB, - maio e junho de 2016. **Notas:** (1) A CLT – Consolidação das Leis do Trabalho estabelece que a Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS) é o documento obrigatório na relação empregado e empregador; (2) FGTS: Fundo de Garantia do Tempo de Serviço; (3) Abono: PIS (Programa de Integração Social) ou o Pasep (Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público). \*\*Ausência ao trabalho, segundo CLT, justifica-se pelos seguintes motivos: 'falecimento de parentes próximos'; 'nascimento de filho' (licença-paternidade); 'doação voluntária de sangue'; durante realização de 'provas e estudos' aplicadas ao trabalhador em cursos de formação; e, comparecimento a Justiça

Diante disso, ao examinar melhor o busílis da questão anterior, mencionada tanto pelos tutores virtuais quanto presenciais em que alegam estar sem direitos e garantias de trabalhistas, indagamos, na questão 15, o seguinte: você considera que, em razão dessa falta de amparo legal ao tutor na UAB, as condições de trabalho na tutoria EaD podem se tornar precárias, ou, não? (ver Apêndice 1).

Sendo assim, ao analisar o nó górdio dessa questão, mediante as respostas atribuídas pelas tutoras, verificou-se, primeiro, que, nas assinalações das tutoras virtuais, duas (2) delas consideram as condições de trabalho do tutor na UAB *precárias parcialmente*; uma (1) outra atribui que as condições são *precárias totalmente*; e duas (2) tutoras alegam que essas condições não são precárias. Logo após, observou-se que, em relação à ausência desses direitos e dessas garantias, três (3) tutoras presenciais consideram que essas condições na tutoria do sistema UAB

tendem a ser *precárias totalmente*; e duas (2) delas atribuem que as condições podem ser *precárias parcialmente*.

No agregado das opiniões das tutoras *virtuais* e *presenciais*, notamos, conforme Tabela 05, que a maioria desses profissionais atribui que, sem esses direitos ou sem essas garantias mencionadas, suas condições de trabalho tendem a se encontrar entre **precárias total e parcialmente** no serviço de tutoria da UAB/IPES estadual MG. Não houve justificativas para essa questão entre as tutoras.

**TABELA 05 – Condições de trabalho na tutoria EaD sem os direitos e as garantias trabalhistas, segundo Tutoras virtuais e presenciais na UAB**

Condições de trabalho sem amparo legal ao Tutor UAB	Frequência (marcações)	Percentual (%)
Precárias totalmente	04	40%
Precárias parcialmente.	04	40%
Não Precárias.	02	20%
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

Fonte: Pesquisa sobre as ‘Condições de Trabalho do Tutor na EaD’ – Doutorado em Educação do PPGE/FE/UnB. – maio e junho de 2016.

Na questão 16, perguntou-se: quais condições profissionais favorecem ou desfavorecem para atuação na tutoria do curso de Pedagogia UAB/Unimontes? (ver Apêndice I). Nas marcações assinaladas com maior frequência pelas tutoras virtuais, destacaram-se dentre as que *favorecem* a condição profissional, segundo Quadro 05: (a) *a formação continuada com pós-graduação em Educação (lato sensu e/ou stricto sensu)*, com quatro (4) marcações; e, entre as que *desfavorecem*: (b) *formação inicial com graduação em área diferente (outra licenciatura ou bacharelado)*, com três (3) marcações.

Já nas tutoras *presenciais*, a maior frequência assinalada nessa questão, dentre os quesitos que *favorecem* sua condição profissional, foi a seguinte: (i) *formação inicial com graduação em Pedagogia*, com cinco (5) assinaladas; e (ii) *formação continuada com pós-graduação em Educação (lato sensu e/ou stricto sensu)*, com quatro (4) marcações. Por outro lado, destacaram-se dentre as que *desfavorecem*, os itens a seguir: (iii) *formação inicial com graduação em área diferente (outra licenciatura ou bacharelado)*, com cinco (5) marcações; e (iv) “*formação*

continuada com pós-graduação em outra área do conhecimento (*lato sensu e/ou stricto sensu*), com cinco (5) assinalações (ver Quadro 05).

Por meio das marcações assinaladas, conforme Quadro 05, observamos que as tutoras *presenciais* priorizam, de forma unânime, a *formação inicial com graduação em Pedagogia* como uma condição profissional que favorece para atuar na tutoria do curso do sistema UAB/IPES estadual; enquanto que os tutores vão priorizar a *formação continuada com pós-graduação em Educação*. Por outro lado, as tutoras *presenciais* enfatizam nas suas marcações, dentre os quesitos que desfavorecem, *formação inicial com graduação em área diferente ou formação continuada com pós-graduação em outra área do conhecimento*; já as tutoras *virtuais* atribuem apenas *formação inicial com graduação em área diferente* como o único quesito que desfavorece sua condição profissional no seu serviço de tutoria do sistema UAB (ver Quadro 05).

**Quadro 05 - Condições profissionais que ‘favorecem’ ou ‘desfavorecem’ para a atuação na tutoria do sistema UAB, segundo tutoras virtuais e presenciais da Pedagogia EaD**

Condições profissionais para atuar na Tutoria em EaD da IPES <sup>1</sup> [Formação do Tutor]	Frequência – marcações assinaladas <sup>2</sup>			
	Favorecem		Desfavorecem	
	Tutora V	Tutora P	Tutora V	Tutora P
Formação inicial com graduação em Pedagogia	03	05	0	0
Formação inicial com graduação em área diferente (outra licenciatura ou bacharelado)	0	0	03	05
Formação continuada com pós-graduação em Educação ( <i>lato sensu e/ou stricto sensu</i> )	04	04	0	0
Formação continuada com pós-graduação em outra Área do conhecimento ( <i>lato sensu e/ou stricto sensu</i> )	03	01	0	05

Fonte: Pesquisa sobre as ‘Condições de Trabalho do Tutor na EaD’ – Doutorado em Educação do PPGE/FE/UnB. – maio e junho de 2016. NOTA1: o universo de 10 *tutores virtuais e presenciais* no sistema UAB/IPES será representado neste quadro respectivamente com as seguintes denominações: para os virtuais: (a) **Tutora V**; e, para os presenciais: (b) **Tutora P**.

Na questão 17, ao sondar um pouco o teor de alguns quesitos anteriores, solicitamos aos tutores que respondessem a seguinte pergunta: Na ausência de uma formação inicial e/ou continuada na área de educação para atuar na licenciatura em Pedagogia EaD, você considera que essa condição tende a tornar o trabalho de tutoria precário, ou, não precário? (ver Apêndice I).

Para quatro (4) tutoras *virtuais*, essa condição de ausência de uma formação inicial e/ou continuada na área propende a deixar o trabalho dos profissionais na tutoria *totalmente precário*; e, no entanto, uma (1) delas acredita que isso não é motivo para tornar a condição de trabalho

precária no serviço de tutoria da EaD no sistema UAB. Nas respostas das tutoras *presenciais*, quatro (4) delas entendem que essa condição tende a deixar o trabalho de tutoria *parcialmente precário*; e, por fim, uma delas acredita que isso pode tornar o trabalho *totalmente precário* na UAB.

Das dez tutoras, somente a **Tutora P1**<sup>38</sup> resolveu fazer sua justificativa, dizendo que “se não houvesse essa formação, a função de tutor seria cada vez mais precária”. E ela indaga: “Por que e como pode alguém que tenha uma formação em outra área diferente querer ensinar em um curso de formação de professores, como é o caso da Pedagogia?” Em seguida, a ela mesmo responde: “creio que isso seria muito complicado para nossos alunos...”

Por essas alegações da Tutora P1 e mais os relatos das tutoras virtuais e presenciais, entendemos que essas falas, por meio do conjunto de frases e manifestações nos quesitos dessa questão, constituem como uma forma discursiva de defesa de sua formação profissional inicial e/ou continuada, como requisito obrigatório para atuar no serviço de tutoria do sistema UAB.

Entretanto, para além do requisito compulsório, torna-se essencial compreendermos os discursos das tutoras nas suas formações socioculturais dentro desse sistema em EaD. Segundo Fiorin (2015), as formações discursivas são compreendidas como: “as relações que, no nível de superfície, apresentam-se como relações entre indivíduos e são, no nível de essência, uma relação entre classes sociais, uma que se apropria do valor produzido pelo trabalho não-pago e outra que vende sua força de trabalho e é espoliada” (p.27-28).

Em outras palavras, essas formações discursivas das tutoras deveriam ser melhor entendidas nas relações entre diferentes atores no sistema UAB, nas quais subentende-se que há luta de classes entre quem explora a força de trabalho, que, no caso desse sistema, trata-se da Capes/MEC, através do pagamento de bolsa de R\$ 765,00, e quem se submete a essas condições de exploração do seu trabalho em termos de valores monetários, impróprios para sua realização profissional e renda familiar, como é o caso desta pesquisa: o tutor e suas condições reais de trabalho na EaD. Portanto, são discursos que apresentam argumentos contraditórios diante de determinações de sua realidade profissional no trabalho de tutoria do sistema UAB.

---

<sup>38</sup>

Por princípios éticos, nos relatos e falas das tutoras, resolvemos preservar os nomes desses sujeitos participantes desta pesquisa no anonimato. Assim, iremos denominar as tutoras virtuais como sendo: **Tutora V1**; **Tutora V2**; **Tutora V3**; **Tutora V4**; e, **Tutora V5**, e, para as tutoras presenciais, adota-se as seguintes denominações: **Tutora P1**; **Tutora P2**; **Tutora P3**; **Tutora P4**; e, **Tutora P5**, de acordo com o ‘Termo de Consentimento’ desta pesquisa (ver Anexo II).

Ainda na sondagem sobre essa condição profissional, solicitou-se das tutoras virtuais e presenciais que respondessem, na questão 18, a seguinte pergunta: de que maneira caracteriza sua atuação profissional como tutor no curso de Pedagogia EaD? (ver Apêndice 1). Para isso, era necessário que as tutoras assinalassem, dentro de um mostruário de quesitos estruturado junto a essa questão, marcando, assim, duas (2) alternativas possíveis, conforme Quadro 06, frente às respostas que melhor identificassem características profissionais na sua condição de trabalho para atuar nessa licenciatura em EaD/UAB.

**Quadro 06 – Características profissionais para atuação na tutoria do sistema UAB, segundo as tutoras virtuais e presenciais**

Características da atuação profissional do Tutor na EaD	Frequência – marcações assinaladas <sup>1</sup>	
	<i>Tutora virtual</i>	<i>Tutora presencial</i>
Domínio da matéria para apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento do conteúdo da disciplina e das atividades docentes em EaD.	01	02
Dedicação ao trabalho de tutoria em EaD em mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas, mantendo-os na regularidade de acesso ao ambiente virtual (AVA).	04	04
Competência para auxiliar no desenvolvimento de métodos e técnicas de ensino na aprendizagem em EaD.	01	03
Colaboração e participação do processo de avaliação da disciplina, além do acompanhando os alunos nas atividades do semestre letivo na EaD;	04	01

**Fonte:** Pesquisa sobre as ‘Condições de Trabalho do Tutor na EaD’ – Doutorado em Educação do PPGE/FE/UnB. – maio e junho de 2016. Nota1: As *tutoras virtuais e presenciais* assinalaram nessa questão duas (2) alternativas possíveis que mais identificassem sua atuação profissional para o trabalho de tutoria na EaD.

De acordo com o Quadro 06, os quesitos mais frequentes, segundo respostas das tutoras tanto virtuais como presenciais, foram: (i) dedicação ao trabalho de tutoria em EaD em mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas, mantendo-os na regularidade de acesso ao ambiente virtual (AVA), com oito (8) marcações; e, (ii) colaboração e participação do processo de avaliação da disciplina, além do acompanhando os alunos nas atividades do semestre letivo na EaD, com cinco (5) assinalações das tutoras.



Nessa questão, duas (2) das cinco tutoras virtuais deram as seguintes justificativas: **Tutora V1**<sup>39</sup>: “Penso que dominar a matéria e ter competência para auxiliar são características essenciais para um bom trabalho” do tutor; **Tutora V2**: “creio que é preciso dedicar muito e interagir frequentemente nos fóruns (AVA), pois tenho participado intensamente na aplicação, elaboração e correção de avaliações e nos seminários entre aulas e atividades avaliativas” virtuais. Em outra justificativa, apenas uma (1) das tutoras presenciais justificou nessa questão – **Tutora P1**<sup>40</sup> alegou que: “isso ocorre em razão da minha formação inicial em pedagogia, além do mestrado em gestão escolar, aliada a minha experiência como docente nessa licenciatura [pedagogia] em outras faculdades particulares. Tudo isso tem ajudado no meu desempenho profissional junto ao trabalho de tutoria da EaD”, concluiu o tutor presencial.

Ao analisar esses relatos das tutoras virtuais e presenciais, por meio da articulação com a teoria da EaD, compreendemos que, a partir das características descritas pelas tutoras para sua atuação profissional no sistema UAB, essas falas vão, por um lado, convergir com o argumento de Belloni (2009) que defende a formação de professores para atuar em EaD, através de sua qualificação permanente para lidar com a matéria/disciplina e ter competências necessárias para saber formular a construção do conhecimento, de forma contextualizada entre a teoria e a prática social.

Por outro lado, entendemos, no argumento de Belloni (2009), que a formação de professores deve ir muito mais além do que suas certificações profissionais, ou seja, deve atender suas necessidades nas experiências cotidianas e práticas educativas de EaD em três grandes dimensões:

[...] *pedagógica*: atividades de orientação e tutoria relativas ao ensino-aprendizagem”; *tecnológica*: as relações entre tecnologia e educação, envolvendo o uso e a produção de materiais pedagógicos, através da integração de suportes tecnológicos em diferentes mídias e *didática*: diz respeito à formação específica do professor em determinado campo científico e à necessidade constante de atualização (BELLONI, 2009, p. 88).

Todavia, em face dessa articulação com a teoria da EaD, compreende-se que essas características de atuação profissional das tutoras no sistema UAB devem ser melhor refletidas em uma teoria crítica, na qual se busque compreender que esse fenômeno da formação de

<sup>39</sup> *Ibidem*. Por princípios éticos, resolvemos preservar os nomes dos participantes desta pesquisa no anonimato’, conforme acordado no ‘Termo de Consentimento’ (ver Anexo II).

<sup>40</sup> *Ibidem*. As tutoras serão denominadas: **Tutora P1**; **Tutora P2**; **Tutora P3**; **Tutora P4**; e, **Tutora P5**.

professores na EaD não pode ser interpretado, de maneira isolada, ou mesmo, de forma meritocrática em que o sujeito determina suas experiências e formações.

Em outros termos, essas formações, experiências e características profissionais, segundo Fiorin (2005), são determinadas na “relação entre classes sociais”, conforme vimos anteriormente, em que uma delas domina [o capitalista enquanto classe, de acordo com Marx], de forma hegemônica, o modo de produção em diferentes áreas (como a educação) sobre a classe trabalhadora. E esta, segundo Marx (2013 e 2011), passa a ser explorada através de seu trabalho, o que percebemos também ocorrer com as tutoras e demais profissionais da EaD da IPES, que recebem valores irrisórios, sob forma de benefícios concedidos pela Capes, em pagamento de seus serviços prestados ao sistema UAB.

E, enfim, entendemos ainda que essas elaborações discursivas, em torno da formação de professores e de suas características profissionais para atuação na UAB, dependem muito mais das determinações políticas do Estado e seus interesses em instituí-las quanto a uma tomada de decisão efetiva, por meio de uma política pública educacional, cujo desenvolvimento deve ser caracterizado de forma universal, para que alcance, p. ex., os tutores (as) que atuam na EaD das IPES brasileiras.

Dando sequência à análise sobre as condições profissionais da tutoria na UAB, todas as tutoras (10) foram unânimes ao afirmar que houve a capacitação por parte da IPES para atuar no trabalho de tutoria na EaD, na questão 19 do questionário.

Em suas justificativas, duas tutoras virtuais disseram: **Tutora V1** – “a UAB desenvolve cursos de aperfeiçoamento de 180h”; e, **Tutora V5** – “as capacitações costumam ser de 32 a 40 h para tutores e são desenvolvidas no CEAD” da IPES estadual MG. Em outras manifestações justificando essa questão, as tutoras presenciais fizeram as seguintes declarações: **Tutora P1** – “houve 20h de capacitação para o trabalho na EaD”; **Tutora P2** – “desenvolveu-se o aperfeiçoamento do trabalho de tutoria” pela instituição; **Tutora P3** – “teve capacitação para tutores de 10h mais ou menos”, realizada pela IPES; **Tutora P4** – “Capacitação de 20 a 30h”; **Tutora P5**: “No ano de 2016, houve apenas uma (01) capacitação na instituição”. Além disso, as tutoras relataram que a IPES desenvolve “cursos de aperfeiçoamento”, sendo, segundo **Tutora P4**, de 180h e de capacitação de 40 h; e, a **Tutora P5** alegou que a universidade realiza cursos de “capacitação” de 32 h, ou, às vezes, a “capacitação” é 40 h, os quais “vão depender da oferta de cursos na UAB/Unimontes”, revelou a tutora.

Em seguida, ao sondar quesitos de intensificação do trabalho na UAB, observou-se, através da questão 20, a partir de um mostruário de respostas, a quantidade de disciplinas trabalhadas pelas tutoras virtuais e presenciais a cada semestre letivo na licenciatura de Pedagogia EaD da IPES estadual. Todas as tutoras foram unânimes em dizer que trabalham com “seis disciplinas”, segundo suas assinalações demonstradas no Quadro 07, o qual evidenciou atividades dessas profissionais desempenhadas no primeiro semestre letivo de 2016 junto ao serviço de tutoria do curso no sistema UAB.

**Quadro 07 – Número de disciplinas trabalhadas no primeiro semestre letivo de 2016, segundo Tutoras Virtuais e Presenciais na Pedagogia UAB**

Número de disciplinas trabalhadas pelas tutoras no semestre letivo da EaD	Frequência/Marcações	
	<i>Tutora Virtual</i>	<i>Tutora presencial</i>
Uma disciplina.	0	0
Duas disciplinas.	0	0
Três disciplinas.	0	0
Quatro disciplinas.	0	0
Cinco disciplinas.	0	0
Seis disciplinas.	<b>05</b>	<b>05</b>
Acima de seis disciplinas.	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	

**Fonte:** Pesquisa sobre as ‘Condições de Trabalho do Tutor na EaD’ – Doutorado em Educação do PPGE/FE/UnB. – maio e junho de 2016.

Ao complementar essa questão, solicitou-se ainda das tutoras que declarassem: “quais conteúdos ou disciplinas você tem trabalhado no semestre letivo?” (ver Apêndice I). Diante disso, apenas três tutoras, sendo uma virtual e outras duas presenciais, responderam, de forma efetiva, sobre a questão solicitada.

Desse modo, a **Tutora V1** conseguiu relacionar, conforme Quadro 08, as disciplinas cursadas no primeiro semestre letivo de 2016 [sexto período do curso de Pedagogia UAB], como: (1) Fundamentos e Metodologia da Matemática II, (2) Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa II, (3) Gestão dos Sistemas e Instituições de Ensino, (4) Gestão dos Processos Formativos em Espaços Escolares, (5) Pesquisa Aplicada à Educação I: práticas pedagógicas, (6) Estágio Supervisionado I: docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Já **Tutora P2** disse que ela somente ‘recorda de ter trabalhado algumas disciplinas do primeiro ao quinto período do curso de Pedagogia’, como sendo: (a) Introdução a EaD, (b) Didática, (c) Sociologia, (d)

Psicologia, (e) Gestão de Processos Formativos na Educação Básica e (f) Estágio Supervisionado. E a **Tutora P3**, que se limitou em declarar sobre essa questão dizendo: “são muitas [disciplinas] que não me lembro de todas trabalhadas a cada semestre”. As demais tutoras não se manifestaram nessa questão.

Embora as declarações das tutoras revelam, de forma regular, ou, de forma aleatória, as seis disciplinas trabalhadas durante o semestre letivo, na tutoria, podemos constatar, por meio desses relatos que há um quadro de disciplinas a ser seguido a cada semestre letivo na estrutura curricular do curso de Pedagogia UAB<sup>41</sup>, como, por exemplo, no primeiro semestre letivo de 2016, momento em que se realizou esta pesquisa empírica, trabalhou-se, no sexto período, com seis disciplinas descritas e relacionadas anteriormente pela **Tutora V1**, conforme pode-se observar no Quadro 08.

**Quadro 08 - Estrutura Curricular Pedagogia (Licenciatura) UAB/Unimontes Primeiro semestre letivo de 2016**

6º PERÍODO							
Disciplinas/Atividades	Carga Horária						Total
	Presencial			Intermodular			
	Modular Presencial	Seminários	Avaliação	A O e Tutoria		Estágio Supervisionado	
				Teórica	Prática de Formação		
Fund. e Metodol. da Matemática II	4	4	2	65	15	-	90
Fund. e Metodol. da Língua Portuguesa II	4	4	2	60	15	-	85
Gestão dos Sistemas e Instituições de Ensino	4	4	2	50	15	-	75
Gestão dos Processos Formativos em Espaços Escolares	4	4	2	50	15	-	75
Pesquisa Aplicada a Educação I: Práticas Pedagógicas	4	8	-	48	15	-	75
Estágio Supervisionado II: Doc. nos A.I. Ens. Fund.(1º ao 3º ano).	-	8	-	-	-	112	120
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>32</b>	<b>08</b>	<b>273</b>	<b>75</b>	<b>112</b>	<b>520</b>

Fonte: PPC 2013 de Pedagogia – Sistema UAB/CEAD Unimontes.

<sup>41</sup> De acordo com a estrutura curricular do curso, trabalhou-se com seis disciplinas durante o primeiro semestre letivo de 2016, nos conteúdos curriculares desenvolvidos nas atividades de ensino da Pedagogia em EaD do sistema UAB da IPES estadual MG (ver Quadro 08).

Assim, constatamos através dessas manifestações e declarações, que o trabalho das tutoras torna-se cada vez mais intenso no sistema UAB da IPES, na medida em que cada uma delas assume trabalhar na tutoria no acompanhamento de seis conteúdos disciplinares por semestre letivo, conforme elas descreveram no Quadro 07, quantitativo de disciplinas que pode também ser evidenciado no Quadro 08, através da estrutura curricular no sexto período do curso em EaD. Além disso, percebemos a intensificação do seu trabalho em atividades presenciais – modular presencial, seminários e avaliação; e, ainda, em tarefas intermodulares, como a avaliação online e tutoria, além do estágio supervisionado.

Interpretamos essa quantidade de disciplinas, pelas quais as tutoras são responsáveis, por aquilo que Marx (2013 e 2011) teoriza como a “intensificação do trabalho” das tutoras no sistema UAB. Em outros termos, inspirados em Dal Rosso (2008), caracteriza-se a intensificação do trabalho por meio dos aspectos físicos e intelectuais fungíveis no trabalho de tutoria, a partir de uma atividade intensa de acompanhamento de um número excessivo de disciplinas.

Analisando a questão 21, temos um número acima de duas disciplinas trabalhadas no semestre, o que nos leva a inferir que o trabalho de tutoria no sistema UAB se intensifica entre parcial e totalmente, segundo a grande maioria das tutores (nove), conforme é mostrado na Tabela 06.

**TABELA 06 – Intensificação do trabalho de tutoria EaD, segundo tutoras virtuais e presenciais, levando-se em conta mais de duas disciplinas trabalhadas no semestre letivo da UAB/IPES**

<b>Trabalho de tutoria EaD, acima de duas disciplinas no semestre.</b>	<b>Frequência (marcações)</b>	<b>Percentual (%)</b>
Intensifica totalmente.	07	70%
Intensifica parcialmente.	02	20%
Não intensifica.	00	0%
Sem posição/indiferente.	01	10%
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** Pesquisa sobre as ‘Condições de Trabalho do Tutor na EaD’ – Doutorado em Educação do PPGE/FE/UnB – maio e junho de 2016.

E, finalmente, essa intensificação, a partir de nossa reflexão ancorados na teoria crítica, se evidencia não só nas manifestações das tutoras, cuja carga horária demonstra, de forma intensa, para ser cumprida pelas tutoras no seu percurso de trabalho, seja supervisionando seja

ministrando seis (6) disciplinas, as quais integram as atividades presenciais do curso em EaD – modular presencial, seminários e avaliação; e, que, enfim, são interligadas pelas tarefas intermodulares, como a avaliação online e tutoria, além do estágio supervisionado do sexto período de Pedagogia da IPES. Concordamos com Dal Rosso (2008) pois percebemos o mais labor do tutor no sistema UAB, ou, a intensificação do trabalho na modalidade de EaD.

Ainda, verificou-se através da questão 22, que todos tutores trabalham apenas com uma turma de Pedagogia nos cinco polos EaD/Unimontes, porém, conforme foi visto no Quadro 07, eles trabalham a cada semestre letivo com seis disciplinas no curso.

Para sondar as condições do trabalho, indagamos, na questão 23: no seu trabalho de tutoria na EaD, você atua em turma com quantos alunos? (ver Apêndice I). Para quatro tutoras virtuais, elas atuam em turma de 40 a 60 alunos na Pedagogia UAB; e uma tem atuação em turma e 20 a 40 alunos. Em resposta a essa questão, todas as tutoras presenciais (5) revelaram que atuam em turma de 20 a 40 alunos no curso de Pedagogia.

Dentro dessa perspectiva, sondamos ainda, na questão 24, com a seguinte pergunta no questionário: ao lidar com turma acima de 20 alunos na EaD, você crê que esse contingente de estudantes no curso da UAB pode influenciar no ambiente de trabalho do tutor, de modo a precarizá-lo, ou não? (ver Apêndice I). Assim, as tutoras virtuais interpretaram do seguinte modo: para quatro delas, (4), o ambiente de trabalho pode ser **total e parcialmente precarizado** sendo que uma acredita que o local, com essa leva de estudantes, pode “**não ser precarizado**”. No caso das tutoras virtuais, três delas acreditam que o ambiente de trabalho pode-se encontrar entre **total e parcialmente precarizado**; e, duas delas creem que essa quantidade de estudantes no ambiente pode **não ser precarizado**.

Logo em seguida, perguntou-se na questão 25: quantas vezes na semana você realiza o trabalho de tutoria na Pedagogia em EaD?. Todas as tutoras virtuais e presenciais (10) foram unânimes, conforme Quadro 09, em declarar que trabalham cinco vezes por semana no trabalho de tutoria do sistema UAB.

Diante desse quadro, ao serem indagadas, na questão 26, se já trabalharam, acima de três vezes na semana, você interpreta que há intensidade de trabalho na carga horária (CH) do tutor na EaD, ou não? (ver Apêndice I). Nas respostas, quatro tutoras virtuais (4) revelaram que há intensidade parcial; e uma delas (1) relatou que há intensidade total’ na CH. Nos tutores

presenças de Polo, quatro delas consideram que *há intensidade de trabalho total e parcial na CH do tutor*; e, uma delas alega não há intensidade na CH.

**Quadro 09 – Número de vezes trabalhadas pelas Tutoras virtuais e presenciais na semana – Curso de Pedagogia UAB/ IPES Estadual**

Número de vezes trabalhadas pelo tutor na semana	Frequência (marcações)	
	Tutora Virtual	Tutora presencial
Uma vez.	0	0
Duas vezes.	0	0
Três vezes.	0	0
Quatro vezes.	0	0
Cinco vezes.	<b>05</b>	<b>05</b>
Seis vezes.	0	0
Acima de seis vezes.	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	

**Fonte:** Pesquisa sobre as ‘Condições de Trabalho do Tutor na EaD’ – Doutorado em Educação do PPGE/FE/UnB. – maio e junho de 2016.

No agregado de suas considerações entre intensidade parcial e total na CH, a grande maioria (oito) das tutoras entendem que há, portanto, um processo de *intensificação de trabalho* na sua carga horária, quando, p. ex., segundo elas, extrapolam as 20 horas na sua jornada trabalhada na semana, elevando, com isso, o número de vezes trabalhadas na tutoria UAB.

Ainda, na jornada de trabalho das tutoras na EaD, solicitamos, na questão 27 do questionário, que respondessem a pergunta, a seguir: “quantas horas efetivas na semana você permanece conectado, via Internet, ao ambiente virtual de aprendizagem (AVA) como, p. ex., o Moodle?” (ver Apêndice I).

Ao responder essa questão, três tutoras virtuais revelaram que elas permanecem *de três a quatro horas na semana* conectadas ao AVA; e duas delas disseram que trabalham *mais de oito horas* no ambiente virtual do curso UAB. Já as tutoras presenciais, duas delas disseram que ficam conectadas *de sete a oito horas na semana* ao AVA; uma delas conecta *de cinco a seis horas*, acessando, durante a semana, o ambiente virtual; outra tutora *acessa de duas a três horas*, durante a semana, a plataforma do AVA do curso; e, por fim, uma delas permanece *uma hora* conectada ao ambiente virtual de aprendizagem da Pedagogia em EaD na IPES estadual.

Logo após, indagamos na questão 28: se o ritmo diário de trabalho for acima de três a quatro horas conectadas ao ambiente *online* [Moodle], as atividades do tutor na EaD poderiam ter um ritmo intenso, ou não, na sua jornada na tutoria UAB?” (ver Apêndice I).

Nas respostas à questão, quatro tutoras virtuais consideraram que, nessas condições, o ritmo de trabalho na tutoria *é muito intenso*; já uma delas ficou indiferente, sem posicionar nessa questão. Para as tutoras presenciais, três delas entendem também que, acima de três a quatro horas conectadas, o *ritmo é muito intenso* de trabalho na UAB; no entanto, duas delas consideram *o ritmo pouco intenso*, conforme Tabela 07, abaixo.

Sendo assim, ao agregar as manifestações assinaladas pelas tutoras, observamos, por meio das representações da Tabela 07, que a grande maioria delas (sete) evidencia que o *ritmo de trabalho é muito intenso*, levando-se em conta o tempo no dia de serviço na tutoria, ou seja, acima de três a quatro horas conectadas ao AVA no sistema UAB. Tais manifestações das tutoras virtuais e presenciais reiteram a tese crítica de Marx (2013) de que o trabalho é intensificado com o movimento do trabalhador em se desdobrar em mais energia no trabalho. Essa intensificação também é corroborada pelos estudos de Dal Rosso (2008), ou mesmo, no caso das tutoras na UAB, entendidas como *teletrabalhadoras*, segundo Mill e Fidalgo (2009), pois intensificam seus ritmos de serviços na tutoria desse sistema em horas a mais de labor no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), como podemos observar nas suas assinalações na Tabela 07.

**TABELA 07 – Ritmo diário de trabalho no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), segundo tutoras virtuais e presenciais no curso de Pedagogia UAB/IPES**

Ritmo de trabalho acima de três a quatro horas conectadas ao AVA	Frequência (marcações)	Percentual (%)
Ritmo muito intenso.	07	70%
Ritmo intenso.	00	0%
Ritmo pouco intenso.	02	20%
Indiferente/sem opinião	01	10%
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** Pesquisa sobre as 'Condições de Trabalho do Tutor na EaD' – Doutorado em Educação do PPGE/FE/UnB. – maio e junho de 2016.

Em seguida, sondamos, na questão 29, com a seguinte pergunta: quais condições físico-materiais que favorecem e/ou desfavorecem o trabalho do tutor na EaD? (ver Apêndice I). Desse modo, as tutoras virtuais e presenciais responderam a essa questão do questionário, assinalando,



portanto, nas suas marcações os quesitos mais frequentes entre os que *favorecem* e/ou *desfavorecem* as suas condições de trabalho na tutoria do sistema UAB.

Nessa questão, as cinco tutoras virtuais foram unânimes em assinalar todas condições possíveis de respostas, de modo afirmativo, que *favorecem* nas suas atividades na UAB/Unimontes, como computadores, salas, infraestrutura em TICs, material didático e estrutura sanitária adequada. Entretanto, não houve marcações dessas tutoras nos quesitos de respostas que *desfavorecem* o seu trabalho na EaD da IPES estadual (ver Quadro 10).

Ainda respondendo essa questão, na outra parcela de sujeitos desta pesquisa, as tutoras presenciais demonstraram certa parcimônia nas suas marcações em relação aos quesitos que *favorecem* as condições físico-materiais do trabalho do tutor na UAB, como podemos evidenciar no Quadro 10, embora elas tenham assinalado grande parte das opções nessa alternativa. Todavia, as tutoras presenciais revelaram-se um pouco mais audaciosas em evidenciar suas condições de trabalho do que as tutoras virtuais, ao assinalar em suas marcações alguns quesitos que *desfavorecem* essas condições para seu serviço ou atuação na tutoria desse sistema (ver Quadro 10).

**Quadro 10 – Condições físico-materiais que ‘favorecem’ ou ‘desfavorecem’ o trabalho de tutoria no sistema UAB, segundo tutores virtuais e presenciais em EaD da IPES estadual**

Condições físico-materiais para o trabalho de tutoria na EaD <sup>1</sup>	Frequência – marcações assinaladas			
	‘Favorecem’		‘Desfavorecem’	
	Tutora V	Tutora P	Tutora V	Tutora P
Computadores e Internet/banda larga.	05	02	0	03
Salas - refrigeração/iluminação/mobiliário.	05	05	0	0
Infraestrutura das TDICs para EaD [AVA/Moodle, site].	05	04	0	01
Material didático	05	04	0	01
Estrutura sanitária [banheiros, etc.].	05	05	0	0

Fonte: Pesquisa sobre as ‘Condições de Trabalho do Tutor na EaD’ – Doutorado em Educação do PPGE/FE/UnB. – maio e junho de 2016. NOTA1: o universo de 10 *tutores virtuais e presenciais* no sistema UAB/IPES será representado neste quadro respectivamente com as seguintes denominações: para os virtuais: (a) **Tutora V**; e, para os presenciais: (b) **Tutora P**.

Na questão 30, foi solicitado ao tutor que respondesse à seguinte pergunta: sem as condições físico-materiais necessárias para as atividades na UAB/Unimontes, o trabalho do tutor

tende a ser precarizado, ou não, na EaD? (ver Apêndice I). Desse modo, as tutoras virtuais tiveram as seguintes respostas para essa questão: quatro delas declararam que o trabalho, sem essas condições, tende a ser precarizado totalmente para o tutor na EaD; e uma delas considera que pode não ser precarizado o trabalho de tutoria desenvolvido pelo(a) tutor(a) nesse sistema em EaD da IPES.

Para as tutoras presenciais, quatro delas entenderam que o trabalho do(a) tutor(a), sem essas condições, tende a ser precarizado parcial e totalmente no curso de Pedagogia; e uma delas ficou, enfim, indiferente ante a essa questão, preferindo não se manifestar.

Ainda, de acordo com a Tabela 08, demonstra-se que a grande maioria das tutoras (oito) entende que há um grau de precarização do trabalho de tutoria, sem as ‘condições físico-materiais para atuar no serviço do sistema UAB.

**TABELA 08 – Grau de precarização do trabalho de tutoria no sistema UAB, segundo tutores virtuais e presenciais, levando-se em conta que seu serviço não apresenta condições físico-materiais para o ambiente EaD da IPES**

<b>Trabalho do Tutor sem ‘condições físico-materiais</b>	<b>Frequência (marcações)</b>	<b>Percentual (%)</b>
Precarizado totalmente.	05	50%
Precarizado parcialmente.	03	30%
Não Precarizado.	01	10%
Indiferente/sem opinião	01	10%
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** Pesquisa sobre as ‘Condições de Trabalho do Tutor na EaD’ – Doutorado em Educação do PPGE/FE/UnB – maio e junho de 2016.

Dando continuidade à nossa análise, todas as tutoras virtuais e presenciais (10) afirmaram, na questão 31, que “o material didático-pedagógico está disponível para o trabalho de tutoria nos diferentes espaços do curso na UAB”. Nesse quesito, todos eles também relataram, nessa mesma questão, que esse material é disponibilizado com maior frequência no ambiente virtual de aprendizagem da Pedagogia EaD/Unimontes.

Não houve justificativas das tutoras virtuais para essa questão. Já duas tutoras presenciais disseram em suas justificativas o seguinte: **Tutora P3** – “O conteúdo do material didático é disponibilizado nesse formato (o virtual) porque economiza papel, bem como espaço físico para arquivá-los”; e, **Tutora P3**: “o material é enviado eletronicamente para a plataforma virtual, onde

é disponibilizado o documento online, no formato em ‘pdf’, para que todos os alunos, professores e tutores tenham acesso e conhecimento sobre seu conteúdo”, revelou o tutor presencial.

Ainda relacionado ao quesito anterior, fez-se, na questão 32, a seguinte pergunta: em caso do material didático-pedagógico não ser disponibilizado nos diferentes espaços da EaD, o que isso implicaria nas condições de trabalho do tutor? (ver Apêndice I). Nas respostas, quatro tutoras virtuais disseram que tal situação implica em *trabalho muito precário* na tutoria da UAB/IPES, e uma delas considerou que nessas condições *não representam um trabalho precário* nos serviços da EaD. Para as tutoras presenciais, a leitura dessa situação é a seguinte: três delas entendem que essas condições representam um *trabalho muito precário* no serviço de tutoria do curso nessa modalidade; outra tutora atribui que essas condições redundariam em *trabalho pouco precário*; e, por fim, uma delas classificou que essas condições não configuram como trabalho precário no trabalho do (a) tutor (a).

Ainda na questão 33 do questionário, todas as tutoras virtuais e presenciais declararam, enfim, que “o conteúdo curricular do material didático atende às expectativas do trabalho do tutor na EaD” (ver Apêndice I). Na única justificativa para essa questão, uma das tutoras virtuais disse: Tutor V2 – “os conteúdos curriculares são bem explícitos tanto para os alunos quanto para nós tutores e eles atendem as nossas expectativas”, afirmou a tutora.

Na questão 34 do questionário, apuramos as ‘condições de deslocamento das tutoras tanto virtuais quanto presenciais para se chegar até o local de trabalho no sistema UAB (ver Apêndice I), para desempenhar suas atribuições administrativo-pedagógicas e/ou atividades de tutoria em EaD (ver Apêndice I).

Sendo assim, nas formas de transporte utilizadas até o trabalho na UAB, quatro tutoras virtuais revelaram que seu deslocamento até a IPES, ou, até o Polo de EaD, é feito por meio de veículo de passeio próprio, ou mesmo, por transporte terceirizado fornecido pela IPES; e uma tutora disse que ela se desloca até esses locais da UAB, por meio de transporte da IPES cedido para seu deslocamento até o ambiente de serviço na tutoria (ver Quadro 11). Nesse deslocamento até o local de trabalho no sistema UAB, deve-se, portanto, levar em conta as condições das rodovias, vias urbanas e estradas vicinais na zona rural, que vão dar o acesso às tutoras ao serviço de tutoria na IPES estadual

Por outro lado, as condições de deslocamento das tutoras presenciais se apresentam precárias até o local de trabalho, onde observamos que duas delas **vão a pé** até o Polo de serviço

do sistema UAB, dependendo, portanto, de seu esforço físico pessoal para fazer o percurso até à instituição de trabalho em EaD, que não lhe oferece vales-transporte para o deslocamento.

Ainda, uma outra tutora presencial desloca-se, através de *motocicleta própria*, aumentando o risco de acidente em decorrência desse tipo de veículo e seus custos pessoais para desembolsar com combustíveis.

E, finalmente, duas delas deslocam-se por meio de *veículo de passeio próprio* até o polo presencial no sistema UAB da IPES, o que representa também riscos de acidentes em eventuais condições do veículo, bem como em razão do estado precário de certas rodovias, ruas e avenidas das cidades/municípios, as quais dão acesso ao ambiente de serviço na tutoria em EaD (ver Quadro 11).

**Quadro 11 – Condições de deslocamento das tutoras virtuais e presenciais, segundo suas formas de transporte para se chegar até à IPES e/ou ao Polo de trabalho UAB**

Deslocamento do Tutor <sup>1</sup> até o trabalho na EaD – Formas de Transporte	Frequência/marcações assinaladas	
	<i>Tutora virtual</i>	<i>Tutora presencial</i>
Veículo de passeio próprio	02	02
Carona: veículos de colegas e amigos	0	0
Transporte cedido pela IPES	01	0
Transporte terceirizado fornecido pela IPES.	02	0
Transporte cedido pelo MEC/Capes	0	0
Táxi contratado pelo tutor.	0	0
Motocicleta própria.	0	01
Motocicleta particular contratada pelo tutor.	0	0
Bicicleta própria	0	0
Bicicleta emprestada/alugada	0	0
A pé	0	02
<b>TOTAL</b>	<b>05</b>	<b>05</b>

**Fonte:** Pesquisa sobre as ‘Condições de Trabalho do Tutor na EaD’ – Doutorado em Educação do PPGE/FE/UnB. – maio e junho de 2016. **NOTA<sup>1</sup>:** As **tutoras virtuais e presenciais** responderam ao questionário, assinalando, portanto, em suas marcações os quesitos mais frequentes sobre as condições de deslocamento e formas de transporte até o trabalho no Sistema UAB.

Dentro da perspectiva anterior, sondamos então, por meio da questão 35, com o seguinte enunciado: levando-se em conta os riscos nas formas de transporte até o local de serviço em EaD, como rodovias precárias, veículo e trânsito precários, você considera que essas condições de podem se tornar **precárias** no seu deslocamento até o local de trabalho UAB/IPES, ou **não?** (ver Apêndice I).

Nas respostas, três tutoras virtuais consideraram que essas condições podem se tornar **precárias e inseguras totalmente**; uma delas acredita que essas situações tendem a ser **precárias e inseguras parcialmente**; e outra atribuiu que essas condições tendem a **não** ser **precárias e seguras** no seu transporte até local de trabalho. Ainda, quatro tutoras presenciais atribuíram que essas condições podem se tornar entre **precárias e inseguras total e parcialmente** nas formas de seu transporte até o Polo de trabalho UAB/IPES; e uma única tutora considerou não precárias e seguras no transporte realizado até seu serviço de tutoria na EaD (ver Tabela 09).

**TABELA 09 – Condições de deslocamento das tutoras virtuais e presenciais, levando-se em conta riscos<sup>1</sup> nas formas de transporte até o local de trabalho no sistema UAB/IPES**

<b>Condições de transporte do tutor até o Polo UAB</b>	<b>Frequência (marcações)</b>	<b>Percentual (%)</b>
Precárias e inseguras totalmente.	05	50%
Precárias e inseguras parcialmente.	03	30%
Não precárias e seguras no transporte.	02	20%
Indiferente/sem opinião	00	0%
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** Pesquisa sobre as ‘Condições de Trabalho do Tutor na EaD’ – Doutorado em Educação do PPGE/FE/UnB – maio e junho de 2016. **Nota<sup>1</sup>:** ‘riscos nas formas de transporte’ até o Polo UAB: ‘rodovias precárias, ‘veículo e trânsito precários’, etc.

Ainda, na questão 36 do questionário, quanto ao tempo gasto nesse deslocamento das tutoras virtuais e presenciais até o polo UAB, ou, até à IPES EaD, verificamos que duas tutoras virtuais gastam de duas a três horas até suas unidades de trabalho na EaD; outras duas delas deslocam até a IPES em menos de uma hora; e uma tutora virtual realiza o seu deslocamento no tempo de quatro a cinco horas até o local de trabalho na UAB. Em relação às tutoras presenciais, observamos que três delas gastam “menos de uma hora” até o Polo de trabalho UAB; uma delas tem o tempo de deslocamento “de seis a oito horas” até a unidade de serviço do Polo; e uma tutora presencial realiza em “uma hora” o seu deslocamento até o local de trabalho no Polo UAB.

Por fim, na questão 37, versando sobre as condições de transporte no questionário, indagou-se: o deslocamento até o polo UAB, ou, até a IPES, é pago de que forma na EaD? (ver Apêndice I). Em suas respostas, três tutoras virtuais declararam que o pagamento é feito em depósito em conta corrente, sob forma de diárias/estadia, alegando, em suas justificativas, que

isso ocorre quando eles têm de deslocar até o polo UAB; e, duas delas revelaram, sem justificativas, que não há pagamento para o deslocamento até o local de trabalho no polo presencial.

No entanto, todas as tutoras presenciais (5) declaram que não há pagamento pelo seu deslocamento até o Polo UAB, ou seja, a instituição integrada ao sistema UAB não lhes fornece transporte e/ou vale-transporte para o seu deslocamento. Em suas justificativas, apenas duas tutoras presenciais resolveram relatar essa situação nos polos da UAB, expressando seus relatos da seguinte maneira: **Tutora P** – “nós não recebemos vale-transporte ou qualquer dinheiro em espécie para fazer esse deslocamento”; e, **Tutora P4** – “como moro longe da sede do município, não tenho pagamento de passagens de transporte, de diárias, ou estadia para permanecer no Polo UAB”, revelaram as tutoras presenciais.

Diante dessas condições das tutoras virtuais e presenciais, seja nas suas formas de transporte seja na sua condição de deslocamento até o local de trabalho do sistema UAB, entendemos, como Antunes e Braga (2009), que há uma crescente degradação real do trabalho desses infoproletários no serviço de tutoria do curso de Pedagogia em EaD da IPES estadual, pois esses profissionais se submetem às condições mais precárias possíveis no seu direito de ir e vir até o trabalho, sem nenhum auxílio de vale-transporte e/ou sem nenhuma ajuda financeira da Capes ou da IPES para o custeio o seu deslocamento até o local de trabalho nesse sistema público de EaD.

Dando prosseguimento na nossa análise, formulamos na questão 38 a seguinte pergunta: você, no seu trabalho de tutor, acumula as funções de professor na EaD/Unimontes? Todas as tutoras virtuais foram unânimes em responder que acumulam a função docente na EaD da IPES estadual; quatro tutoras presenciais disseram que elas têm acúmulo na docência da UAB; e uma tutora presencial disse que ela acumula com outro papel no trabalho docente na EaD da IES.

Nessa mesma questão, fizemos a seguinte pergunta: no caso de acúmulo de funções do trabalho do docente, qual papel você exerce com maior frequência na UAB? Para isso, as tutoras deveriam levar em conta um leque de respostas possíveis, estruturadas em um mostruário de papéis do professor na EaD, como a denominação de professores do sistema UAB na IPES: *formador, conteudista, pesquisador, coordenador e outro papel no trabalho docente*, conforme Tabela 10.

Assim, nove tutoras revelaram que, no caso de acúmulo de função docente, o papel que desempenha com maior frequência nessa função é o de **professor-formador**; e, um delas informou que desempenha outro papel nessa função, como **docente tutor presencial** na UAB/IPES estadual, conforme podemos demonstrar por meio da Tabela 10.

Em uma única justificativa para essa questão, uma tutora presencial disse que: **Tutora P1** – “a partir da segunda oferta do curso UAB (2013), as coordenações de projetos e de Pedagogia denominaram nos documentos, materiais didáticos e no AVA do curso que os tutores tanto na modalidade ‘presencial’ como na ‘a distância’ [virtual] passariam a se chamar ‘Docente Tutor’, para, desse modo, a gente ter uma maior credibilidade junto aos nossos alunos, através do acompanhamento das atividades de ensino e atividades acadêmicas científicas e culturais (AACC); e dos estágios supervisionados dos acadêmicos e da organização de eventos e seminários”, declarou a tutora

**TABELA 10 – Acúmulo de funções docente no sistema UAB, segundo tutoras virtuais e presenciais ao assumir outros papéis na Pedagogia em EaD da IPES Estadual**

Acúmulo de funções docente do Tutor na UAB	Frequência (marcações)	Percentual (%)
- Professor-formador.	09	90%
- Professor-conteudista.	00	0%
- Professor-coordenador.	00	0%
- Professor-pesquisador.	00	0%
- Outro papel no trabalho docente na EaD.		
Qual?: “Docente Tutor Presencial”	01	10%
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** Pesquisa sobre as ‘Condições de Trabalho do Tutor na EaD’ – Doutorado em Educação do PPGE/FE/UnB – maio e junho de 2016.

Dentro dessa perspectiva, na questão 39 do questionário, formulamos a seguinte questão: “ao acumular outras funções e atribuições na UAB, como, p. ex., a de professor, você considera que há uma intensificação do trabalho do tutor de que maneira?” (ver Apêndice I).

Para as tutoras virtuais, quatro delas assinalaram que a intensificação ocorre nas atividades de ensino/fins [ensino-aprendizagem]; e uma delas atribuiu que há uma “intensificação no próprio trabalho do tutor”, através das atividades fins e das tarefas desempenhadas na parte administrativa da EaD (ver Tabela 11). Não houve justificativas entre os tutores virtuais.

No caso das tutoras presenciais, três delas consideraram que a intensificação ocorre nas atividades de ensino/fins [ensino-aprendizagem]; e duas outras atribuíram que a intensificação surge no próprio trabalho do tutor, através das atividades fins e das tarefas desempenhadas na parte administrativa da EaD (ver Tabela 11).

Nas justificativas das tutoras, apenas duas tutoras opinaram sobre essa questão, sendo a **Tutora P1** que argumentou: “às vezes o nosso trabalho torna-se intenso, pois temos que desenvolver o papel de ‘professor-formador’ e, ainda, atividades pertinentes ao tutor”; e a **Tutora P2** que disse: “a flexibilização de nosso trabalho [como ‘tutor e professor-formador’] ocorre, geralmente, devido ao contato direto que temos com os nossos cursistas” da Pedagogia UAB/Unimontes, onde, ocorrendo que, segundo esta tutora, “na ausência do professor, temos de substituí-lo”, acrescentou ela.

**TABELA 11 – Intensificação do trabalho UAB, segundo tutoras virtuais e presenciais, levando-se em conta o acúmulo de funções no curso de Pedagogia EaD**

<b>Intensificação do trabalho das tutoras na EaD do sistema UAB</b>	<b>Frequência (marcações)</b>	<b>Percentual (%)</b>
- Intensificação nas atividades de ensino/fins [ensino-aprendizagem: planejar e ministrar aulas, orientação e avaliação da aprendizagem]	07	70%
- Intensificação nas atividades administrativas [burocrático-meios: matrículas, recepção e acompanhamento de alunos].	00	0%
- Intensificação no próprio trabalho do tutor, através das atividades fins no ensino-aprendizagem e das tarefas desempenhadas na parte administrativa [atividades meios] da tutoria EaD.	03	30%
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** Pesquisa sobre as ‘Condições de Trabalho do Tutor na EaD’ – Doutorado em Educação do PPGE/FE/UnB – maio e junho de 2016.

Por meio da Tabela 11, reiteramos mais uma vez os argumentos da teoria crítica marxiana e de Dal Rosso (2008) sobre a intensificação do trabalho, relacionando-os ao sistema UAB, pois são exigidos mais conhecimentos nas atividades das tutoras, para que elas desenvolvam suas capacidades em um ritmo de trabalho mais intenso, implicando, com isso, em um tipo de serviço na tutoria mais denso e cada vez mais intensificado no curso de Pedagogia em EaD nesse sistema. Ou seja, na subsunção das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) para



realização das atividades de ensino na EaD, as tutoras desse sistema não têm o efeito de horas porosas nessa modalidade, segundo Marx (2011) e (2013), mas, pelo contrário, o aumento da intensidade em suas jornadas de trabalho na tutoria UAB, ao acumular funções de docente na EaD em diversas plataformas do AVA, mediatizadas pelo mais labor através das TDIC, as quais implicam na mais valia relativa, como vimos no capítulo 1 sobre seus efeitos no mundo do trabalho.

Portanto, esta nossa tese de interpretação das condições do tutor no sistema UAB vai ao encontro da teoria marxiana, ao entender, enfim, esse fenômeno da intensificação do trabalho, como medida de gestão desse sistema [Capes/MEC e IPES integradas], em reduzir os momentos de não-trabalho, ou, a sua porosidade, como afirma Marx (2011), através da instituição desses espaços ocupacionais da tutoria cada vez mais intensos, seja no papel desempenhado no seu trabalho seja nas atividades de ensino acumuladas na função docente, por meio de diversos ambientes virtuais, como o AVA na EaD da IPES.

Dando sequência, fez-se, na questão 40, a seguinte pergunta: em caso de acúmulo do trabalho docente na EaD, você recebe o mesmo pagamento de bolsa/Capes pelas funções acumuladas, como por exemplo, pelo acúmulo do trabalho de tutor e Professor-formador<sup>42</sup> no Sistema UAB? (ver Apêndice I).

Nessa questão, todas as tutoras virtuais revelaram que elas não recebem por esse acúmulo de funções. Em suas justificativas, uma tutora declara dizendo: “só nos resta mesmo é contentar com a bolsa de R\$ 765,00”, a qual se paga ao tutor no sistema UAB. Outra justificativa salienta que essa situação de acúmulo de funções pode ser motivada, a partir da explicação a seguir: “é porque não há recurso [financeiro] disponível para fazer a contratação de vários professores para as turmas”, com isso, ‘eles têm que assumir essas funções’ na Pedagogia UAB. As demais tutoras virtuais preferiram não emitir nenhuma justificativa diante dessa questão.

Ainda nas respostas a essa questão, todas as tutoras presenciais também disseram que elas não recebem pagamento nenhum pelo acúmulo do trabalho docente, no caso a bolsa do professor-formador. Nas justificativas, duas tutoras emitiram as seguintes declarações: **Tutora P1 –**

<sup>42</sup> No caso do ‘professor’ na EaD das IPES, conforme Resolução do FNDE Nº 8/2010, o valor da bolsa concedido pela Capes/MEC é de **R\$ 1.300,00** (um mil e trezentos reais) mensais, pago ao **professor ou pesquisador** designado ou indicado pelas instituições públicas de ensino superior, vinculadas ao sistema UAB. Conforme dissemos anteriormente, a Resolução Nº 8/2010 foi revogada pela Resolução nº 15/2015. No entanto, os valores de bolsas permanecem no pagamento efetuado pela Capes, que estabelece esse benefício para o tutor em R\$ 765,00 e para o professor em R\$ 1.300,00 no sistema UAB, conforme estipula legislação anterior do FNDE.

“recebo somente a bolsa como tutor e nada de pagamento quando a gente desenvolve as atividades de professor” no curso de Pedagogia EaD; e, a **Tutora P2** concluiu dizendo: “é só a bolsa de 765,00 para tutor, pois não há outra forma de pagamento pelas atribuições como professor-formador.

Diante dessas justificativas nas falas das tutoras sobre o não pagamento do acúmulo de bolsas de tutor e professor-formador pela Capes/MEC, citamos uma observação crítica de Fiorin (2005, p. 28), que nos apoia no argumento da superficialidade desses discursos que vão sendo construídos e determinados na relação capital e trabalho, como: “se o salário não é a retribuição do trabalho, mas da força de trabalho, então ele é, em geral, o mínimo historicamente indispensável para a reprodução da mão-de-obra, ou seja, o mínimo necessário para que o trabalhador sobreviva e continue a produzir”.

Em seguida, na questão 41 do questionário, inquirimos com a seguinte pergunta: você considera que as condições de trabalho, por meio do acúmulo de funções do tutor junto ao trabalho docente, assumindo as atribuições do professor-formador, tendem a deixar as atividades de tutoria precárias no sistema UAB? (ver Apêndice I). Assim, três tutoras virtuais consideraram que essas condições **não** tendem a deixar as atividades de tutoria precárias na UAB; e, pelo contrário, e, duas delas entendem que essas situações tendem, **sim**, a tornar as atribuições de tutoria precárias na EaD. Nas respostas das tutoras presenciais, três delas assinalaram que essas condições tendem a **não** deixar as atividades de tutoria precárias na UAB; e, de modo contrário, duas delas entendem que essas situações tendem, **sim**, a tornar as funções de tutoria precárias na EaD. Ou seja, as respostas tanto das tutoras virtuais quanto das presenciais foram bastante semelhantes.

Em suas justificativas para ‘a negação’ na resposta, três tutoras virtuais alegaram da seguinte forma: **Tutora P2** – essas condições não se efetivam como precárias “porque desempenhamos nossas atribuições com profissionalismo”; **Tutora P3** – “desempenhamos nosso trabalho de forma eficaz”; **Tutora P4** – “nossas condições de trabalho são boas para desempenhar o trabalho do professor na UAB”. Nas afirmativas, apenas a **Tutora P1** disse que essas condições tendem a comprometer “a qualidade do serviço de tutoria, tornando-a eventualmente baixa e insuficiente. Pois, o tutor tem de dar conta de tudo” na UAB. Uma das tutoras não quis justificar nessa questão.

Nas justificativas das tutoras presenciais para suas ‘negativas’ diante da questão, um delas argumentou o seguinte: **Tutora P1** – “as condições de trabalho não são precárias, pois nosso trabalho é mediar o processo de ensino-aprendizagem entre aluno e professor, seja presencial seja pela plataforma virtual, como também em todo o suporte tecnológico. Temos de estar preparadas para tudo”, concluiu a tutora. Nas justificativas das afirmativas, a **Tutora P2** descreve que: “essa atribuição de professor não deveria ser nossa função, pois somos tutores e, no acúmulo de funções, não há acréscimo financeiro; pelo contrário, temos, sim, as condições mais precárias possíveis, como a pior remuneração, que não chega a pagar pelo menos um salário mínimo<sup>43</sup> pelas atribuições do tutor na EaD”. Ou seja, “aqui [na Pedagogia UAB] vira mesmo é ‘bico’ e não é uma forma correta de emprego”[sic], manifestou a tutora presencial.

Nas interpretações dos relatos das tutoras negando ou afirmando as condições de trabalho precárias nas atividades de tutoria no sistema UAB, através do seu acúmulo no trabalho docente, compreendemos que esses discursos têm de ser analisados, através de uma visão bakhtiniana<sup>44</sup> sobre um caráter dialético, segundo Fiorin (2005, p. 91), pois neles “se confrontam significados de valor contraditório”. Portanto, nessas formas de enunciação do discurso das tutoras, depreendemos que são falas constituídas para justificar a negação sobre suas condições, sob uma forma de consciência individualizada, caracterizada, p. ex., como “nosso trabalho de forma eficaz...”; “nossas condições de trabalho são boas”.

Portanto, a maioria desses enunciados das tutoras não se reveste de uma consciência social ou coletiva diante de suas condições para o acúmulo de funções na docência UAB, já que elas poderiam e deveriam em seus relatos contradizer, questionar o pagamento do mínimo necessário para que ela sobreviva e continue a produzir nesse sistema de EaD, gerenciado pela Capes/MEC. No entanto, diferentemente dessas negações nos discursos, a **Tutora P2**, por exemplo, afirma que essas condições são realmente precárias e elas não representam “uma forma

---

<sup>43</sup> *Ibidem*. Conforme Decreto Nº 8.618 da Presidência da República, citado anteriormente, o salário mínimo passou, em janeiro de 2016, ao valor de **R\$ 880,00** (oitocentos e oitenta reais). E, por fim, a Capes, segundo Resolução do FNDE Nº 8/2010, estabelece o valor da bolsa para Tutor na UAB de R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais).

<sup>44</sup> De acordo com Fiorin (2005, p.91), Mikhail BAKHTIN, que foi um filósofo e pensador russo, pesquisador da linguagem humana, buscou desenvolver uma filosofia da linguagem de base marxista. Criticando ao mesmo tempo as duas orientações do pensamento linguístico contemporâneo, o sub-jetivismo idealista e o objetivismo abstrato. Desse modo, Bakhtin mostra o caráter ideológico do signo, que reflete e refrata a realidade. Este autor desenvolve a tese de que a consciência é social e não individual, uma vez que é constituída pelo discurso. Em seus estudos, Bakhtin estudou o problema do discurso direto, indireto e indireto livre, esboça os princípios para uma história das formas de enunciação.

correta de emprego”, evidenciando, portanto, segundo a tutora, um trabalho temporário, de curta duração, sem direitos e garantias trabalhistas, ou seja, um ‘bico’, como ela própria ilustra em seu discurso como uma forma de enunciar que se trata de uma prestação de serviço provisória no sistema UAB.

Por esse discurso da **Tutora P2**, percebemos, enfim, que há nessa enunciação um pequeno substrato para compreensão dos discursos das tutoras na UAB como uma "arena onde se desenvolve a luta de classes", conforme argumenta Bakhtin (1979) citado por Fiorin (2005, p.91). Em outros termos, a grande maioria das tutoras deveria começar a se conscientizar em seus discursos, trazendo-os para reflexão dialética na sua prática social, os confrontos de significados e ideias que estão imbricados no sistema UAB/Capes e nos seus convênios com as IPES em que instituem valores contraditórios ao piso nacional de salários dos trabalhadores, através do pagamento insignificante de bolsas para o serviço de tutoria, o qual tem, no entanto, uma relevância dado a complexidade desse trabalho e suas tarefas intensificadas nesse sistema de EaD.

Logo em seguida, na questão 42, solicitamos das tutoras que respondessem a seguinte pergunta: como configura o papel do tutor no curso de Pedagogia UAB/Unimontes?, assinalando, para isso, duas alternativas possíveis no questionário, a partir de um leque de funções do tutor na EaD da IPES (ver Apêndice I).

**Quadro 12 Configuração do papel do tutor no sistema UAB, segundo tutoras virtuais e presenciais no curso de Pedagogia na IPES Estadual**

Configuração do papel do tutor na EaD	Frequência/Marcações <sup>1</sup>	
	Tutora Virtual	Tutora Presencial
Tutor Virtual (a distância).	05	04
Tutor a Presencial de Polo UAB	03	05
Outra função no trabalho de tutoria na EaD. Qual?	00	01
Não existe a função do tutor nas atividades de EaD da IPES	00	00

**Fonte:** Pesquisa sobre as ‘Condições de Trabalho do Tutor na EaD’ – Doutorado em Educação do PPGE/FE/UnB– maio e junho de 2016. **NOTA**<sup>1</sup>: Enquanto todas as tutoras presenciais assinalaram duas (2) alternativas possíveis, somando-se 10 assinalações nessa questão em que configura o papel do tutor na UAB, apenas quatro (4) das cinco tutoras virtuais fizeram apenas oito (8) marcações.

Nas respostas, as tutoras virtuais assinalaram oito (8) marcações em duas modalidades de tutores na EaD, configurando como: (1) Tutor Virtual (a distância), com cinco assinaladas; e (2) Tutor Presencial de Polo UAB, com três marcações. Do mesmo modo, as tutoras presenciais fizeram nove (9) marcações para assinalar a seguinte configuração do papel do tutor: (a) Tutor Presencial de Polo UAB, com cinco marcações e, logo após, (b) o Tutor Virtual (a distância), com quatro assinalações; uma tutora virtual assinalou outra função no trabalho de tutoria na EaD, e, em sua justificativa, disse que essa função é denominada como Docente Tutor Presencial, de acordo com as diretrizes do curso em EaD da IPES (ver marcações das tutoras conforme Quadro 12).

Finalizando com as questões fechadas do questionário, fez-se, na questão 43, a seguinte pergunta: você é filiado a algum sindicato na IPES? (ver Apêndice I). Há alguma representação sindical que defende a categoria de tutores e demais trabalhadores na UAB/Unimontes? Todas as tutoras virtuais [5] foram unânimes em declarar que elas “não” são filiadas a nenhum sindicato na instituição de ensino superior. Em suas justificativas, quatro delas disseram que: **Tutora V1** – “não tenho conhecimento”; **Tutora V2** – “não conheço nenhum”; **Tutora V3** – “não existe”; e, **Tutora V5** – “não há representação sindical” para defendê-los no trabalho de tutoria, ou mesmo, para o conjunto de trabalhadores na EaD/IPES estadual.

Nas respostas das tutoras presenciais para essa questão, todas elas [cinco] declararam, de forma unânime, que elas não são filiadas a sindicato na IPES e duas delas deram justificativas a essa questão, da seguinte maneira: a **Tutora P1** relatou dizendo que: “desconheço qualquer ‘representação sindical’ que defende os tutores e professores na UAB; e, a **Tutora P2** alegou argumentando que: “não tenho conhecimento de sindicatos de tutores e nem de professores na EaD”. Assim, “torna-se difícil a quem recorrer em nossos direitos”, comentou a tutora.

Ao sondar melhor a abordagem anterior, fizemos, na questão 44 do questionário, a seguinte pergunta: no caso da inexistência de uma representação sindical na EaD, você considera que se acentua um grau de precarização nas condições de trabalho do tutor na UAB? (ver Apêndice I). Desse modo, quatro tutoras virtuais interpretaram que, nessa questão, acentua-se um grau de **precarização total** nas condições de seu trabalho na tutoria EaD/Unimontes, levando-se em conta a ausência de um sindicato para defendê-los; e, uma delas considerou que essa situação assinala um grau de **precarização parcial** nas suas condições de trabalho. Ainda, todas as tutoras presenciais de polo (cinco) foram unânimes em assinalar na sua interpretação, nessa questão, que

há um grau de **precarização total** nas condições do trabalho do tutor na UAB, levando-se em conta a inexistência de representação de sindicatos no sistema de EaD da IPES.

Portanto, a grande maioria das tutoras (nove) entende, nessa questão, que acentua-se um grau de **precarização total** nas condições de seu trabalho na tutoria do sistema, conforme se observa nas marcações na Tabela 12.

Nessas condições, de acordo com as marcações das tutoras na Tabela 12, acreditamos, como Antunes (2002), que isso se constitui na metamorfose do mundo do trabalho contemporâneo em que os infoproletários, ou, teletrabalhadores, de acordo com Antunes e Braga (2009) e Mill e Fidalgo (2009), vão se submeter às condições precárias via TDIC. E ainda, essas trabalhadoras estão sujeitas, conforme Antunes (2009), a uma desproletarização na modalidade de EaD, em específico no sistema UAB. Nesse aspecto, Mészáros (2011) e Frigotto (2005) vão sinalizar para a tendência hodierna na relação capital-trabalho em que o capital esgotou sua capacidade civilizatória e agora tende a ser mera destruição dos direitos duramente conquistados pela classe trabalhadora.

**TABELA 12 – Grau de precarização do trabalho de tutoria no sistema UAB, segundo tutoras virtuais e presenciais que levaram em conta a inexistência de representação sindical na EaD da IPES**

<b>Grau de precarização do trabalho do Tutor [sem 'sindicato na EaD']</b>	<b>Frequência (marcações)</b>	<b>Percentual (%)</b>
Precarização total	09	90%
Precarização parcial	01	10%
Não precarização	00	0%
Indiferente/Sem resposta	00	0%
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** Pesquisa sobre as 'Condições de Trabalho do Tutor na EaD' – Doutorado em Educação do PPGE/FE/UnB – maio e junho de 2016.

Entendemos que a inexistência de sindicatos de trabalhadores no sistema UAB representa um extremo grau de precarização nas condições de trabalho dessas tutoras virtuais e presenciais, um vez que elas têm seus direitos e suas garantias suprimidos nos termos de compromisso que assinam com a Capes, através das IPES integradas a esse sistema. Sendo assim, na destruição

desses direitos e garantias, abre-se para problematizações: a quem recorrer enquanto categoria profissional? Que representação sindical será capaz de incorporar suas lutas de classe, através de reivindicações em que se coloque na mesa de negociação com a Capes/MEC e as IPES seus velhos e novos dilemas, como a desvalorização, por meio de pagamento de bolsas? São perguntas que nos chamam atenção diante do processo de precarização do trabalho do tutor no sistema UAB.

Em relação à representação sindical na IPES, tentamos ouvir, por meio de entrevista, o principal sindicato dos trabalhadores dessa instituição, a Associação dos Docentes da Unimontes (Adunimontes), seção sindical filiada à Andes - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Para isso, enviamos, no dia 28 de junho de 2016, um e-mail ao vice-presidente da Adunimontes, solicitando o agendamento de uma entrevista, além explicitar a finalidade desta pesquisa (ver Apêndice III). Além disso, fizemos diversos contatos telefônicos, com a garantia do vice-presidente de que a entrevista seria realizada em meados de julho 2016. No entanto, a entrevista foi frustrada, pois, a partir desse período, a Adunimontes havia deflagrado, através de assembleia, uma greve geral na IPES, e, não mais conseguimos ‘contatos’ para realização desse encontro, talvez em razão da cúpula da diretoria da associação sindical está toda empenhada no ‘processo de negociação’ com Governo do Estado de Minas Gerais.

A greve na Unimontes foi deflagrada pelos professores e servidores da instituição, com adesão de alunos; durou mais de 100 dias e só teve seu encerramento, em assembleia geral da Adunimontes, no início de setembro de 2016. A categoria de trabalhadores da IPES reivindicou, à época, “reajuste de salários, reestruturação da carreira e incorporação de gratificações aos vencimentos”.

E, finalmente, passamos então a analisar e interpretar os relatos das tutoras virtuais e presenciais no **Bloco C** do questionário, versando em quatro questões abertas sobre as considerações do tutor sobre a precarização e intensificação do trabalho na UAB (ver Apêndice D).

Nesse sentido, examinou-se, na questão 45, o seguinte questionamento: quais as atividades de tutoria na Pedagogia UAB que você tem realizado em casa ou em outros espaços fora da universidade para realização dessas tarefas da EaD?

Nas respostas das tutoras virtuais, somente uma tutora se prontificou em responder essa questão, quando ela relatou da seguinte maneira:

**Tutora V1:** Trabalhamos apenas na nossa residência desenvolvendo praticamente todas atividades da tutoria virtual ‘em casa’, dando feedback aos alunos através dos fóruns de discussão ‘online’. Além do mais, corrigimos as atividades, fazemos levantamento dos alunos que não obtiveram médias e enviamos a relação para a coordenação de alunos que vão fazer ‘prova final’, ‘dependência’, etc. Atendemos alunos em tratamento especial. Lançamos notas, preenchemos documentos com informações dos docentes para a coordenação. Acompanhamos os professores formadores nas ‘aulas ao vivo’. Acompanhamos alunos em dependência. Temos, portanto, realizado essas tarefas [tutoria] somente nas nossas casas, e, não utilizamos outros espaços fora da universidade, para essa realização no curso [sic] (informação verbal).<sup>45</sup>

Nas respostas das tutoras presenciais, apenas duas delas responderam essa questão, argumentando da seguinte forma:

**Tutora P1:** Em casa, por exemplo, faço diversas atividades no computador, como envio de e-mails, faço orientações via Facebook e uso o celular para troca de mensagens por meio de SMS<sup>46</sup> e WhatsApp<sup>47</sup>. Ainda, ligo [telefone] quando vejo que o aluno não respondeu ao recado da tutoria e coordenação. Além do mais, recebo trabalhos de alunos em casa, como também tiro dúvidas deles lá; assino documentos de estágio dentre outros na minha residência. Eles não deixam, portanto, de vir a minha casa; como também abri esse espaço de comunicação, via redes sociais, para que eles possam interagir ao máximo, pois nem sempre os alunos têm tempo de ir ao Polo (UAB) [sic].

**Tutora P2:** Hoje, meu trabalho tem sido prioritariamente no Polo. Contudo, realizo as atividades da sala virtual, diretamente com os cursistas nos plantões online, no meu notebook em casa. Participo também dos fóruns virtuais na minha casa, onde encaminho lembretes de acompanhamento dos cursistas nas atividades cotidianas. Na grande maioria, nossas atividades dependem mesmo do trabalho virtual, quando realizo interações frequentes com os acadêmicos no ‘ambiente virtual’ (de aprendizagem/AVA) e verifico, ainda, a necessidade imediata de retorno de algum email deles, ou, solicitações da coordenação e ou secretaria geral. Realizo plantão de atendimento aos alunos tanto no Polo quanto no AVA, onde tenho consumido todo meu tempo com as demandas dos estudantes. Às vezes, tenho mais tempo, ou maior disponibilidade, para realizar essas tarefas em casa, conectado à plataforma virtual do curso, é somente nas

<sup>45</sup> Informe repassado em relato de um (1) ‘Tutor Virtual’ nas questões abertas do questionário aplicado, durante pesquisa realizada sobre as ‘Condições de Trabalho do Tutor na EaD’, em 26/05/2016, no curso de licenciatura em EaD de Pedagogia UAB/Unimontes – Doutorado em Educação do PPGE/FE/UnB. Por princípios éticos, denominar as cinco (5) Tutoras Virtuais como sendo: **Tutora V1**; **Tutora V2**; **Tutora V3**; **Tutora V4**; e, **Tutora V5**, garantindo assim o anonimato desses participantes da pesquisa, conforme foi acordado no ‘Termo de Consentimento’ (ver Anexo II).

<sup>46</sup> SMS: é a sigla em Inglês de “Short Message Service (SMS)” e, em Português, significa “Serviço de mensagens curtas. O SMS é, portanto, um serviço disponível em telefones celulares que permite o envio de mensagens curtas (até 160 caracteres) entre esses equipamentos, outros dispositivos da telefonia móvel digital e a informática. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Servi%C3%A7o\\_de\\_mensagens\\_curtas](https://pt.wikipedia.org/wiki/Servi%C3%A7o_de_mensagens_curtas)>. Acessado em 22 de set. 2016.

<sup>47</sup> WhatsApp e Facebook [sede nos EUA] são, hoje, as redes sociais mais utilizadas para troca de mensagens instantâneas (envio e recebimento de mensagens de texto em tempo real) e chamadas de voz para smartphones [telefone móvel/celular] ou computadores de uso pessoal (notebook) e tablets. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a Internet. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/WhatsApp>>. Acessado em 22 de set. 2016.



‘madrugadas’ [período do dia entre a meia-noite e o amanhecer]. (informação verbal)<sup>48</sup>  
(parêntesis e colchetes nossos) [*sic*].

Na perspectiva da análise do discurso das tutoras virtuais e presenciais, representado nos seus informes a esta pesquisa, compreendemos que esses relatos, de acordo com Fiorin (2005, p. 23), são discursos considerados eufóricos, isto é, são valorizados positivamente, os quais nas suas visões de mundo são completamente diferentes dos disfóricos, cujos enunciados são valorizados negativamente. Nesse sentido, os discursos das tutoras se atêm exclusivamente a euforia em descrever cenários de encantamento pelas parafernalias das TDIC no seu teletrabalho doméstico, ou em outro espaço fora do polo da IPES estadual, desenvolvido no sistema UAB.

Diferente disso, esses discursos poderiam ser disfóricos, como assinala Fiorin (2005), cujas expressões e manifestações tenderiam a contestar a exploração de sua força de trabalho nesses diferentes ambientes virtuais de aprendizagem na modalidade (AVA), onde se propala a intensificação, flexibilização e precarização do seu trabalho de tutoria no sistema UAB.

Outro fato que chama a atenção nesses relatos é também a intensificação do trabalho dos tutores presenciais de polo em todos ambientes possíveis da rede mundial de computadores (Internet), como as plataformas virtuais e redes sociais, por meio de telefones celulares móveis, para, enfim, atender às demandas de ensino-aprendizagem do curso de Pedagogia UAB/IPES.

Ainda nessa observação, entendemos que, diferentemente do tutor virtual, que faz seu trabalho exclusivo de acompanhamento no AVA (confira análise anterior), o tutor presencial se intensifica aqui seu trabalho, através de um aparato tecnológico de acesso em plataformas online do curso, acessando seja em casa ou nas unidades físicas de serviço da EaD, e, mais ainda, cumprindo sua carga horária semanal no Polo UAB/Unimontes, e recebendo uma bolsa de fomento, paga pela Capes, no valor de R\$ 765,00 mensal.

Desse modo, compreendemos que os trabalhos tanto das tutoras virtuais quanto presenciais são realizados, de forma doméstica, via teletrabalho, onde elas realizam seu acesso ao ambiente virtual de aprendizagem (AVA), através de um ‘login’ e de uma ‘senha’ pessoal, e, elas vão, com isso, acompanhando as atividades de ensino aos alunos e monitorando suas avaliações na Internet, conforme vimos em seus relatos nos informes verbais.

---

<sup>48</sup> Informes repassados em relatos de duas (2) Tutoras Presenciais de Polo nas questões abertas’ do questionário aplicado, durante pesquisa realizada, em 01/06/2016. Tutoras foram denominadas, assim: ‘**Tutora P1**’; **Tutora P2**; **Tutora P3**; **Tutora P4**; e, **Tutora P5**, de acordo com o ‘Termo de Consentimento’ desta pesquisa (ver Anexo II).

Dando sequência, ao sondar melhor essa condição de trabalho, solicitamos do tutor que respondesse, na questão 46, as seguintes perguntas: de que forma se caracteriza o ‘teletrabalho doméstico’ de tutoria na UAB/Unimontes? Você acredita que o suporte recebido da instituição e/ou do polo para você desenvolver o trabalho doméstico atende as necessidades de sua função? Quais suportes e/ou recursos você sente que é preciso para você desenvolver bem o seu trabalho doméstico na EaD?

Nessa questão, apenas uma das cinco tutoras virtuais respondeu essas perguntas, conforme se vê, a seguir:

**Tutora V1:** Como não mais desenvolvemos serviços de tutoria no prédio do CEAD/Unimontes, aproveitamos, atualmente, todos os aplicativos eletrônicos nos celulares e na Internet, como as redes sociais e o e-mail, para interagir, de forma efetiva, com nossos alunos, a partir de nossas residências. Além disso, contamos também com uma plataforma virtual de aprendizagem na internet bastante avançada, que é o ‘Virtualmontes’, onde interagimos melhor nos fóruns, debates, aulas e estudos virtuais. Assim, acreditamos que esses recursos são necessários e suficientes para nossa atuação na Pedagogia UAB [sic] (informação verbal).<sup>49</sup>

Dentre as tutoras presenciais, duas delas apenas responderam essas questões, como se absorva nos relatos, a seguir:

**Tutora P1:** Os horários que cumpro no polo dar pra fazer algumas atividades, como manter o coordenador informado sobre os acontecimentos da turma, dia de encontro presencial, arquivar documentos, imprimir muitas folhas, entre outros. Quando chego em casa e abro novamente o computador vejo muitas mensagens pra responder e dar encaminhamento. Em casa, tenho disponível internet, computador, mas no polo tem outros instrumentos que em casa não tenho como: impressora com escâner, envelopes, grampeadores, fita crepe, entre outros que há no polo, para enviar os malotes ao polo tem toda preparação para tal. Mas não tem como fugir de fazer o trabalho em casa, pois a demanda de estudantes e professores. Assim, as informações são muitas para quem faz uma graduação a distância e, dessa maneira, muitos alunos não estão preparados para tal. Então, depende muito do tutor presencial para passar informações, orientá-los. Só as informações do polo não são necessárias ao aluno, tornando em certos momentos inviáveis nos seus estudos, e, na grande maioria das vezes, temos de desenvolver a complementação dessas informações de qualquer ponto em que estivermos conectados à web: ‘em casa, no trabalho, em algum ponto comercial de acesso’ – ‘LAN House’ ou ‘cyber café’, etc. [sic];

**Tutora P2:** O maior motivo é a grande demanda de serviço e possibilidade de flexibilidade de horários do trabalho doméstico (na EaD), visto que a tutoria é um sistema de bolsas e não garante nosso sustento financeiro sozinho. Tenho cargo efetivo [servido público] que consome muito do meu trabalho diurno. A tutoria se fosse ‘bem paga’, diante da demanda de serviços que fazemos, poderia ter talvez nossa exclusividade e horários mais ‘humanizadores’ para darmos conta de todo o serviço, inclusive das ‘horas extras trabalhadas online, não pagas’ e em casa [sic]. (informação verbal).<sup>50</sup> (colchete nosso).

<sup>49</sup>

*Ibidem.* Informe: relato de uma (1) Tutora Virtual.

<sup>50</sup>

*Ibidem.* Informes: relatos de duas (2) das cinco (5) tutoras presenciais de Polo UAB.

Diante dessas falas, reiteramos que prevalecem ainda a caracterização dos discursos eufóricos das tutoras em relação seu encantamento pelo uso das novas tecnologias, via TDIC, sem assinalar seu desencantamento frente à espoliação de direitos e garantias trabalhistas que não são contemplados pelo sistema UAB.

Além do mais, nesses relatos das tutoras, mais uma vez se confirma a intensificação do trabalho tanto das tutoras virtuais como presenciais, a partir de diversas plataformas virtuais de acesso aos conteúdos do curso na UAB, conforme se observa nas suas falas. Nesse sentido, ao desenvolver diariamente, de forma doméstica, o serviço de tutoria por diferentes ambientes na Internet, as tutoras realizam o ‘teletrabalho’, como, p. ex., de qualquer ponto em que ele (tutor) estiver conectado à web, seja na sua casa, no trabalho, seja em uma *LAN House*’ ou em um ‘*cyber café*’, como ficou evidenciado na fala da **Tutora P1**; e, a qualquer hora, como “nas madrugadas”, desenvolvendo, em casa, “horas extras” trabalhadas online, não pagas pela Capes/MEC, como declarou a **Tutora P2**.

Por conseguinte, sondou-se na questão 47, mediante as seguintes indagações: “em sua opinião, quais os reais motivos que levaram você a realizar o ‘trabalho de Tutoria na EaD’, de forma ‘doméstica’, ou, em outro espaço fora do Polo e/ou da IPES? Quais são as condições (recursos) que você tem para desenvolver esse trabalho em casa, ou seja, você possui as condições necessárias para realização desse trabalho?”

uma tutora virtual das cinco pesquisadas [quatro delas omitiram a opinião nessa questão] relatou o seguinte:

**Tutora V1:** Um deles [motivos] ocorreu por falta de espaço físico da universidade para abrigar o grande número de tutores de outros cursos de licenciatura e bacharelado na UAB. Não havia, portanto, uma infraestrutura suficiente e adequada para atender todos esses colegas [tutores virtuais de outros cursos], com salas, computadores, internet com banda larga e laboratórios de informática na instituição. Desse modo, cada tutor fez a opção por ‘trabalhar em casa’, após todos [tutores] chegarem um acordo com as coordenações da UAB e de cada curso da EaD, para, enfim, a realização desse trabalho fora da instituição, ou seja, ‘em casa’. Creio que esse acordo foi bom tanto para instituição quanto para nós [tutores], porque, no caso da universidade, isso foi uma forma de economia, pois ficávamos trabalhando 4h 30min no CEAD, onde a instituição tinha ainda despesas com luz, lanche, etc. Para nós [tutores], isso foi muito bom, pois não tivemos mais que deslocar todos dias na semana para cumprir as nossas 20h na instituição, sem falar ainda no trânsito complicado que exista na cidade... [para o deslocamento]. Em relação às condições necessárias, acredito que todo o tutor [virtual], assim que aceitou ‘o acordo’, possui a condição básica, como ‘um computador pessoal’, ‘celular moderno’ e ‘internet com banda larga’, para desenvolver o trabalho de tutoria na sua residência [sic]. (informação verbal).<sup>51</sup>

Apenas uma tutora presencial das cinco entrevistadas [quatro omitiram suas declarações nessa questão] relatou o seguinte:

**Tutora P1:** No polo no qual eu trabalho há recursos tecnológicos suficientes, pois temos: máquina de Xerox [reprografia: reprodução de texto ou imagem]; laboratório de informática, sala de aula com data show e sala de aula montada para vídeo conferência, atendendo nossas necessidades. Talvez nos falte ainda uma ‘lousa digital’, que seria interessante. No entanto, mesmo com todo esse suporte tecnológico e infraestrutura, não são as condições necessárias para garantir todo o atendimento para as diversas demandas do curso. Por exemplo, entramos toda hora em casa no Virtualmontes (AVA) para saber e, ao mesmo tempo, interagir, diante das novas ações, estratégias e mudanças metodológicas na Pedagogia UAB, como recentemente ocorreu que a IPES mudou todo seu procedimento de aulas convencionais dos professores-formadores para ‘videoaulas’ ao vivo, em Videoconferência, gerado pelo CEAD, ou, no *YouTube*<sup>52</sup>. Acredito que essa metodologia ficou menos interativa, como, p. ex., a falta da possibilidade do aluno de verbalizar oralmente e/ou visualmente todas suas dúvidas e reflexões com o professor da matéria. Nesse método de transmissão, com professor online, os alunos têm de exercer a escrita para que suas dúvidas sejam selecionadas ao vivo, na ‘vídeo aula’. Nem todas as falas dos alunos são selecionadas. Assim, a escrita nem sempre viabiliza e expressa todas as dificuldades sentidas ou dúvidas maiores são esclarecidas para os alunos. Por isso, eu sentia que a turma [de alunos] crescia mais com a metodologia anterior [aula presencial do professor-formador], pois quando tínhamos o professor presencial ou o tutor virtual [nos encontros presenciais quinzenais e/ou mensais] respirávamos entre uma atividade ou outra. E agora estamos ligadas [videoaulas] sem o auxílio para o trabalho direto com os alunos. Tudo isso tem sido muito cansativo para mim e demais tutores nos Polos, pois temos de ficar o ‘final de semana presencial’ sozinhos para direcionamento do trabalho dos alunos com os conteúdos ministrados, sem a presença de ninguém da IPES. Portanto, temos de levar para casa, p. ex., atendimentos individuais de AACCC [Atividades Acadêmico-Científico-Culturais] ou fazer a leitura de relatórios de estágios dos alunos, além de trabalhar doméstico na plataforma virtual, sanando as dúvidas dos estudantes e suas dificuldades de postagem das atividades nos ambientes colaborativos do curso [*sic*] (informação verbal)<sup>53</sup> (parêntesis e colchetes nossos).

Em nosso entendimento, é claro que, na constituição desses discursos como respostas a questão, as tutoras se esforçam, com um maior grau de liberdade responsiva, para, enfim, declarar os reais motivos de desenvolver o teletrabalho em casa, trazendo, ainda, nas suas falas uma riqueza de detalhes, como, p. ex., a tomada de decisão realizada pela equipe gestora da EaD da IPES, em facultar suas escolhas quanto ao trabalho doméstico no sistema UAB.

Entretanto, conforme Fiorin (2005), salientamos que essa possibilidade de elaborar discursos mais livres não deve excluir as tutoras de elaborar um discurso crítico, diferente, portanto, dos discursos dominantes das equipes gestora da UAB na IPES. Para isso, esse discurso

<sup>52</sup> *YouTube* [sede nos EUA] é um site que permite aos seus usuários que carreguem e compartilhem vídeos em formato digital, hospedando-os na Internet em uma grande variedade de filmes, videoclipes, que são disponibilizados como música, entretenimento, assuntos do cotidiano e do mundo político e materiais instrucionais de instituições de ensino, etc. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/YouTube>>. Acessado em 22 de set. 2016.

<sup>53</sup> *Ibidem*. Informe: relato de uma (1) das cinco (5) ‘Tutoras Presenciais’ de Polo UAB.

crítico, segundo Fiorin (2005, p. 44).), “não surge do nada, do vazio, mas se constitui a partir dos conflitos e das contradições existentes na realidade” do sistema EaD, ou melhor, das condições de trabalho das tutoras.

Em relação à teoria crítica marxiana, compreendemos que a **Tutora P1**, ao relatar videoaulas, transmitidas ao vivo, faz um desabafo esclarecedor para nossa pesquisa, pois ela reitera a intensificação do seu trabalho por meio da introdução de uma nova metodologia na EaD do curso de Pedagogia UAB: **as aulas online**. Estas, ao invés de facilitar a vida do tutor presencial, só geraram mais trabalho em suas atividades e serviço na tutoria, mas, não compensando-o, de forma alguma, em novos ganhos salariais, ou mesmo, remuneratórios no sistema UAB. Desse modo, de acordo com o relato da **Tutora P1**, entendemos que há um crescente processo de intensificação nas atividades tanto da tutora virtual como presencial, através de videoaulas ao vivo, as quais têm intensificado, portanto, as tarefas desses profissionais no teletrabalho doméstico, conforme ficou amplamente evidenciado nas falas dos dois tutores nessa questão.

Finalizando as questões abertas do questionário, encerrou-se, na questão 48, com as seguintes perguntas dirigidas ao tutor: em suas palavras, o que significam condições precárias do trabalho do tutor na EaD? Outra questão: em sua opinião, como ocorre a intensificação do trabalho do tutor na UAB? Além do mais, discorra sobre as implicações das múltiplas funções do tutor, ou, suas influências nos múltiplos papéis do trabalho docente nessa modalidade de ensino.

Todas as cinco tutoras virtuais responderam essas indagações, por meio dos seguintes relatos:

**Tutora V1**<sup>54</sup>: A meu ver, condições precárias de trabalho seriam: a falta de uma estrutura física, pedagógica, institucional, que interferissem no desempenho de nossas atividades de tutoria. A intensificação do trabalho do tutor ocorre com o acúmulo de atividades que deveriam ser desempenhadas por outros profissionais na EaD;

**Tutora V2**: Na minha opinião, as condições precárias ocorrem quando não há suporte da Instituição em que trabalhamos, como, por exemplo, nos seguintes pontos: planejamento, estrutura física, material disponível, professores capacitados, etc. No caso da intensificação do trabalho do tutor, esta acontece quando temos que assumir funções que não são do tutor a distância. Exemplo: ‘assumir algumas funções do professor formador.

**Tutora V3**: Isso [condições precárias] ocorre quando não há atendimento adequado as condições básicas para o nosso trabalho, como ‘laboratório de informática’, ‘assistência técnica’, ‘acompanhamento das coordenadoras [de curso e tutoria, etc.]. A intensificação

<sup>54</sup>

*Ibidem*. Conforme referimos anteriormente, vamos, por princípios éticos, denominar as cinco (5) Tutoras Virtuais como sendo: **Tutora V1**; **Tutora V2**; **Tutora V3**; **Tutora V4**; e, **Tutora V5**, conforme ficou acordado no ‘Termo de Consentimento’ (ver Anexo II).

do tutor se dá ao atuar em outras atribuições que não são de suas competências, como, p. ex., fazer o trabalho de professor e, ainda, cuidar de outras atividades administrativas na EaD.

**Tutora V4:** Condições precárias: quando não há um planejamento para exercer alguma atividade de tutoria no curso de pedagogia da UAB. Em relação à intensificação do trabalho do tutor, ocorre quando temos que assumir funções que não são da responsabilidade do tutor a distância [virtual], como a de professor-formador.

**Tutora V5:** Acredito que as condições precárias surgem na medida em que há a falta de uma política de remuneração justa para o trabalho do tutor, como a segurança contratual [contrato de trabalho]. Além disso, a falta de um plano de saúde para os tutores, visto que seu trabalho tem um desgaste profissional muito intenso. Isso deveria merecer uma maior atenção das instituições em EaD para com esse profissional. Outro aspecto, precisaria de contar também com o tempo de serviço para aposentadoria desse profissional na EaD. Com relação a intensificação do trabalho, o tutor trabalha em todas áreas [funções da docência virtual], como as formas dessa modalidade de educação para garantir a efetivação do processo de ensino-aprendizagem do acadêmico, sem, portanto, limites de horas de seu trabalho e lugar para desenvolver a atividades de tutoria nas diversas plataformas da UAB [sic] (informação verbal).<sup>55</sup>

Todas as cinco (5) tutoras presenciais manifestaram nessa questão, a partir das seguintes declarações:

**Tutora P1**<sup>56</sup>: Às vezes, desempenhamos função que não é do tutor presencial [de polo], acho que isso intensifica muito nosso trabalho. Em relação às condições precárias, não temos ajuda de custo para deslocamento, p.ex., para todas as capacitações que são realizadas na IPES<sup>57</sup>, em Montes Claros (MG) – tudo é pago por nós [‘tutores de polo’]. Aliás, somente os ‘tutores a distância’ [que moram na sede da Unimontes] recebem ajuda financeira para seu deslocamento nos Polos da UAB, em encontros presenciais. Além disso, realizamos todo atendimento na casa do aluno que mora no polo. Para os alunos que moram nas cidades fora do polo, temos feito atendimento, via telefone, pois grande parte deles nos liga a qualquer hora do dia ou qualquer dia da semana, além de sábados, domingos e feriados. E todos os dias da semana temos horário a cumprir no Polo, para verificar algumas informações administrativas e dos alunos, além do nosso trabalho em casa, no Virtualmontes [AVA]. Pois as informações chegam a qualquer horário na UAB e temos, com isso, de ficar atentas para tudo. Isso é muito cansativo...

**Tutora P2:** Creio que precisa definir melhor nossa função de tutor, por parte da IPES, para então saber se essas atribuições estão condizentes com o exercício de nossa atuação. Acredito, ainda, que as condições de nossas atividades de EaD intensificam a precarização do trabalho e, conseqüentemente, a nossa desvalorização (tutor), com as

<sup>55</sup> Informes repassados, sob forma de relatos das cinco (5) Tutoras Virtuais em respostas às questões abertas do questionário, que foi aplicado, durante pesquisa realizada, em 26/05/201, sobre as ‘Condições de Trabalho do Tutor na UAB do curso de licenciatura em EaD de Pedagogia da Unimontes – Doutorado em Educação do PPGE/FE/UnB. Conforme referimos anteriormente, por princípios éticos, denominaremos as tutoras presenciais, através das seguintes denominações: ‘**Tutora P1**’; **Tutora P2**; **Tutora P3**; **Tutora P4**; e, **Tutora P5**, de acordo com o ‘Termo de Consentimento’ desta pesquisa (ver Anexo II).

<sup>56</sup> Conforme dissemos anteriormente, vamos, por princípios éticos, denominar as cinco (5) ‘Tutoras Presenciais de Polo’ UAB, como sendo: **Tutora P1**; **Tutora P2**; **Tutor P3**; **Tutor P4**; e, **Tutor P5**, garantindo assim o anonimato desses participantes da pesquisa, conforme acordado no ‘Termo de Consentimento’ (ver Anexo II).

<sup>57</sup> Por princípios éticos, substituímos aqui o nome da instituição por IPES, sigla dada à denominação das “Instituições Públicas de Ensino Superior”, quer ela seja Federal e Estadual ou Municipal. No caso, trata-se de uma IPES Estadual, conforme fizemos sua ‘caracterização’ na introdução do ‘objeto da pesquisa empírica’ – ver Capítulo 5: “Resultado da Pesquisa”.

condições pouco dignas no ambiente de trabalho, com o excesso de tarefas e alunos, sem aumentar nossos salários .

**Tutora P3:** Penso que condições precárias são quando o tutor na EaD não possui uma Internet eficaz e nem de material didático disponível para estudo. Mas, também, surgem nas situações em que faltam professores para lecionar para os alunos e, aí o tutor tem de fazer seu papel de substituí-lo, na maioria das vezes, como vem ocorrendo em quase todos os cursos da UAB por aqui.

**Tutora P4:** Com relação às condições precárias, essa minha resposta sobre essa questão da “precariedade” é baseada em uma opinião que ouvi de uma aluna na EaD: – *‘eles jogam a aula na TV e pronto! [...] as aulas são muito deficientes, não fazemos mais trabalhos dinâmicos, discussões, dinâmicas de grupos, seminários, mais nada que nos motive [...] as provas são de múltipla escolha, não há questões discursivas [...] estágio e trabalhos complementares é só enviar por sedex constando as horas que você fez. [...] Estou querendo sair do curso porque vou passar 4 anos lá e sair uma péssima profissional’* – [Sic]: argumento de um aluno na UAB, segundo relato do Tutor P4]. Quanto à intensificação do trabalho e seus múltiplos papéis, hoje, não há mais dúvida, no meio educacional, que a presença do tutor no ambiente de aprendizagem em um curso a distância seja o grande diferencial desta proposta [UAB], pois é esse personagem [tutor] que permite que o aluno não se sinta perdido e abandonado e que ocorra a interação multidimensional entre todos os personagens envolvidos na EaD, realizando com eficácia a sua principal função que é a mediação e orientação pedagógica, estimulando continuamente a participação e a integração de todos os aprendizes; sem a presença atuante do tutor, abrem-se brechas para que os alunos que seja apáticos não levem adiante o processo de aprendizagem diferenciado. Dessa maneira, o tutor exerce, sim, múltiplos papéis na educação a distância.

**Tutora P5:** Nessa questão, acredito que a principal tese para condições precárias na EaD é a falta de conexão com a internet, o que não é o caso aqui nosso na UAB. Todavia, temos recebido, na prática, uma carga excessiva de atividades para um grande número de disciplinas que temos de dar conta no curso [seis disciplinas por semestre letivo, como vimos nas análises dos tutores], além de quase 40 alunos que temos atendê-los individual e em grupo nas tarefas de AACCC e acompanhá-los na escrita dos relatórios semestrais de Estágios e na elaboração do TCC [Trabalho de Conclusão de Curso]. Portanto, tudo aqui [curso UAB] é muito intenso e pode gerar situações precárias na vida do tutor [sic] (informação verbal).<sup>58</sup> (parêntesis, colchetes e itálicos nossos).

Refletindo sobre essas respostas, retomamos Fiorin (2005) e percebemos que nessas falas das tutoras, seus discursos poderiam se dar de forma crítica e reflexiva, contrapondo-se aos discursos determinados, via oficial, através de resoluções, diretrizes, portarias governamentais, as quais determinam sumariamente sua desvalorização e contradições de papéis no sistema UAB.

Assim, nessas determinações discursivas oficiais, as tutoras poderiam ampliar seu discurso crítico frente às aporias e mazelas das condições precárias no seu trabalho, como o porquê da ausência de direitos e garantias, ou dos baixos vencimentos de bolsas, contradizendo

<sup>58</sup>

Informes repassados em relatos dos cinco (5) Tutores Presenciais de Polo nas ‘questões abertas’ do questionário aplicado, durante pesquisa realizada sobre as ‘Condições de Trabalho do Tutor na EaD’, em 01/06/2016, no curso de licenciatura em EaD de Pedagogia UAB/Unimontes – Doutorado em Educação do PPGE/FE/UnB na linha de pesquisa em Políticas Públicas e Gestão da Educação (POGE) e eixo de interesse: *Políticas Públicas de Educação a Distância*.

com seu maior empenho em ritmos intensos, através dos processos de flexibilização e intensificação do trabalho de tutoria no sistema UAB.

Nesse sentido, depreende-se que, além da formação discursiva, seria necessária, segundo Fiorin (2005), a determinação ideológica quanto à classe social proletária, elevando seu grau de politização frente a esses embates com as classes dominantes, instituídas em espaços decisórios do Estado e nas tomadas de decisões das políticas públicas educacionais na modalidade em EaD.

Enfim, embora os relatos das tutoras presenciais e virtuais partiram por colocações de situações diversas para evidenciar sua problematização sobre os impactos e as implicações no trabalho do tutor da UAB, elas chegam, nas suas declarações, em considerações significativas e reveladoras dentro do contexto de suas atuações em que desvelam condições de atividades precárias e/ou da intensificação de seu trabalho nos postos de serviços da tutoria e nas tarefas de rotinas exercidas no curso de Pedagogia na EaD.

No entanto, entendemos que esse discurso das tutoras carece ainda de uma elaboração mais crítico-política-reflexiva que possibilite a elevação de seu grau de politização como classe trabalhadora, para superar, portanto, na prática social suas condições de precarização e intensificação do seu trabalho de tutoria do sistema UAB.

A seguir, analisaremos as entrevistas concedidas a esta pesquisa por três (03) professoras-coordenadoras do Sistema UAB da IPES estadual, na qual elas relatam as características referentes à tutoria e às condições de trabalho do tutor no curso de Pedagogia nesse sistema em EaD.

### **3.2.2.1 Análise e interpretação dos relatos de coordenadores ‘de projetos’, ‘de curso’ e de ‘tutoria’ na UAB: percepções sobre as condições de trabalho do tutor e suas características na EaD da IPES**

No mês de junho 2016, desenvolvemos um ‘**Roteiro de Entrevista**’, que foi realizado, de 07 a 21 de junho do referido mês, com três (3) professores-coordenadores de projetos, de curso e, de tutoria da Pedagogia em EaD da IPES estadual MG. O mesmo roteiro de entrevista foi aplicado, durante esse período, aos três coordenadores do sistema UAB na IPES.

No seu teor como matéria para examinar as condições de trabalho do tutor e suas características nesse sistema em EaD, 17 questões foram estruturadas em três (3) blocos de



perguntas, caracterizados da seguinte forma: (1) Bloco A – Perfil Acadêmico-funcional dos Coordenadores UAB; (2) Bloco B – Características do curso de Pedagogia EaD: coordenação e organização do Trabalho; (3) Bloco C – Características da Tutoria na EaD e Condições do Trabalho do Tutor (ver Apêndice II).

Todas as entrevistas foram concedidas pelos coordenadores no Centro de Educação a Distância (CEAD/Unimontes), localizado na Avenida Rui Braga, s/nº, Vila Mauricéia - Campus Universitário Professor Darcy Ribeiro, Prédio 7 (1º andar) – Montes Claros (MG). Para a realização dessas entrevistas, utilizamos um aparelho de telefone celular [*smartphone*] para fazer o registro das gravações dos três relatos desses professores nesta pesquisa.

No condensado de sessões realizadas no CEAD, o tempo real de entrevistas foi de aproximadamente duas (2) horas de duração com três os coordenadores da UAB, sendo, portanto, essas reuniões alternadas em dias e horários, durante duas semanas do mês de junho, conforme a disponibilidade de cada entrevistado desta pesquisa.

A seguir, passaremos a analisar e interpretar os relatos transcritos das considerações, informações e esclarecimentos, por parte dos coordenadores, sobre as condições de trabalho do tutor no sistema UAB, que é o mote para estudo desta tese.

No primeiro bloco, **Bloco A**, constatamos o perfil acadêmico-funcional das três professoras-coordenadoras na IPES/UAB, as quais preencheram dados e informações sobre sua formação acadêmica; unidade de trabalho, função de trabalho na EaD e tempo de serviço na UAB; além da faixa etária dos entrevistados (ver Apêndice I).

Desse modo, todas as três coordenadoras têm a formação acadêmica em licenciatura plena em Pedagogia, sendo elas egressas desse curso na modalidade presencial da IPES. Além do mais, duas delas possuem pós-graduação *stricto sensu* – mestrado em Educação e uma coordenadora tem pós *stricto sensu*, com mestrado e doutorado em Educação. Todas elas trabalham a mais de nove (9) anos na EaD da IPES. No perfil de atuação desses profissionais no sistema UAB, a primeira delas é coordenadora de projetos nesse sistema (licenciaturas e bacharelados); a segunda é coordenadora do curso de Pedagogia na modalidade em EaD, e, a terceira é coordenadora de tutoria desse curso no sistema EaD da IPES.

No **Bloco B**, analisamos inicialmente as “características do curso de Pedagogia EaD”, tais como: coordenação e organização do Trabalho, de modo a evidenciar um condensado de relatos

referentes às perguntas das questões, de 01 a 04 do Roteiro, que foram formuladas aos coordenadores entrevistados<sup>59</sup> nesta pesquisa.

Nesse condensado de questões do **Bloco B**, evidenciou-se, por meio dos relatos das entrevistas concedidas pelas **Coordenadoras C1, C2 e C3**, que “o curso de Pedagogia EaD/Unimontes implantou, a partir de um trabalho desenvolvido em 2006 nas instâncias normativas das IPES, dos órgãos e das autarquias dos governos federal e do Estado MG; e, em 2007, houve sua implantação na IPES, tendo sua primeira oferta na modalidade de educação a distância, iniciada em 2008, através de convênio firmado entre a IPES estadual em MG e a CAPES/MEC”, passando, enfim, a integrar o sistema UAB.

Em 2012, após formação da primeira turma de Pedagogia na UAB, a IPES implantou a segunda oferta, em 2013, desse curso de licenciatura em educação juntamente com mais oito graduações em EaD, a saber: (1) Ciências da Religião, (2) Ciências Sociais, (3) Educação Física, (4) Geografia, (5) História, (6) Letras Espanhol, (7) Letras Inglês, (8) Letras Português.

Portanto, essas licenciaturas, incluindo a Pedagogia, estavam, durante a realização desta pesquisa, no sexto período letivo de seus cursos em andamento na EaD da IPES estadual.

Outra declaração das coordenadoras demonstrou que o curso de Pedagogia em EaD “é reconhecido e credenciado pelo Ministério da Educação (MEC)”, bem como as demais licenciaturas do Sistema UAB, através dos “Conselhos Federal e Estadual de Educação”.

Ainda sobre essa questão, as coordenadoras informaram, de forma específica, da seguinte maneira: a **Coordenadora C1** informou que “há o credenciamento do curso pelo MEC, por meio de Portaria, publicada em Brasília (DF)”; a **Coordenadora C2** disse que há “reconhecimento e sua avaliação pelo Conselho Estadual de Educação (CEE/MG), em Belo Horizonte (MG), portanto, tem toda uma legislação que reconhece o curso”; e, a **Coordenadora C3** salientou que: “a primeira oferta do curso foi reconhecida e é credenciada pelo MEC. E a segunda oferta não foi reconhecida, haja vista que ela não terminou, pois estamos ainda aguardando a visita do Conselho”.

Nas falas **coordenadoras C1 e C2**, embora elas não citam a legislação, de forma específica, seus relatos se amparam na Portaria/MEC nº 1065 e Parecer CNE/CES Nº 84/2006,

---

<sup>59</sup> Conforme dissemos anteriormente, nas análises tanto dos ‘Tutores Virtuais’ como dos ‘Tutores Presenciais de Polo’, vamos também adotar, por princípios éticos, as seguintes denominações para os três professores-coordenadores na IPES/UAB, como sendo: ‘**Coordenadora C1**’; ‘**Coordenadora C2**’; e, ‘**Coordenadora C3**’, garantindo assim o anonimato desses entrevistados por esta pesquisa, conforme foi acordado no ‘Termo de Consentimento’ (ver Anexo III).

que credenciam a IPES estadual de MG para oferta de cursos superiores a distância, sendo, portanto, uma decisão da Câmara de Educação Superior e referendada, em 15 de março de 2006, pelo presidente e vice-presidente do Conselho Nacional de Educação (ver ANEXO IV). Já o Parecer Nº 266 do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE/MG) aprovou, em 20 de março de 2013, o reconhecimento, por meio do processo nº 40.594, da segunda oferta de nove cursos superiores de graduação – licenciaturas na modalidade EaD/Unimontes, incluindo a Pedagogia na IPES estadual (ver ANEXO VI). Sendo assim, os relatos dessas duas coordenadoras vão convergir, de forma coerente, com a legislação que reconhece o curso de Pedagogia em EaD na UAB.

Entretanto, apesar da **coordenadora C3** constatar que há o reconhecimento na primeira oferta do curso, sua fala não evidencia que já há o reconhecimento dessa graduação para segunda oferta em EaD, como vimos através do Parecer Nº 266 do CEE/MG, na sua manifestação por meio do processo nº 40.594 (Ver ANEXO V). Além do mais, após o reconhecimento do curso pelo CEE/MG, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPEX/Unimontes – aprovou, em sessão plenária do dia 18/09/2013, o projeto político pedagógico, conforme relatamos nos itens 3.1.3 e 3.1.4, do curso de Pedagogia na modalidade em EaD.

Dando continuidade às características do curso no sistema UAB, em relação à coordenação e organização do trabalho da EaD, os três coordenadores relataram que essas se desenvolvem na IPES, a partir do funcionamento de cinco polos UAB/Unimontes, que, conforme vimos no Quadro 01, nos municípios de Carlos Chagas, Pedra Azul, Pompéu, Janaúba e Janaúria (MG) (ver Apêndice II).

Em relação às condições necessárias para funcionamento do Polo, a Capes tem, segundo as coordenadoras, feito “a avaliação dos polos, estabelecendo critérios aos municípios para se tornarem aptos como Polo no sistema UAB”, como ‘infraestrutura físico-tecnológica e estrutura didático-pedagógica’<sup>60</sup>. Segundo uma delas, a avaliação para constituição do polo no município “é feita por classificação de categorias” nos municípios [da forma crescente para decrescente na

<sup>60</sup> De acordo com o Programa MEC/Capes, os polos são espaços físicos mantidos pelos governos locais no Brasil – estados e municípios, que fazem adesão ao Sistema UAB. Após a adesão, é feita a articulação entre as instituições públicas de ensino (IPES) e os polos de apoio presencial, onde o Sistema UAB assegura o fomento de determinadas ações de modo a garantir o funcionamento dos cursos. Os polos de apoio do Sistema UAB são constituídos para o desenvolvimento de atividades pedagógicas presenciais, em que os alunos entram em contato com tutores e professores e têm acesso a biblioteca e laboratórios de informática, biologia, química e física, etc. Uma das propostas da UAB é formar professores e outros profissionais de educação, a qual se dá no âmbito dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/uab>> e <<http://www.capes.gov.br/>>. Acessados em 05 out. de 2016.

qualidade, como, p. ex., a ‘Categoria A’ que representa ‘o padrão de qualidade’ na avaliação UAB/Capes, ‘Categoria B’ até ‘Categoria X’...]. Desse modo, essa coordenadora revelou que todos os polos da IPES estão funcionando na ‘Categoria A, segundo o padrão de avaliação Capes.

Por essa fala da coordenadora, percebemos, nesse discurso, as determinações ideológicas, conforme Fiorin (2005), do sistema UAB/Capes quanto ao seu papel gestor na EaD da IPES estadual. Tudo isso porque, no discurso da coordenadora, insere-se o dado da classificação dos polos presenciais, através do “padrão de qualidade” denominado de “categoria A” pela gestora desse sistema. Nessa classificação, entendemos que, nas entrelinhas dessa fala, há os resquícios do discurso das “teorias da administração – clássicas e modernas”, conforme vimos em Braverman (1987, p. 49-113), determinados, por exemplo, pelos princípios de controle e gestão, através dos pressupostos de eficiência e eficácia como busca do processo maior na organização: a *qualidade total*, que, via de regra, sistematiza a otimização, por meio de classificação das rotinas e etapas; e, de processos e produtos organizacionais ou institucionais nos modos de produção do capitalismo moderno.

Dentro da constituição da nova ordem econômica mundial promovida pela globalização do capitalismo via TDIC, na qual o processo de gestão do sistema UAB/Capes-MEC também se insere, entendemos, segundo Libâneo; Oliveira; Toschi (2012, p. 84-85), que as políticas, a estrutura e organização da educação escolar, como, no caso das IPES, integradas no sistema de EaD pública são caracterizadas pela *qualidade total*, encarnada nos discursos das organizações capitalistas modernas.

Em contraponto, sob a égide do discurso atual de *qualidade social* apreendemos que a escola e as IPES, como instituições de ensino, têm sua organização e gestão diferentemente de uma organização empresarial em que se visa o lucro e a competição entre indivíduos. Em outros termos, as instituições de ensino devem buscar, conforme, Libâneo; Oliveira; Toschi (2012, p. 440-441), essa qualidade social, através da formulação conjunta do seu “projeto pedagógico-curricular”, da “gestão participativa” e da “construção de uma comunidade de aprendizagem”, mediante os enfrentamentos, conflitos e saberes, além das resistências e práticas, evidenciados no âmbito de sua “cultura organizacional”, ou melhor, cultura institucional.

No entanto, esses discursos podem ser melhor compreendidos, segundo Fiorin (2005, p.3), por meio da linguagem, que “pode, ao mesmo tempo, gozar de certa autonomia em relação às

formações sociais e sofrer as determinações da ideologia” dominante, seja no discurso de *qualidade total*, ocorrido na empresa capitalista, seja no discurso de *qualidade social*, hoje uma tendência a ser contemplada na escola e nas instituições de ensino superior. Ou seja, dependendo da determinação ideológica nesse contexto organizacional-institucional, os discursos vão se moldar quer pelo viés conservador e dominante da “eficiência” e “controle” de qualidade, conforme se vê nas empresas, quer pelo pressuposto inovador de ampliação da “gestão escolar participativa”, envolvendo um leque de atores, desde alunos até comunidade local, na busca pela qualidade social tanto de seu processo fim [ensino-aprendizagem] quanto de seu processo meio [a administração escolar].

Portanto, diante dessas reflexões, reiteramos que no processo de gestão do sistema UAB da IPES estadual, há uma evidência muito clara ao incorporar os discursos da gestão empresarial no capitalismo moderno, conforme vimos no relato de uma coordenadora sobre o *padrão de qualidade total*, ignorando, portanto, a possibilidade de gestão participativa entre os diversos atores do polo presencial, a partir de uma concepção em que se discuta, por exemplo, suas reais condições para a qualidade social do sistema EaD, bem como as condições de trabalho de seus profissionais, no nosso caso, as condições de trabalho das tutoras virtuais e presenciais na UAB.

Diante da gestão da tutoria do sistema UAB, tecemos a seguinte interpretação a partir da crítica marxiana para o processo de trabalho:

O processo se extingue no produto. Seu produto é um valor de uso, um material natural adaptado às necessidades humanas por meio da modificação de sua forma. O trabalho se incorporou a seu objeto. Ele está objetivado [...]. O que do lado do trabalhador aparecia sob a forma do movimento, **agora se manifesta, do lado do produto, com qualidade imóvel**, na forma do ser [...] (MARX, 2013, p. 258) [negrito nosso].

Dando continuidade, nas características da EaD na IPES, ao falar sobre quantos alunos, tutores (virtual e presencial); professores e técnicos têm atualmente atuado na Pedagogia UAB/Unimontes, as coordenadoras discorreram que o curso de Pedagogia recebeu, após processo seletivo, a matrícula de 50 alunos em cada polo desse sistema em EaD, ou seja, totalizando, em 250 alunos, conforme vimos no Quadro 01, através da oferta de ensino que é realizada de quatro em quatro anos no sistema UAB/Unimontes.

No entanto, esse contingente de acadêmicos se reduziu nos semestres letivos de 2015 e 2016, segundo as coordenadoras, para cerca de 200 alunos no curso. Uma das explicações para essas reduções foi que, de acordo com o:

**Coordenadora C2:** houve polos que tiveram baixas porque muitos alunos tiveram dificuldades financeiras de frequentar o curso e acabaram desistindo, sem condições de permanecer no curso [evasão/abandono<sup>61</sup>], em razão de morar em comunidades distantes, como, por exemplo, em uma zona rural muito afastada do polo UAB, sem transporte regular para vir aos encontros presenciais do curso[sic] (informação verbal)<sup>62</sup>.

Com 28% de evasão escolar no curso de Pedagogia EaD, conforme vimos na análise das tutoras, trata-se de um dado a ser considerado pela política de gestão do sistema UAB da IPES estadual. Diante desse quadro de evasão de alunos na pedagogia UAB, segundo essa coordenadora, isso representa significativamente um dos componentes do fenômeno da desigualdade social na qualidade de vida dos habitantes dessas regiões do Norte de MG e dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, contempladas pela cobertura dessa política pública de EaD, conforme foi ilustrada na Figura 02.

Essa desigualdade social dessas regiões se evidencia, por exemplo, nos dados apresentados pelo Atlas do Desenvolvimento Humano nos Municípios em MG<sup>63</sup>, em 2010, nos quais os cinco municípios – Carlos Chagas, Pedra Azul, Pompéu, Janaúba e Janaúria (MG), localizados nos polos do sistema UAB da IPES estadual, apresentam índices que variam o IDH-M de médio (m) a baixo (b), ou seja, (m) de 0,600 a 0,699; e; (b) de 0,500 a 0,599.

Ao chamar a atenção para esses índices desses municípios, verificamos que, nas três dimensões do IDH-M [educação, renda e longevidade/saúde], a educação é literalmente afetada pela evasão escolar nesses polos do sistema UAB. Portanto, constatamos na nossa argumentação, manifestada anteriormente, que há implicações consideráveis nessa política pública educacional, através do sistema de EaD nessas regiões, caracterizadas pelo médio e baixo IDH-M de seus

<sup>61</sup> Conforme vimos nas análises das tutoras virtuais e presenciais, as taxas ficaram, no primeiro semestre de 2016, em torno de **72%** de **permanência** e **28%** de **evasão escolar** no curso de Pedagogia EaD, segundo nossos cálculos nos questionários aplicados às tutoras que acompanham ‘virtual e presencialmente’ 180 acadêmicos nos cinco polos UAB/Unimontes.

<sup>62</sup> Informe repassado em relato de um (1) dos ‘três professores-coordenadores UAB/Unimontes na licenciatura de Pedagogia EaD, durante entrevistas realizadas sobre as ‘Condições de Trabalho do Tutor na EaD’, de 07 a 21/06/2016, no CEAD/Unimontes. Pesquisa de Doutorado em Educação do PPGE/FE/UnB na linha em Políticas Públicas e Gestão da Educação (POGE) e eixo de interesse: *Políticas Públicas de Educação a Distância*.

<sup>63</sup> O Atlas do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 5.565 municípios brasileiros, 27 Unidades da Federação (UF), 20 Regiões Metropolitanas (RM) e suas respectivas Unidades de Desenvolvimento Humano (UDH). O Atlas traz, além do IDHM, mais de 200 indicadores de demografia, **educação, renda, trabalho, habitação e vulnerabilidade**, com dados extraídos dos Censos Demográficos de 1991, 2000 e 2010. O Atlas é uma realização em parceria entre o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD; o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea, em Brasília (DF); e, a Fundação João Pinheiro – FJP, em Belo Horizonte (MG). Sua plataforma de consulta é feita através do portal na Internet: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/home/>>. Acessado em 17 de dezembro de 2016.

municípios, os quais são afetados diretamente pela desigualdade social, através da evasão observada nessa modalidade de educação.

Logo em seguida, as coordenadoras relataram que o curso conta, na segunda oferta em EaD, com cinco tutoras para realizar o trabalho de ‘tutoria virtual’ e mais cinco delas que realizam o serviço de tutoria nos Polos UAB, totalizando, portanto, 10 tutores na Pedagogia EaD (ver Apêndice II).

Sobre esse contingente de tutoras, a **Coordenadora C2** explicou que, na primeira oferta do curso, “o número delas era bem maior, como por exemplo, tínhamos 10 ‘tutoras virtuais’, mas, devido às questões de cortes de verbas da Capes, foi preciso realizar a redução de cinco profissionais na tutoria”, revelou o coordenador.

Nessa fala da coordenadora, percebe-se que há uma política de contingenciamento orçamentário-financeiro do governo federal, por meio da Capes/MEC, para as políticas públicas educacionais, em específico para política pública do sistema UAB.

Assim, julgamos que o sistema EaD não é tratado como uma prioridade na linha de ações desses órgãos e autarquias que gerenciam essas políticas educacionais para essa modalidade de educação. Entretanto, retomando o contexto de relevância da EaD na legislação brasileira, essa modalidade de educação foi instituída, em 1996, pela LDB/96, Lei 9.394, através de seu artigo 80, sendo, logo após, regulamentada em 2005, por meio de Decreto 5.622/05; e, finalmente, ela foi instituída enquanto política pública, via Capes-MEC/IPES brasileiras, mediante o Decreto Nº 5.800, em 2006, que dispõe sobre o Sistema UAB, seguindo, enfim, orientações do Plano Nacional de Educação (PNE) (ver Anexo XI).

Ainda nas questões do Bloco B, em relação ao número de professores na Pedagogia UAB, isso, segundo as coordenadoras, varia muito a cada semestre letivo, quando, no período, são ofertadas seis (6) disciplinas aos alunos na EaD. Desse modo a **Coordenadora C2** tentou fazer ‘um cálculo aproximado’ sobre a quantidade de docentes no curso, dizendo: “então, temos seis professores por disciplina e, se multiplicamos isso por oito (semestres), teremos então 48 professores até o final do curso”. Entretanto, a **Coordenadora C2** adverte que, no sétimo e oitavo períodos do curso, “temos um acréscimo de docentes por conta das orientações das monografias dos alunos”, concluiu o coordenador.

Na sequência, de acordo com a **Coordenadora C1**, o curso de Pedagogia tem o apoio de técnicos e pesquisadores, por meio da equipe multidisciplinar que “conta, hoje, com

aproximadamente 30 pessoas trabalhando no sistema UAB/CEAD. Esse quadro de pessoal tem dado o suporte não só ao curso, mas aos demais cursos da UAB” na IPES, “atendendo aos polos seja nas demandas tecnológico-administrativas seja nas demandas didático-pedagógicas”, comentou a coordenadora.

Logo após, ao discorrer sobre “as principais funções da coordenadoria” em que cada uma delas atua no curso EaD e suas atribuições na UAB/Unimontes” (ver Apêndice II), as coordenadoras argumentaram da seguinte maneira:

**Coordenadora C1:** a nossa função é de coordenação-geral da UAB pela qual acompanha todo processo de oferta de graduação na EaD/Unimontes e sua articulação entre processos administrativos, pedagógicos e normativo-legais dos cursos [matrículas, estrutura curricular, organização e trabalho na UAB]. Para isso, contamos com apoio da coordenação pedagógica, que faz o acompanhamento de todas as ações e estratégias para o curso [Pedagogia] e dos demais cursos EaD e, ainda, a coordenação administrativa, que tem um papel fundamental no desenvolvimento burocrático, de infraestrutura e na contratação de pessoal [tutores, professores e técnicos] para trabalhar no CEAD.

**Coordenadora C2:** são inúmeras funções que tem o coordenador de curso, mas, eu vou me ater apenas às funções do nosso projeto, que é o PPC [Projeto Pedagógico do Curso]. Nesse projeto, é estabelecida a seguinte função para o coordenador: ‘acompanhar o curso no todo, tanto nas questões de pessoal (administrativas) quanto nas questões pedagógicas. Por exemplo, nas questões de pessoal, as funções do coordenador são diferentes do ‘curso presencial’, onde os professores são designados (contratados, concursados) pelos departamentos de curso. Já, na EaD, nós, como coordenador, temos o papel de selecionar tutores e professores formadores e conteudistas que vão atuar ou ministrar as aulas na Pedagogia. E esse é o diferencial da UAB, pois determinamos toda a contratação desse pessoal que vai trabalhar no curso;

**Coordenadora C3:** nossa principal atribuição é coordenar os tutores [‘virtuais e presenciais’], que fazem o acompanhamento didático-pedagógico dos alunos no curso de Pedagogia UAB. Então, no processo de ensino-aprendizagem, nós acompanhamos notas [avaliação/provas] e participação qualitativa dos alunos no ambiente virtual de aprendizagem e nos encontros presenciais; nós instigamos a participação desses estudantes no sentido crítico junto aos fóruns online e atividades presenciais do curso; enfim, os tutores devem incentivar a participação ativa dos alunos nos fóruns e, na medida do possível, eles participam diretamente com os estudantes no sentido de estimulá-los para essas tarefas na EaD [*sic*]. (informação verbal)<sup>64</sup>.

Embora essas coordenadoras sejam professoras, tendo, com isso, o *know-how* necessário para lidar com o processo de ensino-aprendizagem na EaD da IPES, entendemos que elas estão também na condição de gestoras no sistema UAB/Capes, como se evidencia em suas falas, nas funções de coordenar, de selecionar e treinar pessoal para atuar na Pedagogia nessa modalidade de educação, além do seu gerenciamento em outras etapas de planejamento, organização e

<sup>64</sup>

Informes repassados em relatos dos ‘três (3) professores-coordenadores UAB/Unimontes na licenciatura de Pedagogia EaD, durante entrevistas realizadas sobre as *Condições de Trabalho do Tutor na EaD*, de 07 a 21/06/2016, no CEAD/Unimontes. Pesquisa de Doutorado em Educação do PPGE/FE/UnB na linha em Políticas Públicas e Gestão da Educação (POGE) e eixo de interesse: *Políticas Públicas de Educação a Distância*.



estruturação de suas dimensões didático-pedagógicas, tecnológicas e administrativas. Sendo assim, seus discursos vão, segundo Fiorin (2005, p; 71), ser “os elementos determinantes” do pensamento da principal gestora desse sistema em EaD, a Capes/MEC; ou mesmo, representantes do conjunto de ideias da gestão da IPES estadual, que integra a perspectiva da UAB no País.

Adentrando nas questões mais específicas de nosso objeto de pesquisa, partimos então para o Bloco C da entrevista, que versou sobre as características da tutoria na EaD e condições do trabalho do tutor na UAB’. Na questão cinco (5) do roteiro de entrevistas, apresentamos às coordenadoras as seguintes perguntas: qual é a importância do trabalho do tutor no curso? Como se caracteriza seu papel nas atividades realizadas na Pedagogia UAB/Unimontes? Quais as diretrizes para o trabalho de tutor na UAB/Unimontes? (ver Apêndice II).

Respondendo essas questões, as coordenadoras relataram em suas falas o seguinte:

**Coordenadora C1:** o tutor tem um papel de extrema importância no curso, pois ele estabelece o vínculo entre professor e aluno. Em síntese nas suas diretrizes, o trabalho do tutor é de acompanhamento do aluno na UAB/Unimontes. Esse profissional acompanha todas as avaliações [online e presenciais], tomando notas, dando todo *feedback* nas participações dos estudantes nos fóruns da plataforma virtual de aprendizagem e nas atividades de ensino do curso. Portanto, tem toda uma ‘qualidade nesse acompanhamento’, como: não é somente acompanhar o acesso, a frequência do aluno ao ambiente virtual ou encontros, mas, há, também, a verificação, por parte do tutor, de toda uma qualidade na participação ativa desse estudante: se ele, p. ex., leu e refletiu sobre o texto disponibilizado pelo professor; quais seus comentários em relação aos estudos realizados. Então, não é só acompanhar que ‘o aluno abre o Virtualmontes’ [AVA], mas o tutor precisa verificar uma participação efetiva e, significativa, desse aluno em todo processo de ensino da EaD;

**Coordenador C2:** O trabalho de tutor tem fundamental importância na UAB/Unimontes, pois ele se realiza, de forma diversificada, nas atividades do curso de Pedagogia. O tutor é como se fosse **um professor** com mais habilidade e/ou com mais funções para executar o trabalho na EaD. Além de acompanhar cotidianamente o aluno, através do ambiente virtual nas atividades de ensino, o tutor tem ainda o papel de verificar as situações pendentes, como, por exemplo, o aluno entra em licença de gestação, ou, ele afasta por alguma necessidade médica; nas ‘dependências’ em que o estudante não conseguiu aprovação nas disciplinas. No caso das dependências, nós tínhamos antes um professor próprio [o formador] para realizar a dependência na disciplina, através de salas de estudos de recuperação dos alunos. No entanto, em razão dos recentes cortes de verbas da Capes, nós não temos mais bolsas para pagar um professor-formador nas atividades de dependências, e, então, quem assumiu esse papel foi o tutor virtual do curso, no qual ele passou a desenvolver a ‘sala de aula de dependências’, acompanhando todo esse processo como se ele fosse um professor-formador, fazendo o acompanhamento dos estudos e as avaliações dos alunos em dependência – corrigindo-as, lançando notas como um professor. Agora, além de suas funções específicas, ou, das atividades regulares no seu dia a dia, o tutor partilha dessas atividades do ‘formador’, acompanhando, por exemplo, as avaliações presenciais e virtuais, e gerando relatórios. Assim, tivemos que remanejar algumas dessas funções do professor para os tutores virtuais, em função do número de alunos nas turmas – salas de aulas com 250 estudantes, onde o professor-formador acaba não dando conta desse

contingente. Portanto, as únicas questões de exclusividade do professor-formador são: realizar montagem da sala de aula nos ambientes virtuais de aprendizagem; elaborar as avaliações; e, corrigir as avaliações semestrais, porque as demais funções compete a tutor acompanhar no curso;

**Coordenador C3:** A importância dele é o apoio no suporte didático-pedagógico do curso em EaD. Nas diretrizes do tutor na Pedagogia UAB, ele deve acompanhar todo processo de ensino- aprendizagem. Assim, eles acompanham tanto a distância quanto presencial todo o desenvolvimento do aluno no curso, ou seja, em fóruns virtuais, nas avaliações presenciais e on-line, ou mesmo em diversas plataformas em que o tutor estabelece uma interação com os alunos, por meio do e-mail, das novas mídias ‘*Whatsapp*’ e ‘*Facebook*’; e, das mensagens instantâneas ao telefone, quando ele [tutor] consegue sanar dúvidas dos alunos por troca de mensagens [*sic*] (informação verbal)<sup>65</sup> (negrito e colchetes nossos).

Além de dizer a importância do papel do tutor no curso, esses relatos trazem o substrato necessário para o reconhecimento de que as tutoras presenciais, segundo duas narrativas no discurso das coordenadoras C1 e C2, tendem a assumir as funções como professor no sistema UAB da IPES estadual. Embora a coordenadora C1 admita, de forma ponderada, em seu relato sobre a perspectiva de atuação desses profissionais no trabalho docente na EaD, a coordenadora C2 não economiza em suas palavras, como: “o tutor é como se fosse um professor com mais habilidade e/ou com mais funções para executar o trabalho na EaD”, conforme transcrevemos de seu informe verbal na entrevista concedida a esta pesquisa. E mais ainda, a coordenadora admite que o tutor no curso UAB tem assumido eventualmente o papel do professor-formador, no caso das dependências dos alunos em disciplinas.

Já a coordenadora C3 preferiu, nesse momento, descrever sobre a importância do trabalho do tutor, a partir das diferentes plataformas das TDIC. Um discurso que pode ser considerado eufórico em relação às novas tecnologias digitais na EaD, conforme vimos em Fiorin (2005), sem levar em conta os processos de intensificação, flexibilização e precarização sobre as condições de teletrabalho, de forma doméstica, como foram vistos na análise e interpretação do item 3.2.2 desta pesquisa.

Além disso, as coordenadoras C1 e C2 salientam outro trabalho desenvolvido pelo tutor, que se trata da verificação da autoria nos trabalhos produzidos pelos alunos nas disciplinas do curso de Pedagogia. Esse trabalho do tutor, segundo **Coordenadora 1**, tem ocorrido no curso UAB “para evitar o plágio nessas elaborações escritas das disciplinas na EaD, onde tanto o tutor

<sup>65</sup> Informes repassados em relatos dos ‘três (3) professores-coordenadores UAB/Unimontes na licenciatura de Pedagogia EaD, durante entrevistas realizadas sobre as ‘Condições de Trabalho do Tutor na EaD’, de 07 a 21/06/2016, no CEAD/Unimontes. Pesquisa de Doutorado em Educação do PPGE/FE/UnB na linha em Políticas Públicas e Gestão da Educação (POGE) e eixo de interesse: *Políticas Públicas de Educação a Distância*.

como o professor tem de ter esse cuidado de fazer o acompanhamento nas produções dos estudantes. Sabemos que um plágio, às vezes, é difícil de identificação”. No entanto, segundo a **Coordenadora 1**, “temos hoje ferramentas na Internet, através de programas, como *softwares* que fazem essa verificação de autoria, além do cuidado do tutor em fazer a leitura dos trabalhos e das atividades do alunos no curso, podendo ele detectar, na identificação, se aquele trabalho foi realmente uma elaboração própria” dos estudantes no curso, comentou a coordenadora.

Essa mesma coordenadora relatou, ainda, a importância do tutor em acompanhar o aluno no curso diariamente, a fim, segundo ela, de combater o plágio. Desse modo, ela diz que “é possível, portanto, o tutor identificar, p. ex., nos fóruns, nas avaliações, ou mesmo, nas elaborações e apresentações do TCC e estágio, se aquela produção, escrita e apresentada, é mesma do aluno”, observou a coordenadora.

Em relação à reprodução de trabalhos acadêmicos como cópia, a mesma coordenadora **C1** considerou remota essa chance de acontecer no curso, pois, segundo ela, ‘há um trabalho intenso para isso’, ou seja, “uma maior atenção do tutor que permite fazer uma verificação constante dessas produções e, com isso, inibir essas ações dos alunos na UAB”, revelou a coordenadora.

Dando continuidade ao roteiro, na questão seis (6), as três coordenadoras da UAB disseram que a jornada de trabalho do tutor “é de 20 horas na carga horária semanal” do curso de Pedagogia UAB/Unimontes. Em relação às disciplinas trabalhadas no semestre letivo pelo tutor na licenciatura em EaD, a Coordenadora C3 disse que “elas (tutoras) trabalham com seis disciplinas” (ver Apêndice II). E acrescentou: “a nossa carga horária é bem maior do que a exigida pela legislação”, que estabelece, de acordo com a Capes, 20 horas para o tutor. No entanto, a IPES, segundo esse coordenador, adota, no regime de trabalho do tutor, “como se fosse uma CH de curso presencial<sup>66</sup>”. A Coordenadora C1 argumentou que geralmente “ele tem de

---

<sup>66</sup> Para esclarecimento sobre o ‘Regime de Trabalho’ nas IPES, ao qual o Tutor UAB não está submetido na CH oficial: de acordo com a Legislação Estadual MG – Lei nº 20.336/2012, que estrutura as Carreiras da Educação Superior da UEMG e UNIMONTES [IPES], o professor de Educação Superior tem carga horária de trabalho semanal em: (1) **20 horas** semanais ou (2) **40 horas** semanais em regime de tempo integral com ou sem dedicação exclusiva. Disponível em: <[http://www.servidor.unimontes.br/arquivos/concurso/docente\\_2015/professor\\_educacao\\_superior\\_nv.pdf](http://www.servidor.unimontes.br/arquivos/concurso/docente_2015/professor_educacao_superior_nv.pdf)> ou <[http://www.uemg.br/downloads/Lei\\_20336\\_2012.pdf](http://www.uemg.br/downloads/Lei_20336_2012.pdf)>. Acessados em 01 de out. de 2016. Ainda, no o Art. 20 da Lei Federal nº 12.772/2012 o Professor das IFES, ocupante de cargo efetivo do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, será submetido a um dos seguintes regimes de trabalho: (a) 40 horas semanais de trabalho, em tempo integral, com dedicação exclusiva às atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional; ou (b) II - tempo parcial de 20 horas semanais de trabalho. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm)>. Acessado em 01 de out. de 2016.

trabalhar com uma disciplina, mas, ocorre que tem semestre que o tutor tem trabalhado com várias disciplinas no curso”, comentou o coordenador.

O relato da Coordenadora C2 sobre essa questão revelou que “a jornada semanal é de 20 horas tanto para o tutor a distância [virtual] como para o tutor que trabalha no polo [presencial]. Entretanto, nós liberamos essas horas na semana para o tutor a distância trabalhar em casa, tendo apenas de cumprir cinco (5) horas no mês em reuniões que são realizadas com as coordenadorias [de curso, de tutoria e de projetos UAB]”. Antes, segundo o coordenador, esses profissionais teriam de cumprir a carga horária semanal nas dependências administrativas do CEAD. No entanto, “com o alcance das NTICs e da Internet, acreditamos que eles podem desenvolver seu trabalho, com competência, em suas residências”, comentou o coordenador sobre o teletrabalho realizado pelos tutores virtuais. Como vimos anteriormente, o teletrabalho é realizado tanto pelo tutor virtual quanto pelo ‘tutor presencial’, conforme se pode constatar nos relatos das análises dos tutores. O Coordenador C2 confirmou, por fim, que os tutores trabalham seis disciplinas em cada semestre letivo do curso de Pedagogia UAB.

Em relação às seis disciplinas trabalhadas pelas tutoras, conforme relatos das coordenadoras, reiteramos, conforme vimos na teoria crítica em Marx (2013 e 2011) e Dal Rosso (2008), que essa medida da IPES estadual configura a intensificação do trabalho no serviço de tutoria e, por conseguinte, “imprime um caráter flexível à gestão”, segundo Druck e Franco (2007, p.7), em que se atribui às tutoras transferências de responsabilidades no acompanhamento feito por elas, por um número excessivo de conteúdos na estrutura curricular do curso de Pedagogia em EaD, conforme vimos nos Quadros 07 e 08 (ver análise das tutoras). E, por fim, recai-se nas condições precárias de trabalho das tutoras, que não recebem pagamento a mais pelo acúmulo de disciplinas no semestre letivo da UAB.

Adentrando na questão sete (07) do roteiro de entrevista, solicitou-se aos coordenadores que respondessem as seguintes perguntas: quais modalidades de tutor existem hoje na UAB/Unimontes? Como se delineia as diferenças de atribuições, ações e estratégias desses profissionais na sua atuação na EaD? (ver Apêndice II). Nas respostas, as professoras-coordenadoras afirmaram que há dois tipos tutores no curso, conforme vimos também nas análises anteriores dos tutores, sendo, segundo os coordenadores, que “o primeiro é denominado como *docente tutor a distância* [tutor virtual na Pedagogia UAB/Unimontes] e já o segundo: *docente tutor presencial* [tutor presencial de polo].” [itálicos nossos]

Nas diferenças entre essas duas modalidades, a Coordenadora C1 diz que “o tutor presencial tem basicamente uma especificidade que o diferencia do tutor a distância, que é o contato direto com aluno”. Para a Coordenadora C1, “o tutor presencial faz a mediação direta com aluno, tendo ele a possibilidade de solucionar dúvidas imediatas e frequentes, fazendo, ainda, a realização de ‘plantões de estudos’ para os estudantes nos polos, além de acompanhar e organizar os encontros presenciais, bem como de ‘aulas ao vivo’ para os alunos”. A coordenadora complementa, portanto, sobre a outra modalidade: “enquanto o tutor a distância, ou, virtual, é aquele que acompanha os processos virtuais do aluno, como os fóruns, chats, plantões e o acesso dos alunos às aulas gravadas no AVA, além do acompanhamento de notas e trabalhos entregues nas datas previstas”, revelou o coordenador.

Ainda, nessas diferenças, a Coordenadora C2 disse que: “quem avalia, corrige e acompanha os relatórios e trabalhos dos alunos no Virtualmontes [o AVA da IPES] é tutor virtual”. E revela mais: “então, ele [tutor virtual] partilha dessa função do professor-formador; porque o ‘formador’ não dá conta de 250 alunos” no curso. Já o tutor presencial, segundo esse coordenador, ele “tem de realizar todas as suas atividades de acompanhamento dos alunos nos polos”. No decorrer de seu relato, a Coordenadora C3 revelou que “todos os tutores virtuais dão, hoje, os suportes necessários aos alunos no curso, por meio da plataforma virtual de aprendizagem; e o tutor presencial, embora ele realize trabalhos internos nos polos, desenvolve o seu trabalho de acompanhamento e monitoramento, de forma online”.

Novamente, apontamos que, embora se delineie diferenças nas atribuições de papéis entre tutores virtuais e tutores presenciais, suas funções no serviço de tutoria são cada vez mais intensas, na medida em que as tutoras assumem múltiplas competências para atuar em aulas ao vivo, ou mesmo, para acompanhar os fóruns, chats, plantões e o acesso dos alunos às aulas gravadas no AVA, conforme relatos das coordenadoras. Entendemos que isso significa, segundo Antunes e Braga (2009, p. 9), novas formas de exploração da força de trabalho virtual, como o que aqui estamos concebendo como ‘infoproletárias tutoras’ que tendem a sofrer a degradação real de sua identidade profissional, ao assumir múltiplos papéis no AVA do sistema EaD da IPES estadual.

Ainda, levando-se em conta a pergunta examinada anteriormente, sondamos, na questão oito (08) do roteiro, com a seguinte indagação: “há alguma legislação pela qual a IPES orienta

essas denominações ou atribuições para os tutores [“**Docente Tutor a Distância**” e “**Docente Tutor Presencial**”] no curso de Pedagogia UAB/Unimontes? (ver Apêndice II).

Sendo assim, as coordenadoras responderam da seguinte forma:

**Coordenadora C1:** A Capes caracteriza o Tutor. De uns três anos para cá, ela [Capes] não diferencia ‘tutor presencial’ e ‘tutor a distância’ [virtual]. Cabe, com isso, às IPES realizarem essa diferenciação, ou, não. Ao entender o papel desse profissional e sua importância, nós [IPES] criamos então a denominação de ‘docente tutor virtual’ e ‘docente tutor presencial’. Por que denominamos docente tutor? Porque, a partir de critério da Capes, é exigido dele [tutor], para o recebimento de bolsa, uma formação específica na área em que atua no curso [licenciatura em Pedagogia], com comprovada experiência. Desse modo, se a Capes exige ‘uma formação docente para o tutor’, a IPES entendeu então que esse profissional deveria ser denominado ‘docente tutor presencial’ e ‘docente tutor a distância’. Em termos práticos, o aluno sempre reconhece o tutor como um docente no curso; porque o tutor, com sua experiência docente, consegue, p. ex., realizar a transposição de uma dúvida selecionada pelo aluno em uma aula virtual para o momento presencial. Portanto, esse tutor é um docente, pois ele não tem uma característica inferior na sua atuação, que é reconhecida por nós (IPES) e pelos alunos [*sic*] (informação verbal)<sup>67</sup>

Dando sequência às respostas, a Coordenadora C2 explanou que após essa denominação de docente, “os tutores passaram a ser valorizados pelos alunos, pois antes eles eram extremamente desvalorizados e discriminados porque não eram aceitos como professores”. Assim, o coordenador concluiu: “com a palavra docente, o aluno reconheceu muito mais o tutor no curso”.

Ainda de acordo com a Coordenadora C3, a denominação docente tutor se dá “porque quando é necessário ele [tutor] faz o papel da docência; e também para caracterizar o processo de ensino-aprendizagem, sentindo-se assim como corresponsável nesse processo”. Portanto, segundo essa última coordenadora, “não é só deixar esse processo nas mãos do professor-formador, mas é um trabalho [do tutor] integrado com a docência em rede e em equipe, ou seja, um ‘trabalho de teia’, como a gente chama por aqui” [*sic*].

Em face de parte das respostas das coordenadoras, recaímos na aporia que prevalece atualmente no sistema UAB, ou mesmo, no sistema em EaD, de maneira geral, ao transcrever algumas das questões levantadas no item 2.7 deste estudo: o tutor vive situações, segundo Maggio (2001, p. 93), de questionar a si mesmo em um sentido de dúvida existencial quanto ao seu lugar profissional na EaD. Ou seja: “eu posso dar aula?”; “de fato dou aula?”; quais as

<sup>67</sup> Informe repassados em relato de um (01) dos ‘três (3) coordenadores UAB/Unimontes na Pedagogia, durante entrevistas realizadas sobre as ‘Condições de Trabalho do Tutor na EaD’, de 07 a 21/06/2016, no CEAD/Unimontes. Pesquisa de Doutorado em Educação do PPGE/FE/UnB na linha POG e eixo de interesse: *Políticas Públicas de Educação a Distância*.

minhas condições de trabalho, ao assumir as funções e atribuições na docência EaD? O que quer dizer “ser tutor”?

Maggio (2001) e Litwin (2001) respondem, em parte, essas questões argumentando que o ensino pode ser de “responsabilidade tanto do professor como do tutor”, assegurando, segundo as autoras, as competências que favorecem para uma aprendizagem significativa e crítica do aluno. De modo contrário, a legislação que orienta o sistema de modalidade em EaD não dá margem para a interpretação desse duplo papel do tutor, ou seja, o papel, ao mesmo tempo, de professor e tutor [conferir o papel do tutor nos *Referenciais de Qualidade para IES em EaD/MEC*; na Resolução FNDE n°s 08/2010 e 26/2009; e mais ainda sua discussão recente no Congresso Nacional, através do Projeto de Lei n° 2.435/2011, que dispõe sobre a regulamentação do exercício da atividade de tutoria em EaD – Anexo VII].

Por outro lado, ficamos, a partir das evidências empíricas desta pesquisa, com a última questão para responder, ou seja: se de fato o tutor “dá aula”, quais suas *reais condições de trabalho*, ao assumir funções e atribuições na docência em EaD do sistema UAB?

Nesta tese, entendemos que, ao responder essa questão, está perpassado um ingrediente a mais pelo qual se encontra imbricado no bojo das condições de trabalho do tutor: se ele(a) assume a função de professor, há, com isso, um acúmulo de papéis e funções que devem ser atribuídas e responsabilizadas para esse profissional atuar tanto no serviço de tutoria quanto na docência em EaD.

Contudo, colocamos outro ingrediente para a combustão dessas questões levantadas, com a seguinte indagação: quais as reais condições de trabalho desse ator no sistema UAB? Apoiaremos nossa resposta nas categorias do mundo trabalho, que foram discutidas pela teoria crítica em um leque de problematização sobre essas condições. Sendo assim, as condições evidenciadas nesta pesquisa demonstram que o trabalho do tutor é cada vez mais intensificado e flexibilizado por diversas plataformas virtuais do AVA no sistema UAB, ao assumir, p. ex., aulas ao vivo para acompanhar os alunos, ou mesmo, assumir aulas em momentos presenciais, na ausência do professor, mediante o recurso de teleaulas.

Evidencia-se, ainda, outra categoria debatida pela teoria crítica: o processo de precarização do trabalho do tutor no sistema UAB. Como? O tutor assume todos esses papéis e funções do docente, mas ele não recebe pelo acúmulo de tarefas e atividades assumidas na EaD da IPES. Além do mais, na configuração precária do seu trabalho na UAB, o tutor não tem

direitos e garantias trabalhistas, ao assumir essas múltiplas funções nesse sistema em EaD, pois ele tem de se deslocar, em alguns casos evidenciados por esta pesquisa, a pé, sem o recebimento de vale-transporte, e alguns deles se submetem ao risco de acidentes em rodovias em situação precária, através de veículo próprio até o local de trabalho para realizar o seu serviço de tutoria e mais o acúmulo do trabalho docente.

Enfim, essas nossas reflexões não são colocadas diante das perguntas formuladas, pois elas vão muito mais além da discussão, de forma superficial, em que se coloca “se tutor pode ou deve dar aula” na EaD. No entanto, formulamos, nesta tese, que cabe realmente é desvelar “a face sombria”, conforme Antunes e Braga (2009), dessas condições de trabalho, associadas ao caso do tutor no sistema UAB, nas quais ainda pairam, de acordo com as evidências coletadas, a degradação real de suas funções e atribuições na EaD da IPES.

Dando continuidade à entrevista, diante das ‘não respostas’ em relação à pergunta anterior, reiteramos às coordenadoras para responderem a seguinte indagação: *há alguma legislação pela qual a IPES orienta as denominações de docente-tutor virtual e presencial?* E, completamos com a questão nove (09) do roteiro: ao instituir a Resolução do FNDE nº 26/2009<sup>68</sup>, em 05 de junho de 2009, além da Resolução nº 08/2010, a CAPES/MEC diferenciou papéis no trabalho da UAB entre o tutor e o professor? Nesse aspecto, você considera que as denominações adotadas pela IPES para o tutor contrariam as orientações da Resolução? Ou seja, a partir dessa determinação legal, quais contradições existem entre o papel do tutor e do professor no trabalho da EaD, ou, de forma mais específica, na Pedagogia UAB/Unimontes? (ver Apêndice II).

Respondendo essa situação-problema desse sistema, para a coordenadora C1, ela responde que essa resolução foi publicada em 2009, quando o programa UAB estava iniciando em convênio com as IPES, “momento em que o FNDE comandava e dava todas as diretrizes”. No entanto, isso hoje “evoluiu muito quanto à organização nas IPES, existindo até uma carta de intenção dos coordenadores UAB no Brasil em relação às diretrizes da EaD, como o

<sup>68</sup> Conforme vimos, a Resolução CD/FNDE nº 26, de 05 de junho de 2009 estabelece critérios de diferenciação nas atividades UAB entre o papel do professor e tutor. Desse modo, a Capes denomina para o professor na UAB como ‘**professor-pesquisador**’ [também atribuído como ‘*professor-formador*’], o qual elabora e entrega os conteúdos dos módulos desenvolvidos ao longo do curso no prazo determinado, além de ministrar e desenvolver esses conteúdos por diversos suportes e linguagens na EaD. Diferente disso, o ‘**tutor**’ tem as seguintes atribuições: mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas; acompanhar as atividades discentes do curso; apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes; manter regularidade de acesso ao AVA e dar retorno às solicitações do cursista no prazo máximo de 24 horas (Cf. neste trabalho item 3.3 “Institucionalização de cursos de EaD na formação de professor: Do Proformação à UAB”, p. 41-47).



reconhecimento do papel do tutor no ensino-aprendizagem na modalidade”, argumentou a coordenadora.

Já a Coordenadora C2 respondeu essa questão revelando que essas denominações “tendem a contrariar, de certa forma, a Resolução da Capes que coloca funções menos importantes para o tutor”, pois, segundo a coordenadora, a IPES reconhece que “o tutor exerce funções tão importantes quanto o professor” na EaD. Assim, entre a Resolução da Capes e a perspectiva traçada pela IPES, o coordenador considerou que “há muitas contradições entre o papel do tutor e do professor no trabalho da UAB”, como o “não reconhecimento do tutor para atuar na docência”, “sendo que ele exerce, na grande maioria das vezes, esse papel, sem a presença do professor, nas diversas atividades de ensino do curso de Pedagogia UAB”, refletiu o coordenador sobre sua afirmação. Além do mais, “quando lhe é exigido uma formação na área para atuar no curso, ele [tutor] tem plena condição de dar aulas”, revelou a coordenadora.

Ainda nessa questão, a Coordenadora C3 teve a seguinte posição ao falar sobre as contradições entre professor e tutor: “eu penso que isso vai muito da concepção que se tem de docência” na EaD; quando o coordenador indaga e responde, ao mesmo tempo: “o que é docência? Vamos aí entrar na Didática e nas tendências pedagógicas”. Nesse sentido, “se tutor é responsável por acompanhar o processo de ensino e a avaliação, ou mesmo, por instigar o processo de aprendizagem, de forma crítica e participativa, nas discussões dos fóruns, ele é docente”. E finaliza: “agora, dentro de uma concepção pedagógica tradicional, onde a docência é entendida como ‘ministrar aula’, ele [tutor] não ministra aula”.

Ao interpretar um pouco dessas falas, embora as coordenadoras C1 e C2 reconheçam as contradições entre as determinações para o tutor nas Resoluções do FNDE/Capes e as novas orientações da IPES estadual atribuindo-lhes função de docente-tutor, elas, na condição de professoras-gestoras, defendem em seus discursos a atribuição do papel do tutor como professor no curso em EaD. Segundo suas justificativas, elas advogam que, quando a Capes exige para contratação e atuação do tutor no sistema UAB a formação específica na área de educação, ou seja, uma licenciatura plena em Pedagogia, “esse profissional no serviço de tutoria deve ser reconhecido como professor, uma vez que ele [tutor] tem plena condição de dar aulas”, revelou uma das coordenadoras.

De outro modo, a coordenadora C3 evocou na sua defesa do tutor como professor no sistema UAB, as principais concepções pedagógicas crítico-social para explicar a importância

desses profissionais na docência em EaD, contrapondo, para isso, sua reflexão com as tendências de métodos de exposição verbal e repetição dos conteúdos. Do ponto de vista teórico, esse é o argumento que deve prevalecer na prática.

Por outro lado, entendemos que, embora deem valor e importância em seus enunciados para o reconhecimento profissional, esses discursos, à luz de Fiorin (2005, p. 75), caracterizam, na sua grande maioria, “os ideais e as formas de arte, as ilusões de que necessitavam para esconder de si mesmos as limitações burguesas do conteúdo de suas lutas e manterem seu entusiasmo no alto nível”. Associando ao discurso em pauta, vemos que, diante das condições degradantes em que os tutores se encontram no sistema UAB, através de seu trabalho intensificado e flexibilizado por meio de acúmulo de papéis e funções na docência em EaD, além dos baixos pagamentos de bolsa, contraditórios com a realidade do mercado de trabalho, essas ilusões são colocadas como fetiches, alimentando o ego do tutor de que pode ser professor quando na realidade não recebe para essa função.

Na questão 10 do roteiro de entrevistas, solicitamos das coordenadoras que respondessem as seguintes perguntas: ao atribuir a denominação *Docente Tutor*, você considera que o tutor acumula a função de docente no curso de Pedagogia UAB? Há, com isso, um grau de intensificação da jornada de trabalho do tutor, ao acumular suas atribuições nas atividades de docência na EaD da IPES? (ver Apêndice II).

A Coordenadora 1 comentou essa questão da seguinte forma: “eu não chamaria de acumular função do tutor porque, no caso específico da IPES, nós temos os papéis específicos desses dois profissionais [o tutor e o professor], conforme nossas diretrizes<sup>69</sup> na UAB” [*sic*]. Desse modo, o coordenador prossegue: “quando o tutor é chamado para auxiliar o professor em uma tarefa a mais, como na montagem de uma aula, ou, na discussão de fórum virtual, isso é realizado respeitando assim as especificidades de cada papel no trabalho de EaD”. Além disso, “quando ocorre um imprevisto com o professor, como nos casos de saúde e acidente que impedem sua presença, aí, sim, o tutor pode eventualmente assumir a função docente, mas sem acúmulo”.

---

<sup>69</sup> Sobre essas “Diretrizes para o Tutor UAB”, elaboradas pela IPES em 2008, iremos dar mais detalhes sobre essas diferenciações de papéis entre tutor e professor, na análise desse documento, em comparação paralela com o PPC, na pesquisa documental, acerca da organização e no trabalho do ‘Sistema de Tutoria’ EaD/Unimontes.

Assim, segundo a coordenadora C1, “há mais um processo de interação entre ambos os profissionais, sem que haja substituição, ou mesmo, acúmulo no exercício de suas funções”, esclareceu.

Estabelecendo um contraponto na fala da coordenadora C1, as tutoras virtuais e presenciais (10) declararam, segundo a análise anterior, que elas têm acúmulo de função docente no curso do sistema UAB. Nessa declaração das tutoras, nove delas disseram que seu acúmulo mais frequente é como **professor-formador** – uma categoria de professor estabelecida pelas IPES. No entanto, a Capes denomina, segundo Resolução nº 08/2010, de *professor pesquisador* para atuar nesse sistema em EaD. Por fim, uma das 10 tutoras disse que a função acumulada na docência UAB é como **docente tutor presencial** (ver Tabela 10 na análise das tutoras).

Ainda sobre essa questão, no quesito de ‘grau de intensificação’, a Coordenadora 1 acredita que ‘quando o tutor assume múltiplas funções [acúmulo] na UAB’,

há sim um nível elevado de intensificação da jornada de trabalho desse profissional, pois ele, ‘além das 20 horas’, tem de cumprir com os serviços, as atividades e tarefas que são, por exemplo, realizadas por ele na sua residência, acessando o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) do curso por meio de diversas plataformas, com um celular ou computador pessoal ligado em casa, por mais de 24 horas na semana (informação verbal (informação verbal)<sup>70</sup>.

Para a Coordenadora 2, o tutor acumula funções, da seguinte forma: “o professor abre um fórum de discussão virtual, que é de sua responsabilidade, e ele tem de dar feedback aos alunos; como ele [professor] não dá feedback, o tutor é quem faz essa função, na qual acaba fazendo a mediação e, assim, acumulando a função docente”.

Outro fato explanado pela coordenadora C2 : “se o professor falha na elaboração de uma prova, como por exemplo: chega-se o dia da avaliação e o professor não cumpriu essa função, esgotou-se o prazo – mas ‘a prova tem que estar pronta’, a gente [coordenação] recorre então ao tutor, que nos acaba ajudando” na elaboração da prova, detalhou o coordenador.

Além disso, a coordenadora C2 acrescenta mais outro exemplo de acúmulo: “quando o professor tem de corrigir a prova e não faz essa correção, com o prazo se esgotando para o lançamento das notas, a quem que a gente recorre nesse caso?: ‘ao tutor’, que nos auxilia nas correções” das provas [*sic*]. Portanto, na ausência do professor nas atividades de ensino, segundo a coordenadora C2, “o tutor pode desempenhar as funções do professor”, concluiu.

<sup>70</sup>

*Ibidem*. Informe repassado em relato de um (01) dos ‘três (3) coordenadores UAB/Unimontes na Pedagogia, durante entrevistas realizadas sobre as ‘Condições de Trabalho do Tutor na EaD’, de 07 a 21/06/2016.

Por fim, sobre o acúmulo de funções docentes do tutor, o **Coordenador 3** restringiu-se em dizer apenas assim: “ele [tutor] acumula funções, eu acumulo, com a coordenadoria; todo mundo acumula funções” na tutoria [‘tutores virtuais e presenciais’ e coordenador], revelou o professor-coordenador.

Diante dessas opiniões, percebemos que há algumas contradições nos relatos das coordenadoras, onde duas delas consideram que “o tutor acumula a função de docente no curso” e uma coordenadora que declara que “o tutor assume, em alguns casos, a função docente, mas sem acúmulo”. Além disso, observou-se que, embora dois coordenadores não se declarassem nas suas considerações, evidenciaram nesses relatos, que há “um grau de intensificação da jornada de trabalho do tutor”, a partir do ritmo e das inúmeras atribuições e atividades assumidas com o trabalho na docência UAB, conforme se verificou nas declarações concedidas das três coordenadoras entrevistadas.

Além disso, percebemos o discurso de uma das três coordenadoras que sobrevalorizou o acúmulo de funções na docência em EaD do sistema UAB. Reiteramos que esses discursos são considerados eufóricos, conforme Fiorin (2005, p. 23-24), os quais tendem a valorizar essas questões, de forma positiva, ignorando, portanto, em avaliar melhor as condições que estão imbricadas nos processos de intensificação, flexibilização e precarização do trabalho do tutor na UAB.

Na sequência, indagamos na questão 11 às coordenadoras: “qual é a forma de remuneração mensal realizada pelo trabalho do Tutor? No caso de acúmulo de funções docentes na EaD, ele (tutor) recebe o mesmo pagamento do professor na UAB/Unimontes?” (ver Apêndice II).

As respostas acerca das perguntas foram motivadas por diferentes visões das entrevistadas nessa questão. Na primeira delas, a Coordenadora C1 diz que “o trabalho que o tutor realiza é remunerado por meio de Bolsa, que é determinada pela Capes”. Em relação ao pagamento de acúmulo de funções docentes, o coordenador disse que isso “não existe no sistema UAB, ou mesmo, na IPES que é conveniada a esse sistema”. E acrescentou: “Enquanto o tutor for remunerado por meio de bolsa, ele não tem o reconhecimento legítimo como profissional” na área de sua atuação nesse sistema em EaD. No entanto, ele salientou: “nós [IPES] não temos domínios sobre esses valores pagos aos tutores; a gente entende, portanto, que esse pagamento

não é justo para os tutores, pois eles têm uma importância fundamental para o processo de ensino-aprendizagem” na UAB.

Em outra visão, a Coordenadora C2 argumentou em sua opinião que o tutor recebe uma bolsa da Capes. No acúmulo de funções, ela disse que o tutor virtual e presencial “acaba assumindo algumas atribuições do professor no curso, sem qualquer remuneração para esses papéis exercidos”.

Por fim, a Coordenadora C3 opinou também que o tutor “é bolsista e só conta com esse pagamento mensal” pelo serviço de tutoria prestado na UAB, sem ter nenhum acréscimo quando ele exerce funções de docência na EaD.

Nessas falas, depreendemos as diferentes visões nas opiniões das coordenadoras. Desse modo, uma delas que nega mais uma vez o acúmulo de funções docentes no trabalho do tutor no sistema UAB, mas, logo após, ela atribui todo um processo de precarização do papel do tutor em que vai afirmar textualmente: “enquanto o tutor for remunerado por meio de bolsa, ele não tem o reconhecimento legítimo como profissional”. A coordenadora C2 foi mais enfática em relação ao acúmulo de funções das tutoras dizendo que essas profissionais acabam assumindo as atribuições do professor no curso. E, por fim, a coordenadora C3 revelou uma dada situação precária que foi evidenciada pelas tutoras, já que elas recebem apenas a bolsa no serviço de tutoria.

Em seguida, fizemos na questão 12 o seguinte questionamento para as entrevistadas: como se constitui o vínculo funcional do trabalho do Tutor na EaD com a IPES? E, ainda, quais são os direitos e garantias trabalhistas do tutor recebidos pela sua função na UAB? (ver Apêndice II).

De acordo com as três coordenadoras, “não há vínculo funcional nenhum” com a IPES, pois, conforme salientaram, “são bolsistas da Capes”, que mantém convênio com uma rede de instituições públicas de ensino superior, para estabelecer o sistema UAB de cursos em EaD no País, priorizando licenciaturas para formação de professores. Desse modo, segundo os coordenadores, “o tempo de serviço do tutor na instituição é temporário”, ou seja, “até que dure a oferta de cursos que vem sendo realizado pela IPES conveniada”. Para a Coordenadora 1, “não há, portanto, vínculo institucional com a IPES e nem direitos e garantias trabalhistas para o trabalho do tutor” na UAB. Isso, segundo a Coordenadora 2, “é uma das formas de precarização do trabalho do tutor, sem nenhum reconhecimento na legislação” trabalhista, comentou o coordenador C1.

Em relação às falas das coordenadoras, procuramos neste estudo estabelecer, conforme Fiorin (2005), as determinações ideológicas do sistema que estão subjacentes na linguagem desses discursos da EaD da IPES. Entendemos que isso não é fácil do ponto de vista da análise do discurso. No entanto, podemos identificar no primeiro momento das falas das coordenadoras quem determina essa forma de precarização, sem o vínculo das tutoras aos quadros de pessoal da IPES nesse sistema em EaD: a Capes, órgão do Ministério da Educação, responsável pela implementação e avaliação dessa política pública, a qual é executada na sua ponta final pelas próprias instituições que compõem a rede de integração do sistema UAB no País.

Assim, os discursos das coordenadoras caracterizam como disfóricos em relação ao grau de precarização evidenciado em suas falas, chegando a esboçar certa indignação pelas condições de trabalho as quais se submetem as tutoras nesse sistema. Todavia, esses discursos não insurgem contra a ideologização desse sistema de precarização que se instala nas IPES conveniadas à UAB. Pelo contrário, elas comprovam demonstrando seus determinantes, mas, sobretudo, mantêm o *status quo* de funcionamento, sob as condições precárias, do sistema UAB.

Reiteramos, enfim, que essas profissionais entrevistadas são professoras com o *know-how* necessário para tornar esse sistema em EaD mais justo, do ponto de vista de melhores condições de trabalho e da qualidade social nessa modalidade. No entanto, o que se observa em seus discursos é um contraditório de enunciados versus a linguagem oficial que determina essas condições de trabalho no sistema UAB. As coordenadoras são representantes desses determinantes de discursos ideologizados pelo Poder (FIORIN, 2005), através de suas respectivas funções e papéis na EaD da IPES, em manter essas condições de intensificação, flexibilização e precarização do trabalho tutor na UAB.

Partindo para a questão 13, formulamos para as entrevistadas as seguintes perguntas: como se realiza o processo de seleção e capacitação de tutores no curso de Pedagogia EaD? Na capacitação, quais resultados profissionais são alcançados pelo curso no que diz respeito as condições de trabalho do tutor? Ainda, na seleção de tutores pela IPES, há o processo de ‘subcontratação ou terceirização’, por parte das empresas privadas, para o recrutamento desse pessoal no trabalho de tutoria da UAB? (ver Apêndice II).

Ao responder essas questões, todas as coordenadoras disseram, de forma unânime, que “há capacitação com frequência” para os tutores no sistema UAB. Ainda, segundo as coordenadoras, “a capacitação dos tutores se realiza geralmente no início de cada período letivo

do ano, quando a IPES, através do Centro de Educação a Distância (CEAD), organiza cursos de capacitações tanto didático-pedagógicas quanto tecnológicas para as equipes de tutores que irão atuar na Pedagogia UAB”.

Dentro dessa questão, a Coordenadora C1 considerou que “as capacitações são investimentos na formação continuada dos tutores, pois elas são essenciais para o aperfeiçoamento de sua atuação na tutoria, bem como na aptidão desses profissionais para lidar com a orientação e o acompanhamento dos alunos no decorrer dos períodos letivos” do curso.

Em relação à subcontratação ou terceirização, a Coordenadora C2 respondeu que “não há empresas terceirizadas para realizar o recrutamento dos tutores na UAB, ou mesmo, seu processo de subcontratação”, pois, de acordo com o coordenador, “todo o processo de seleção e contratação é feito pela IPES, por meio de editais públicos elaborados pela IPES e processos seletivos realizados pela COTEC<sup>71</sup> através da seleção simplificada de currículos e entrevistas com os candidatos a tutores”. Como regra básica para a seleção do tutor no curso, “exige-se a licenciatura plena em Pedagogia e uma pós-graduação na área de Educação, como critérios para contratação do profissional”, salientou o coordenador.

Ainda nesse quesito, tínhamos a intenção de apurar se o processo de subcontratação ou terceirização ocorre no âmbito da IPES estadual do sistema UAB, já que essa prática tende a ter uma maior frequência de ocorrência na gestão de empresas capitalistas, ou, na estrutura organizacional das IES privadas. Desse modo, constatamos, conforme a Coordenadora C2, que essa prática inexistente em razão da IPES estadual ter a própria Comissão de apoio, a COTEC, para realização desses processos seletivos e recrutamento de pessoal na instituição.

Sobre essa qualificação em EaD das tutoras, a Coordenadora C3 disse que a IPES “tem realizado a capacitação a todo momento no CEAD”, o que, segundo ela, é “fundamental para o tutor desenvolver suas competências e habilidades” no curso.

Na questão 14 do roteiro de entrevistas, formulamos três perguntas às coordenadoras, a saber: de que forma o tutor realiza o seu trabalho ‘em casa’, ou mesmo, em outro espaço fora da IPES/UAB? Na sua concepção, você considera que o tutor tem as condições necessárias para realizar o ‘teletrabalho’ em outros espaços fora da IPES, como por exemplo, de forma

---

<sup>71</sup> A Comissão Técnica de Concursos da Unimontes (COTEC) é responsável pela realização de processos seletivos, para ingresso nos cursos da Unimontes, e de prestação de serviços especializados de concursos públicos, para provimento dos cargos da própria Universidade, de prefeituras e câmaras municipais e de outras instituições. Disponível em: <<http://www.cotec.unimontes.br/?pag=institucional>>. Acessado em 10 de out. de 2016.

'doméstica'? Quais as implicações do 'teletrabalho' na realidade do tutor no curso da UAB? (ver Apêndice II).

Diante dessas questões, as coordenadoras responderam da seguinte forma: a Coordenadora C1 discorreu que “é facultado pela IPES tanto ao tutor virtual como ao tutor presencial desenvolver seu trabalho em qualquer local em que estiver conectado à Internet, como ‘em casa’, ‘no hotel’, ‘em outra cidade’, ou mesmo, se quiser, nas dependências do CEAD e do Polo UAB”. O tutor, segundo o coordenador, “tem a liberdade de escolha onde ele quer trabalhar no serviço de tutoria para cumprir sua carga horária semanal”.

Por esses relatos da Coordenadora C1, percebemos que o conceito de teletrabalho é internalizado nas práticas de gestão do sistema UAB da IPES estadual, tanto para as tutoras virtuais quanto para as tutoras presenciais. Em outras palavras, a IPES/UAB institui novas formas de organização do trabalho, segundo a coordenadora C1, “em qualquer lugar e a qualquer hora”, conforme vimos em Mello (1999, p. 12). Ainda, o teletrabalho, de acordo com Mill e Fidalgo (2009, p. 197), é formulado como a “flexibilização espaçotemporal do trabalho possibilitada pelas tecnologias digitais” de informação e comunicação (TDIC).

Um contraponto com um desses dois últimos autores: embora Mill (2006) considere que o conceito de teletrabalho se restrinja exclusivamente às atividades dos tutores virtuais, de acordo com sua tese na UFMG/FAE, intitulada “Educação a distância e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia<sup>72</sup>”, constatamos, no entanto, em nossa tese, a partir das evidências tanto da fala da coordenadora C1 como dos relatos das tutoras nesta pesquisa, que o conceito de teletrabalho se aplica também aos tutores presenciais de polo sistema UAB. Isso porque evidenciamos, na análise das tutoras, essas práticas nas condições de trabalho dessas profissionais que utilizam frequentemente diversas plataformas tecnológicas digitais, através de seu telefone celular/*smartphone* ou computador portátil/*notebook e tablet*, para acessar e desenvolver seu serviço no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), denominado também de “Virtualmontes”, trabalhando, segundo elas, “em casa, nas madrugadas” e/ou outro local fora do ambiente físico de trabalho no sistema UAB.

Ainda, a coordenadora C1 acrescentou: “eu considero que os tutores da IPES têm, hoje, as condições de desenvolver esse trabalho, ou, ‘teletrabalho’, pois todos eles fizeram opção por essa

---

<sup>72</sup> Tese de Doutorado de Mill (2006), defendida na Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), em Belo Horizonte (MG), 2006. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/HJPB-55Y9MT>>. Acessado 22 de out. 2016.



modalidade de trabalho na UAB”. Com isso, o coordenador pressupõe que “o tutor encontrou, na sua escolha, o momento desejado que lhe convier para realização de seu trabalho, ou, o local ideal que lhe aprouver nas suas atividades UAB” [sic].

Nas implicações do teletrabalho, a coordenadora C1 disse que “isso intensifica o trabalho do tutor porque ele irá realizá-lo em momentos que extrapola a sua jornada de atividades, como, por exemplo, realizando-o em momentos extras, de vacância ou descanso, em sua residência ou em outro local externo às dependências administrativas da UAB”. Além disso, a coordenadora C1 argumentou que: “teríamos ainda de refletir considerando, por exemplo, a questão do trabalho: em que todo momento de atividade requer descanso desses profissionais. No entanto, esse profissional [tutor] se ocupa em acumular outras atividades, após sua jornada de horas trabalhadas. Isso realmente intensifica seu trabalho” [sic], concluiu a coordenadora.

Na flexibilização do espaço-tempo do trabalho, via TDIC, no sistema UAB, entendemos que a opinião da coordenadora C1 sobre o teletrabalho converge com o conceito de intensificação do trabalho, formulado na teoria crítica de Marx (2013 e 2011), assinalado também por Dal Rosso (2008), como uma medida da gestão para redução das “horas porosas”, de “não trabalho”, através do aumento de serviço, o mais labor, nesses espaços ocupacionais virtuais da EaD. Em outros termos, depreendemos, por fim, que o teletrabalho não se caracteriza apenas como uma condição de conforto para as tutoras realizarem o trabalho na sua residência, mas, sobretudo, trata-se de um dos mecanismos de intensificação do trabalho no sistema UAB, através dos seus múltiplos e diferentes usos na Internet.

Sobre essas questões, a Coordenadora C2 esclarece que “a opção de trabalhar em casa foi uma opção do tutor, após a coordenação geral da UAB/IPES dar essa condição para ele desenvolver suas atividades de tutoria em casa”. E a coordenadora C1 complementa: “creio que eles [tutores] têm condições e suportes para realizar suas atividades em casa”. Ela argumentou, por fim, que “a consequência maior sobre isso é o aumento de horas trabalhadas pelos tutores, pois eles poderão trabalhar muito mais nas madrugadas, no final de semana e feriados em suas residências”, finalizou a coordenadora.

Nessa fala da coordenadora, indagamos: será que essa escolha das tutoras (es) em realizar o teletrabalho é determinada realmente por elas próprias, ou, há um lastro maior de determinações institucionais que estão imbricadas nas opções por essa modalidade de trabalho? Recorremos a Fiorin (2005) em nossa resposta: na constituição da EaD no Brasil para

regulamentação do sistema UAB, essas determinações já estão instituídas, p. ex., através dos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, que, de acordo com o MEC (2007, p. 11-12), a IPES, ou, IES privada, “deverá, em seu projeto político e pedagógico do curso: [...] assegurar flexibilidade no atendimento ao estudante, oferecendo horários ampliados para o atendimento tutorial”. Ou seja, segundo Fiorin (2005, p. 19), o campo dessas determinações se formula, de modo inconsciente, cujos discursos já foram “construídos, cristalizados e cujas condições de produção foram apagadas”.

Portanto, compreendemos que essas condições de flexibilização para o teletrabalho já foram descritas em outros discursos determinados pelo principal órgão público do governo federal, o MEC, e hoje, subentende-se por meio das práticas de flexibilização do trabalho das tutoras, através do teletrabalho via TDIC, com os diferentes espaços-tempos de labor nas suas realizações do sistema UAB.

Ainda em relação ao teletrabalho, a Coordenadora C3 disse apenas que “os tutores virtuais e presenciais, todos eles, desenvolvem o trabalho de tutoria por diversos pontos e locais e em diferentes plataformas online, como o e-mail e as redes sociais na Internet que são utilizadas para fazer as interações e o acompanhamento com os alunos”, comentou a coordenadora.

Assim, esse coordenador confirma nossa tese de ampliação do teletrabalho para os tutores presenciais de polo no sistema UAB, não se limitando apenas ao tutor virtual, conforme Mill (2006). Todavia, entendemos que esta pesquisa trata apenas do caso específico do curso de Pedagogia em EaD da IPES estadual nesse sistema. De outro modo, para ampliação desse pressuposto do teletrabalho, teríamos, enfim, de ampliar o nosso universo de pesquisa para outras IPES desse sistema em EaD, ou , quiçá um comparativo entre o público e o privado no âmbito das IES, a fim de demonstrar teoricamente o fenômeno do teletrabalho, via TDIC, em que as evidências empíricas nesse universo ampliado iriam também demonstrar suas manifestações nas ocupações dos tutores presenciais nesses espaços-tempos virtuais do sistema UAB.

Dando prosseguimento, solicitamos às coordenadoras que respondessem, na questão 15, as seguintes perguntas: quais as condições de trabalho do tutor para desenvolver seu trabalho no curso de Pedagogia UAB? Ele conta com quais os suportes e/ou recursos da IPES para garantir o seu trabalho de tutoria na EaD? (ver Apêndice II).

Diante dessas questões, a Coordenadora C2 salientou que “os tutores virtuais recebem as condições necessárias para desenvolver seu trabalho, através dos recursos e suportes tecnológicos

do CEAD, como salas de trabalho, com internet, laboratórios de informática, salas de gravação de vídeos e para videoconferência”. Nos polos da UAB, o coordenador descreve que “há também condições para o tutor presencial, seja em termos de infraestrutura física seja nos suportes tecnológicos”. Nesse aspecto, “considero que eles têm as condições necessárias para realização de seu serviço no curso”.

**Coordenador1:** Dentro de um quadro mais específico, como, por exemplo, o da universidade estadual [IPES], eu diria que essas condições de trabalho já se consolidaram com as experiências, ao longo dos anos, no desenvolvimento de um sistema de tutoria capaz de traduzir e ampliar suas diretrizes para o campo prático das ações no curso, como as estratégias de trabalho do tutor para incrementar e articular a aprendizagem do aluno. No entanto, em um quadro mais geral, podemos refletir que realmente essas condições deixam muito a desejar em outras instituições [*ele refere-se algumas IPES e o ensino superior privado*], quando foi divulgado para nós em encontros nacionais [UAB] um quadro de condições do tutor, que se desloca, por exemplo, até o trabalho por meio de lanchas e embarcações, sem nenhuma segurança, em rios da região Norte do País. Entretanto, creio que temos aqui [*IPES estadual*] dado os suportes ou os recursos necessários para assegurar as condições de trabalho desse profissional, quer no entendimento didático-pedagógico quer do ponto vista administrativo-tecnológico (informação verbal)<sup>73</sup>.

Já o **Coordenador3** foi breve em seu relato acerca da questão, dizendo, enfim, que as condições oferecidas pelas IPES “permitem eles ter legitimidade nas questões didático-pedagógicas do curso”.

Nas falas das coordenadoras, elas tiveram a preocupação em responder a segunda pergunta dessa questão, descrevendo, enfim, os suportes e/ou recursos necessários oferecidos pela IPES para o trabalho de tutoria nesse sistema em EaD. Tínhamos a expectativa de que as coordenadoras fossem deter um pouco mais nas condições de trabalho do tutor na Pedagogia UAB, conforme foi formulado na primeira pergunta dessa questão. Todavia, consideramos que elas manifestaram essas condições do tutor em outras questões anteriores.

Na questão 16, questionamos aos entrevistados com seguintes perguntas: “há a constituição do Projeto Político Pedagógico para o curso de Pedagogia EaD e como isso ocorre? Como são definidas as atribuições de funções de tutor nesse projeto? Essas atribuições trazem distinções de papéis entre o tutor e professor. No PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional), há institucionalização dos cursos do Sistema UAB pela IPES?” (ver Apêndice II).

---

<sup>73</sup>

*Ibidem.* Informe repassados em relato de um (01) dos ‘três (3) coordenadores UAB/Unimontes na Pedagogia, durante entrevistas realizadas sobre as ‘Condições de Trabalho do Tutor na EaD’, de 07 a 21/06/2016.

Ao responderem essas perguntas, as três coordenadoras disseram que “há a constituição de projeto para o curso”, que segundo eles, “foi aprovado em 2013 pelo CEPEX da IPES e é denominado de “Projeto Pedagógico do Curso (PPC)” de licenciatura em Pedagogia EaD.

Para a Coordenadora C2, o PPC estabelece a identificação e a proposta pedagógica para o curso na modalidade a distância, além de sua justificativa, metodologia e seu “objetivo geral, que é a formação de professores para atuar na educação infantil e nos ‘anos iniciais do ensino fundamental’ da Educação Básica”. O PPC, segundo a coordenadora, “traz as distinções entre docente e tutor nas atribuições de funções. O docente na EaD elabora e seleciona os conteúdos a serem ministrados no curso, além de desenvolver pesquisa sobre material didático e inovar o processo de ensino, fomentar o debate crítico dos alunos”. Já o tutor, segundo o coordenador, “ele é o elo entre o ensino do professor e a aprendizagem do aluno, fazendo, portanto, acompanhamento discente e estimulando para aprendizagem significativa na EaD” [sic].

Sobre a fala da Coordenadora C2, veremos, a seguir, na análise documental desta pesquisa, que, ao estabelecer o paralelo entre as diretrizes para o tutor e algumas de suas orientações no PPC, evidenciamos implicações nas contradições de papéis do tutor, ao assumir as funções docente na EaD, conforme análise e descrição desses documentos realizada na seção posterior deste estudo.

Em relação à institucionalização dos cursos do sistema UAB, apenas o **Coordenador1** se prontificou a falar sobre esse assunto, quando ele diz: “essa discussão já está sendo realizada pelos departamentos dos cursos, através da constituição do Núcleo Docente Estruturante (NDE) que vem analisando os projetos de graduações da IPES, para, em seguida, levar para um plano maior na universidade – o PDI”. E, dessa forma, “sua institucionalização [dos cursos do sistema UAB] vem sendo estudada para compor o estatuto e as normas de graduação do sistema EaD de cursos da IPES”. Além disso, o coordenador revela que “já temos estrutura e infraestrutura para essa realização, inclusive uma discussão vem sendo realizada nas instâncias deliberativas do governo do estado [MG], no propósito de assumirmos a institucionalização dos cursos UAB, ou seja, na modalidade a distância”, com sua inclusão definitiva no PDI da instituição”.

Quanto ao PDI, conforme vimos no Capítulo 3 sobre a EaD, a Câmara de Educação Superior (CES)/Conselho Nacional de Educação (CNE), ao estabelecer diretrizes e normas para a oferta de programas e cursos de educação superior nessa modalidade, em 14/03/2016, adotou, através da Resolução CNE/CES Nº 1/16, a institucionalização da EaD, segundo Campos (2015),

sobretudo, nas ofertas do sistema UAB, que devem ser incorporadas aos PDIs e às propostas de cursos nas IPES, bem como um quadro de pessoal próprio para lidar nesse sistema em EaD público.

Na problematização frente à institucionalização da EaD pública, acrescentamos algumas questões para reflexão: será que as IPES vão realmente assumir o sistema UAB, com suas aporias em relação as condições de trabalho de seus profissionais cada vez mais intensificadas, flexibilizadas e precarizadas no seu arranjo institucional na EaD? As IPES estão dispostas a desatar o nó górdio do ‘velho dilema’ da degradação trabalhista dos profissionais que atuam nesse sistema, sem direitos e garantias em suas funções, além da desvalorização, por meio pagamento de bolsa, como é o caso do tutor? Haverá concurso público para esses profissionais e, sua consequente valorização, através dos planos de carreira dos servidores das IPES?

Diante disso, entendemos que as respostas a essas questões envolvem outras mais profundas do que uma simples execução financeiro-orçamentária do PDI das universidades públicas, como por exemplo, aquilo que Fiorin (2005) vai atribuir sobre as determinações ideológicas que estão imbricadas nesses discursos oficiais, através de legislações, portarias e resoluções. Enfim, frente ao dilema das determinações institucionais, indagamos: será que esses determinantes do discurso das IPES correspondem ao pensamento de mudança das tutoras e de seus profissionais, ou, representam a ideologia dominante do sistema UAB, a qual se evidencia nas suas ações e estratégias de desvalorização em formular condições de trabalho intensificadas, flexibilizadas e precarizadas na EaD?

Finalizando o roteiro de entrevistas com as coordenadoras, formulamos, na questão 17, uma pergunta de caráter mais específico das condições do tutor na EaD, como: “no seu entendimento, você considera que o tutor, ao assumir múltiplas funções de papéis no curso, tem uma degradação constante de suas condições de trabalho, que se precariza através de um processo de intensificação de suas atividades e seus ritmos de serviços no Sistema UAB?” (ver Apêndice II).

Nas respostas, a Coordenadora C1 considerou, de maneira geral, que há uma perda da razão social e legal das condições do tutor no Sistema UAB, que, segundo ela, “em diversas instituições conveniadas desse programa tendem a ocorrer, sim, a precarização do trabalho do tutor, por meio da intensificação de sua jornada de serviços, na qual ele tem acumulado várias funções, muito além de suas competências básicas para atuar no curso da UAB”. Além do mais, a

coordenadora argumenta ainda que “a ausência de direitos e garantias trabalhistas, a falta de uma seguridade para o deslocamento até o trabalho e a irrisória remuneração através do pagamento de bolsa são indicativos significativos para refletir sobre essas condições de degradação do trabalho do tutor”, as quais, segundo ela, não só se observam no âmbito do Sistema UAB, mas, “percebe-se que há, também, esses indicadores de desvalorização do trabalho do tutor na organização da modalidade de EaD nas IES privadas”, concluiu em suas considerações.

Sobre essa questão, a Coordenadora C2 foi enfática, quando ela argumentou:

penso que há uma degradação das condições de trabalho tanto do tutor como nossa no trabalho docente, como professores; isso acontece por causa de um processo [*EaD*] que é cada vez mais veloz para nós [IPES estadual], o que tem intensificado nossos ritmos de trabalho na pesquisa, no ensino e na extensão do curso [*UAB*].

Por fim, a Coordenadora C3 formula uma linha de resposta contrária aos argumentos apresentados pelos outros dois coordenadores para essa questão, dizendo assim: “não, não considero” que existe uma degradação das condições do trabalho do tutor, ao assumir as funções docentes, mas, “pelo contrário, acho que há uma perda do trabalho do professor-formador, porque o tutor tem assumido e assumido muito bem essas funções do trabalho docente, pois ele [*tutor*] é um profissional da área que pode até ministrar aulas expositivas” na UAB/IPES.

Na interpretação desses relatos, tomando como princípio a linha crítica de Fiorin em “linguagem e ideologia”, observamos que aqui se caracterizam dois tipos de discursos: de um lado, um disfórico, formulado pelas coordenadoras C1 e C2, que manifestam seu desencantamento pelas condições precárias que se instalam no sistema UAB, a partir da crescente intensificação do trabalho das tutoras em ambientes virtuais e seu processo de flexibilização no espaço-tempo, gerando a desvalorização em seus pagamentos e, por conseguinte, a precarização de direitos trabalhistas.

E, por outro, um discurso compreendido como eufórico da coordenadora C3, em negar a possibilidade das condições precárias das tutoras no sistema UAB e, jogando essas degradações, em seu contraponto, para a situação profissional do professor-formador na EaD da IPES. Ou seja, a euforia de seu discurso consiste em uma negação que pode ser interpretada como se estivesse ‘tudo bem’ com o tutor, em face de suas condições favoráveis de trabalho na UAB.

Contrário ao discurso eufórico, entendemos, finalmente, que as condições de trabalho são amplamente desfavoráveis às tutoras no sistema UAB da IPES estadual, pois este se constitui em um sistema de trabalho na EaD adverso ao desenvolvimento profissional de seus atores tanto no

serviço de tutoria quanto no trabalho docente, conforme foi evidenciado nos relatos das tutoras, e, consubstanciado pelas falas das coordenadoras C1 e C2.

Por fim, compreendemos ainda que essas condições de trabalho das tutoras no sistema UAB estão fundamentadas, por meio da articulação dos seus pressupostos com a teoria sobre o mundo trabalho, a qual se debruça crítica e reflexivamente nas categorias de intensificação, flexibilização e precarização do trabalho nas organizações e instituições do capitalismo moderno.

A seguir, faremos uma análise documental, estabelecendo, para isso, um paralelo de comparação entre as ‘Diretrizes para o Tutor – UAB/Unimontes’ e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de licenciatura em Pedagogia – modalidade a distância.

### **3.3 Análise documental**

A observação indireta, segundo Michel (2009), se faz através da técnica da *análise documental*. Esta, por sua vez, significa consulta a documentos oficiais, jurídicos e parlamentares, publicações administrativas e institucionais, documentos iconográficos, fotografias, dentre outros. A análise do tipo de documento selecionado será feita com o propósito de ampliar as informações sobre o objeto de estudo e em função de sua importância para a análise e interpretação dos dados da pesquisa empírica; sendo, portanto, os dados obtidos nessa observação realizada dos documentos atribuídos como secundários (MICHEL, 2009, p. 65-66).

#### **3.3.1 Descrição dos documentos analisados: paralelo entre as diretrizes para o tutor e algumas de suas orientações no PPC**

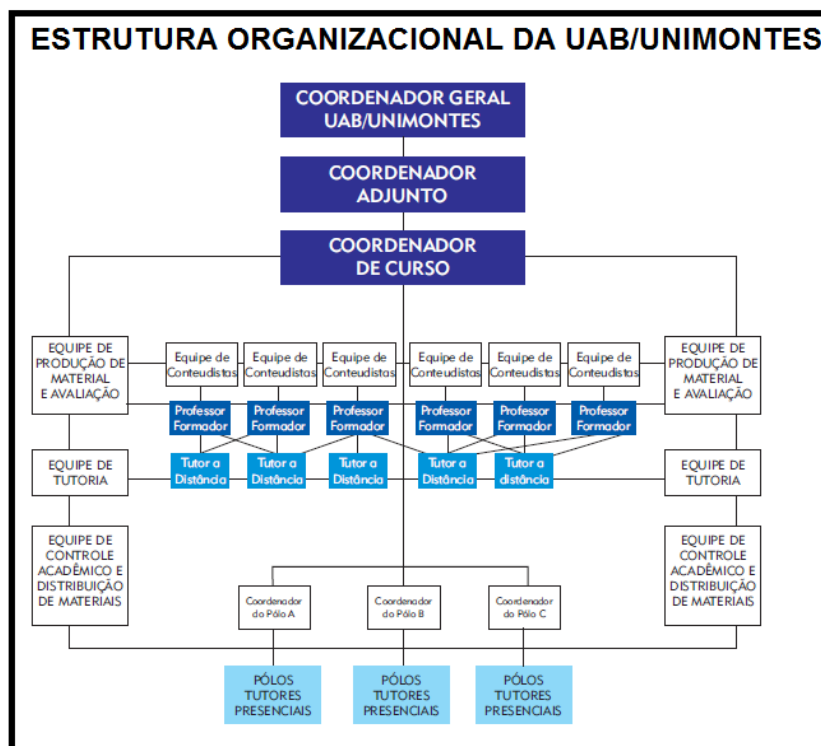
Os documentos, objeto de análise desta pesquisa, foram as ‘Diretrizes para o Tutor – UAB/Unimontes’ e Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de licenciatura em Pedagogia – modalidade a distância. No caso do PPC, estabelecemos apenas um paralelo entre algumas orientações de suas seções, as quais tangem ao nosso objeto de pesquisa, como o ‘sistema tutorial’ e as “atribuições e funções” dos tutores no projeto pedagógico, e as ‘diretrizes para o tutor’ da IPES.

No documento das diretrizes, analisamos, de maneira específica, “as atribuições” dos tutores e o “sistema tutorial” na modalidade EaD da IPES, em razão do enfoque de nosso estudo investigar ‘as condições do trabalho do tutor na modalidade de EaD’. Esse documento, que foi

elaborado em 2008, durante a primeira oferta de cursos no Sistema UAB, sugeria, à época, orientações gerais para nove (9) licenciaturas das áreas das ciências humanas, sociais e biológicas na EaD, distribuídas nas seguintes graduações: ‘Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Geografia, História, Letras/Espanhol, Letras/Inglês, Letras/Português e Pedagogia’.

Na primeira parte desta análise, observamos os fundamentos e os procedimentos das ‘diretrizes para o tutor do Sistema UAB’ na IPES. O documento oferece orientações gerais para o trabalho dos tutores, subsidiando assim suas atividades e funções no curso de graduação da Universidade Aberta do Brasil/Unimontes. Além das orientações aos tutores, o documento formula as diretrizes para: (a) atividades e funções específicas dos tutores e do professor formador; (b) apresentação dos momentos presenciais e a distância no curso UAB; (c) orientações para as estratégias de apoio à aprendizagem e à avaliação, dentre outras atividades.

Parece-nos óbvio que esse documento da IPES tem a preocupação de fornecer as orientações necessárias e básicas para seus profissionais lidarem com as situações e condições de trabalho, sinalizando assim para o cenário de atividades que, no caso específico, o tutor terá, em tese, de enfrentar no seu dia a dia com o seu serviço no curso da UAB.



**Figura 04:** Estrutura Organizacional, segundo as Diretrizes para o Tutor no Sistema UAB.  
**Fonte:** CEAD/Unimontes 2008.



No entanto, fica-nos claro também que, como afirma Marx (2013), “não existe uma estrada real” ou ‘ideal’ e ‘legal’ para o planejamento de uma ‘organização do trabalho’, pois esse caminho se constrói, segundo a concepção marxiana, nas ‘condições reais’ e suas ‘contradições’ que se efetivam no mundo trabalho. Em outras palavras, um documento tem a prescrição e previsão de tarefas e atividades como normas institucionais, mas suas regras não visam a estabelecer as condições efetivas no trabalho, pois na sua complexidade desenham-se as objeções, similitudes e a plenitude das ações que poderão, ou não, ser desempenhadas por seus trabalhadores.

Ainda, o documento das diretrizes traz na sua concepção a ‘estrutura organizacional’ na educação a distância da IPES, via Sistema UAB, em que seus trabalhadores devem ser ‘guiados’ ou orientados para suas ações e funções na organização do trabalho nessa modalidade, conforme se observa pela Figura 04 (UNIMONTES, 2008).

Em linhas gerais, percebemos que o documento das diretrizes formula para o sistema de tutoria na UAB as seguintes orientações: (I) ‘a importância da tutoria’; (II) ‘características do tutor’; (III) ‘diretrizes para o trabalho de tutoria’; (IV) ‘diretrizes pedagógicas’; (V) ‘diretrizes tecnológicas’; (VI) ‘diretrizes didáticas’; (VII) ‘diretrizes pessoais’; (VIII) ‘diretrizes linguísticas’, (IX) ‘modalidades de tutoria’ (UNIMONTES, 2008).

Não é intenção de nossa análise deter, de forma detalhada, em todas as orientações desse documento. Todavia, iremos analisá-lo em conformidade com o nosso objeto de estudo, analisando assim as orientações para condições específicas de trabalho dos tutores no curso de licenciatura em Pedagogia UAB/Unimontes.

Assim, o documento elabora ‘modalidades de tutoria’ para atuação na EaD, estabelecendo nessa representação distinção nas funções entre os “tutores a distância” e “tutores presenciais” no curso. Embora eles tenham funções distintas, os tutores deverão ter licenciatura em Pedagogia para atuar no curso, tendo ainda que ser especialista na área ou em área afim, além de ter experiência comprovada ‘como acadêmico, tutor ou professor na EAD’(UNIMONTES, 2008).

Na distinção de funções, as diretrizes trazem as seguintes orientações: o ‘**tutor a distância**’ tem, segundo o documento, “a função de assistir os professores/formadores, orientar os tutores presenciais e os acadêmicos. Estes profissionais permanecerão na Unimontes e darão suporte (telefone, fax, e-mail) aos tutores presenciais e aos acadêmicos”. Já o ‘**tutor presencial**’, este tem a função de “acompanhar e orientar os acadêmicos; planejar as atividades para

recuperação” dos alunos; “realizar os seminários introdutórios e seminários temáticos”; realizar as atividades dos encontros presenciais – “fase presencial intensiva”; “realizar avaliações a distância mensais; orientar e acompanhar as atividades de estágio e TCC” (UNIMONTES, 2008).

Em um paralelo entre essas orientações de funções e suas condições estabelecidas no projeto pedagógico do curso, percebemos que o PPC do curso, que foi aprovado, por meio da Resolução Nº 168 CEPEX/Unimontes (ver Anexo V), em 2013, cinco anos após a elaboração das “diretrizes para o tutor” da IPES, traz algumas contradições nesses encaminhamentos para os tutores do curso de pedagogia. A primeira delas, trata-se das orientações quanto às denominações atribuídas ao tutor na EaD pelo PPC de Pedagogia. Este documento denomina esses profissionais como “Docentes Tutores Presencial e a Distância”, que, segundo PPC, “ocuparam um papel importante atuando como elo entre os cursistas/acadêmicos e o CEAD. Cumprindo o papel de facilitadores da aprendizagem, motivando, esclarecendo dúvidas, reforçando a aprendizagem, coletando informações sobre os acadêmicos para a equipe” (UNIMONTES, 2013).

A nosso ver, há contrapontos nessa denominação do PPC, atribuída pelo binômio ‘**docente-tutor**’. Esta terminologia do documento traz certamente fortes objeções quanto ao seu questionamento, conforme vimos neste trabalho<sup>74</sup> tanto na seção de discussão teórico-legal sobre o “*tutor na modalidade de EaD*”, evidenciando contradições nas definições se, por exemplo, o “tutor pode dar aula” ou “pode ele ser um docente” na EaD; como também no seu capítulo quinto, do “resultado da pesquisa”, pelo qual fica também evidenciado nas análises dos relatos dos sujeitos pesquisados e entrevistados, que alguns declararam que ‘o tutor tem assumido muito bem as funções do trabalho docente’, ou, ‘o critério exigindo a formação na área’ – licenciatura – ‘lhe dá total condições para dar aulas’; já outros têm ‘dúvidas’ em relação ao acúmulo do tutor como docente, ou mesmo, demonstram evidências de um sincretismo quanto à definição de suas atribuições como tutor no curso do Sistema UAB.

Portanto, na comparação entre esses documentos, podemos inferir em nossa análise que as diretrizes trazem orientações que vão nortear o tutor, inclusive denominando-o, apenas para exercer o seu papel no serviço de tutoria. No entanto, o PPC, que foi um documento aprovado

---

<sup>74</sup> Conforme vimos na seção 3.8 Tutor na modalidade de EaD: definições, concepções, condições de trabalho e suas contradições nos pressupostos teóricos e na legislação em vigor (p. 68-76); e, no capítulo 5 Resultado da Pesquisa, nas suas seções 5.2.2 e 5.2.3 nas análises sobre ‘tutor virtual’ e ‘tutor presencial em que analisam “as condições, contradições e considerações do trabalho UAB/Unimontes” (pp. 98-118; 143-161).

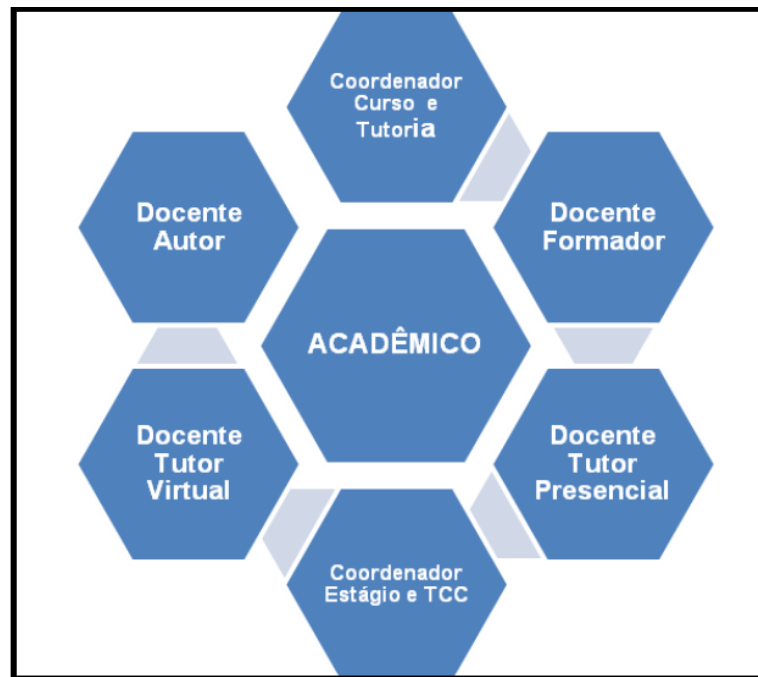
recentemente, vai em outra direção: inclui o ‘trabalho docente’, ou seja, o ato de ensinar, o qual traz um elo a mais no papel do tutor na UAB/IPES.

Ao lançar mais combustão nesse problema que paira ainda sobre a EaD’, reiteramos a questão formulada por Mill (2012): “quem ensina na educação a distância?”. Talvez tentando resolver essa aporia na EaD, encontraremos uma resposta, ainda que ela seja provisória, ao refletir o seguinte argumento: ‘a docência nessa modalidade “é realizada por um coletivo de trabalho”, ou seja, a “polidocência virtual” na EaD (Mill, 2012, p. 67).

Dando sequência na análise, o PPC traz então o conceito de “docência na EAD”. Essa definição não se coloca no documento das ‘diretrizes para o tutor’ na UAB. No conceito, o projeto pedagógico diz que a docência “precisará desenvolver saberes específicos para atuar” na EaD. “Não é mais suficiente possuir apenas o domínio do conteúdo, é necessário desenvolver saberes tecnológicos, ter domínio das ferramentas e da forma adequada de interação com os cursistas/acadêmicos, via web, além de possuir uma compreensão segura da concepção educativa da EAD” (UNIMONTES, 2013, p. 60).

Essa concepção de docência tende a implicar em uma controvérsia um tanto salutar para observação da nossa análise, pois, se nessa definição explicita que “não é mais suficiente possuir apenas o domínio do conteúdo”, compreendemos que o documento do PPC não suprimiu “o domínio do conteúdo” do professor em seu ‘conceito’, mas, colocou esse ‘princípio de profissionalização’, que, segundo Libâneo (2013), ‘funda a docência’, ‘de lado’, ou melhor, em uma linguagem futebolística: ‘de escanteio’.

Para resolver essa controvérsia, Libâneo (2013) esclarece que se entendermos, por exemplo, “os conteúdos de ensino” como mera transmissão entre “a matéria [do currículo], o professor, o aluno”, o problema está aí “em que os professores entendem esses elementos de forma linear, mecânica, sem perceber o movimento de ida e volta entre um e outro, isto é, sem esclarecer as relações recíprocas”, ou, ‘relações dialógicas’ entre aluno e professor (LIBÂNEO, 2013, p. 140-141).



**Figura 05:** Inter-relações entre acadêmicos, docentes e coordenações junto ao sistema UAB, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de licenciatura em Pedagogia – modalidade a distância.

**Fonte:** CEAD/Unimontes, 2013.

Além do mais, o documento do PPC traz ainda outro argumento na sua definição de ‘docência na EaD’, que reitera a denominação a **docente-tutor**, conforme Figura 05, e reforça seu papel de atuação como professor, quando se refere: “a atuação do professor enquanto *Docente Autor*, *Docente Formador* e *Docente Tutor* constituem-se numa experiência que proporciona a reflexão acerca do ser docente, suas experiências, prática, formação acadêmica e muitos outros meios com os quais se podem chegar à formulação dos saberes” (UNIMONTES, 2013).

Estabelecendo os contrapontos com as diretrizes, observamos que esse documento formula definições para esses profissionais bem diferentes das denominações atribuídas pelo PPC, como, por exemplo, as diretrizes caracterizam os papéis de (1) ‘professor conteudista’, que “tem a função de produzir o material didático dos cursos: cadernos didáticos (material impresso, *web e audiovisual*)”; (2) professor formador, que deve “ministrar e avaliar a disciplina”; “planejar as Atividades da Fase Presencial Intensiva”; “planejar os seminários introdutórios e seminários temáticos”; “orientar os tutores a distância e tutores presenciais”; “planejar e orientar as atividades para recuperação da aprendizagem”; e “coordenar diretamente as Avaliações Presenciais Semestrais”; e, (2) Tutores, cujas funções já foram descritas anteriormente nesta análise (UNIMONTES, 2008).

Se compararmos as funções do professor-formador e dos ‘tutores presenciais’, iremos perceber que há muita semelhança nas linhas de ação de suas atribuições de trabalho na modalidade, ou seja, convergem-se em muitos pontos da descrição de atividades e tarefas a serem realizadas por esses dois profissionais na UAB (ver as funções do tutor presencial mencionado antes). Talvez um único ponto que diverge nas suas ações seria que o ‘professor-formador’ tem o papel de “ministrar e avaliar a disciplina”, o que, segundo as diretrizes, não se aplica aos tutores que não teriam essa competência em ‘dar aulas’ ou ‘ministrar o conteúdo’ curricular. Entretanto, surge aqui outro contraponto no argumento anterior, apresentado na definição de ‘docência na EaD’ no PPC que atribui o papel de ‘professor’ para o tutor, como: ‘*Docente Tutor*’. Sendo assim, pressupomos que, de acordo com o documento do projeto pedagógico, o tutor poderá ‘ministrar conteúdos disciplinares’.

Outro aspecto que chama atenção nos dois documentos: se antes, na ocasião de elaboração do documento das diretrizes, em 2008, este contava com poucos suportes tecnológicos avançados, por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) para determinar as orientações, por exemplo, “as teleaulas ao vivo” e as “videoconferências” através do ‘ambiente virtual de aprendizagem’, o PPC, elaborado em 2013, prevê a utilização desses suportes: “as aulas transmitidas, via satélite, terão como principal objetivo o aprofundamento, de forma aplicada, dos temas e conteúdos que constam no material impresso no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA”. O documento diz, ainda, que ‘as teleaulas ao vivo’ “serão pensadas e planejadas pelo docente responsável pela disciplina, o qual irá apresentar o conteúdo com exemplos práticos, estudos de caso, experiências (...) que possam favorecer a aprendizagem” dos alunos no curso. Contudo, o PPC não revela, de forma muito clara, quem é esse “docente responsável” pelas “aulas transmitidas, via satélite”, cabendo a análise nessa interpretação em considerar que se trata então dos três atores na docência do Sistema UAB da IPES, isto é: “docente autor, docente formador e docente tutor” (UNIMONTES, 2013).

Diante desse quadro de análise, entendemos que, além dessas contradições descritas, há também outros contrapontos obscuros nesses dois documentos analisados, o que nos levariam a debruçar muito mais em outras análises, entretanto, não esgotamos, pois elas reforçam o argumento da nossa hipótese de que esses cenários tendem a cada vez mais a ‘complexificar’ na análise sobre contradições de papéis e funções dos tutores na educação a distância, as quais implicam nas suas condições de trabalho intensificadas e precarizadas nessa modalidade onde há

uma sobrecarga na jornada e baixa remuneração salarial desses trabalhadores, conforme vimos em seções anteriores. Sobre isso iremos discorrer, de forma detalhada, no capítulo, a seguir, sobre a discussão da pesquisa.

E, finalmente, quanto aos documentos, cabe aqui refletir uma revisão sobre os papéis, as funções e atribuições das categorias na docência do Sistema UAB, dando assim maior clareza nas suas diretrizes e proposta pedagógica para competências, de acordo Libâneo (2013, p. 195-196), da “aula como forma de organização do ensino” na EaD. Se, portanto, essa organização vai ser caracterizada, segundo Mill (2012), ‘por um coletivo de trabalho, ou, a “polidocência virtual”, então que esses documentos tragam, de forma inteligível, se o tutor cabe nessa organização (‘do ensino’) e em que condições de trabalho na docência?

### **3.4 O nó górdio das condições de trabalho do tutor no sistema UAB**

Em face dos dados descritos desta pesquisa empírica, observa-se que as condições materiais do trabalho do tutor na modalidade de educação (EaD) estão cada vez mais intensificadas em sua carga horária (CH) semanal de 20 horas na tutoria UAB, pois, em seus relatos, verificou-se essas condições, declaradas no questionário pela maioria dos sujeitos pesquisados, revelaram um ritmo crescente de atividades, funções e atribuições realizadas em outros espaços físicos fora da jurisdição administrativa da IPES, onde os tutores, tanto o tutor virtual como o tutor presencial, realizaram seu trabalho em casa acessando o ambiente virtual de aprendizagem (AVA), ou, em qualquer lugar e a qualquer hora, formulado por Mello (1999) como ‘teletrabalho’, e, por Mill (2006, 2010, 2012); (Mill e Fidalgo, 2009) como teletrabalhadores mediados por meio das TDIC na EaD.

Essas relações e condições para a realização do teletrabalho nessa modalidade foram determinadas pelas IPES, segundo relatos de entrevistas realizadas com os coordenadores dos tutores, para que esses profissionais ‘fizessem suas escolhas: onde e quando desenvolver seu trabalho?’. Ou seja, o tutor teria “a liberdade de opção” de trabalhar em sua residência a qualquer momento, configurando, ao mesmo tempo, uma flexibilização de sua jornada trabalho e intensificação de suas atividades por várias plataformas de acesso ao AVA na Internet, como telefones celulares e computadores pessoais, elevando, segundo falas dos tutores, o ritmo de seu trabalho na tutoria.

Como se pode perceber nos relatos de três tutores analisados por esta pesquisa, que descrevem as diversas formas de teletrabalho, caracterizadas por um ritmo mais intenso nas suas atividades realizadas na EaD:

**Tutor V1:** Trabalhamos apenas na nossa residência desenvolvendo praticamente todas as atividades da tutoria virtual ‘em casa’, dando feedback aos alunos através dos fóruns de discussão ‘online’. Além do mais, corrigimos as atividades, fazemos levantamento dos alunos que não obtiveram médias. Acompanhamos os professores formadores nas ‘aulas ao vivo’. Acompanhamos alunos em dependência.

**Tutor V2:** Aproveitamos, atualmente, todos os aplicativos eletrônicos nos celulares e na Internet, como as redes sociais e o e-mail, para interagir, de forma efetiva, com nossos alunos, a partir de nossas residências. Contamos também com uma plataforma virtual de aprendizagem na internet bastante avançada, onde interagimos melhor nos fóruns, debates e estudos virtuais.

**Tutor P1:** Em casa, por exemplo, faço diversas atividades no computador, como envio de e-mails, faço orientações via Facebook e uso o celular para troca de mensagens por meio de SMS e WhatsApp. Abri esse espaço de comunicação, via redes sociais, para que eles possam interagir ao máximo, pois nem sempre os alunos têm tempo de ir ao Polo [UAB].

Marx (2010 e 2011) aborda a questão das condições materiais do trabalho com o emprego das tecnologias como um processo de intensificação, resultado do mais valor, ou seja, a mais-valia relativa na qual participam elementos dos suportes tecnológicos, além das inteligências para desenvolvê-los. Isso se diferencia da mais-valia absoluta, a qual é dada pela extensão da jornada de trabalho. Ambas, no entanto, caracterizam uma relação que se dá sob as formas ‘exploratória’ e de ‘alienação’ da classe trabalhadora (MARX 2010 e 2011); (MARX, 1975 citado por DAL ROSSO, 2008).

Na compreensão dessa abordagem marxiana, poderíamos evoluir o seu entendimento para a “*mais-valia relativa*”, via TDIC, na relação de exploração da gestão da IPES de espaços virtuais de aprendizagens na internet e as múltiplas funções exercidas pelos profissionais que atuam na modalidade de educação a distância, por meio do teletrabalho, conforme vimos nos depoimentos dos tutores no Sistema UAB. Nessa *mais-valia relativa*, soma-se ainda o entendimento de que tende a prevalecer a alienação desses teletrabalhadores ante as formas de exploração institucional, que, conforme observamos, se caracteriza pela ‘sobrecarga’ na jornada de trabalho, que é flexibilizada nesses cenários voláteis de exploração do espaço-tempo, conforme Mill (2006; 2009 e 2012).

Ainda, sobre as tecnologias, Castioni (2002) considera que a relação tecnologia, trabalho e educação não é linear e sim dinâmica, pois trata-se de uma relação social” (p.55). E, Moraes (2010) afirma que “a dinâmica da tecnologia se expressa, enfim, nas relações contraditórias entre

as classes e, não sendo nem neutra nem determinista, está a serviço dos interesses da classe que mantém o capital na sociedade” (p. 324).

Em outros termos, podemos constatar que a relação educação, trabalho e tecnologias, mediado pela modalidade da educação a distância (EaD), em suas condições materiais, aquilo que Marx (1983) afirmava: “o modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual, em geral” (MARX, 1983, p. 24).

Outra compreensão nesse contexto de exploração da mais-valia, trata-se do baixo valor da bolsa da Capes, que, conforme vimos nos relatos tanto dos tutores como seus coordenadores: são valores irrisórios, recebidos pela sobrecarga de atribuições desses profissionais com a atuação no curso da UAB. Sobre o valor de bolsa, fizemos um paralelo entre essa forma de remuneração dos tutores e o valor do novo salário mínimo que passou, a partir de 1º de janeiro de 2016, a vigorar em R\$ 880,00 (oitocentos e oitenta reais), conforme vimos antes sua regulamentação pelo Decreto Nº 8.618 da Presidência da República, em 29/12/2016. No contraponto com o pagamento da Capes, o valor da bolsa a ser concedida aos tutores é de R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) mensais, conforme Resolução do FNDE Nº 8/2010. Portanto, um decréscimo no valor da bolsa de R\$ 115,00 (cento e quinze reais), o que representa uma perda salarial de 13% em relação ao novo salário mínimo no Brasil no ano de 2016.

Nessa “perda salarial” de 13%, uma das tutoras na IPES relata sua insatisfação diante dessa contradição remuneratória:

**Tutora P2:** Acredito [...] que as condições de nossas atividades de EaD intensificam a precarização do trabalho e, conseqüentemente, a nossa desvalorização (tutor), com as condições pouco dignas no ambiente de trabalho, com o excesso de tarefas e alunos, sem aumentar nossos salários

Sobre essas condições materiais de salário do trabalhador, Marx (2010) adverte para o tempo de trabalho excedente que não é pago ao trabalhador e apropriado pelo capitalista que explora a força de trabalho. E Fiorin (2005) completa: à força de trabalho “é paga, em geral, o mínimo historicamente indispensável para a reprodução da mão de obra”, ou seja, o mínimo necessário para que o trabalhador possa sobreviver e continue a trabalhar (FIORIN, 2005, p. 27).

No entanto, não se paga o mínimo historicamente para esse teletrabalhador, o tutor UAB, que recebe uma bolsa 13% a menos em relação ao valor do piso salarial e tem, ainda, que



submergir em um excedente da carga horária de trabalho que não lhe é pago pela Capes/MEC<sup>75</sup>, gestora principal do Sistema UAB que controla o financiamento das políticas públicas de EaD integradas pelas universidades públicas – IPES.

Além da remuneração baixa, evidenciou-se também o excesso de disciplinas trabalhadas tanto pelo tutor virtual quanto pelo tutor a distância, quando todos eles assinalaram no questionário que trabalham com “seis disciplinas”. No entendimento dos tutores virtuais, ‘mais de dois conteúdos’ trabalhados no curso UAB “intensifica totalmente” o serviço desse profissional na tutoria. Já os tutores consideram que há uma intensificação entre ‘total e parcialmente’ no trabalho de tutoria modalidade EaD.

Essas condições dos tutores no ‘mais trabalho’ de disciplinas confirmam os argumentos de Dal Rosso (2008) em sua definição sobre a intensificação do trabalho, atribuída também por Marx (2011), em sua obra *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858*. Dal Rosso (2008) diz em sua definição: “chamamos de intensificação os processos de quaisquer naturezas que resultam em um maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador”, sendo, portanto, o “mais trabalho”.

Em relação às condições intensificadas do tutor na UAB, um dos coordenadores, que foi entrevistado nesta pesquisa, reconhece que “há sim um nível elevado de intensificação da jornada de trabalho” do tutor, “pois ele, ‘além das 20 horas’, tem que cumprir com os serviços, as atividades e tarefas em sua residência”, acessando o ‘ambiente virtual’ (AVA), por diversas plataformas, como um celular ou computador pessoal ligado em casa por mais de 24 horas na semana. E, por fim, outro coordenador acrescenta: “a nossa carga horária [CH para o tutor] é bem maior do que a exigida pela legislação” e complementa que a IPES adota “como se fosse uma CH de curso presencial” para o trabalho do tutor na UAB.

Um esclarecimento sobre essa questão levantada por esse coordenador: a Capes estabelece, por meio de Resolução FNDE Nº 8/2010, a jornada de 20 horas semanais para o trabalho do tutor no sistema UAB, valendo-se para as IPES integradas e conveniadas. Se essa IPES estadual adota, portanto, a CH de um “curso presencial” para o tutor, pressupõe-se então que o curso da UAB adota a Legislação Estadual MG – Lei nº 20.336/2012, na qual a instituição está subordinada, que estabelece para o professor de educação superior a carga horária de

---

<sup>75</sup> Ver maiores informações sobre o Sistema Integrado UAB no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). <http://www.capes.gov.br/component/content/article?id=7836> Acessado 01 de novembro de 2016

trabalho semanal de “20 horas ou 40 horas semanais” em regime de trabalho para os cursos presenciais em suas IPES estaduais [UEMG e Unimontes]. Na Lei Federal nº 12.772/2012, por exemplo, estabelece-se para o Professor 40 horas semanais de trabalho nos cursos presenciais das IFES, o que não é o caso da IPES estadual. Sendo assim, se a IPES estadual estabelece uma CH ‘bem maior do que a exigida pela legislação da Capes’ e ‘idêntica a de um curso presencial’, verifica-se que há, portanto, uma ‘sobrecarga’ na jornada de trabalho do tutor no sistema UAB, conforme relato do coordenador.

Além disso, observa-se que, nos relatos tanto dos tutores no questionário, quanto nas entrevistas concedidas pelos seus coordenadores, esses profissionais no sistema UAB “não recebem nenhum direito e nenhuma garantia trabalhista”. Se Druck e Franco (2007) enfatizavam “a perda da razão social do trabalho”, através da ‘implosão de direitos e garantias aos trabalhadores’, há aqui, em nosso entendimento, uma ‘total precarização’ nas condições de trabalho desses tutores da IPES estadual, pois, segundo Mészáros (2011a, p. 31-42) e Frigotto (2005, p 67), “o capital esgotou sua capacidade civilizatória e agora tende a ser mera destruição dos direitos duramente conquistados pela classe trabalhadora”. Isso, portanto, tem certamente, na nossa visão, ‘alguns impactos’ para o ‘teletrabalhador’ no Sistema UAB, os quais são discorridos por Castioni (2002, p. 53), como: “aumento de desigualdade; regressão de direitos sociais, debilitamento da representação sindical; desmonte da rede de proteção social” (CASTIONI, 2002, p. 53).

Sobre a ‘representação sindical’, verificou-se que a categoria de tutores do sistema UAB da IPES “não” são filiados a sindicato na IPES e, em suas justificativas disseram – o Tutor P1 relatou: “desconheço qualquer ‘representação sindical’ na UAB; e, o Tutor P2 alegou que: “não tenho conhecimento de sindicatos de tutores e nem de professores na EaD”.

Ainda, em relação à ‘representação sindical’, conforme abordamos na ‘análise dos tutores da IPES’, tentamos ouvir, por meio de entrevista, a principal seção sindical da IPES, que representa seus professores e servidores, a qual é filiada à Andes - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. No entanto, a entrevista não foi realizada, pois, a partir desse momento a seção sindical deflagrou uma greve geral na IPES estadual, e, por conseguinte, não mais conseguimos ‘contato’ para realização da entrevista sobre a falta de representação sindical dos tutores no sistema UAB.

Nessa questão, verificou ainda que a grande maioria dos tutores considera que, mediante a inexistência de uma ‘representação sindical’, se acentua um ‘grau de precarização total’ nas condições de trabalho do tutor na UAB da IPES, uma vez que, segundo eles, “torna-se difícil para quem recorrer nossos direitos”, ou seja, um total ‘enfraquecimento’ e ausência de representação da categoria de teletrabalhadores’ (CASTIONI, 2002); (Mill, 2012).

Sem essa representação, as condições de trabalho na IPES estadual do sistema UAB tende a degradar muito mais, ampliando, assim, o processo de precarização diante da questão de ‘inexistência de direitos e garantias trabalhistas’. Por exemplo, ao apurar as ‘condições de deslocamento do tutor para se chegar até o Polo de Trabalho UAB’ nessa IPES, verificamos, por meio do questionário, que 60% dos tutores deslocam-se por meio de “**veículo de passeio próprio**” ou de ‘**motocicleta própria**’ para chegarem até o local de serviço da IPES na EaD; e, 40% deles ‘**vão a pé**’ até o Polo de trabalho na UAB (ver Quadro 16 e Apêndice I). Em outros termos, essa situação verificada tende a degradar, de modo significativo, as condições de trabalho do tutor, pois, além de não assegurar suas garantias trabalhistas, ele tem ainda de custear do próprio bolso o deslocamento, ora por meio de ‘transporte próprio’ ora ‘a pé’, sem, com isso, receber benefícios básicos como ‘vale transporte’<sup>76</sup> e/ou ‘seguro de vida’ na sua ‘ida e vinda’ até o local de trabalho na modalidade de EaD.

No campo de atribuições do papel do tutor no sistema UAB, verificou-se que há duas denominações para esses ‘teletrabalhadores’ da modalidade de educação a distância da IPES estadual, que os denomina como “docente tutor a distância” [tutor virtual] e “docente tutor presencial” [tutor presencial]. Há, com isso, a nosso ver, fortes contradições entre o que a IPES denomina para as funções de seus cursos de graduação da UAB, na qual se inclui a licenciatura que foi objeto de estudo, e o que a Resolução CD/FNDE nº 26, de 05 de junho de 2009, pela qual estabelece determinados critérios de diferenciação no trabalho do sistema UAB entre o papel do tutor e a função do professor.

<sup>76</sup>

A Lei No 7.418, de 16 de dezembro de 1985, que institui o ‘**Vale-Transporte**’ no Brasil pela Presidência da República, diz em seu Art. 1º que: “fica instituído o vale-transporte que o empregador, pessoa física ou jurídica, antecipará ao empregado para utilização efetiva em despesas de deslocamento residência-trabalho e vice-versa, através do sistema de transporte coletivo público, urbano ou intermunicipal e/ou interestadual [...]”. Complementa no seu Art. 4º em diz que a: “concessão do benefício ora instituído implica a aquisição pelo empregador dos vales-transporte necessários aos deslocamentos do trabalhador no percurso residência-trabalho e vice-versa, no serviço de transporte que melhor se adequar”. E, por fim, no Parágrafo único desse artigo formula que o: “empregador participará dos gastos de deslocamento do trabalhador com a ajuda de custo equivalente à parcela que exceder a 6% (seis por cento) de seu salário básico”. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7418.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7418.htm)>. Acessado em 05 de nov. de 2016.

De acordo com a Resolução CD/FNDE nº 26, que orienta a gestora Capes e as IPES conveniadas no sistema integrado UAB, o papel do ‘tutor’ na modalidade EaD tem as seguintes atribuições: mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas; acompanhar as atividades discentes do curso; apoiar o professor da disciplina”. Já o ‘professor’ [denominado neste documento como ‘professor-pesquisador’ ou ‘*professor-formador*’ pela IPES], este tem as funções, a saber: “elabora e entrega os conteúdos dos módulos desenvolvidos ao longo do curso no prazo determinado, além de ministrar e desenvolver esses conteúdos por diversos suportes e linguagens” na EaD. Em relação aos documentos elaborados, sob a prescrição da IPES estadual, salientamos essa contradição de papéis assumidos pelo tutor na EaD na análise documental realizada em um paralelo entre suas diretrizes e suas atribuições no projeto pedagógico do curso do sistema UAB investigado por esta pesquisa.

Contudo, diferentemente de uma concepção legalista em que exige o cumprimento da determinação de normas e preceitos, não se pretende neste estudo chegar a tanto nesses rigores da legislação, pois entendemos que há um fosso entre o ‘real’ e o ‘legal’, como problematiza Marx (2013), n’O Capital. Entretanto, é preciso analisar, sem se esgotar *a priori* nessas condições materiais e contradições que se estabelecem entre a ‘realidade observada’ e os aspectos legais que implicam nas políticas do sistema UAB, bem como nas condições de trabalho desses profissionais, que se envolvem entre o seu campo de funções na tutoria e de atuação na docência da modalidade de educação a distância, conforme vimos nos relatos declarados tanto no questionário pelos tutores quanto nas entrevistas realizadas com os coordenadores do sistema UAB na IPES.

Em relação aos relatos, um dos coordenadores do sistema UAB na IPES relata que, no seu entendimento: “esse tutor é um docente, pois ele não tem uma característica inferior na sua atuação, que é reconhecida por nós (IPES estadual) e pelos alunos”. Além disso, o mesmo coordenador explana melhor essa denominação atribuída pela IPES: “se a *Capes* exige ‘uma formação docente para o tutor’ [formação específica para atuar no curso: a licenciatura em Pedagogia], a IPES entendeu então que esse profissional deveria ser denominado ‘docente tutor presencial’ e ‘docente tutor a distância’”. Já outro coordenador disse que, após a denominação de ‘docente’, “os tutores passaram ser valorizados pelos alunos”, pois esses profissionais “eram desvalorizados e discriminados”, ou seja, “não eram aceitos como professores” pelos estudantes do curso. E, por fim, as explicações de um terceiro coordenador para a decisão da IPES em

denominar ‘docente tutor’: “não é só deixar esse processo [de ensino] nas mãos do *professor-formador*, mas é um trabalho [do tutor] integrado com a docência em rede e em equipe, ou seja, um ‘trabalho de teia’, como a gente chama por aqui”.

Nessa questão sobre o tutor como professor, na qual pairam ainda dúvidas insolúveis, como essas aporias na EaD, reiteramos a discussão realizada por Maggio (2001) em que a autora aponta dois aspectos nesse problema: por um lado, “era comum sustentar que o tutor dirigia, orientava, apoiava a aprendizagem dos alunos, mas não ensinava”; por outro lado, ela diz que: “tanto o tutor como o docente são responsáveis pelo ensino, pelo bom ensino, e nesse aspecto não há distinções importantes no sentido didático” (MAGGIO, 2001, p. 98-99) (MAGGIO, 2001, p. 95).

Nessa aporia do ensino na EaD, se o tutor ‘é professor’, ou não, talvez essa questão não seja ainda o ‘nó górdio’ que se instala nas condições de trabalho desse profissional nessa modalidade. Outro problema se apresenta nas condições reais das atividades dos tutores no sistema UAB da IPES estadual, conforme foi relatado no questionário tanto pelo ‘tutor virtual’ quanto pelo ‘tutor presencial’ em que ambos profissionais ‘acumula as funções de “professor-formador” no sistema UAB da IPES’. E, por fim, ‘o mais grave’ nessas condições materiais, segundo os tutores: eles ‘*não recebem o mesmo pagamento de bolsa da Capes pelas atribuições desempenhadas no trabalho de professor*’, recebendo apenas o valor da bolsa na UAB, que é de R\$ 765,00, conforme se verifica, no questionário, nos relatos desses sujeitos da pesquisa.

No caso do ‘professor-pesquisador’ no sistema UAB, que é denominado nos relatos dos coordenadores e tutores como ‘*professor-formador*’, o valor da bolsa a ser concedida para esse docente é de R\$ 1.300,00 (um mil e trezentos reais), conforme Resolução do FNDE Nº 8/2010. Isto é, o tutor teria, em tese, um ganho a menos de R\$ 535,00 (quinhentos e trinta e cinco reais), por não receber como ‘*professor-formador*’ no sistema UAB. E, portanto, se é ‘acúmulo de funções’, entendemos que esse profissional deveria receber pelas funções acumuladas R\$ 2.065,00 (dois mil e sessenta cinco reais), ou seja, relativizando as perdas, o tutor teria um decréscimo no seu pagamento de bolsas em algo entorno dos 37%, ou seja, uma desvalorização significativa e real.

A nosso entender, essa ‘desvalorização’, aliada a outros fatores de intensificação de atividades e acúmulo de funções, talvez seja o ‘nó górdio’ da questão sobre as condições de trabalho do tutor, pois percebe-se que a Capes não se prontifica em resolver essa questão como

gestora protagonista do sistema UAB e tão menos as IPES, conforme observamos tanto nos relatos dos tutores [questionário] como nas declarações dos professores-coordenadores [entrevistas], como: ‘isso não pode ser resolvido por nós’ [pela IPES], pois “tem de ser resolvido é lá na Capes”.

Dentro dessa perspectiva, entendemos, conforme Höfling (2001), que o sistema UAB compreende também as “relações consideradas fundamentais” para o “Estado” e ‘suas políticas (públicas) sociais’, nas quais a autora reflete de modo claro, que:

para além da crescente sofisticação na produção de instrumentos de avaliação de programas, projetos e mesmo de políticas públicas é fundamental se referir às chamadas “questões de fundo”, as quais informam, basicamente, as decisões tomadas, as escolhas feitas, os caminhos de implementação traçados e os modelos de avaliação aplicados, em relação a uma estratégia de intervenção governamental qualquer (HÖFLING, 2001, p. 30)

Ainda, Höfling (2001) enfatiza:

Estado não pode ser reduzido à burocracia pública, aos organismos estatais que conceberiam e implementariam as políticas públicas. As políticas públicas são aqui compreendidas como as de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada (p. 31).

Assim, na nossa visão que coaduna com a de Höfling (2001), entendemos que os programas das políticas públicas sociais, como as políticas educacionais, “não podem” e nem devem “ser reduzidas a políticas estatais”, como é caso do programa, ou, do Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que é gerido pela Capes, do Ministério da Educação (MEC), e conta, hoje, com dezenas de instituições de ensino superior públicas (IPES), tanto no âmbito de jurisdição federal quanto de administração estadual, ou, poderia ainda colocar nesse desenho as instituições municipais de ensino superior. Há, atualmente, segundo dados do Censo EAD.BR, de 2012, 86 IPES (federal, estadual e municipal) atuando na modalidade de educação a distância no Brasil. É obvio, que, como esses números são de 2012, eles carecem de uma atualização nos dados para o ano em vigor: 2016.

Em face da desvalorização profissional na UAB, entendemos que esse sistema realiza a efetivação de um discurso por meio das determinações ideológicas do Estado, que são materializadas, via oficial, através de seus programas, políticas públicas, portarias, resoluções, suas diretorias e seus representantes na gestão pública, instituindo valores pecuniários baixos e contraditórios para o pagamento de tutores(as) e demais profissionais atuar no serviço de EaD da

IES. Ainda, observamos que esse sistema não contempla, portanto, recompensas para perdas remuneratórias desses profissionais frente ao piso nacional de salários, bem como suas retribuições e gratificações pelos constantes riscos de intensificação, flexibilização e precarização do trabalho no ambiente virtual da UAB.

Retomando a questão que paira sobre o sistema UAB, o ‘nó górdio’ que não se resolve diante da questão do acúmulo de funções e atribuições nas condições de trabalho dos tutores da IPES brasileira, onde ninguém resolve ‘desatar esse nó’ da questão, ‘lava-se as mãos’ e a principal gestora do Sistema não se posiciona sobre essa questão. Em outros termos, acreditamos que as políticas de Estado não podem ser reduzidas à burocracia estatal, onde órgãos e setores desse arcabouço se omitem diante de problemas que vão, às vezes, se tornando insolúveis, como é o caso da nossa investigação empírica, que analisa as condições de trabalho do tutor no Sistema UAB e tem em questão o estudo de um caso específico de uma IPES estadual brasileira.

Enfim, observa-se que há no sistema UAB um constructo dialético nas relações entre ‘Estado e suas políticas públicas sociais’, que são marcadas nas suas mediações institucionais, trabalhistas e humanas, por ‘aporias’, ‘objeções’ e ‘contradições vivenciadas nas suas práticas sociais. No nosso objeto de estudo, que tem em questão uma IPES estadual, trata-se, portanto, de compreendermos e investigarmos o ‘nó górdio’ que prevalece ainda nas condições de trabalho do tutor no sistema UAB.

#### 4. CONCLUSÃO

O presente trabalho buscou investigar as condições de trabalho na modalidade de educação a distância (EaD) em uma instituição pública de ensino superior (IPES), e em específico, o trabalho do tutor no âmbito de uma IPES integrada ao sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Desse modo, cumprimos com este objetivo quando investigamos as condições de trabalho do tutor em uma IPES estadual brasileira na EaD, integrada à UAB, durante pesquisa realizada no mês de maio a junho de 2016.

Pela pesquisa empírica realizada em uma IPES estadual do sistema UAB, foi evidenciado que há a flexibilização das funções do tutor, dado que houve alteração da legislação em vigor do FNDE/MEC para o termo: docente-tutor. Vemos, portanto, que esse ator exerce a dupla função de docente e tutor, mas só recebe bolsa pela função de tutor.

Nessa atribuição de ensino na EaD, considera-se que o tutor da IPES flexibiliza muito suas funções a qualquer hora do dia, trabalhando inclusive nas madrugadas, e, em qualquer local, ou, espaço, desempenhando a maioria das atividades em suas residências, por meio do ‘teletrabalho, trabalhando em múltiplos serviços através das diversas plataformas de acesso à ambiência virtual de aprendizagem (AVA) na Internet, desde um computador pessoal ligado em casa à rede mundial de computadores até os aplicativos de ‘redes sociais’ conectados para formas de mediações desse profissional, por meio do seu ‘trabalho docente’, com a aprendizagem do aluno no AVA.

Essas condições verificadas pela pesquisa permitem-nos considerar também que há uma intensificação do trabalho do tutor na modalidade de educação a distância da IPES integrada ao sistema UAB. Assim, essas condições são dadas na medida em que observamos que esse profissional participa de inúmeras atividades, configuradas, segundo Marx (2013) e Dal Rosso (2008), em um *trabalho a mais*. Este trabalho a mais vai desde o simples acompanhar das tarefas do aluno na sua jornada de horas trabalhadas na UAB até a complexidade na atividade de docência virtual por meio de sua participação na montagem de aulas via satélite, ao vivo, e, gravadas em sítios hospedados na web, bem como no acúmulo de funções docentes, quando eles devem na ausência do professor substituí-lo, ou mesmo, assumir o trabalho docente na EaD. Há, portanto, uma intensificação de jornada desses teletrabalhadores, assim denominados por Mill (2012, 2006), através da sobrecarga de trabalho, acima de 20 horas semanais.



Esta pesquisa constatou que o tutor excede, por exemplo, essas horas trabalhadas, segundo seus relatos na pesquisa, em serviços desempenhados sem prescrição do tempo, como as atividades trabalhistas reguladas por um relógio de ponto analógico ou digital/biométrico, e, sem, ainda, receber pagamento pelo ‘excedente de horas’ trabalhadas no AVA, ou, na Internet, durante a semana em diferentes espaços de realização do seu trabalho virtual.

Em outras palavras, essas condições do tutor na modalidade EaD tratam-se, em nosso entendimento, de uma plena ausência de benefícios, garantias e direitos trabalhistas, os quais são elididos, ou melhor, ignorados pelas políticas de pessoal do sistema UAB/Capes no quadro de tutores dessa IPES estadual integrada ao sistema UAB.

Ademais, ao identificar esses elementos tangíveis da categoria intensificação, outra questão que podemos considerar, mediante esse quadro funcional-trabalhista, refere-se à precarização das condições de trabalho do tutor na IPES estadual, onde se evidencia que esse profissional recebe uma bolsa 13% a menos em relação ao salário mínimo vigente em 2016, conforme se detectou nos instrumentos de pesquisa. Pelo alto grau de complexidade das atividades de docência que lhe são exigidas para atuar no curso de licenciatura, entendemos que deveria ser muito mais valorizado em termos remuneratórios, pois não recebem o piso mínimo na política de valorização de longo prazo dos salários dos trabalhadores no Brasil, ou seja, a Capes, como principal gestora de órgão governamental, descumpra essa medida instituída pelo governo federal.

No bojo da precarização, além da inexistência de direitos amplamente discutidos neste trabalho, consideramos, a partir das evidências empíricas, que as condições de trabalho do tutor implicam em uma pauperização de benefícios para realização de suas atividades no sistema UAB, quando se observa o deslocamento a pé de tutores até o local de trabalho, sem vale transporte, ou mesmo, sem a concessão do vale-refeição e/ou vale-alimentação. Embora este último não seja obrigatório pela legislação, pode ser prevista a sua concessão, como, por exemplo, nas convenções coletivas desses trabalhadores, desde que eles estejam, sob o regime de vínculo profissional ou de contrato de trabalho pelo qual seriam, enfim, atribuídos esses benefícios.

Diante desses resultados, evidencia-se a (in)definição dos papéis exercidos por esse profissional no curso da EaD, que, no nosso entendimento, demonstra que ele desconhece qual é mesmo seu lugar no sistema UAB: se exerce, de maneira efetiva, o seu papel como tutor, ou tende a ser desafiado para assumir e/ou acumular outras atribuições na docência em EaD. Seu

desconhecimento não resulta aqui no sentido de ignorância intelectual, mas, sim, por conta da conjuntura de indefinição que o sistema UAB lhe impõe nas suas funções, seja pelo teor de suas legislações formuladas pela Capes/FNDE/MEC, seja pelos documentos elaborados pela IPES estadual. Em outros termos, a indefinição para esse profissional parte tanto do órgão principal da gestão da EaD que lhe atribui apenas a função de ‘tutor’, sem outros substantivos e adjetivos, como também da IPES que considera na sua base documental para a essa modalidade que o tutor deve ser denominado como ‘docente-tutor’ no curso da UAB.

Assim sendo, consideramos que o tutor na IPES tende a viver um conflito existencial em termos de suas funções, pois a falta de clareza, por parte do espectro institucional, nas definições de suas competências para atuar na docência pode levá-lo a uma tomada de decisão que não seja concreta quanto ao seu papel na UAB, evidenciando assim dubiedade e contradições no exercício de seu serviço na tutoria.

Na articulação dessas evidências empíricas com a teoria crítica, para Marx (2013), as relações no modo de produção capitalista são caracterizadas no seu processo de desenvolvimento histórico pelas aporias, objeções e contradições vivenciadas nas práticas sociais de seu movimento dinâmico e contínuo no sentido de transformar a realidade, a vida social e a natureza.

Desse modo, essa personificação do capital, para Marx (2013), segundo Mészáros (2009), leva a burguesia capitalista à consolidação do domínio das atividades produtivas na estrutura social sem permitir a sua extensão a todos os membros da sociedade, atuando como uma força hegemônica na formação social que se desenrolará em formas de consciência nos imperativos estruturais de seus domínios (MÉSZÁROS, 2009).

Essas relações entre produção e distribuição; forças produtivas e suas ações, ou, entre capital e trabalho ‘formam uma unidade dialética, isto é, uma unidade de contrários. Todavia, Mészáros (2009), analisando a concepção marxiana, argumenta que, para alguns critérios na estrutura de domínio capitalista e sua formação de consciência, a relação entre a base material e a superestrutura deve assumir a forma de uma determinação unidimensional e mecânica, em vez de uma reciprocidade dialética. Este, segundo o autor, é o modo pelo qual esse caso é ilustrado por muitos na sociedade (MÉSZÁROS, 2009).

Dentro dessa perspectiva marxista, percebe-se ainda que as categorias educação, economia, e estado se configuram, segundo Carnoy (1990, p.14), “nas relações e mediações entre base e superestrutura, que são históricas e centradas nas classes sociais; além de serem enraizadas

em condições materiais na sociedade” onde, segundo Marx (1983, p. 24), “o conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica, política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social”.

Ainda, sobre essas “condições materiais”, Marx (1983) argumenta que: “na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade”, correspondendo a um determinado estágio de “desenvolvimento das forças produtivas materiais”. E, ele finaliza dizendo: “não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência”. (MARX, 1983, p. 24).

Sendo assim, os fatores e efeitos originados dessas relações são inúmeros, como aponta Antunes (2002), pois tendem a implicar em efeitos degradantes nas condições de trabalho. Ou ainda conforme Druck e Franco (2007) que enfatizam a perda da razão social do trabalho, por meio do processo de terceirização e das condições de precarização, através do caráter flexível que desobriga tudo que é fixo, rígido ou estável, além da erosão dos direitos e das garantias dos trabalhadores.

E, finalmente, não se trata aqui de uma investigação que, por meio de suas observações empíricas articuladas à teoria crítica, queira tão-somente evidenciar a ‘face obscura de funções’ na EaD, através da flexibilização, intensificação e precarização do trabalho de “infoproletários” na UAB, como é o caso do tutor. Todavia, trata-se, sobretudo, de problematizar, de investigar essas objeções vivenciadas nas práticas sociais do trabalho nessa modalidade, apontando para uma perspectiva em que seus teletrabalhadores possam superar o impasse nas suas condições de trabalho, bem como os órgãos gestores dessas políticas públicas sociais e suas IPES integradas na oferta da EaD pública possam, enfim, tomar decisões que busquem uma valorização plena desses profissionais no âmbito do sistema UAB.

Alem disso, consideramos que os resultados desta pesquisa evidenciam as condições antagônicas no papel do tutor que configura em atribuições intensificadas e flexibilizadas no trabalho docente na EaD. Isso, a nosso ver, resulta ainda na precarização do trabalho desses profissionais que tendem a ser desvalorizados na medida em que não há uma forma de compensação salarial pelo seu desempenho profissional em outras funções docente na educação a distância.

Pelo que foi exposto, consideramos, portanto, nesta tese, que esse cenário analisado constitui historicamente a transição da base da força de trabalho tradicional para estruturas ocupacionais fluidas e flexíveis no espaço-tempo virtual cibernético, formulando novas condições antagônicas nos papéis e nas atribuições de teletrabalhadores e/ou infoproletários como o papel do tutor, para lidar no seu esforço físico, mental, intelectual e psíquico diante da complexidade do processo de ensino-aprendizagem na modalidade de educação a distância.

## 5. REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** – *Ensaio sobre a metamorfose e a centralidade no mundo do trabalho*. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2002.

\_\_\_\_\_. Século XXI: nova era da precarização estrutural do trabalho? In: **Seminário Nacional de Saúde Mental e Trabalho**. - São Paulo, 28 e 29 de novembro de 2008. Disponível em: <<http://www.fundacentro.gov.br/Arquivos/sis/EventoPortal/AnexoPalestraEvento/Mesa%201%20-%20Ricardo%20Antunes%20texto.pdf>>. Acesso em 20 jun. 2015.

ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy (orgs.). **Infoproletários**: degradação real do trabalho virtual. – São Paulo: Boitempo, 2009.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. – 5. ed. 1. Reimpressão – Campina, SP: Autores Associados, 2009a.

\_\_\_\_\_. **O que é mídia-educação**. 3 ed. Campinas, Autores Associados, 2009b.

\_\_\_\_\_. **Ensaio sobre a educação a distância no Brasil**. Educ. Soc., Abr 2002, vol.23, no.78, p.117-142. ISSN 0101-7330.

BRASIL. Congresso Nacional/Câmara dos Deputados (Biênio 2011/2012). **Projeto de Lei Nº 2.435, de 29 de setembro 2011** (PL 2435/2011). *Dispõe sobre a regulamentação do exercício da atividade de Tutoria em Educação a Distância*. Diário da Câmara dos Deputados, República Federativa do Brasil, Brasília-DF, Ano LXVI - Nº 171, Sexta-Feira, 30 de Setembro de 2011. Disponível em: <<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD30SET2011.pdf#page=157>>. Acessado 15 de outubro de 2016.

\_\_\_\_\_. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto Nº 8.618/2015**. Regulamenta a Lei nº 13.152, de 29 de julho de 2015, que *dispõe sobre o valor do salário mínimo e a sua política de valorização de longo prazo*. Brasília, DF: D.O.U., de 30.12.2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Decreto/D8618.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Decreto/D8618.htm)>. Acessado em 05 de jul. de 2016.

\_\_\_\_\_. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.551, de 15 de dezembro de 2011**. *Altera o art. 6º da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, para equiparar os efeitos jurídicos da subordinação exercida por meios telemáticos e informatizados à exercida por meios pessoais e diretos*. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/12551.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/12551.htm)>. Acessado em 25 de outubro de 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996**. Brasília, DF: D.O.U., de 23.12, 1996.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto nº 5.800**, de 8 de junho de 2006, que Dispõe sobre o *Sistema Universidade Aberta do Brasil UAB*, voltado para o desenvolvimento da modalidade de EaD, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País. Brasília, DF: D.O.U. de 9.6.2006. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm)>. Acessado em 25 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto nº 5.622/2005** – *Educação a Distância* – Regulamenta o *artigo 80* da Lei nº 9.394/1996, que *estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF: D.O.U., de 20.12.2005.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil** – Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 45 de 08 de dezembro de 2004. Brasília: Senado Federal, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC)/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes. **Guia do Acadêmico UAB/Unimontes**. Belo Horizonte: Gráfica e Editora Sigma Ltda, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). Resolução FNDE nº 15, de 4 de dezembro de 2015 revoga, em seu Art. 1º, as Resoluções nº 26, de 5 de junho de 2009, e nº 8, de 30 de abril de 2010, que dispõem sobre o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa a participantes dos programas de formação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), e a Resolução nº 13, de 20 de maio de 2010 do Parfor, considerando a transferência à Capes da responsabilidade pelo pagamento de bolsas de estudo e pesquisa. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/>>. Acessado em 17 de dezembro de 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução do FNDE Nº 8, de 30 de abril de 2010. *Estabelece (...) orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes (...) no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)*, 2010. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php>> Acessado em 05 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. *Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009*. Anexos I, II e III – Manual de atribuições dos bolsistas; Termo de compromisso do bolsista; Formulário de cadastramento de bolsista da UAB. 2009b. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php>>. Acesso em: 02 jul. 2016.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1987. Introdução; Partes 1, 2 e 5, p. 15-212 e 317-379.

CAMPOS, Fernanda Araujo Coutinho. Educação a distância deixa claro desafio por ensino em rede. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 02 ago. 2015. Caderno Educação. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/08/1662979-ead-deixa-claro-desafio-para-o-pais-adotar-educacao-aberta-e-em-rede.shtml>>. Acessado em 30 set. 2015.

CARNOY, Martin. **A educação na América Latina está preparando sua força de trabalho para as economias do século XXI?** – Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

\_\_\_\_\_. **Educação, economia e Estado:** base e superestrutura – relações e mediações. – 4. ed. – São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1990.

CASTELLS, Manuel. **A Era da Informação:** economia, sociedade e cultura, vol. 3, São Paulo: Paz e terra, 1999, p. 411-439.

CASTIONI, Remi. **Da qualificação à competência:** dos fundamentos aos usos – o PLANFOR como dissimulador de novos “conceitos” em educação. Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Faculdade de Educação. 2002. 264 f. Tese (doutorado). Campinas, SP: Unicamp, 2002.

CENSO EAD.BR. **Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2012.** In: Censo EAD.BR: Analytic Report of Distance Learning in Brazil/[traduzido por Opportunity Translations]. – Curitiba: Ibpx, 2013.

DALBOSCO, Claudio Almir. Universidade, formação e indústria educacional. In:\_\_\_\_\_. **Pragmatismo, teoria crítica e educação:** ação pedagógica como mediação de significados. Campinas - SP. Autores Associados. 2010. Cap. 2, p. 151-177

DAL ROSSO, Sadi. **Mais trabalho!:** a intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** 9 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. **Educar pela pesquisa.** Direção: Carlos Cavalheiro. Organização: ATTA Mídia e Educação. Belo Horizonte, 2009. 1 DVD.

\_\_\_\_\_. **Educação e conhecimento:** relação necessária, insuficiente e controversa. Petrópolis, 2000.

DRUCK, Graça e FRANCO. Tânia. **A perda da razão social do trabalho:** terceirização e precarização. – São Paulo: Boitempo, 2007.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira:** reforma ou revolução? São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia.** 2. Reimpressão. 8. ed. São Paulo: Ed. Ática, 2005. [ISBN 85-08-09163-X].

FOREQUE, Flávia. Educação a distância deve ter novas diretrizes e se aproximar da presencial. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 30 jul. 2015. Caderno Educação. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/07/1661682-governo-debate-regras-para-aproximar-educacao-a-distancia-da-presencial.shtml>>. Acessado em 30 set. 2015.

FRANÇA, Júnia Lessa e VASCONCELLOS, Ana Cristina de. **Manual para normalização de publicações técnico-científicas**. 8 ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007, pp. 110-127; 130-142 [Capítulos: 12 Ilustrações; e, 14 Citações].

FRANÇA, Polyana Imolesi Silveira de. **A precarização do trabalho na educação a distância: o trabalho do Tutor em questão**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

FRANÇA NETO, José. **A análise do valor da informação na percepção do usuário externo do Sistema Integrado de Informações Educacionais de Minas Gerais (SIED-MG), através de alguns atributos de qualidade**. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Estruturas e Sujeitos e os Fundamentos da Relação Trabalho e Educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. – 3 ed. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR. 2005.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. – 2 ed. – Chapecó: Argos, 2012. 212 p.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. – 6. ed. – 5. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2012.

HÖFLING, Eloisa de Mattos **Estado e Políticas (Públicas) Sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

JAPIASSU, Hilton. **Ciência e Destino Humano**. . Rio de Janeiro: Ímago, 2005.

LAPA, Andrea e PRETTO, Nelson De Luca. *Educação a distância e precarização do trabalho docente*. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, nov. 2010. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1792/1355>>. Acesso em 21 jan. 2014.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. – São Paulo: Cortez Editora, 2013.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LITWIN, Edith. **Das tradições à virtualidade**. In: Edith Litwin (Org.). Educação a distancia: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p. 13-22.



MAGGIO, Mariana. **O tutor na educação a distância.** In: LITWIN, Edith. (Org.) Educação a distancia: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p. 93-110.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EaD.** – 1. ed. – São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica.** -7. ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

\_\_\_\_\_. **Técnicas de Pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, análise e interpretação de dados. – 7. ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos de metodologia científica.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MARQUES, Mara Rúbia Alves e VASCONCELOS, Juliene Silva. **O Professor Pedagogo e Licenciado nos Projetos de Educação a Distância da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia/UFU – 2000/2002.** *Educação e Filosofia*, v. 18, n. 35/36 – jan./dez. 2004, pp. 331-351.

MARX, Karl (1818-1883). **O Capital:** crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. Trad.: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

\_\_\_\_\_. **Grundrisse:** manuscritos econômicos de 1857-1858 – esboços da crítica da economia política. Trad.: Mario Duayer, Nélio Schneider (com a colaboração de Alice Helga Werner e Rudiger Hoffman. São Paulo: Boitempo, 2011.

\_\_\_\_\_. **Contribuição à crítica da economia política.** Trad.: Maria Helena Barreiro Alves (com revisão de Carlos Roberto F. Nogueira). 2. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1983.

\_\_\_\_\_. **Para a crítica da economia política:** Manuscrito de 1861-1863/ Cadernos I a V – Terceiro Capítulo: O capital em geral. Trad.: Leonardo de Deus. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, 439 p.

MELLO, Alvaro. **Teletrabalho (Telework): O Trabalho em Qualquer Lugar e a Qualquer Hora...** Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999. Disponível em: <<http://www.crasp.gov.br/crasp/conteudo/LivroQUALITYMARK.pdf>>. Acessado em 22 de outubro de 2016.

MÉSZÁROS, István. **O conceito de dialética em Lukács.** Trad. Rogério Bettoni. – 1 ed. – São Paulo: Boitempo, 2013. [pp. 49-70].

\_\_\_\_\_. **A crise estrutural capital.** Trad. Francisco Raul Carneiro. – São Paulo: Boitempo, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Estrutura social e formas de consciência II: a dialética da estrutura e da história.** Trad. Rogério Bettoni; revisão técnica Caio Antunes. – São Paulo: Boitempo, 2011b. (Mundo do Trabalho).

\_\_\_\_\_. **A Educação para Além do Capital.** Tradução: Isa Tavares – 2 ed. - São Paulo:Boitempo, 2008.

\_\_\_\_\_. **Estrutura social e formas de consciência: a determinação social do método.** Trad. Luciana Pudenzi, Francisco Raul Cornejo, Paulo Cezar Castanheira. – São Paulo: Boitempo, 2009. (Mundo do Trabalho – v.2).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES Nº 1/2016:** Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Brasília, DF: D.O.U., de 11 março de 2016. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/superior-avaliacao\\_institucional-ead/legislacao-e-normas](http://portal.inep.gov.br/superior-avaliacao_institucional-ead/legislacao-e-normas)>. Acessado em 01 de ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação a Distância (SEED). **Referenciais de qualidade para educação superior a distância** (2007). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acessado em: 21 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **O que é educação a distância?** Brasília: SEED, 2015a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12823:o-que-e-educacao-a-distancia&Itemid=230](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12823:o-que-e-educacao-a-distancia&Itemid=230)>. Acessado em 21 jan 2015.

\_\_\_\_\_. **Pró-Licenciatura.** Brasília: SEED, 2015b.<<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=708>>. Acessado em 21 jan 2015.

\_\_\_\_\_. **Projeto Veredas forma professores mineiros.** Brasília: SEED, 2005. <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=1981](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1981)>. Acessado em 21 jan 2015.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais.** – 2 ed. – São Paulo: Atlas, 2009.

\_\_\_\_\_. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 2005.

MILL, Daniel. **Educação a distância e trabalho docente virtual:** sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia. Tese (Doutorado) UFMG. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), Belo Horizonte, 2006, 322p. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/HJPB-55Y9MT>>. Acessado 22 de out. 2016.

\_\_\_\_\_. **Docência Virtual:** uma visão crítica.– Campinas, SP: Papyrus, 2012, 304p.

\_\_\_\_\_. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. In: **Polidocência na educação a distância:** múltiplos

enfoques. (Orgs.) Daniel Ribeiro Silva Mill, Luís Roberto de Camargo Ribeiro, Marcia Rozenfeld Gomes de Oliveira. – São Carlos: EdUFSCar, 2010.

\_\_\_\_\_. *Sobre a formação de professores no Brasil contemporâneo: pensando a LDB e a EaD como pontos de partida.* In: **Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB.** (Org.) João Valdir Alves de Souza; Clarice Nunes [et al]. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MILL, Daniel e FIDALGO, Fernando. **O Trabalho Docente Virtual como Teletrabalho: sobre tempos, espaços e tecnologias.** In: A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade. Fernando Fidalgo; Maria Auxiliadora M. Oliveira; Nara Luciene Rocha Fidalgo (orgs.) – Campinas, SP: Papirus, 2009.

\_\_\_\_\_. **Espaço, tempo e tecnologia no trabalho pedagógico: redimensionamentos na Idade Mídia.** *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP.* Brasília, v. 88, n. 220, p. 421-444, set./dez., 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes. **Guia do Acadêmico UAB/Unimontes.** Belo Horizonte: Gráfica e Editora Sigma Ltda, 2008.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada.** Trad.: Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MORAES, Raquel de Almeida. **Educação, Trabalho e Novas Tecnologias na Educação a Distância: uma reflexão.** In: Anais de XII Jornada do HISTEDBR e X Seminário de dezembro 2014. Caxias, Ma: HISTEDBR-MA/CESC, 2014.

\_\_\_\_\_. *Institucionalização da EaD nas IES públicas: uma perspectiva histórico-crítica e emancipadora.* In: **Educação a Distância: desafios contemporâneos.** Daniel Ribeiro Silva Mill, Nara Maria Pimentel (Orgs.). São Carlos (SP): EdUFSCaR, 2010. 344 p.

\_\_\_\_\_. *Educação a Distância: aspectos histórico-filosóficos.* In: **Linguagens e interatividade na educação a distância.** (Orgs.) Leda Maria Rangel; Raquel de Almeida Moraes. – Rio de Janeiro: DP&A, 2003. – Capítulo 4, p. 111-132.

MORAN, José Manuel. **O que é educação a distância.** Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **A educação superior a distância no Brasil.** In: SOARES, Maria Susana A. (Org.) *A Educação Superior no Brasil.* Brasília, CAPES - UNESCO, 2002, pp. 251-274.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 16. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011, 64p.

PRADO JUNIOR, Caio. **Teoria marxista do conhecimento e método dialético materialista**. Revista Discurso, v. 4, n. 4, São Paulo: Departamento de Filosofia da Universidade de São Paulo (USP), 1973. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/discurso/article/view/37760/40487>>.

PRETI, Oreste. **Educação a Distância: fundamentos e políticas**. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

RIBEIRO, Darcy. **Universidade de Brasília: projeto de organização, pronunciamento de educadores e cientistas e Lei nº 3.998 de 15 de dezembro de 1961**. Reimpressão. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

RODRIGUES, Lavínia Rosa. **Projeto Veredas: os sentidos da formação para as professoras de Caeté - MG**. 2009. 144 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Faculdade de Educação. Rio de Janeiro.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. **Relação entre os processos pedagógicos, os sujeitos e a tecnologia**. In: Políticas organizativas curriculares, educação inclusiva e formação de professores. (orgs.) Dalva E. Gonçalves Rosa, Vanilton Camilo de Souza; Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, Celso *et al.* (Orgs.) **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 151-166.

\_\_\_\_\_. Transformação do Capitalismo, do Mundo do Trabalho e da Educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. – 3 ed. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR. 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Solonildo Almeida da; SILVA, Simone Cesar da; JIMENEZ, Susana; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. **Educação a Distância e Precarização do Trabalho Docente**. Revista Eletrônica Arma da Crítica. N. 4, Dez, 2012, pp. 225-231. [ISSN 1984-4735].

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo**. São Paulo: Atlas, 2008.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS (UNIMONTES). **Projeto Pedagógico do Curso de (PPC) Licenciatura em Pedagogia: Modalidade a Distância**. Montes Claros: Departamento de Educação, 2013, 162p.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Para o Tutor Uab/Unimontes**. Montes Claros: Centro de Educação a Distância (CEAD/Unimontes), 2008, 66p.

\_\_\_\_\_. Centro de Educação a Distância (CEAD/Unimontes). **Perfil do alunado dos cursos de graduação a distância UAB/Unimontes: 2ª Oferta**. Montes Claros: CEAD, 2013b.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O Conceito de Tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

## 6. APÊNDICES

### INSTRUMENTOS DE PESQUISA:

- ☞ **APÊNDICE I: Questionário** *Aplicado aos Tutores na UAB/Unimontes.*
- ☞ **APÊNDICE II: Roteiro de Entrevistas aos professores-coordenadores no sistema UAB** – Coordenadores de Projetos UAB; de Curso de Pedagogia; e, de Tutoria.

////

---

- ☞ **APÊNDICE III: Comunicação à Associação Sindical sobre entrevista para pesquisa:** cópia de e-mail enviado a membro da diretoria da Associação dos Docentes da Unimontes (Adunimontes) - Seção Sindical filiada à Andes.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
PPGE/FE/Doutorado em Educação

**APÊNDICE I: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS TUTORES NA UAB/Unimontes**  
[*Tutores Virtuais e Presenciais no Trabalho de Tutoria no curso de Pedagogia EaD*].

Prezado (a) Tutor (a):

Estamos desenvolvendo uma pesquisa no curso de pedagogia UAB/Unimontes, a qual tem como objetivo principal investigar “**as condições do trabalho do tutor na educação a distância (EaD)**”. Nesse sentido, solicitamos de V. S<sup>a</sup> a participação e colaboração nessa pesquisa, ao responder o questionário, a seguir, que vai culminar na nossa análise e interpretação da tese de doutoramento da Universidade de Brasília (UnB), Programa de Pós-graduação em Educação – Faculdade Educação.

Confiantes na colaboração de V. S<sup>a</sup>, agradecemos pela atenção e participação.

Cordialmente,

Professor-pesquisador José França Neto

Doutorando em Educação UnB/e-mail: francaneto@gmail.com

**Bloco A – PERFIL SOCIOECONÔMICO E CULTURAL DO TUTOR**

Nome do Tutor : \_\_\_\_\_ . Presencial ( ) A distância ( )

IES: \_\_\_\_\_ . Pública ( ) Privada ( )

Unidade de Trabalho na EaD: \_\_\_\_\_

Função no Trabalho Tutoria em EaD: \_\_\_\_\_

Município: \_\_\_\_\_ . Unidade da Federação: \_\_\_\_\_

Data da Aplicação do Questionário: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Tempo de Serviço como Tutor em EaD: \_\_\_\_\_

- Além da tutoria EaD, outro vínculo profissional, ou, outra ocupação econômico-financeira?

( ) Sim ( ) Não. Em caso afirmativo, qual? \_\_\_\_\_

QUANTOS ALUNOS DE PEDAGOGIA UAB/UNIMONTES NESSE POLO EaD? \_\_\_\_\_

**QUESTÕES:**

1) Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

2) Qual sua idade?: \_\_\_\_\_. ( ) Prefere não declarar.

3) Qual é seu Estado Conjugal (civil) - [Marque apenas uma resposta]:

( ) Solteiro ( ) Casado ( ) Divorciado ( ) Separado ( ) Viúvo

( ) União estável ( ) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

4) Como você mora? - [Marque apenas uma resposta]

( ) Imóvel próprio – casa ou aptº, etc. ( ) Imóvel alugado – casa ou aptº, etc.

- ( ) Imóvel cedido por família ou amigos. ( ) Albergues públicos [município/IPES].  
 ( ) Albergues particulares [pousadas/etc.]. ( ) Hotéis, hospedando mensalmente.

5) Qual é a sua **renda familiar** mensal? [Marque apenas uma resposta]

- ( ) 1 salário mínimo [R\$ 880,00]. ( ) Acima de 1 a 3 salários mínimos.  
 ( ) Acima de 3 a 6 salários mínimos. ( ) Acima de 6 a 9 salários mínimos.  
 ( ) Acima de 9 a 12 salários mínimos. ( ) Acima de 12 a 15 salários mínimos.  
 ( ) Mais de 15 salários mínimos ( ) Nenhuma renda

6) Assinale qual sua formação acadêmica [Se tiver mais de uma, marque apenas as formações cursadas]:

- ( ) Graduação em andamento. ( ) Mestrado em andamento  
 ( ) Graduação em *licenciatura*<sup>a</sup>. ( ) Mestrado em educação e afins.  
 ( ) Graduação em *bacharelado*<sup>b</sup>. ( ) Mestrado em outras áreas\*  
 ( ) Especialização em andamento. ( ) Doutorado em andamento.  
 ( ) Espec. em educação e afins. ( ) Doutorado em educação e afins.  
 ( ) Espec. em outras áreas\* ( ) Doutorado em outras áreas\*

Ao assinalar (a) **Licenciatura**/Qual? \_\_\_\_\_; (b) **Bacharelado**/ Qual? \_\_\_\_\_

\*Em caso de *especialização, mestrado e doutorado em outras áreas diferentes da educação e afins*, qual seria a área do conhecimento: \_\_\_\_\_.

7) Qual é sua área de atuação no trabalho de tutoria da licenciatura em EaD?

- ( ) Pedagogia. ( ) Letras. ( ) Geografia.  
 ( ) Outra licenciatura [formação de professor]. Qual? \_\_\_\_\_

8) Em relação ao acesso aos bens culturais, você frequenta [Indique apenas os mais frequentes]:

- ( ) Palestras. ( ) Eventos acadêmicos e culturais.  
 ( ) Peças teatrais. ( ) Feira de livros e festival literário.  
 ( ) Amostra de artes, artesanato e desenho. ( ) Cinema.  
 ( ) Feira Tecnológica [TICs]. ( ) Festival de dança e shows de música.

Justifique alguns incentivos recebidos para acesso aos bens culturais: \_\_\_\_\_

### **Bloco B – CONDIÇÕES DE TRABALHO DO TUTOR NA EaD**

9) Qual é sua renda mensal, incluindo pagamento de tutoria na EaD e outras fontes de renda própria? [Marque apenas uma resposta]

- ( ) Até R\$ 880,00 [salário mínimo]. ( ) De R\$ 880,01 até R\$ 2.640,00.  
 ( ) De R\$ 2.640,01 até R\$ 5.280,00. ( ) De R\$ 5.280,01 até R\$ 7.920,00.  
 ( ) De R\$ 7.920,01 até R\$ 10.560,00. ( ) De R\$ 10.560,01 até R\$ 13.200,00.  
 ( ) Mais de R\$ 13.200,01.

10) Qual é o tipo de vínculo funcional no seu trabalho de tutoria EaD nessa IPES? [Marque apenas uma resposta]

- ( ) Tutor com contrato de trabalho efetivo por meio de contrato CLT<sup>i</sup>.  
 ( ) Tutor com contrato temporário de trabalho/CLT.  
 ( ) Tutor com contrato temporário pelo Sistema UAB/ bolsa Capes<sup>ii</sup>  
 ( ) Tutor pertencente ao quadro de pessoal da IPES e contratado pela UAB/ bolsa Capes



- ( ) Tutor subcontratado por processo de flexibilização e terceirização da IPES  
 ( ) Outro vínculo funcional deslocado para função de tutoria. Qual? \_\_\_\_\_

**Notas:** (i) CLT: Consolidação das Leis do Trabalho; (ii) Capes: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

**11)** Qual é a forma de pagamento para o seu trabalho de tutoria na EaD instituída pela IPES? [Marque apenas uma resposta]

- ( ) Horista. ( ) Diarista. ( ) Semanalista ( ) Quinzenalista  
 ( ) Salário Mensal. ( ) Pagamento mensal pelo Sistema UAB/ bolsa Capes  
 ( ) Outra forma de pagamento. Qual? \_\_\_\_\_

**12)** Qual é sua carga horária semanal de trabalho na jornada de tutoria da EaD? [Marque apenas uma resposta]

- ( ) 10 horas semanais. ( ) 20 horas semanais.  
 ( ) De 21 a 30 horas semanais. ( ) De 31 a 40 horas semanais.  
 ( ) Mais de 40 horas semanais.

**13)** Em uma carga horária (CH) semanal de 20 horas, ou acima dessa CH, você considera a jornada de trabalho de tutor poder se apresentar de modo: [Marque apenas uma resposta]

- ( ) Totalmente intenso. ( ) Parcialmente intenso.  
 ( ) Não intenso. ( ) Sem posição/indiferente

Justifique: \_\_\_\_\_

**14)** Ao identificar seus direitos trabalhistas, indique quais garantias abaixo você recebe pela função do trabalho tutoria na EaD? [Assinale quais garantias recebidas]

- ( ) Carteira de trabalho assinada/CLT<sup>1</sup>. ‘ ( ) Jornada de trabalho e horas extras.  
 ( ) 13º Salário. ‘ ( ) Férias regulamentares e remuneradas.  
 ( ) FGTS<sup>2</sup>. ‘ ( ) Seguro-desemprego e seguro de vida.  
 ( ) Vale-transporte. ‘ ( ) Abono Salarial [PIS e Pasep<sup>3</sup>].  
 ( ) Vale-alimentação/refeição; vale transporte ( ) Assistência médica e odontológica  
 ( ) Licença-maternidade e paternidade. ‘ ( ) Aviso prévio e/ou quebra de contrato.  
 ( ) Adicional Noturno [20% a mais no salário] ( ) Faltas Justificadas\*\*.  
 ( ) Não recebem nenhum direito e nenhuma garantia trabalhista

**Notas:** (1) A CLT – Consolidação das Leis do Trabalho estabelece que a Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS) é o documento obrigatório na relação empregado e empregador; (2) FGTS: Fundo de Garantia do Tempo de Serviço; (3) Abono: PIS (Programa de Integração Social) ou o Pasep (Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público). \*\*Ausência ao trabalho, segundo CLT, justifica-se pelos seguintes motivos: ‘falecimento de parentes próximos’; ‘nascimento de filho’ (licença-paternidade); ‘doação voluntária de sangue’; durante realização de ‘provas e estudos’ aplicadas ao trabalhador em cursos de formação; e, comparecimento a Justiça.

**15)** Sem essas garantias de direitos trabalhistas, mencionadas na questão anterior, você considera que, em razão dessa falta de amparo legal ao trabalhador da EaD, as condições de seu trabalho na tutoria UAB podem se tornar ‘precárias’, ou, ‘não’? De modo a assinalar, como: [Marque apenas uma resposta]

- ( ) Precárias totalmente. ( ) Precárias parcialmente.  
 ( ) Não Precárias. ( ) Sem posição/indiferente

Justifique: \_\_\_\_\_.

**16)** Em quais condições profissionais ‘favorecem’ ou ‘desfavorecem’ para atuação na tutoria do curso de Pedagogia UAB/Unimontes? [Assinale a alternativa que traduz a condição profissional indicada, ou, não]

- Na sua formação inicial, via graduação na área.  Sim  Não  
 Na sua formação inicial, via graduação em área diferente.  Sim  Não  
 Na sua formação continuada, via pós-graduação na área  Sim  Não  
 Na sua formação continuada, via pós-graduação em área diferente  Sim  Não

**17)** Na ausência de uma ‘formação inicial e/ou continuada na área de educação’ para atuar na licenciatura em Pedagogia EaD, você considera que essa condição tende a tornar o ‘trabalho de tutoria precário’, ou, ‘não precário’, como: [Marque apenas uma resposta]

- Totalmente Precário.  Parcialmente Precário.  
 Não precário.  Sem posição/indiferente

Por quê? \_\_\_\_\_.

**18)** No que se refere ao trabalho do tutor virtual na EaD, “de que maneira caracteriza sua atuação profissional como tutor no curso de Pedagogia EaD?” [Marque **duas** alternativas possíveis que identificam as características de sua condição profissional para atuar nessa licenciatura em EaD]:

- Domínio matéria para apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento do conteúdo da disciplina e das atividades docentes em EaD  
 Dedicção ao trabalho de tutoria em EaD em mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas, mantendo-os na regularidade de acesso ao ambiente virtual (AVA)  
 Competência para auxiliar no desenvolvimento de métodos e técnicas de ensino na aprendizagem em EaD,  
 Colaboração e participação do processo de avaliação da disciplina, além do acompanhando os alunos nas atividades do semestre letivo na EaD;

Justifique: \_\_\_\_\_.

**19)** Ainda, nas condições profissionais, houve capacitação por parte da IPES para você atuar no trabalho de tutoria na EaD?

- Sim.  Não.

Se sim, qual o número de horas e que tipo de capacitação houve para essa atuação? \_\_\_\_\_

**20)** Você trabalha (ou já trabalhou) com serviço de tutoria em quantas disciplinas na Pedagogia em EaD? [Marque apenas uma resposta]

- Uma.  Duas.  Três.  Quatro.  Cinco.  Seis disciplinas.  
 Mais de seis.

Quais conteúdos ou disciplinas você tem trabalhado no semestre letivo? \_\_\_\_\_.

**21)** Se já trabalhou *acima de duas disciplinas no semestre letivo*, você considera que ‘há uma intensificação do trabalho de tutoria’ no curso UAB, de forma que esta:

[Marque apenas uma resposta]

- Intensifica totalmente.  Intensifica parcialmente.  
 Não intensifica.  Sem posição/indiferente

**22)** Você realiza o trabalho de tutoria acompanhando aulas e atividades da EaD em quantas turmas da Pedagogia em EaD? [Marque apenas uma resposta]

- Uma turma.       Duas turmas.       Três turmas.       Quatro turmas.  
 Cinco turmas.       Seis turmas.       Mais de seis turmas.

Em qual licenciatura (ais)? \_\_\_\_\_.

**23)** No seu trabalho de tutoria na EaD, você atua em turma com quantos alunos?

- De 10 a 20 alunos.       De 20 a 40 alunos.  
 De 40 a 60 alunos.       Acima de 60 alunos.

**24)** Ao lidar com turma acima de 20 alunos na EaD, você crê que esse contingente de estudantes no curso da UAB pode influenciar no ambiente de trabalho do tutor, de modo a precarizá-lo, ou, não? Desse modo, você interpreta esse ambiente, como: [Marque apenas uma resposta]

- Totalmente Precarizado.       Parcialmente Precarizado.  
 Não Precarizado.       Sem posição/indiferente

Justique: \_\_\_\_\_

**25)** Quantas vezes na semana você realiza o trabalho de tutoria na Pedagogia em EaD?

- Uma vez.       Duas vezes.       Três vezes.       Quatro vezes.  
 Cinco vezes.       Seis vezes.       Acima de seis vezes.

**26)** se já trabalhou acima de três vezes na semana, você interpreta que há intensidade de trabalho na carga horária (CH) do tutor na EaD? Interpretando-a, como: [Marque apenas uma resposta]

- Há intensidade total de trabalho na CH.       Há intensidade parcial de trabalho na CH  
 Não há uma intensidade de trabalho na CH       Sem posição/indiferente na CH

**27)** Na sua jornada de trabalho na EaD, quantas horas efetivas na semana você permanece conectado, via Internet, ao ambiente virtual de aprendizagem (AVA), como, p. ex, o Moodle? [Marque apenas uma resposta]:

- Uma hora.       Duas horas.       De três a quatro horas.  
 De cinco a seis horas.       De sete a oito horas.       Mais de oito horas.

**28)** Ao responder a questão anterior, “se o ritmo diário de trabalho for acima ‘de três a quatro horas’ conectadas ao ambiente *online* [Moodle], as atividades do tutor na EaD poder-se-iam ter ‘um ritmo intenso’, ou, ‘não’, na sua jornada na tutoria UAB?” Dessa maneira, você considera nessas condições, como: [Marque apenas uma resposta]

- Ritmo muito intenso.       Ritmo intenso.  
 Ritmo pouco intenso.       Indiferente/sem opinião

**29)** Quais condições físicos-materiais que ‘favorecem’ e/ou ‘desfavorecem’ o trabalho do tutor na EaD? [Assinale a alternativa possível ante ao quesito formulado]:

- |   |                              |                              |
|---|------------------------------|------------------------------|
| Computadores e Internet/banda larga.                  | <input type="checkbox"/> Sim | <input type="checkbox"/> Não |
| Salas - refrigeração/iluminação/mobiliário            | <input type="checkbox"/> Sim | <input type="checkbox"/> Não |
| Infraestrutura das TDICs para EaD [AVA/Moodle, site]. | <input type="checkbox"/> Sim | <input type="checkbox"/> Não |
| Material didático                                     | <input type="checkbox"/> Sim | <input type="checkbox"/> Não |
| Estrutura sanitária [banheiros, etc.].                | <input type="checkbox"/> Sim | <input type="checkbox"/> Não |

Por quê? \_\_\_\_\_

**30)** Sem as ‘condições físico-materiais’ necessárias para as atividades na UAB/Unimontes, o trabalho do tutor tende ser ‘precarizado’, ou ‘não’, na EaD? [Marque apenas uma resposta] De modo a ser interpretado, como:

- ( ) Precarizado totalmente.                      ( ) Precarizado parcialmente.  
 ( ) Não Precarizado.                                ( ) Sem opinião/indiferente

**31)** O material didático-pedagógico está disponível para o trabalho de tutoria nos diferentes espaços do curso na UAB [virtual e presencial]?

- ( ) Sim.    ( ) Não.

**a)** Se a resposta for afirmativa, em qual ambiente o material didático é disponibilizado com maior frequência:                      ( ) Virtual (AVA).                      ( ) Presencial.

Justifique: \_\_\_\_\_

**32)** Ainda, na questão anterior, em caso do material didático-pedagógico não ser disponibilizado nos diferentes espaços da EaD, o que isso implicaria nas condições de trabalho do tutor? De modo: [Marque apenas uma resposta]

- ( ) Trabalho muito precário                      ( ) Trabalho pouco precário  
 ( ) Trabalho não precário.                        ( ) Sem opinião/indiferente

**33)** O conteúdo curricular do material didático atende às expectativas do trabalho do tutor na EaD?

- ( ) Sim.    ( ) Não.                      Por quê? \_\_\_\_\_

**34)** Para realização de suas funções na IPES – no exercício de atribuições administrativo-pedagógicas, ou mesmo, das atividades de tutoria dos encontros presenciais da EaD, você desloca por meio de qual transporte para se chegar até o polo/local de trabalho da UAB? Ou seja, “quais formas de transporte que você utiliza até o serviço na EaD? [Marque apenas uma resposta]

- ( ) Veículo de passeio próprio                      ( ) Carona: veículos de colegas e amigos  
 ( ) Transporte cedido pela IES                      ( ) Transporte terceirizado fornecido pela IES.  
 ( ) Transporte cedido pelo MEC/Capes                      ( ) Táxi contratado pelo tutor.  
 ( ) Motocicleta própria.                                ( ) Motocicleta particular contratada pelo tutor.  
 ( ) Bicicleta própria                                      ( ) Bicicleta emprestada/alugada  
 ( ) A pé

**35)** Levando-se em conta ‘os riscos nas formas de transporte’ até o local de serviço em EaD, como ‘rodovias precárias, ‘veículo e trânsito precários’, você considera que essas **condições** de deslocamento podem se tornar **precárias** até o local/polo de trabalho UAB/IPES, ou **não**?? De modo que você considere que essas condições [ou situação] podem se tornar:

- ( ) Precárias e inseguras totalmente.                      ( ) Precárias e inseguras parcialmente.  
 ( ) Não Precárias e seguras no transporte.                      ( ) Indiferente/Sem opinião.

**36)** Quanto tempo você gasta no deslocamento até o polo UAB, ou, a IPES em EaD? [Marque apenas uma resposta]

- ( ) Menos de uma hora.                      ( ) Uma hora.                      ( ) De duas a três horas.  
 ( ) De quatro a cinco horas.              ( ) De seis a oito horas.              ( ) Mais de oito horas.

**37)** O deslocamento até o polo UAB, ou, até a IPES, é pago de que forma na EaD? [Marque apenas uma resposta]

- ( ) Dinheiro em espécie              ( ) Depósito em conta corrente, sob forma de diárias/ estadia.  
 ( ) Cheque nominal no valor da diária ou estadia.              ( ) Voucher de hotel e transporte.  
 ( ) não há pagamento para o deslocamento até o local de trabalho na EaD

Justifique: \_\_\_\_\_

**38)** “você, no seu trabalho de tutor, acumula as funções de ‘professor’ na UAB/Unimontes? No caso de acúmulo de funções do ‘trabalho do docente’, qual papel abaixo você exerce com maior frequência na EaD?” [Marque apenas a função que você acumula atualmente]

- ( ) Professor-formador.                      ( ) Professor-conteudista.  
 ( ) Professor-pesquisador.                      ( ) Professor-coordenador.  
 ( ) Outro papel no trabalho docente na EaD. Qual? \_\_\_\_\_

Justifique: \_\_\_\_\_

**39)** Ao acumular outras funções e atribuições na UAB, ‘como, p. ex., a de professor’, você considera que há uma intensificação do trabalho do tutor de que maneira? Como: [Marque apenas uma resposta]

- ( ) Intensificação nas atividades de ensino/fins [ensino-aprendizagem: planejar e ministrar aulas, orientação e avaliação da aprendizagem]  
 ( ) Intensificação nas atividades administrativas [burocrático-meios: matrículas, recepção e acompanhamento de alunos].]  
 ( ) Intensificação no próprio trabalho do tutor, através das atividades fins no ensino-aprendizagem e das tarefas desempenhadas na parte administrativa [atividades meios] da tutoria EaD.

Justifique em o porquê: \_\_\_\_\_

**40)** Em caso de acúmulo do trabalho docente, você recebe o mesmo pagamento de bolsa, via Sistema UAB/ Capes, pelas atribuições do trabalho do ‘Professor de EaD’?

- ( ) Sim    ( ) Não.

Por quê? \_\_\_\_\_

**41)** Você considera que as ‘condições de trabalho’, por meio do ‘acúmulo de funções do tutor’ junto ao ‘trabalho docente’, como assumindo as atribuições do ‘professor-formador’, tendem a deixar as atividades de tutoria precárias no sistema UAB?

- ( ) Sim    ( ) Não.

Por quê? \_\_\_\_\_

**42)** Como configura o papel do tutor no curso de Pedagogia UAB/Unimontes?” [Assinale, para isso, duas alternativas possíveis que representem as funções do tutor atualmente na EaD da IPES]

- ( ) Tutor Virtual (a distância)                      ( ) Tutor a presencial.  
 ( ) Outra função no trabalho de tutoria em EaD. Qual? \_\_\_\_\_  
 ( ) Não existe a função do tutor nas atividades EaD da IPES.

**43)** Você é filiado a algum sindicato na IPES? Há alguma ‘representação sindical’ que defende a categoria de tutores e demais trabalhadores na UAB/Unimontes?

( ) Sim. Qual? \_\_\_\_\_

( ) Não. Se não, por quê? \_\_\_\_\_

**44)** No caso da inexistência de uma representação sindical na EaD, você considera que se acentua um ‘grau de precarização’ nas condições de trabalho do tutor na UAB, ou, não? De modo, a interpretá-lo, como: [Marque apenas uma resposta]

( ) Precarização total

( ) Precarização parcial

( ) Não precarização

( ) Indiferente/Sem resposta

**Bloco C – Considerações do Tutor sobre a Precarização e Intensificação do Trabalho na UAB**

**45)** Quais as atividades de tutoria na Pedagogia UAB que você tem realizado ‘em casa’, ou, ‘em outros espaços fora da universidade’ para realização dessas tarefas da EaD?

\_\_\_\_\_

**46)** De que forma caracteriza o ‘teletrabalho doméstico’ de tutoria na UAB/Unimontes? Você acredita que o suporte recebido da instituição e/ou do polo para você desenvolver o trabalho doméstico atende as necessidades de sua função? Quais suportes e/ou recursos você sente que é preciso para você desenvolver bem o seu trabalho doméstico na EaD?

\_\_\_\_\_

**47)** Na sua opinião, quais os reais motivos que levaram você a realizar o ‘trabalho de Tutoria na EaD’, de forma ‘doméstica’, ou, em outro espaço fora do Polo e/ou da IPES? Quais são as condições (recursos) que você tem para desenvolver esse trabalho em casa, ou seja, você possui as condições necessárias para realização desse trabalho?

\_\_\_\_\_

**48)** Em suas palavras, o que significa “condições precárias do trabalho do tutor na EaD”? Outra questão: em sua opinião, como ocorre a “intensificação do trabalho do tutor” na UAB? Além do mais, discorra sobre as implicações das múltiplas funções do tutor, ou, suas influências nos múltiplos papéis do trabalho docente nessa modalidade de ensino. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
PPGE/FE/Doutorado em Educação

**APÊNDICE II: Roteiro de Entrevistas aos professores-coordenadores no sistema UAB**  
[Entrevistas realizadas com os Coordenadores de Projetos UAB; de Curso de Pedagogia; e, de Tutoria].

**Bloco A – Perfil Acadêmico-funcional dos Coordenadores UAB**

Nome do Docente/Coordenador: \_\_\_\_\_  
 IES: \_\_\_\_\_ . Pública ( ) Privada ( )  
 Formação Acadêmica: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_  
 Unidade de Trabalho na UAB: \_\_\_\_\_  
 Função de Trabalho na EaD/UAB: \_\_\_\_\_  
 Município: \_\_\_\_\_ . Unidade da Federação: \_\_\_\_\_  
 Data da Entrevista: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_  
 Tempo de Serviço na UAB: \_\_\_\_\_

**ROTEIRO DE QUESTÕES**

**Bloco B – Características do curso de Pedagogia EaD: coordenação e organização do Trabalho UAB**

01) Quando ocorreu a implantação do curso de Pedagogia UAB/Unimontes na modalidade de Educação a Distância (EaD)? Ou mesmo, quando teve início o sistema UAB/Unimontes?

\_\_\_\_\_

02) O curso é reconhecido, ou mesmo, credenciado pelo Ministério da Educação (MEC)? Quantos Polos de Pedagogia existem no sistema UAB/Unimontes? Eles funcionam em quais cidades? Como e em que condições (infraestrutura e recursos humanos e materiais)?

\_\_\_\_\_

03) A Pedagogia EaD/Unimontes conta atualmente com quantos alunos, tutores (virtual e presencial); professores; e, técnicos da equipe multidisciplinar na UAB?

\_\_\_\_\_

04) Quais são as principais funções da ‘Coordenadoria’ em que você coordena no curso EaD e suas atribuições na UAB/Unimontes?

\_\_\_\_\_

**Bloco C – Características da Tutoria na EaD e Condições do Trabalho Tutor na UAB**

05) Qual é a importância do trabalho do tutor no curso? Como se caracteriza seu papel nas atividades realizadas na Pedagogia UAB/Unimontes? Quais as diretrizes para o trabalho de tutor na UAB/Unimontes?

---

06) Qual é a jornada de trabalho do tutor na carga horária semanal do curso de Pedagogia UAB/Unimontes? Eles trabalham com quais e quantas disciplinas no semestre letivo dessa licenciatura em EaD?

---

07) Quais modalidades de tutor hoje na UAB/Unimontes? Como se delineia as diferenças de atribuições, ações e estratégias desses profissionais na sua atuação na EaD?

---

08) Há alguma legislação pela qual a IPES orienta essas denominações ou atribuições para os tutores [**“Docente Tutor a Distância”** e **“Docente Tutor Presencial”**] no curso de Pedagogia UAB/Unimontes?

---

09) Ao instituir a Resolução do FNDE nº 26/2009, em 05 de junho de 2009, a CAPES/MEC diferenciou papéis no trabalho da UAB entre o tutor professor. Nesse aspecto, você considera que as denominações adotadas pela IPES para o tutor contrariam as orientações da Resolução? Ou seja, a partir dessa determinação legal, quais contradições existem entre o papel do tutor e do professor no trabalho da EaD, ou, de forma mais específica, na Pedagogia UAB/Unimontes?

---

10) Ao atribuir a denominação ‘Docente Tutor’, você considera que o tutor acumula a função de docente no curso de Pedagogia UAB? Há, com isso, um grau de intensificação da jornada de trabalho do tutor, ao acumular suas atribuições nas atividades de docência na EaD da IPES?

---

11) Qual é a forma de remuneração mensal realizada pelo trabalho do Tutor? No caso de acúmulo de funções docentes na EaD, ele (tutor) recebe o mesmo pagamento do professor na UAB/Unimontes?

---

12) Como se constitui o vínculo funcional do trabalho do Tutor na EaD com a IPES? Ainda, quais são os direitos e garantias trabalhistas do tutor recebidos pela sua função na UAB? [tais como: “Contrato de Trabalho pela CLT, FGTS, Férias regulamentares e remuneradas, Jornada de trabalho e Horas extra, Vale-alimentação ou refeição, Vale-transporte, Assistência médica e odontológica, 13º Salário”]?

---

13) Como se realiza o processo de seleção e capacitação de tutores no curso de Pedagogia EaD? Na capacitação, quais resultados profissionais são alcançados pelo curso no que diz respeito as condições de trabalho do tutor? Ainda, na seleção de tutores pela IPES, há o processo de ‘subcontratação ou terceirização’, por parte das empresas privadas, para o recrutamento desse pessoal no trabalho de tutoria da UAB?



---

14) De que forma o tutor realiza o seu trabalho 'em casa', ou mesmo, em outro espaço fora da IPES/UAB? Na sua concepção, você considera que o tutor tem as condições necessárias para realizar o 'teletrabalho' em outros espaços fora da IPES, como por exemplo, de forma 'doméstica'? Quais implicações do 'teletrabalho' na realidade do tutor no curso da UAB?

---

15) Quais as condições de trabalho do tutor para desenvolver seu trabalho no curso de Pedagogia UAB? Ele conta com quais os suportes e/ou recursos da IPES para garantir o seu trabalho de tutoria na EaD?

---

16) Há a constituição do Projeto Político Pedagógico para o curso de Pedagogia EaD e como isso ocorre? Como são definidas as atribuições de funções de tutor nesse projeto? Essas atribuições trazem distinções de papéis entre o tutor e professor. No PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional), há institucionalização dos cursos do Sistema UAB pela IPES?

---

17) No seu entendimento, você considera que o tutor, ao assumir múltiplas funções de papéis no curso, tem uma degradação constante de suas condições de trabalho, que precariza através de um processo de intensificação de suas atividades e seus ritmos de serviços no Sistema UAB?

---



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
PPGE/FE/Doutorado em Educação

**APÊNDICE III - Comunicação à Associação Sindical sobre entrevista para pesquisa:** cópia de e-mail enviado à Associação Sindical – Adunimontes [Correio eletrônico para membro da diretoria da Associação dos Docentes da Unimontes (Adunimontes) - Seção Sindical filiada à Andes]

**Pesquisa de Doutorado UnB sobre as condições de trabalho na EaD - Prof França Unimontes...**

1 mensagem

**José França Neto França Neto** <francaneto@gmail.com>

28 de junho de 2016 12:17

Para: narciso.ferreira@unimontes.br, narciso\_santos1@yahoo.com.br, José França Neto França Neto <francaneto@gmail.com>

Ao Professor **Narciso Ferreira**

Vice-presidente da Associação dos Docentes da Unimontes (Adunimontes)

Seção sindical filiada à Andes

Montes Claros (MG)

Estimado Prof. **Narciso**:

Conforme conversado, via fone, estou desenvolvendo uma pesquisa sobre a modalidade de educação a distância (EaD) - UAB/Unimontes, a qual tem como objetivo investigar "as condições de trabalho do tutor na EaD", cuja análise e interpretação vão culminar na nossa tese de doutoramento na Universidade de Brasília (UnB), do Programa de Pós-graduação em Educação – Faculdade Educação.

Nesse sentido, gostaria de solicitar do professor, como membro da diretoria da Adunimontes, o agendamento de uma entrevista para o final desta semana, ou, se possível, o início da outra, estabelecendo, para isso, 'dia, horário e local', conforme a disponibilidade do professor.

Desde já, agradeço-lhe pela participação nessa pesquisa, dizendo-lhe, ainda, que essa sua colaboração estará contribuindo para a análise do fenômeno estudado: a EaD, além do mais, para a construção e compreensão do conhecimento em torno da pesquisa sobre as políticas públicas de EaD no Brasil.

Aguardo.

Forte abraço,

Professor-pesquisador **José França Neto** – Fones: (38) 99950-7992 ou 99196-7992/Doutorando em Educação UnB/Filiado à Adunimontes

França Neto, J. - (38) 99950-7992 ou 99196-7992  
Doutorando em Educação  
Universidade de Brasília - UnB / PPGE - Brasília - DF  
[francaneto@gmail.com](mailto:francaneto@gmail.com)



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
PPGE/FE/Doutorado em Educação

## 7. ANEXOS

- ✧ **ANEXO I:** *Autorização para pesquisa na Pedagogia UAB/Unimontes;*
- ✧ **ANEXO II:** *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Tutores [Virtual e Presencial];*
- ✧ **ANEXO III:** *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Coordenadores de Projetos UAB; de Curso de Pedagogia; e, de Tutoria;*
- ✧ **ANEXO IV:** PORTARIA MEC Nº 1065 e PARECER CNE/CES Nº 84/2006: *Credenciamento da Unimontes para oferta de cursos superiores a distância;*
- ✧ **ANEXO V:** RESOLUÇÃO Nº 168 CEPEX/Unimontes – 2013: *Aprova o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância;*
- ✧ **ANEXO VI:** PROCESSO Nº 40.594 e PARECER Nº 266 CEE/MG – 2013: *Reconhecimento dos Cursos Superiores de Graduação – Licenciaturas na modalidade EaD/Unimontes, incluindo Pedagogia, segundo funcionamento e localização de Polos UAB no Estado de Minas Gerais.*
- ✧ **ANEXO VII:** PROJETO DE LEI Nº 2.435, de 29 de setembro 2011 (PL 2435/2011). *Dispõe sobre a regulamentação do exercício da atividade de Tutoria em Educação a Distância.*
- ✧ **ANEXO VIII:** Diretrizes para o Tutor: UAB/Unimontes/2008
- ✧ **ANEXO IX:** RESOLUÇÃO MEC Nº 1, DE 11 DE MARÇO DE 2016. *Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância.*
- ✧ **ANEXO X:** LEI Nº 12.551, DE 15 DE DEZEMBRO DE 2011. *Alteração no Art. 6º da CTL na qual reconhece para ‘feitos jurídicos’ o “trabalho a distância”, ou, “teletrabalho”.*
- ✧ **ANEXO XI -** DECRETO Nº 5.800/2006 – *Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil UAB.*



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
PPGE/FE/Doutorado em Educação

**ANEXO I: Autorização para realização da pesquisa**

Ilmas. Senhoras Professoras:  
**Maria Ângela Lopes Dumont de Macedo**  
*Coordenadora de Projetos;*  
**Betânia Maria Araújo Passos**  
*Coordenadora Adjunta de Projetos*  
CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - CEAD/UNIMONTES

Prezadas Professoras-coordenadoras:

Com nossos cordiais cumprimentos, vimos solicitar de V.S<sup>as</sup> a permissão para realização de uma pesquisa junto ao Curso de pedagogia UAB/Unimontes, a qual culminará na nossa tese de doutoramento pela Faculdade Educação – Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade de Brasília (UnB).

Na oportunidade, comunicamos que objetivo principal da pesquisa é investigar “As condições do trabalho do tutor na educação a distância (EaD)”, tendo como propósito realizar uma análise comparativa entre o público e privado.

Acrescentamos que este trabalho trata-se de uma pesquisa financiada pela FAPEMIG.

Confiantes na colaboração e compreensão de V. S<sup>as</sup>, aguardamos parecer dessa coordenação.

Atenciosamente,

Professor José França Neto – Fones: (38) 99950-7992 ou 99196-7992/  
Doutorando em Educação UnB  
e-mail: [francaneto@gmail.com](mailto:francaneto@gmail.com)

Montes Claros (MG), 28 de março de 2016.

Recabido em  
28/03/2016  
Deferido  
Macedo



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
PPGE/FE/Doutorado em Educação

**ANEXO II: *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Tutores*** [Virtual e Presencial]

Prezado (a) participante:

Sou acadêmico do curso de Doutorado em Educação, da Universidade de Brasília (UnB)/ Programa de Pós-graduação em Educação – Faculdade Educação (PPGE). Estou realizando uma pesquisa no curso de pedagogia UAB/Unimontes, sob orientação da Professora Dr<sup>a</sup> Raquel de Almeida Moraes (FE/UnB), que tem como objetivo principal investigar “as condições do trabalho do tutor na educação a distância (EaD)”.

Sua participação envolve a concessão de respostas ao questionário, respondendo assim suas 48 questões ‘fechadas’ e ‘abertas’, elaboradas por este pesquisador, além do preenchimento questões introdutórias em formulário.

A participação nesta pesquisa é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a).

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado na EaD e para a construção e ampliação do conhecimento em torno da pesquisa das políticas públicas de educação a distância.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela Secretária do PPGE/FE/UnB, localizada no Campus Universitário Darcy Ribeiro, Faculdade de Educação/UnB, Asa Norte – Brasília (DF). CEP.: 70.910-900, fone: (61) 3107-6243 /, ou, pelo e-mail da professora orientadora raquelmoraesbr@gmail.com.

Desde já agradecemos a sua participação.

Atenciosamente,

\_\_\_\_\_  
José França Neto – Doutorando em Educação –  
PPGE/FE/UnB/Matrícula: 130051675.

\_\_\_\_\_  
Local e data

**Consinto em participar de forma livre e esclarecida deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento, no qual me subscrevo.**

(a\*): \_\_\_\_\_

**Assinatura do Participante/Tutor.**

\_\_\_\_\_  
Local e data

**\*Houve assinaturas das Tutoras UAB/IPES.** No entanto, por princípios éticos, resolvemos garantir a preservação do anonimato dos participantes [Arquivo disponível p/consulta].

OBS: Assinaturas por extenso.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
PPGE/FE/Doutorado em Educação

**ANEXO III: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Coordenadores de Projetos UAB; de Curso de Pedagogia; e, de Tutoria.**

Prezado (a) participante:

Sou acadêmico do curso de Doutorado em Educação, da Universidade de Brasília (UnB)/ Programa de Pós-graduação em Educação – Faculdade Educação (PPGE). Estou realizando uma pesquisa no curso de pedagogia UAB/Unimontes, sob orientação da Professora Dr<sup>a</sup> Raquel de Almeida Moraes (FE/UnB), que tem como objetivo principal investigar “as condições do trabalho do tutor na educação a distância (EaD)”.

Sua participação envolve a concessão de uma entrevista, respondendo as 17 questões elaboradas por este pesquisador.

A participação nessa pesquisa é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a).

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado na EaD e para a construção e ampliação do conhecimento em torno da pesquisa das políticas públicas de educação a distância.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela Secretaria do PPGE/FE/UnB, localizada no Campus Universitário Darcy Ribeiro, Faculdade de Educação/UnB, Asa Norte – Brasília (DF). CEP.: 70.910-900, fone: (61) 3107-6243 /, ou, pelo e-mail da professora orientadora raquelmoraesbr@gmail.com.

Desde já agradecemos a sua participação.  
Atenciosamente,

\_\_\_\_\_  
José França Neto – Doutorando em Educação –  
PPGE/FE/UnB/Matrícula: 130051675.

\_\_\_\_\_  
Local e data

**Consinto em participar de forma livre e esclarecida deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento, no qual me subscrevo.**

(a\*): \_\_\_\_\_

**Assinatura do Participante/Coordenador.**

\_\_\_\_\_  
Local e data

**\*Houve assinaturas dos Coordenadoras UAB/IPES.** No entanto, por princípios éticos, resolvemos garantir a preservação do anonimato dos participantes [Arquivo disponível p/consulta].

OBS: Assinaturas por extenso.

**ANEXO IV: PORTARIA MEC nº 1065 e PARECER CNE/CES Nº 84/2006:**  
Credenciamento da Unimontes para oferta de cursos superiores a distância.

**PARECER HOMOLOGADO(\*)**

(\*) Portaria/MEC nº 1065, publicada no Diário Oficial da União de 26/5/2006



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

<b>INTERESSADO:</b> Governo do Estado de Minas Gerais		<b>UF:</b> MG
<b>ASSUNTO:</b> Credenciamento da Universidade Estadual de Montes Claros para oferta de cursos superiores a distância.		
<b>RELATORA:</b> Marília Ancona-Lopez		
<b>PROCESSO Nº:</b> 23000.000532/2002-12		
<b>PARECER CNE/CES Nº:</b> 84/2006	<b>COLEGIADO:</b> CES	<b>APROVADO EM:</b> 15/3/2006

<p style="text-align: center;"><b>PARECER HOMOLOGADO(*)</b>          (*) Portaria/MEC nº 1065, publicada no Diário Oficial da União de 26/5/2006</p> <p style="text-align: center;">  <b>MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO</b>  <b>CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO</b></p> <table border="1"> <tr> <td colspan="2"><b>INTERESSADO:</b> Governo do Estado de Minas Gerais</td> <td><b>UF:</b> MG</td> </tr> <tr> <td colspan="3"><b>ASSUNTO:</b> Credenciamento da Universidade Estadual de Montes Claros para oferta de cursos superiores a distância.</td> </tr> <tr> <td colspan="3"><b>RELATORA:</b> Marília Ancona-Lopez</td> </tr> <tr> <td colspan="3"><b>PROCESSO Nº:</b> 23000.000532/2002-12</td> </tr> <tr> <td><b>PARECER CNE/CES Nº:</b> 84/2006</td> <td><b>COLEGIADO:</b> CES</td> <td><b>APROVADO EM:</b> 15/3/2006</td> </tr> </table> <p><b>I – RELATÓRIO</b></p> <p>A Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES solicitou credenciamento institucional para a oferta de cursos superiores a distância, com autorização experimental do Curso Normal Superior – Educação Infantil e Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no âmbito do Projeto Veredas, da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.</p> <p>O Projeto Veredas foi desenvolvido por meio de um consórcio formado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e 18 (dezoito) instituições de ensino superior mineiras, com início em 2002 e previsão de sete semestres. Para sua realização, as 18 instituições, escolhidas por meio de licitação, foram constituídas como Agências Formadoras/AFOR e, na implementação do projeto, foram criados 21 polos e alguns subpolos para que cada AFOR pudesse responsabilizar-se por 600 (seiscentos) alunos. As instituições associadas tiveram uma autorização experimental para a oferta do curso, dentro do Projeto Veredas.</p> <p>O Projeto Veredas foi avaliado positivamente para fins de reconhecimento e a Secretaria de Educação Superior – SESu/MEC consultou, então, a IES no sentido de saber se havia interesse em continuar este processo com vistas ao credenciamento individual para a oferta de curso de graduação a distância. A UNIMONTES respondeu positivamente e encaminhou a documentação pertinente.</p> <p>Uma Comissão de Verificação composta pelas professoras Gilda Helena Bernardino de Campos, da PUC do Rio de Janeiro, e Margarette Lazzatti Kleis, da Universidade do Vale do Itajaí, visitou a UNIMONTES e manifestou-se favorável ao projeto.</p> <p>Conforme a Comissão, a Educação a Distância está prevista no PDI da Instituição. Os gestores possuem uma visão estratégica do cenário no qual pretendem atuar além de compromisso com os programas e projetos de educação superior a distância. Segundo a Comissão, a UNIMONTES apresenta experiência significativa em EAD, bem como estrutura sólida que permitiu a elaboração de um Plano de Gestão executável.</p> <p>A proposta de implantação do Curso Normal Superior – Magistério da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental é consistente e está bem fundamentada teoricamente e articulada com a prática de forma integrada. Está prevista a avaliação de aprendizagem do aluno ao longo do semestre e de forma presencial ao final dos mesmos.</p>	<b>INTERESSADO:</b> Governo do Estado de Minas Gerais		<b>UF:</b> MG	<b>ASSUNTO:</b> Credenciamento da Universidade Estadual de Montes Claros para oferta de cursos superiores a distância.			<b>RELATORA:</b> Marília Ancona-Lopez			<b>PROCESSO Nº:</b> 23000.000532/2002-12			<b>PARECER CNE/CES Nº:</b> 84/2006	<b>COLEGIADO:</b> CES	<b>APROVADO EM:</b> 15/3/2006	<p>O material didático, informa a Comissão, está dividido entre material impresso, audiovisual, CD ROM e material <i>on line</i> contendo guias necessários para o curso, guia didático das disciplinas, caderno didático das disciplinas e cadernos de atividades. A UNIMONTES criou uma plataforma virtual na qual desenvolve o trabalho em EAD via web.</p> <p>A Comissão também avaliou positivamente a equipe multidisciplinar e elogiou o empenho da IES em oferecer cursos de capacitação para professores e tutores. A tutoria prevê os apoios pedagógicos contínuo, presenciais e a distância, nas modalidades individual e coletivo.</p> <p>Há convênios com as diferentes prefeituras para a utilização e manutenção dos <i>campi</i> e parceria com a UFOP e com a PUC de Minas para outras áreas do Pró-Licenciatura.</p> <p>Com a finalidade de aprimorar as condições para o funcionamento do curso, a Comissão sugeriu atenção no sentido de elaborar material didático impresso de acordo com a realidade dos <i>campi</i> e núcleos a serem utilizados e com a necessidade da região a ser atendida, assim como melhoria das bibliotecas dos polos, <i>campi</i> e ou núcleos a serem utilizados.</p> <p>A Comissão e a SESu manifestaram-se favoráveis ao pleito. A SESu recomenda ainda o acompanhamento do primeiro ano da implantação da oferta dos cursos superiores a distância pela Secretaria de Educação Superior do MEC em parceria com a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais.</p> <p><b>II – VOTO DA RELATORA</b></p> <p>Favorável ao credenciamento da Universidade Estadual de Montes Claros, mantida pelo Governo do Estado de Minas Gerais, para a oferta de cursos superiores a distância, pelo período de 5 (cinco) anos, e autorização inicial para o funcionamento do curso Normal Superior – Educação Infantil e Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na modalidade a distância.</p> <p style="text-align: right;">Brasília (DF), 15 de março de 2006.</p> <p style="text-align: right;">Conselheira Marília Ancona-Lopez – Relatora</p> <p><b>III – DECISÃO DA CÂMARA</b></p> <p>A Câmara de Educação Superior aprova por unanimidade o voto da Relatora.      Sala das Sessões, em 15 de março de 2006.</p> <p style="text-align: right;">Conselheiro Edson de Oliveira Nunes – Presidente</p> <p style="text-align: right;">Conselheiro Antônio Carlos Caruso Ronca – Vice-Presidente</p>
<b>INTERESSADO:</b> Governo do Estado de Minas Gerais		<b>UF:</b> MG														
<b>ASSUNTO:</b> Credenciamento da Universidade Estadual de Montes Claros para oferta de cursos superiores a distância.																
<b>RELATORA:</b> Marília Ancona-Lopez																
<b>PROCESSO Nº:</b> 23000.000532/2002-12																
<b>PARECER CNE/CES Nº:</b> 84/2006	<b>COLEGIADO:</b> CES	<b>APROVADO EM:</b> 15/3/2006														

**ANEXO V: RESOLUÇÃO Nº 168 CEPEx/Unimontes – 2013: *Aprova o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância.***



**PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO  
DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA –  
MODALIDADE A DISTÂNCIA**

Área de Conhecimento: EDUCAÇÃO  
Departamento: EDUCAÇÃO

Montes Claros  
2013



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS  
CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO**



**RESOLUÇÃO Nº. 168 - CEPEx/2013**

Aprova o Projeto Político Pedagógico do  
Curso de Licenciatura em Pedagogia, na  
modalidade a distância.

O Reitor e Presidente do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes –, Professor JOÃO DOS REIS CANELA, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo Estatuto e Regimento Geral vigentes, e considerando:

o Parecer nº. 024/2013 da Câmara de Graduação;  
a aprovação da Direção do Centro de Ensino a Distância – CEAD –;  
a aprovação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPEx – em  
sessão plenária do dia 18/09/2013,

**RESOLVE:**

**Art. 1º APROVAR** o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, a ser oferecido, na modalidade a distância, nos municípios de Carlos Chagas, Janaúba, Janaúria, Pedra Azul e Pompéu.

**Art. 2º** Revogadas as disposições em contrário, esta Resolução entrará em vigor nesta data.

Registre-se. Divulgue-se. Cumpra-se.

Reitoria da Universidade Estadual de Montes Claros, 18 de setembro de 2013.

*Professor João dos Reis Canela*

REITOR E PRESIDENTE DO CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO



**ANEXO VI: PROCESSO Nº 40.594 e PARECER Nº 266 CEE/MG – 2013: Reconhecimento dos Cursos Superiores de Graduação – Licenciaturas na modalidade EaD/Unimontes, incluindo Pedagogia, segundo funcionamento e localização de Polos UAB no Estado de Minas Gerais.**



**CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS**

PROCESSO Nº 40.594

RELATOR: TOMAZ DE ANDRADE NOGUEIRA

\*PARECER Nº 266/2013

APROVADO EM 20.03.2013

PUBLICADO NO MINAS GERAIS DE 22.05.2013 E 26.06.2013

Manifesta-se sobre o reconhecimento de Cursos Superiores de Graduação – Licenciatura em: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Geografia, História, Letras/Espanhol, Letras/Inglês, Letras/Português e Pedagogia, na modalidade a distância, oferecidos pela Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES, nos polos localizados nos municípios de Almenara, Buritizeiro, Carlos Chagas, Cristália, Francisco Sá, Itamarandiba, Janaúba, Januária, Lagoa Santa, Mantena, Pedra Azul, Pompéu, São João da Ponte e Urucuaia, e a Pró-Licenciatura em Artes Visuais e Artes Teatro em Montes Claros, Unaí, Pirapora, São Francisco, Paracatu e Espinosa, na modalidade a distância, oferecidos pela Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES.

**CONCLUSÃO**

Diante do exposto, sou por que este Conselho se manifeste favoravelmente ao reconhecimento dos Cursos Superiores de Graduação – Licenciatura em: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Geografia, História, Letras/Espanhol, Letras/Inglês, Letras/Português e Pedagogia nos polos localizados nos municípios de Almenara, Buritizeiro, Carlos Chagas, Cristália, Francisco Sá, Itamarandiba, Janaúba, Januária, Lagoa Santa, Mantena, Pedra Azul, Pompéu, São João da Ponte e Urucuaia e da Pró-Licenciatura em Artes Visuais e Artes Teatro em Montes Claros, Unaí, Pirapora, São Francisco, Paracatu e Espinosa, na modalidade a distância, oferecidos pela Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES, pelo prazo de 4 (quatro) anos.

Após aprovação, este Parecer será encaminhado ao Sr. Secretário de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, para homologação, e, posteriormente, ao Sr. Governador do Estado, para a expedição do competente decreto.

É o parecer.

Belo Horizonte, 20 de março de 2013.

a) Tomaz de Andrade Nogueira – Relator

Homologado pelo Secretário de Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior em 26.06.2013.

\*Fica retificada a publicação no MG de 22.5.2013.

**ANEXO VII: PROJETO DE LEI Nº 2.435, de 29 de setembro 2011 (PL 2435/2011).**  
*Dispõe sobre a regulamentação do exercício da atividade de Tutoria em Educação a Distância.*



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL



**DIÁRIO DA CÂMARA DOS DEPUTADOS**

---

ANO LXVI - Nº 171 - SEXTA-FEIRA, 30 DE SETEMBRO DE 2011 - BRASÍLIA-DF

---

PROJETO DE LEI Nº 2.435, de 29 de setembro 2011 (PL 2435/2011).

*Dispõe sobre a regulamentação do exercício da atividade de Tutoria em Educação a Distância.*

Setembro de 2011

DIÁRIO DA CÂMARA DOS DEPUTADOS

Sexta-feira 30 54459

163 SANDRO ALEX PPS PR  
 164 SÉRGIO BARRADAS CARNEIRO PT BA  
 165 SERGIO GUERRA PSDB PE  
 166 SIBÁ MACHADO PT AC  
 167 SILAS CÂMARA PSC AM  
 168 SIMÃO SESSIM PP RJ  
 169 STEPAN NERCESSIAN PPS RJ  
 170 VALADARES FILHO PSB SE  
 171 VALDEMAR COSTA NETO PR SP  
 172 VANDERLEI MACRIS PSDB SP  
 173 VICENTE CANDIDO PT SP  
 174 VILSON COVATTI PP RS  
 175 WELITON PRADO PT MG  
 176 WILLIAM DIB PSDB SP  
 177 ZÉ VIEIRA PR MA  
 178 ZOINHO PR RJ

**PROJETO DE LEI Nº 2.434, DE 2011**

(Do Sr. Paulo Foletto)

**Altera a Lei nº 9.491, de 9 de setembro de 1997, para obrigar as empresas incluídas no Programa Nacional de Desestatização a aplicar cinco por cento do seu lucro tributável nas microrregiões em que atuam.**

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º Esta lei altera a Lei nº 9.491, de 9 de setembro de 1997, para obrigar as empresas incluídas no Programa Nacional de Desestatização a aplicar cinco por cento do seu lucro tributável em projetos sociais nas microrregiões em que atuam.

Art. 2º Acrescente-se os seguintes §§ 2º e 3º ao art. 7º da Lei nº 9.491, de 9 de setembro de 1997, renumerando-se para § 1º o atual parágrafo único:

“§ 2º O edital de desestatização deverá exigir que a empresa vencedora da licitação aplique cinco por cento do seu lucro tributável em projetos sociais nas microrregiões homogêneas, segundo conceituadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE, em que atua, nos dez primeiros exercícios fiscais subsequentes à desestatização.

§ 3º Os projetos sociais que receberão os investimentos previstos no § 2º deste artigo serão definidos pela empresa mediante consulta às comunidades a serem beneficiadas.” (NR)

Art. 3º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

**JUSTIFICAÇÃO**

Empresas Públicas Privatizadas passam a ter obrigação de aplicar 5% do seu lucro na região onde atuam.

Esta proposta não é uma inovação completa. Na verdade, a experiência da Vale do Rio Doce, que depois de privatizada passou a se chamar Vale, mostra a importância desta iniciativa. A empresa, segundo determinação inscrita em seu estatuto, aplica um percentual do seu lucro na região em que atua. Ela adota o seguinte mote: “Promover a sustentabilidade nos locais onde atuamos é o nosso desafio”.

Nossa proposta é, por meio de lei, sistematizar a aplicação de uma parte dos lucros das empresas privatizadas em benefício das comunidades onde atuam, na esperança de que as demais empresas privadas, espelhando-se no exemplo daquelas, adotem também essa prática.

Entendemos que essa obrigação deve ser imposta ao longo dos dez primeiros exercícios fiscais subsequentes à desestatização. Ao fim do período, cabe à empresa decidir se continua ou não com a aplicação de recursos nas comunidades da região em que atuam.

O projeto prevê que os recursos serão aplicados segundo avaliação da empresa junto à comunidade a ser beneficiada, pois seus integrantes são os mais sensíveis e conhecedores de suas necessidades. É a comunidade que deve priorizar se em determinado momento é mais importante o investimento em uma escola ou em um hospital, ou, ainda, em programas assistenciais envolvendo alimentação, moradia, esportes, incentivo ao trabalho e tantos outros. Portanto, é o conjunto das forças sociais que irá decidir.

Penso que a proposta ora apresentada seria uma forma de vincular cada vez mais as empresas ao ambiente social em que opera.

Não devemos esperar que o desenvolvimento social da Nação seja fruto somente de ações governamentais. Trata-se, na verdade, de responsabilidade concorrente que envolve, não só os governos, mas toda a sociedade, destacadamente o setor empresarial e as comunidades.

Portanto, contamos com o indispensável apoio dos nossos Pares para conversão da presente proposta em norma legal.

Sala das Sessões, 29 de setembro de 2011. –

Deputado **Paulo Foletto**.

**PROJETO DE LEI Nº 2.435, DE 2011**

(Do Sr. Ricardo Izar)

**Dispõe sobre a regulamentação do exercício da atividade de Tutoria em Educação a Distância.**

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º Esta lei regulamenta o exercício da atividade de Tutoria em Educação a Distância.

Art. 2º É livre, em todo o território nacional, o exercício das atividades de Tutoria em Educação a

PROJETO DE LEI Nº 2.435, de 29 de setembro 2011 (PL 2435/2011).

*Dispõe sobre a regulamentação do exercício da atividade de Tutoria em Educação a Distância.*

54460 Sexta-feira 30	DIÁRIO DA CÂMARA DOS DEPUTADOS	Setembro de 2011
<p>Distância e outras relacionadas com a tutoria da educação a distância, observadas as disposições desta lei.</p> <p>Art. 3º Entende-se por tutoria na educação a distância a interação, a mediação e a facilitação do processo de ensino-aprendizagem, com foco nas seguintes ações:</p> <p>I – inserção dos recursos tecnológicos na cultura de valores dos discentes;</p> <p>II – aprimoramento dos conhecimentos tecnológicos e seus processos de verificação da aprendizagem a distância;</p> <p>III – adaptação do contexto educativo às novas ferramentas de ensino que são as tecnologias para o novo século.</p> <p>Art. 4º Nos cursos de educação a distância serão considerados habilitados e/ou certificados para o exercício da atividade de Tutoria em Educação a Distância:</p> <p>I – em cursos livres, os concluintes do ensino médio ou superior, com formação técnica de no mínimo 180h (cento e oitenta horas) na área correlata aos cursos em que se pretende atuar, desde que o certificado seja expedido por instituição idônea;</p> <p>II – em cursos credenciados ou autorizados pelos sistemas de ensino federal e estaduais, os concluintes do ensino superior, preferencialmente com especialização lato sensu, na área específica ou afins em que se pretende atuar.</p> <p>§ 1º A habilitação e/ou certificação de que trata o caput deste artigo é obrigatória e poderá ser oferecida por instituições públicas ou privadas, com carga horária nunca inferior a 420h (quatrocentos e vinte horas).</p> <p>§ 2º Para os concluintes de ensino médio técnico ou superior tecnólogo fica dispensada a exigência de que trata o inciso I deste artigo, desde que para atuar na área de mesma formação.</p> <p>§ 3º Para os Tutores de Educação a Distância que estejam ininterruptamente em exercício a pelo menos 3 (três) anos, até a data da publicação desta lei, desde que devidamente comprovado por instituição de que trata o § 1º do art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ficam dispensados de obter a habilitação e/ou certificação de que tratam este artigo.</p> <p>Art. 5º São objetivos do Tutor em Educação a Distância:</p> <p>I – proporcionar a descentralização, a capilarização e a universalização da oferta do ensino de qualidade;</p>	<p>II – dar celeridade, interatividade e tempestividade na divulgação de informações, solução de dúvidas e aprimoramento do ensino-aprendizagem;</p> <p>III – permitir a facilitação do processo ensino-aprendizagem e de integração do aluno com a instituição de ensino, seja presencialmente ou por meio do ambiente virtual de aprendizagem;</p> <p>IV – viabilizar a versatilidade dos locais de ensino-aprendizagem e a flexibilização de horários que melhor convier para o aprendizado e o intercâmbio de experiências;</p> <p>V – gerar motivação para a aprendizagem e o aperfeiçoamento do conhecimento;</p> <p>VI – desenvolver o senso crítico, entre outros.</p> <p>Art. 6º São atribuições do Tutor em Educação a Distância:</p> <p>I – coordenar, elaborar, executar, supervisionar e avaliar estudos, pesquisas, planos, programas e projetos na área de tutoria;</p> <p>II – planejar, organizar e administrar programas e projetos em instituições e unidades de ensino;</p> <p>III – assessoria e consultoria e órgãos da Administração Pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades, em matéria de tutoria;</p> <p>IV – realizar vistorias, perícias técnicas, laudos periciais, informações e pareceres sobre a matéria tutoria;</p> <p>V – assumir, tanto nos cursos livres, nível médio, de graduação como pós-graduação, disciplinas e funções que exijam conhecimentos próprios da tutoria;</p> <p>VI – treinamento, avaliação e supervisão direta de estagiários em tutoria;</p> <p>VII – dirigir e coordenar unidades de ensino e cursos de tutoria, em nível de formação e pós-graduação;</p> <p>VIII – dirigir e coordenar associações, núcleos, centros de estudo e de pesquisa em tutoria;</p> <p>IX – elaborar provas, presidir e compor bancas de exames e comissões julgadoras de concursos ou outras formas de seleção para tutores, ou onde sejam aferidos conhecimentos inerentes a tutoria;</p> <p>X – coordenar seminários, encontros, congressos e eventos assemelhados sobre assuntos de tutoria;</p>	

PROJETO DE LEI Nº 2.435, de 29 de setembro 2011 (PL 2435/2011).

*Dispõe sobre a regulamentação do exercício da atividade de Tutoria em Educação a Distância.*

Setembro de 2011	DIÁRIO DA CÂMARA DOS DEPUTADOS	Sexta-feira 30 54461
<p>XI – fiscalizar o exercício da atividade através dos Conselhos Federal e Regionais; XII – dirigir e prestar serviços técnicos de tutoria em entidades públicas ou privadas.</p> <p>Art. 7º A jornada de trabalho dos que exercem as atividades de que trata esta lei, não excederá a 40 horas semanais, facultada a compensação de horários e a redução da jornada, mediante acordo ou convenção coletiva de trabalho.</p> <p>Art. 8º Fica facultado a cada uma das instituições de ensino, públicas ou privadas, a atestarem o tempo de docência do trabalho exercido pelo Tutor em Educação a Distância, respeitado o projeto político-pedagógico de cada curso.</p> <p>Art. 9º É vedado o uso da expressão Tutoria por quaisquer pessoas de direito público ou privado que não desenvolvam atividades previstas no artigo 6º desta lei.</p> <p>Parágrafo único. As pessoas de direito público ou privado que se encontrem na situação mencionada neste artigo terão o prazo de noventa dias, a contar da data da vigência desta lei, para processarem as modificações que se fizerem necessárias a seu integral cumprimento, sob pena das medidas judiciais cabíveis.</p> <p>Art. 10 Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.</p>	<p>neste contexto irreal que cresce a cada dia as “tribos cibernéticas”, cada uma a “gosto do freguês”. Um local onde a comunicação é superficial e dificilmente traz mudanças significativas em seus participantes.</p> <p>Assim, novas atitudes e comportamentos são incorporados por essa geração cibernética, que tem um tipo de sociabilidade própria, para cada ambiente virtual; seja em uma sala de bate papo ou em um fórum de discussão nos cursos de Educação a Distância. Entretanto, não podemos menosprezar a importância que as NTICs (novas tecnologias da informação e comunicação) trouxeram para a sociedade globalizada, estreitando distâncias e tornando possível a difusão de ideologias e diferentes posicionamentos políticos. Um espaço democrático, onde a troca de informações favorece a construção do conhecimento de forma autônoma.</p> <p>Atualmente há trinta e cinco mil tutores sendo dez mil somente nas Universidades Abertas do Brasil para duzentos mil alunos e os outros vinte e cinco mil responsáveis pelos 1,2 milhão de alunos.</p> <p>Na educação a distância, o conceito de tutoria é mais amplo que o de regência, pois não está limitado às intempéries do tempo e do espaço, bem como das adversidades do cotidiano. Trata-se de uma importante ferramenta de absorção, aprimoramento, promoção e motivação do ensino-aprendizagem.</p>	<p>Nos últimos anos, a educação a distância ganhou maior visibilidade e aceitação social, tendo em vista, também, o impulso da legislação educacional no país a partir da segunda metade da década de 1990.</p> <p>Os professores têm enfrentado novos desafios no cenário educacional, deixando o ensino tradicional e assumindo paradigmas diferentes nas exigências de novos conhecimentos pedagógicos, recontextualizando sua prática docente, buscando novas linguagens num mundo globalizado.</p> <p>Contudo, a insatisfação dos tutores da educação a distância é muito grande: Seus salários são sempre menores se comparado com os valores pagos aos tutores da educação presencial; precisam dominar e reciclar constantemente o seu conhecimento dos recursos tecnológicos, utilizando adequadamente as ferramentas do espaço virtual; o preconceito, a discriminação e o descrédito são enormes, dentre outros problemas.</p> <p>Pelo exposto e certo dos resultados exitosos que esta iniciativa trará para a educação brasileira e, sobretudo, para milhares de estudantes do país, solicito o apoio dos nobres pares com vistas à aprovação do presente projeto de lei.</p> <p>Sala das Sessões, 29 de setembro de 2011. – Deputado <b>Ricardo Izar</b>, PV/SP.</p>
<p><b>Justificação</b></p> <p>Com o avanço das tecnologias de informação e comunicação, a Educação a Distância se beneficiou. Novas alternativas para geração do conhecimento contribuíram no processo pedagógico entre professor e aluno. As fontes eletrônicas de informação trazem possibilidades quase inesgotáveis para a aprendizagem.</p> <p>Desde os tempos mais remotos o ser humano estabelece a comunicação entre seus pares, utilizando tanto a escrita quanto a fala, para se comunicar e expressar seus sentimentos e idéias. Com o advento das novas tecnologias de informação e comunicação as relações interpessoais assumiram uma nova “roupagem”, através da imensa variedade de recursos disponíveis na Web, como: blogs, e-mails, sms, msn, fóruns, twitters, orkuts e tantos outros que ainda virão a surgir; para proporcionar em uma sociedade globalizada receber e enviar com rapidez uma grande variedade de informações.</p> <p>Mas nem tudo é perfeito! Esse espaço virtual também pode afugentar e isolar os indivíduos, intimidando-os a mostrar a sua verdadeira identidade psicológica, criando assim arquétipos de acordo com a aceitação do outro. Uma realidade simulada que não condiz com a complexidade dos relacionamentos da vida real. É</p>		

ANEXO VIII: Diretrizes para o Tutor: UAB/Unimontes/2008



# DIRETRIZES PARA O TUTOR UAB/UNIMONTES



## Diretrizes para o Tutor: UAB/Unimontes/2008


**SUMÁRIO**

Apresentação.....	05
Introdução.....	07
UAB/Unimontes.....	09
UAB na Unimontes.....	09
Estrutura Organizacional da UAB/Unimontes.....	11
Descrição dos Recursos Humanos e sua Respective Funções.....	12
Sistema de Tutoria.....	17
A Importância da Tutoria.....	17
Características do Tutor.....	18
Diretrizes para o Trabalho de Tutoria.....	19
Diretrizes Pedagógicas.....	19
Diretrizes Tecnológicas.....	20
Diretrizes Didáticas.....	20
Diretrizes Pessoais.....	21
Diretrizes Lingüísticas.....	21
Modalidades de Tutoria.....	21
Funções Professor Formador e Coordenador de Pólo.....	29
Professor Formador.....	29
Coordenador de Pólo de Apoio Presencial.....	31
Atendimento aos acadêmicos.....	35
Sistema de Tutoria UAB/Unimontes.....	37
Metodologia UAB na Unimontes.....	37
Organização Curricular.....	38
Momentos Presenciais e a Distância.....	40
Material Didático.....	43
Avaliação da Aprendizagem.....	45
Instrumento de Acompanhamento dos Acadêmicos.....	50
Virtualmontes: Ambiente de Aprendizagem da Unimontes.....	55
Utilizando o Virtualmontes.....	55
Conhecendo as Ferramentas.....	57
Como Enviar e Receber Mensagens?.....	62
Glossário.....	63
Referências Bibliográficas.....	65

---

## Diretrizes para o Tutor: UAB/Unimontes/2008

UAB/Unimontes

Unimontes/UAB

### II - Coordenação de Tutoria

A Coordenação de Tutoria é responsável pelo acompanhamento e supervisão do trabalho da Tutoria a Distância e Presencial, com base nas seguintes ações:

- elaboração e atualização das Diretrizes do Tutor para conter todas as informações pertinentes a seu papel, assim como suas responsabilidades e procedimentos operacionais;
- supervisão dos trabalhos desenvolvidos pelos tutores presenciais e a distância, por meio do acompanhamento e cumprimento dos prazos e atividades programadas;
- capacitação dos tutores presenciais e a distância para o exercício de suas atividades;
- elaboração de comunicados relacionados à Tutoria;
- desenvolvimento de um Programa Permanente de Capacitação de Tutores;
- acompanhamento pedagógico dos trabalhos desenvolvidos pelos tutores, tanto na Tutoria Presencial quanto a Distância;
- elaboração e implementação de um processo de avaliação dos tutores;
- definição de indicadores de desempenho para a avaliação dos diversos tutores;
- acompanhamento e avaliação dos diversos tutores, visando à proposição de ações que promovam a melhoria de suas atividades;
- auxílio, orientação e acompanhamento da vida acadêmica dos discentes;
- participação nas reuniões periódicas com as Coordenações dos Cursos e de disciplinas;
- organização do funcionamento da estrutura de atendimento aos acadêmicos, junto às Coordenações de Pólo; e
- coordenação do processo de articulação entre professor formador, tutores e acadêmicos, buscando construir coerência nas ações.

### III - Equipe Multidisciplinar

Formada por professores do quadro da Unimontes, pós-graduados nas áreas de conteúdos específicos que compõem o currículo do curso e/ou nas diferentes Tecnologias de Informação e Comunicação, os quais deverão assessorar, produzir e reproduzir conjuntamente o material didático adequado ao ensino a distância, cabendo-lhes igualmente orientar, aperfeiçoar e corrigir, quando necessário, o desenvolvimento do trabalho individual e coletivo dos professores e tutores que atuarão no Curso.



## Diretrizes para o Tutor: UAB/Unimontes/2008

### IV - Professor Conteudista

O professor conteudista além de ser doutor ou mestre com formação na área da disciplina ou em área afim e ter publicação(ões) em revista(s) indexada(s), capítulos de livro(s), deverá possuir conhecimento de informática, principalmente de internet.

Tem a função de produzir o material didático dos cursos: Cadernos Didáticos das Disciplinas (material impresso, web e áudio visual).

### V - Professor Formador

O professor formador deve ser especialista (mestre e/ou doutor) na área da disciplina e ter participado da equipe de elaboração do material didático. O professor formador será responsável por:

- ministrar e avaliar a disciplina;
- planejar as Atividades da Fase Presencial Intensiva;
- planejar os seminários introdutórios e seminários temáticos;
- orientar os tutores a distância e tutores presenciais;
- planejar e orientar as atividades para recuperação da aprendizagem; e
- coordenar diretamente as Avaliações Presenciais Semestrais (AS).

### VI - Tutores a Distância

Este profissional deverá ser graduado (licenciatura ou bacharelado) no curso no qual vai atuar e especialista na área ou em área afim, ter experiência comprovada em EAD (acadêmico, tutor ou professor); possuir conhecimento de informática, principalmente de Internet; ter disponibilidade de 20 horas semanais, além de suas horas regulares de trabalho, para se dedicar ao curso; comprovar participação em Curso de Tutoria e residir em Montes Claros.

Tem a função de assistir os professores/formadores, orientar os tutores presenciais e os acadêmicos. Estes profissionais permanecerão na Unimontes e darão suporte (telefone, fax, e-mail) aos tutores presenciais e aos acadêmicos.

### VII - Tutores Presenciais

Este profissional deverá ser licenciado na área de um dos cursos que serão oferecidos no pólo no qual vai atuar, em área afim ou em Pedagogia, residir na localidade do Pólo de Apoio Presencial; possuir conhecimento de informática, principalmente de Internet; comprovar participação em Curso de Capacitação em EAD; ter experiência

## Diretrizes para o Tutor: UAB/Unimontes/2008

UAB/Unimontes

Unimontes/UAB

---

comprovada em EAD (acadêmico, tutor ou professor); ter experiência na educação básica; comprovar participação em Curso de Tutoria; ter disponibilidade de 20 horas semanais para realização de sua carga horária regular de trabalho para se dedicar aos cursos.

Tem a função de acompanhar e orientar os acadêmicos; planejar as atividades para recuperação; realizar os seminários introdutórios e seminários temáticos; realizar as atividades da Fase Presencial Intensiva; realizar avaliações a distância mensais (AM); orientar e acompanhar as atividades de estágio e TCC.

### **VIII - Coordenação do Pólo de Apoio Presencial**

É o gestor operacional do pólo. Tem a função de estruturar e coordenar as ações de implementação e manutenção das atividades do Pólo de Apoio Presencial do Sistema UAB/Unimontes, coordenando os recursos humanos, tecnológicos e didáticos, mantendo atualizados os dados relativos ao pólo, apresentando relatórios de acompanhamento das atividades desenvolvidas, bem como outras informações e documentos.

### **IX - Equipe de Controle Acadêmico e Distribuição de Materiais**

Acompanhar, juntamente com os coordenadores de curso e professores, a situação acadêmica dos acadêmicos, com referência a trabalhos, provas, frequência, etc.

Controlar a reprodução/encaminhamento do material didático - pedagógico a ser utilizado pelo acadêmico.

**ANEXO IX**  
**RESOLUÇÃO MEC Nº 1, DE 11 DE MARÇO DE 2016**

*Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância.*

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**  
**CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR**  
**RESOLUÇÃO Nº 1, DE 11 DE MARÇO DE 2016<sup>(\*)</sup>**

*Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância.*

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto na Constituição da República Federativa do Brasil; no § 1º do art. 9º e no art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; no § 2º do art. 9º, alínea "c", da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995; na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004; na Lei nº 12.871, de 2 de outubro de 2013; na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014; no Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005; no Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006; no Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007; no Decreto nº 5.800, de 8 junho de 2006; e tendo em vista o Parecer CNE/CES nº 564/2015, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 10/3/2016, resolve:

**CAPÍTULO I**  
**DAS DISPOSIÇÕES GERAIS**

Art. 1º Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância (EaD), base para as políticas e processos de avaliação e de regulação dos cursos e das Instituições de Educação Superior (IES) nos âmbitos dos sistemas de educação.

Art. 2º Para os fins desta Resolução, a educação a distância é caracterizada como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica, nos processos de ensino e aprendizagem, ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, de modo que se propicie, ainda, maior articulação e efetiva interação e complementariedade entre a presencialidade e a virtualidade "real", o local e o global, a subjetividade e a participação democrática nos processos de ensino e aprendizagem em rede, envolvendo estudantes e profissionais da educação (professores, tutores e gestores), que desenvolvem atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos.

§ 1º A modalidade educacional definida no caput deve compor a política institucional das IES, constando do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), ofertados nessa modalidade, respeitando, para esse fim, o atendimento às políticas educacionais vigentes, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e aos padrões e referenciais de qualidade, estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC), em articulação com os comitês de especialistas e com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

§ 2º Os cursos superiores, na modalidade EaD, devem cumprir, rigorosamente, essas Diretrizes e Normas e as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação.

<sup>(\*)</sup> Resolução CNE/CES 1/2016. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de março de 2016, Seção 1, pag. 23-24.

§ 3º Os documentos institucionais e acadêmicos, constantes do § 1º, devem, respeitadas as respectivas particularidades, conter descrição detalhada de:

I - contextualização da IES, conforme instrumento de avaliação pertinente ao ato;

II - contextualização do curso, conforme instrumento de avaliação pertinente ao ato;

III - estrutura e organização curricular, bem como metodologia das atividades acadêmicas e de avaliação de cada curso;

IV - perfil educacional dos profissionais da educação (professor, gestor e tutor), técnicos, perfil do egresso, tanto da instituição como dos respectivos cursos ofertados na modalidade a distância;

V - modelos tecnológicos e digitais, materializados em ambiente virtual multimídia interativo, adotados pela IES, em consonância com os referenciais de qualidade da EaD e respectivas Diretrizes e Normas Nacionais, de forma que favoreçam, ainda, maior articulação e efetiva interação e complementariedade entre a presencialidade e a virtualidade "real", o local e o global, a subjetividade e a participação democrática nos processos ensino e aprendizagem.

VI - infraestrutura física e tecnológica e recursos humanos dos polos de EaD, em território nacional e no exterior, tecnologias e seus indicadores;

VII - abrangência das atividades de ensino, extensão e pesquisa; e

VIII - relato institucional e relatórios de autoavaliação.

§ 4º As instituições de educação superior, bem como os órgãos e as entidades da Administração Pública direta e indireta, que financiem ou fomentem a educação superior a distância, devem assegurar a criação, a disponibilização, o uso e a gestão de tecnologias e recursos educacionais abertos, por meio de licenças livres, que facilitem o uso, a revisão, a tradução, a adaptação, a recombinação, a distribuição e o compartilhamento gratuito pelo cidadão, resguardados os direitos autorais pertinentes.

**CAPÍTULO II**  
**DO MATERIAL DIDÁTICO, AVALIAÇÃO E**  
**ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM**

Art. 3º As instituições de educação superior que atuam na modalidade EaD, respeitando a legislação em vigor e as presentes Diretrizes e Normas Nacionais, respondem pela organização acadêmica, execução e gestão de seus cursos; pela definição dos currículos, metodologias e elaboração de material didático; pela orientação acadêmica dos processos pedagógicos; pelos sistemas de acompanhamento e de avaliação da aprendizagem, assim como pela formação e gestão dos profissionais da educação (professor, gestor e tutor), técnicos, em sua sede e polos de EaD.

§ 1º As tecnologias, as metodologias e os recursos educacionais, materializados em ambiente virtual multimídia interativo, inclusive materiais didáticos, bem como os sistemas de acompanhamento e de avaliação de aprendizagem, são elementos constitutivos dos cursos superiores na modalidade EaD, sendo obrigatória sua previsão e detalhamento nos documentos institucionais e acadêmicos, constantes do § 1º, do art. 2º, respeitadas as condições materiais instaladas na sede e no(s) polo(s) de EaD.

§ 2º Cabe à IES credenciada assegurar a todos os estudantes matriculados, corpo docente, tutor e gestor, o acesso às tecnologias e aos recursos educacionais do curso, respeitadas as condições de acessibilidade definidas na legislação pertinente.

## RESOLUÇÃO MEC Nº 1, DE 11 DE MARÇO DE 2016

### Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância.

§ 3º Os sistemas de acompanhamento e avaliação da aprendizagem devem ser contínuos e efetivos, visando a propiciar, a partir da garantia de condições adequadas, o desenvolvimento e a autonomia do estudante no processo de ensino e aprendizagem.

§ 4º Respeitados os respectivos projetos institucionais e pedagógicos, as tecnologias, as metodologias e os recursos educacionais para a educação a distância devem favorecer a integração de diferentes mídias, suportes e linguagens, bem como a interação entre múltiplos atores em sua concepção, produção e disseminação.

§ 5º A definição do uso das tecnologias pretendidas e adotadas pela IES (internet, rádio, transmissões via satélite, entre outros) deve estar em consonância com a realidade da sede e do(s) polo(s) de EaD.

§ 6º Em atendimento à Dimensão 3 (três) do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), tanto a sede como o(s) polo(s) devem demonstrar responsabilidade social e comprometimento com o desenvolvimento regional e com o atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais na oferta de ensino, pesquisa e extensão.

#### CAPÍTULO III DA SEDE E DOS POLOS NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Art. 4º A sede da IES, como *locus* da política institucional, responde acadêmica e financeiramente pela organização do conjunto de ações e atividades da gestão político-pedagógica e administrativa de programas e cursos, na modalidade a distância.

Parágrafo único. O Inep deverá, por ocasião da realização da avaliação *in loco*, discriminar a avaliação da sede, de acordo com o disposto no *caput*, bem como dos polos de apoio presencial.

Art. 5º Polo de EaD é a unidade acadêmica e operacional descentralizada, instalada no território nacional ou no exterior para efetivar apoio político-pedagógico, tecnológico e administrativo às atividades educativas dos cursos e programas ofertados a distância, sendo responsabilidade da IES credenciada para EaD, constituindo-se, desse modo, em prolongamento orgânico e funcional da Instituição no âmbito local.

§ 1º Os polos de EaD, em território nacional e no exterior, devem dispor de recursos humanos e infraestrutura física e tecnológica compatíveis com a missão institucional da IES, apoio pedagógico, tecnológico e administrativo às atividades educativas, observando o PDI, PPI, as Diretrizes Curriculares Nacionais e o PPC, na modalidade EaD, em consonância com a legislação vigente.

§ 2º Os polos de EaD de instituições credenciadas, em território nacional e no exterior, observado o PPC dos cursos que ofertam, podem ter organização própria e diferenciada, de acordo com suas especificidades, desde que definida e justificada nos documentos institucionais e acadêmicos, constantes do § 2º, do art. 2º, de forma que se considere as condições regionais de infraestrutura em informação e conhecimento (IC) expressos em ambiente virtual multimídia interativo, com efetivo acompanhamento pedagógico.

§ 3º A distinção entre polos, de que trata o parágrafo anterior, será especialmente considerada a partir dos modelos tecnológicos e digitais adotados pela IES, destinados ao aprendizado e descritos no PDI e PPI, compreendendo níveis diferenciados de atividades, virtual ou eletrônica, aplicados aos processos de ensino e aprendizagem, tipificação e natureza do acervo da biblioteca e dos equipamentos dos laboratórios, conteúdo pedagógico, materiais didático e de apoio e interatividade entre professores, tutores e discentes.

3

Art. 6º Os polos de EaD poderão abrigar atividades de ensino, pesquisa e extensão, de acordo com o PDI e PPI de cada IES, com os programas e agendas institucionais de pesquisa e extensão e com o PPC de cada curso.

Art. 7º A educação a distância poderá ser ofertada em regime de colaboração nas seguintes hipóteses, ressalvadas as peculiaridades do Sistema UAB, instituído pelo Decreto nº 5.800, de 2006:

I - em regime de parceria entre IES credenciada para EaD e outras pessoas jurídicas, preferencialmente em instalações de IES;

II - em regime de compartilhamento de polos de EaD por duas ou mais IES credenciadas para EaD.

§ 1º Em quaisquer dos regimes do *caput*, a IES credenciada para EaD é responsável pelos cursos por ela ministrados.

§ 2º É vedada a pessoa jurídica parceira, inclusive IES não credenciada para EaD, a prática de atos acadêmicos referentes ao objeto da parceria.

§ 3º Devem ser resguardados os respectivos papéis funcionais de cada parceria, sendo obrigação da IES credenciada a responsabilidade contratual do docente, do tutor, bem como a responsabilidade pelo material didático e pela expedição das titulações conferidas.

§ 4º A colaboração, de que trata o *caput*, deverá ser formalizada em documento próprio, que será submetido ao processo de avaliação e regulação do Ministério da Educação (MEC), devendo, ainda, estabelecer as obrigações das entidades parceiras (IES), atendendo ao disposto no PDI e PPI de cada IES credenciada para a modalidade de educação a distância.

§ 5º Ficam vedados convênios, parcerias ou qualquer outro mecanismo congêneres firmado entre IES credenciada para a modalidade EaD e IES não credenciada para a oferta de cursos regulares nesta modalidade, para fins exclusivos de certificação.

§ 6º Em caso de encerramento do compartilhamento ou da parceria, a IES credenciada para a modalidade a distância deverá comunicar ao MEC, no prazo máximo de 60 (sessenta) dias, enviando documentação com o detalhamento das responsabilidades das partes, bem como a documentação de nova parceria, se for o caso, comprovando estarem garantidos os critérios de qualidade e assegurados os direitos de todos os estudantes matriculados.

§ 7º Os polos de EaD, em território nacional e no exterior, farão uso dos mesmos instrumentos para seu credenciamento e reconhecimentos, considerando o processo de avaliação das dimensões, bem como a documentação formal em atendimento ao Sinaes, instituído pela Lei nº 10.861, de 2004.

#### CAPÍTULO IV DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Art. 8º Os profissionais da educação, que atuarem na EaD, devem ter formação condizente com a legislação em vigor e preparação específica para atuar nessa modalidade educacional.

§ 1º Entende-se como corpo docente da instituição, na modalidade EaD, todo profissional, a ela vinculado, que atue como: autor de materiais didáticos, coordenador de curso, professor responsável por disciplina, e outras funções que envolvam o conhecimento de conteúdo, avaliação, estratégias didáticas, organização metodológica, interação e mediação pedagógica, junto aos estudantes, descritas no PDI, PPI e PPC.

§ 2º Entende-se por tutor da instituição, na modalidade EaD, todo profissional de nível superior, a ela vinculado, que atue na área de conhecimento de sua formação, como suporte às atividades dos docentes e mediação pedagógica, junto a estudantes, na modalidade de EaD.

4

## RESOLUÇÃO MEC Nº 1, DE 11 DE MARÇO DE 2016

### *Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância.*

<p>§ 3º A política de pessoal de cada IES definirá os elementos descritivos dos quadros profissionais que possui, no que concerne à caracterização, limites de atuação, regime de trabalho, atribuições, carga horária, salário, consolidado em plano de carreira homologado, entre outros, necessários ao desenvolvimento acadêmico na modalidade EaD, de acordo com a legislação em vigor, respeitadas as prerrogativas de autonomia universitária e ressalvadas as peculiaridades do Sistema UAB, instituído pelo Decreto nº 5.800, de 2006.</p> <p style="text-align: center;"><b>CAPÍTULO V DOS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA</b></p> <p>Art. 9º A modalidade EaD é indissociável do desenvolvimento institucional e deverá, em conformidade com a legislação vigente, ser prevista, planejada e integrada ao projeto institucional da IES, bem como considerada nos processos de credenciamento e reconhecimentos institucionais, compondo as dimensões e índices de desempenho da IES, além de estar sujeita à avaliação institucional externa para esse fim.</p> <p>§ 1º O disposto no <i>caput</i> abrange tanto as atividades na sede quanto os projetos de criação de polos de EaD e, consequentemente, as atividades neles realizadas.</p> <p>§ 2º Os polos de EaD deverão ser avaliados no âmbito do credenciamento e reconhecimentos institucionais.</p> <p>§ 3º Para todos os efeitos, a expansão de cursos e polos EaD deverá estar subordinada e obedecer aos termos específicos e gerais do PDI da IES, a ser homologado no ato de credenciamento e/ou reconhecimentos da IES, dispensada a autorização de cursos para instituições que gozem de autonomia, exceto para os cursos referidos no art. 28, § 2º, do Decreto nº 5.773, de 2006, na forma da legislação.</p> <p>§ 4º A expansão de polos e cursos na modalidade EaD deverá submeter-se ao processo de credenciamento, reconhecimentos e aditamento de credenciamento de polos de EaD, em consonância com a legislação vigente e com o disposto nesta Resolução, dispensada a autorização de cursos para instituições que gozem de autonomia, exceto para os cursos referidos no art. 28, § 2º, do Decreto nº 5.773, de 2006, na forma da legislação.</p> <p>Art. 10. Para fins de avaliação, as IES que optarem pelo credenciamento simultâneo nas modalidades presencial e a distância deverão formular, de maneira integrada, o PDI, o PPI e os outros documentos institucionais, conforme o disposto nesta Resolução.</p> <p>Parágrafo único. Para fins de regulação, o credenciamento na modalidade EaD dar-se-á, se aprovado, de forma subsequente e articulada com o credenciamento institucional da IES.</p> <p>Art. 11. Em qualquer caso, o reconhecimentos institucional deverá abranger todas as atividades, programas e ações da IES, inclusive os relacionados à modalidade EaD, quando houver.</p> <p>Parágrafo único. O Ministério da Educação deverá organizar o processo avaliativo e regulatório das etapas de credenciamento e reconhecimentos, de modo que se preserve a unidade do projeto institucional da IES, na forma desta Resolução.</p> <p>Art. 12. O credenciamento de instituições para oferta de cursos e programas <i>stricto sensu</i>, na modalidade a distância, sujeitar-se-á a estas Diretrizes e à competência normativa complementar da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e à expedição de ato autorizativo específico.</p> <p>Art. 13. As instituições credenciadas, com projetos institucionais que integram a modalidade EaD, bem como o reconhecimentos de instituições, com projetos institucionais que contenham essa modalidade, deverão alcançar, no mínimo, conceito igual ou superior a 3</p>	<p>(três) em todas as dimensões avaliadas, atingindo, consequentemente, no mínimo, o conceito CI 3.</p> <p style="text-align: center;"><b>Seção I Da autorização, do reconhecimento e da renovação de reconhecimento de curso na modalidade de educação a distância</b></p> <p>Art. 14. A oferta de cursos superiores na modalidade EaD, quando dos processos de credenciamento e reconhecimentos institucionais das IES, sujeitar-se-á a pedido de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, dispensada a autorização para instituições que gozem de autonomia, exceto para os cursos referidos no art. 28, § 2º, do Decreto nº 5.773, de 2006, na forma da legislação.</p> <p>§ 1º As IES deverão estabelecer, em seu PDI/PPI, a previsão detalhada de áreas, cursos e programas de educação a distância, em ampla articulação com as ofertas presenciais, ficando vedada a autorização de cursos não constantes do projeto institucional das IES, respeitadas as IES que gozem de autonomia universitária, nos termos da legislação.</p> <p>§ 2º Os cursos e programas, ofertados na modalidade EaD, serão avaliados nos processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento.</p> <p>§ 3º Os pedidos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores na modalidade EaD de instituições integrantes do sistema federal devem tramitar perante os órgãos próprios do MEC.</p> <p>§ 4º Os cursos superiores, na modalidade EaD, ainda que análogos aos cursos superiores presenciais ofertados pela IES, serão submetidos a processos distintos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento.</p> <p>§ 5º Os pedidos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos na modalidade EaD deverão cumprir os requisitos pertinentes aos demais cursos superiores, informando, em formulário eletrônico do sistema e-MEC, o projeto pedagógico, os professores, os tutores, os gestores e outras exigências legais para o ato regulatório.</p> <p>Art. 15. Nos pedidos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos, na modalidade EaD, deverão constar, além dos requisitos pertinentes aos demais cursos superiores, as formas de interatividade, a apropriação e o uso das tecnologias de informação e comunicação e multinídeas fundamentais ao desenvolvimento pedagógico do curso.</p> <p>Parágrafo único. O processo de que trata o <i>caput</i> será conduzido pelo MEC, cabendo ao Inep, à Conaes e ao CNE, o desenvolvimento de instrumento avaliativo próprio para essa finalidade.</p> <p style="text-align: center;"><b>Seção II Do processo de credenciamento e reconhecimentos de IES para a modalidade EaD</b></p> <p>Art. 16. O pedido de credenciamento para EaD será instruído, de forma que se comprove a existência de estrutura física, tecnológica e de recursos humanos adequados e suficientes à oferta da educação superior a distância, conforme os requisitos fixados pelo Decreto nº 5.622, de 2005, e pelos padrões e parâmetros de qualidade próprios, com os seguintes documentos:</p> <p style="margin-left: 20px;">I - ato autorizativo de credenciamento para educação superior;</p>
---	--

## RESOLUÇÃO MEC Nº 1, DE 11 DE MARÇO DE 2016

### *Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância.*

<p>II - formulário eletrônico de PDI, no qual deverão ser informados os polos de EaD de apoio presencial, acompanhados dos elementos necessários à comprovação de estrutura física, tecnológica e de recursos humanos adequados e suficientes à oferta de cursos na modalidade a distância, conforme os requisitos fixados pelo Decreto nº 5.622, de 2005, e pelos referenciais de qualidade próprios.</p> <p>§ 1º As instituições integrantes do sistema federal de educação credenciadas ou reconhecidas no e-MEC poderão ser dispensadas de apresentação do documento referido no inciso I.</p> <p>§ 2º O pedido de credenciamento para EaD deve ser acompanhado do pedido de autorização de, pelo menos, 1 (um) curso superior nesta modalidade educacional.</p> <p style="text-align: center;"><b>Seção III</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Dos aditamentos ao ato de credenciamento e reconhecimentos institucionais</b></p> <p>Art. 17. O pedido de novos polos de EaD pode tramitar como processo de aditamento ao ato de credenciamento.</p> <p>Parágrafo único. O processo de aditamento ao ato de credenciamento de polo de EaD, quando da revisão do PDI, poderá ocorrer após 2 (dois) anos, a partir do último ato de credenciamento ou reconhecimentos institucionais, instruído com todos os documentos pertinentes.</p> <p>Art. 18. Devem tramitar como aditamento ao ato de autorização, reconhecimentos ou renovação de reconhecimento os seguintes pedidos:</p> <p>I - aumento de vagas, observados os §§ 3º e 4º;</p> <p>II - alteração da denominação de curso;</p> <p>III - mudança de endereço do polo ou de abrangência de oferta do curso;</p> <p>IV - ampliação da oferta de cursos a distância, em polos de EaD credenciados;</p> <p>V - desativação voluntária do curso.</p> <p>§ 1º As hipóteses dos incisos I, II, IV e V serão processadas mediante análise documental, ressalvada a necessidade de avaliação <i>in loco</i> apontada pela secretaria competente após a apreciação dos documentos.</p> <p>§ 2º A hipótese do inciso III depende de avaliação <i>in loco</i> pelo Inep, ressalvada a alteração para endereço que já possua ato autorizativo expedido, constante do Cadastro e-MEC, a ser verificado em análise documental.</p> <p>§ 3º O aditamento para mudança de endereço do polo poderá ser deferido mediante análise documental, independentemente de avaliação <i>in loco</i>, conforme § 2º, a juízo do órgão competente, na hipótese de endereços associados ao mesmo agrupador, entendido como endereço principal de um <i>campus</i> ou unidade educacional, registrado no Cadastro e-MEC.</p> <p>§ 4º O aumento de vagas em cursos oferecidos por instituições autônomas, devidamente aprovado pelo órgão superior da IES, compatível com a capacidade institucional e do polo, com suporte tecnológico e atendendo as exigências do meio, nos termos do art. 53, IV, da Lei nº 9.394, de 1996, não depende de aditamento, devendo ser informado ao órgão competente do MEC.</p> <p style="text-align: center;"><b>Seção IV</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Do credenciamento especial para oferta de pós-graduação <i>lato sensu</i> a distância</b></p> <p>Art. 19. As instituições que obtiverem credenciamento especial para a oferta de cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> poderão requerer credenciamento específico para EaD,</p>	<p>observadas as disposições desta Resolução, além das normas que regem os cursos de especialização.</p> <p>Parágrafo único. Ficam ressalvadas as peculiaridades da formação de profissionais do Sistema Único de Saúde (SUS) por meio da rede UNA-SUS, instituída pela Lei nº 12.871, de 2013.</p> <p>Art. 20. O credenciamento para EaD, que tenha por base curso de pós-graduação <i>lato sensu</i>, ficará limitado a esse nível educacional.</p> <p>Parágrafo único. A ampliação da abrangência acadêmica do ato autorizativo referido no <i>caput</i> para atuação da IES, na modalidade EaD, em nível de graduação, dependerá de pedido de aditamento, instruído com pedido de autorização de, pelo menos, 1 (um) curso de graduação na modalidade a distância.</p> <p style="text-align: center;"><b>Seção V</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Do credenciamento de instituições de educação superior e da autorização, do reconhecimento e da renovação de reconhecimento de cursos de graduação de instituições de educação superior integrantes dos sistemas estaduais para oferta de educação a distância</b></p> <p>Art. 21. Os pedidos de credenciamento para EaD de instituições de educação superior que integram os sistemas estaduais e do Distrito Federal serão instruídos com a comprovação do ato de credenciamento pelo sistema competente, além de documentos e informações previstos no art. 16.</p> <p>Art. 22. A oferta de curso, na modalidade a distância, por instituições integrantes dos sistemas estaduais e do Distrito Federal sujeitar-se-á ao credenciamento prévio da IES, pelo MEC, que se processará na forma desta Resolução, acompanhado do pedido de autorização de, pelo menos, 1 (um) curso na modalidade EaD perante o sistema federal, cujos elementos subsidiarão a decisão do MEC sobre o pedido de credenciamento.</p> <p>Art. 23. Os pedidos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, na modalidade a distância, de instituições integrantes dos sistemas estaduais e do Distrito Federal, nos termos do art. 17, I e II, da Lei nº 9.394, de 1996, devem tramitar perante os órgãos estaduais e do Distrito Federal competentes, aos quais caberá a respectiva supervisão.</p> <p>Art. 24. Os cursos das instituições integrantes dos sistemas estaduais e do Distrito Federal cujas atividades presenciais obrigatórias forem realizadas em polos de EaD, localizados fora da unidade da federação, estarão sujeitos a autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento e supervisão pelas autoridades do sistema federal de educação.</p> <p style="text-align: center;"><b>CAPÍTULO VI</b></p> <p style="text-align: center;"><b>DAS DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS</b></p> <p>Art. 25. O credenciamento para oferta de cursos, na modalidade a distância, deverá ser requerido por instituição de educação superior credenciada ou em processo de credenciamento no sistema federal ou nos sistemas estaduais e do Distrito Federal, conforme art. 80 da Lei nº 9.394, de 1996, e art. 9º do Decreto nº 5.622, de 2005.</p> <p>§ 1º O processo de criação de novos cursos e programas, na modalidade EaD, em consonância com o PDI, deverá observar a legislação vigente.</p> <p>§ 2º O pedido de credenciamento para EaD observará, no que couber, as disposições processuais que regem o pedido de credenciamento.</p> <p>§ 3º O reconhecimentos para EaD tramitará em conjunto com o pedido de reconhecimentos de instituições de educação superior.</p>
--	---

## RESOLUÇÃO MEC Nº 1, DE 11 DE MARÇO DE 2016

*Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância.*

Art. 26. O ato de credenciamento para EaD considerará, como abrangência geográfica para atuação da instituição de educação superior, a sede da instituição acrescida dos polos de EaD.

§ 1º As atividades presenciais obrigatórias, compreendendo avaliação acadêmica, defesa de trabalhos ou prática em laboratório, conforme o art. 1º, § 1º, do Decreto nº 5.622, de 2005, serão realizadas na sede da instituição ou nos polos de EaD credenciados, admitindo-se convênios para a realização dos estágios supervisionados, em conformidade com a legislação vigente.

§ 2º Caso a sede da instituição venha a ser utilizada para a realização da parte presencial dos cursos a distância, essa deverá submeter-se a avaliação *in loco*, observados os referenciais de qualidade, os mesmos exigidos dos polos de EaD.

§ 3º As atividades presenciais obrigatórias dos cursos de pós-graduação *latu sensu* a distância deverão observar a legislação vigente.

Art. 27. O processo de credenciamento e reconhecimentos institucionais, e suas decorrências para educação superior, na modalidade a distância, respeitará as especificidades do Sistema UAB, instituído pelo Decreto nº 5.800, de 2006.

Art. 28. As IES credenciadas na modalidade EaD, que comprovem alta qualificação para o ensino e a pesquisa e que tenham obtido conceitos superiores aos mínimos satisfatórios, estabelecidos pela legislação vigente, poderão, com base em instrumento normativo próprio do MEC, expandir cursos e polos de EaD, de acordo com o previsto no PDI submetendo o processo de expansão à avaliação institucional, quando do seu reconhecimentos institucionais.

Art. 29. Os processos em tramitação, até a data de publicação desta Resolução, poderão ser concluídos segundo as normas e regras vigentes em vigor no ato do seu protocolo.

§ 1º As IES que desejarem adequar os processos indicados no *caput* poderão fazê-lo, observando regras e procedimentos a serem estabelecidos por órgão competente;

§ 2º As IES já credenciadas que reformulem seu projeto, na modalidade EaD, nos limites de sua autonomia universitária, poderão justificá-lo quando do processo de reconhecimentos institucionais, observada a legislação vigente e os termos desta Resolução.

Art. 30. Caberá ao Inep, em articulação com a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES), a Secretaria de Educação Superior (SESu), a Conaes, a Capes e o CNE, no prazo de 120 (cento e vinte) dias, a partir da data de publicação desta Resolução:

I - a organização de padrões e parâmetros de qualidade destinados à modalidade de educação a distância, na perspectiva institucional prevista nesta Resolução;

II - a definição de instrumento de avaliação externa para fins de credenciamento e reconhecimentos institucionais, autorização e reconhecimentos de cursos superiores na modalidade a distância;

III - o estabelecimento de processo avaliativo dos(as) estudantes em formação e concluintes em cursos superiores na modalidade a distância.

Art. 31. As eventuais omissões presentes na presente Resolução serão objeto de deliberação da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE).

Art. 32. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação e ficam revogadas as disposições em contrário.

ERASTO FORTES MENDONÇA

**ANEXO X****LEI Nº 12.551, DE 15 DE DEZEMBRO DE 2011.**

*Alteração no Art. 6º da CTL na qual reconhece para ‘efeitos jurídicos’ o “trabalho a distância”, ou, “teletrabalho”.*



**Presidência da República**  
**Casa Civil**  
**Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**LEI Nº 12.551, DE 15 DE DEZEMBRO DE 2011.**

Altera o art. 6º da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, para equiparar os efeitos jurídicos da subordinação exercida por meios telemáticos e informatizados à exercida por meios pessoais e diretos.

**A PRESIDENTA DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 6º da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 6º Não se distingue entre o trabalho realizado no estabelecimento do empregador, o executado no domicílio do empregado e o realizado a distância, desde que estejam caracterizados os pressupostos da relação de emprego.

Parágrafo único. Os meios telemáticos e informatizados de comando, controle e supervisão se equiparam, para fins de subordinação jurídica, aos meios pessoais e diretos de comando, controle e supervisão do trabalho alheio.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 15 de dezembro de 2011; 190º da Independência e 123º da República.

DILMA ROUSSEFF  
*Paulo Roberto do Santos Pinto*

Este texto não substitui o publicado no DOU de 16.12.2011



## ANEXO XI – DECRETO Nº 5.800/2006 – Dispõe sobre o Sistema UAB

Decreto nº 5800



### Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos

#### DECRETO Nº 5.800, DE 8 DE JUNHO DE 2006.

Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto nos arts. 80 e 81 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, na Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, bem como no Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005,

#### DECRETA:

Art. 1º Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.

Parágrafo único. São objetivos do Sistema UAB:

- I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
- V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
- VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.

Art. 2º O Sistema UAB cumprirá suas finalidades e objetivos sócio-educacionais em regime de colaboração da União com entes federativos, mediante a oferta de cursos e programas de educação superior a distância por instituições públicas de ensino superior, em articulação com pólos de apoio presencial.

§ 1º Para os fins deste Decreto, 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.

§ 2º Os pólos de apoio presencial deverão dispor de infra-estrutura e recursos humanos adequados às fases presenciais dos cursos e programas do Sistema UAB.

Art. 3º O Ministério da Educação firmará convênios com as instituições públicas de ensino superior, credenciadas nos termos do [Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005](#), para o oferecimento de cursos e programas de educação superior a distância no Sistema UAB, observado o disposto no art. 5º.

Art. 4º O Ministério da Educação firmará acordos de cooperação técnica ou convênios com os entes federativos interessados em manter pólos de apoio presencial do Sistema UAB, observado o disposto no art. 5º.

Art. 5º A articulação entre os cursos e programas de educação superior a distância e os pólos de apoio presencial será realizada mediante edital publicado pelo Ministério da Educação, que disporá sobre os requisitos, as condições de participação e os critérios de seleção para o Sistema UAB.

Art. 6º As despesas do Sistema UAB correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, devendo o Poder Executivo compatibilizar a seleção de cursos e programas de educação superior com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites de movimentação e empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira.

Decreto nº 5800

Art. 7º O Ministério da Educação coordenará a implantação, o acompanhamento, a supervisão e a avaliação dos cursos do Sistema UAB.

Art. 8º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 8 de junho de 2006; 185º da Independência e 118º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA  
*Fernando Haddad*

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 9.6.2006.