



**CENTRO DE ARTES, HUMANIDADES E LETRAS  
COLEGIADO DE SERVIÇO SOCIAL**

**NILZETE MARIA SANTOS BENEDICTO**

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: EM DEBATE, AS CONDIÇÕES DE  
TRABALHO DO TUTOR EM SANTO AMARO-BA**

**CACHOEIRA-BAHIA  
2013**

**NILZETE MARIA SANTOS BENEDICTO**

**ENSINO A DISTÂNCIA: EM DEBATE, AS CONDIÇÕES DE TRABALHO  
DO TUTOREM SANTO AMARO-BA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Colegiado de Serviço Social da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/UFRB, como requisito parcial para a obtenção do grau de Bacharel em Serviço Social.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Ms. Albany Mendonça Silva

CACHOEIRA-BAHIA  
2013

**ENSINO A DISTÂNCIA: EM DEBATE, AS CONDIÇÕES DE TRABALHO  
DO TUTOR EM SANTO AMARO-BA**

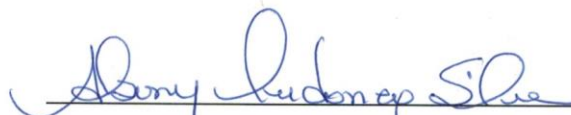
**NILZETE MARIA SANTOS BENEDICTO**

Monografia apresentada ao Colegiado de Serviço Social da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/UFRB, como requisito para a obtenção do título de Bacharel em Serviço Social

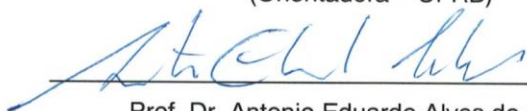
**Banca examinadora:**

Cachoeira – BA, aprovada em 23/04/2014.

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Ms. Albany Mendonça Silva  
(Orientadora – UFRB)



Prof. Dr. Antonio Eduardo Alves de Oliveira  
(Membro Interno – UFRB)



Prof.ª Dr.ª Heleni Duarte Dantas de Ávila  
(Membro Interno – UFRB)

CACHOEIRA-BAHIA  
2013

Aos meus filhos, pela presença e apoio constantes.

Ao companheiro, pelos constantes debates.

Aos amigos que fiz durante o percurso.

Aos mestres que ensinaram o caminho.

(...) Aprendi... Que vai demorar muito para me transformar na pessoa que quero ser, e devo ter paciência. Mas, aprendi também, que posso ir além dos limites que eu próprio coloquei. Aprendi que preciso escolher entre controlar meus pensamentos ou ser controlado por eles. (...) Aprendi que a minha existência pode mudar para sempre, em poucas horas, por causa de gente que eu nunca vi antes. Aprendi também que diplomas na parede não me fazem mais respeitável ou mais sábio. (...)

Charles Chaplin

## AGRADECIMENTOS

“Só eu sei, as esquinas por que passei, só eu sei...  
Só eu sei, os desertos que atravessei, só eu sei...”

Eis-me aqui, inteira e agradecida...

Ao Divino Criador, por minha vida;

Aos meus pais, pela oportunidade do nascimento e criação;

Aos meus filhos e familiares, pelo amor, carinho e suporte constantes que me ajudaram a não me desviar do caminho; a Adriana, pelo carinho e confiança;

À orientadora, professora Albany Mendonça, por ter-me ajudado a concluir este curso, sou imensamente grata;

Aos participantes da banca: professor Eduardo, professora Heleni, agradeço a compreensão;

Às colegas de curso e amigas Mariana, Zenilda e Tiana pelos gestos e pelas palavras de incentivo que me alimentaram a alma e me ajudaram a continuar;

A todos os colegas do curso, em especial, aqueles que, com palavras de incentivo, me ajudaram a concluir esta jornada;

A todos os professores que tive contato ao longo do curso;

Ao professor Gabriele, pela amizade e confiança;

A todos os funcionários do CAHL que prestaram os serviços com profissionalismo e respeito, ao longo desses anos.

À Maria Luíza Gomes, pelas constantes trocas de informações que ajudaram a concluir este trabalho;

Aos amigos que, com palavras e gestos me fizeram acreditar na possibilidade da conclusão deste trabalho.

Á Marine Paranhos, que com sua disposição e sensibilidade, fez-me perceber que tudo é possível para quem acredita. Sou profundamente grata!

## RESUMO

O presente estudo busca discutir o ensino a distância, problematizando as condições de trabalho do tutor na realidade de Santo Amaro – BA, tendo como horizonte as indagações, a saber: o que fazia uma tutora? Quais as suas responsabilidades na instituição de ensino e perante os alunos? Como uma tutora se atualiza para manter o diálogo crítico em sala de aula, diante das transformações da sociedade? De fato, uma tutora, em seu momento presencial, servia apenas para “ligar e desligar o computador?”. Para desenvolver sobre as questões postas, realizou-se uma pesquisa qualitativa, com a aplicação de um questionário com os tutores, no intuito de compreender as percepções quanto ao processo de precarização e condições de trabalho. Com base nos relatos dos entrevistados, evidenciou-se que os tutores, em geral se ressentem de falarem das suas condições de trabalho e apontarem uma percepção crítica sobre o seu processo de trabalho, o que nos leva a pensar sobre o real medo da perda do trabalho, bem como, um processo alienante do trabalho.

**Palavras-chave:** Educação à distância. Tutores. Trabalho.

## ABSTRACT

This study discusses distance learning, discussing the working conditions of the tutor in the reality of Santo Amaro - BA at the horizon of the questions , namely: what made a tutor ? What are your responsibilities in the institution and before the students? As a tutor updates to keep the critical dialogue in the classroom, on changes in society? Indeed, a tutor in your classroom time, served only to "turn on and off the computer?". To develop positions on issues, we carried out a qualitative study with a questionnaire with tutors in order to understand the perceptions of the precarious conditions of work and process. Based on the interviewees, it was evident that tutors generally resent talk of their working conditions and suggest a critical insight into the process of their work, which leads us to think about the real fear of losing work, as well as an alienating work process.

**Keywords:** Distance Education. Tutors. Work.

## **LISTA DE SIGLAS**

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância  
AVA – Ambiente de Verificação de Aprendizagem  
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento  
BM - Banco Mundial  
CAHL- Centro de Artes, Humanidades e Letras  
CRAS- Centro de Referência da Assistência Social  
EAD; EaD – Educação a Distância/Ensino a Distância  
FIES- Fundo de Financiamento Estudantil  
FMI- Fundo Monetário Internacional  
IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IES – Instituições de Ensino Superior  
IFBA- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia  
IPAC- Instituto do Patrimônio Artístico Cultural da Bahia  
INED- Instituto Nacional de Educação à Distância  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
MARE - Ministério da Administração e Reforma do Estado  
MEC - Ministério da Educação e Cultura  
ONU- Organização das Nações Unidas  
PDRAE- Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado  
PROUNI - Programa Universidade para Todos  
SEED- Secretaria de Educação a Distância  
SENAI- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
SESC- Serviço Social do Comércio  
SESI -Serviço Social da Indústria  
TIC - Tecnologia de Informação e Comunicação  
T1, T2, T3, T4, T5, T6 – Tutor 1, Tutor 2, Tutor 3, Tutor 4, Tutor 5 e Tutor 6  
UEFS- Universidade Estadual de Feira de Santana  
UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
UNED- Universidad Nacional de Ensino a Distancia



UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIFACS- Universidade Salvador

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 01- Idade

Gráfico 02- Estado civil

Gráfico 03- Etnia

Gráfico 04- Faixa salarial que recebe na instituição

Gráfico 05- Formação Profissional

Gráfico 06- Tempo que trabalha como tutor

Gráfico 07- Vínculo empregatício

Gráfico 08- Número de alunos por turma

Gráfico 09- Dificuldade na tutoria

Gráfico 10- Satisfação com o trabalho de tutoria

## SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | 10 |
| <b>1 CENÁRIO DA SOCIEDADE BRASILEIRA: A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA O MUNDO DO TRABALHO</b> ..... | 13 |
| <b>2 AS CONQUISTAS DEMOCRÁTICAS: AS LUTAS SOCIAIS E A PROMULGAÇÃO DA CARTA MAGNA DE 1988</b> .....                           | 19 |
| <b>3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ORIGEM E DEFINIÇÃO</b> .....  | 23 |
| 3.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL .....   | 25 |
| <b>3.1.1 EaD no Brasil: considerações acerca dos dilemas e impasses</b> ....   | 30 |
| 3.2 ENSINO SUPERIOR NA CIDADE DE SANTO AMARO .....   | 33 |
| <b>4 MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR</b> .....  | 35 |
| 4.1 PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE .....   | 37 |
| <b>4.1.1 O trabalho docente no ensino superior</b> .....   | 38 |
| 4.2 PROFESSOR X TUTOR: O PROCESSO DE TRABALHO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA EM SANTO AMARO/BA.....              | 41 |
| <b>4.2.1 Ser tutor: em questão o que se preconiza e o que efetiva</b> .....  | 41 |
| <b>4.2.2 Um retrato dos tutores em Santo Amaro: em questão o seu Processo de trabalho</b> .....                              | 46 |
| 4.2.2.1 Tutor: análise sobre as condições de trabalho.....   | 51 |
| <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....  | 59 |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | 61 |



## INTRODUÇÃO

O crescimento da Educação a Distância na atualidade face às transformações do sistema educacional brasileiro tem acirrado um intenso processo de disputa no campo das políticas, por um lado, tem respondido a pressão pela massificação do ensino superior, com o acesso a segmentos da população que não conseguem chegar ao acessar o ensino superior público, e por outro lado, tem acirrado as condições de exploração e precarização do trabalho docente, simplificando com a denominação de tutor, enquanto, apenas um condutor da tecnologia enquanto fim e não como meio do processo de trabalho.

Considerando os impasses de tal realidade no cenário brasileiro e, especialmente, no caso do município de Santo Amaro, com o crescimento dessa modalidade de ensino e dos seus dilemas, emergiu o interesse em problematizar a questão da Educação a Distância: em debate as condições de trabalho do tutor na realidade em questão.

Para tanto, pretende-se com o estudo desvendar os mecanismos de precarização das condições de trabalho e o entendimento dos tutores quanto a esse processo. Além de colocar em questão o SER TUTOR X SER DOCENTE, na direção de compreender as reais dificuldades e os desafios postos a esses “profissionais” no exercício da tutoria.

A proposta deste trabalho surgiu no campo de estágio II, no CRAS- Centro de Referência de Assistência Social, em Santo Amaro – Bahia, a partir de conversas com a supervisora de campo. No período, ela trabalhava como tutora de uma instituição na modalidade EAD na cidade, hoje, não mais atuante, e sempre estava sem tempo, pois, além de ser coordenadora do CRAS, trabalhava à noite, como tutora e morava em outro município, distante aproximadamente, 68 km de Santo Amaro. Nas nossas conversas, ouvia-se comentar que além de tutora, algumas vezes fazia o papel de supervisora de estágio, devido às deficiências da Instituição em retardar a coordenação que tratava do assunto.

Sobre estes assuntos, ficava a me questionar: o que fazia uma tutora? Quais as suas responsabilidades na instituição de ensino e perante os alunos? Como uma tutora se atualiza para manter o diálogo crítico em sala de aula, diante das transformações da sociedade? De fato, uma tutora, em seu momento presencial, servia apenas para “ligar e desligar o computador?”.

O objetivo principal deste trabalho é conhecer o processo de trabalho dos/das tutores/tutoras numa instituição que oferece a modalidade de Educação a Distância (EaD) em Santo Amaro- Ba.

Diante dessas questões, aliado ao proliferamento da educação à distância no município em situações adversas, que englobam desde a precariedade nas instalações e da força de trabalho, optei em problematizar o trabalho do tutor em Santo Amaro.

A cidade de Santo Amaro<sup>1</sup> está localizada no estado da Bahia, na meso-região Metropolitana de Salvador e micro-região de Santo Antonio de Jesus, possui extensão territorial de 492 km<sup>2</sup> e está distante de Salvador a 72 km e a 39 km de Cachoeira, cidade que abriga o Centro de Artes, Humanidades e Letras - CAHL, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB.

No período da coleta de dados, ocorrida no segundo semestre de 2013, foram identificadas duas Instituições que ofertavam a modalidade EAD na cidade. Após visita a um dos pólos, a coordenadora informou que a Instituição estava encerrando as atividades, impossibilitando deste modo, a pesquisa com os professores-tutores da mesma, restando-me a opção pela Instituição Y, que, por questões éticas, não será revelado o nome da mesma, uma vez que o estudo se propõe a refletir sobre as reais condições de trabalho, e não colocar em jogo o processo de funcionamento e avaliação da Instituição, atribuição esta que compete ao Ministério de Educação e Cultura (MEC), com os processos de reconhecimento dos cursos, que leva a pensar a problematização que toda avaliação implica uma questão política, e que, suas condições têm apresentado avanços e retrocessos.

O universo dos sujeitos pesquisados limitar-se-ia a sete tutores, quantidade esta existente na instituição, no momento da coleta de dados. No entanto, apenas seis tutores concordaram em colaborar, demonstrando gentileza e compreensão quanto à proposta da pesquisa.

---

<sup>1</sup>Com 57.811 habitantes (CENSO IBGE, 2010) distribuídos entre a Sede, os distritos de São Braz, Acupe, Itapema, Oliveira dos Campinhos e o Povoado de Pedras, o município está inserido no Bioma da Mata Atlântica, que originariamente ocupava 15% do território brasileiro, mas foi desmatada para a plantação da cana-de-açúcar e criação do gado, com clima apresentando variações entre úmido e semiúmido e as temperaturas anuais alcançando uma média de 24,5°C, variando entre 28,9° C e 20,8° C. Com o primeiro núcleo de povoamento datado de 1557, município surgiu às margens do rio Traripe, onde viveram os primeiros colonizadores que presenciaram no local, um incidente trágico que causou a morte de um jesuíta e fazendo com que os moradores se deslocassem para outro mais próximo, onde, em 1607, monges beneditinos construíram uma capela para Santo Amaro (hoje dedicada à Santa Luzia), de onde se desenvolveu a cidade. Elevada a vila e município em 1727, a região foi importante produtora de cana-de-açúcar, fumo e mandioca, surgindo engenhos, casas de farinha e pequenos beneficiamentos de fumo, destacando-se ainda, com grande empenho nas lutas da Independência, juntamente com a cidade irmã de Cachoeira, Santo Amaro contribuiu com alguns batalhões e até mesmo com um esquadrão de cavalaria fardado, equipado e mantido à custa de seu comandante, Antônio Joaquim de Oliveira e Almeida, contribuição esta, fundamental para a consolidação do movimento patriótico que, em 2 de julho de 1823, culminou na Independência da Bahia. Em 1837, transforma-se em cidade, com o nome oficial de Leal e Benemérita Cidade de Santo Amaro ou como muitos a chamam, Santo Amaro da Purificação.

A escolha da abordagem quali-quantitativa foi considerada pertinente por admitir a integração dos métodos qualitativos e quantitativos, considerando assim, a revisão bibliográfica e os questionários (com perguntas abertas e fechadas) como técnica de coleta de dados que podem ser “preenchidos pelos informantes sem a presença do pesquisador” (PÁDUA, 2010, p.196). A escolha do questionário com os dois tipos de perguntas se procedeu devido às primeiras possibilitarem investigações mais profundas e precisas, enquanto as outras, por sua vez, abrangem pergunta de múltipla escolha de avaliação, as quais

[...] consistem em emitir um julgamento através de uma escala com vários graus de intensidade para um mesmo item. As respostas sugeridas são quantitativas e indicam um grau de intensidade crescente ou decrescente (MARCONI e LAKATOS, p. 208).

Os questionários semi-estruturados foram distribuídos no local de trabalho e nas residências dos/as tutores/as. Cabe salientar que todos/as os/as entrevistados/as assinaram o Termo de Consentimento para que fossem utilizadas as informações, com a garantia do anonimato.

Recorremos ainda à técnica da análise de conteúdo que é definida como um:

Conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos do conteúdo das mensagens (quantitativas ou não) que permitam inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens” (BARDIN apud FIGUEIREDO & SOUZA, 2010, p. 102).

A realização da análise de dados procedeu de sistematização e organização das informações, estabelecendo as relações existentes entre os dados coletados e que foram tratados numa planilha do programa Excel, que, a partir dos gráficos gerados, possibilitou a visualização e melhor apresentação da análise dos dados quantitativos.

Por fim, o trabalho estrutura-se em três capítulos, além da introdução e das considerações. O primeiro capítulo aborda o Cenário da Sociedade Brasileira: a reforma do Estado brasileiro e suas consequências para o mundo do trabalho. O segundo tece considerações acerca do debate da Educação no Brasil: em questão as transformações no ensino superior e por fim, o terceiro, que apresenta a análise da pesquisa, intitulada: Tutor x Professor: o processo de trabalho no âmbito da educação superior à distância em Santo Amaro- Ba.

## 1 CENÁRIO DA SOCIEDADE BRASILEIRA: A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA O MUNDO DO TRABALHO

Com o intuito de situar o debate sobre a Reforma do Estado brasileiro é necessário recuperar, ainda que brevemente, o cenário sócio-econômico que se desencadeou a partir dos anos 70, destacando os reflexos que remontam até os dias atuais, sinalizando as principais mudanças no mundo do trabalho contemporâneo. Antes de adentrar nesta discussão, convém frisar a discussão que Netto e Braz (2006) trazem acerca da permanência das crises que acompanham o capitalismo, encaminhando-nos ao entendimento de que as mesmas se apresentam de forma imbricada no contexto econômico. Portanto:

A análise teórica e histórica do modo de produção capitalista comprova que a crise não é acidente do percurso, não é aleatória, não é algo independente do movimento do capital. Nem é uma enfermidade, uma anomalia ou uma excepcionalidade que pode ser suprimida no capitalismo. [...] (ela) é constitutiva do capitalismo: não existiu, não existe e não existirá capitalismo sem crise. (NETTO e BRAZ, 2006, p.21).

Netto e Braz (2006) elucidam ainda que, “entre uma crise e outra, decorre o ciclo econômico” (NETTO & BRAZ, 2006, p.160) disposto em quatro fases: a crise, a depressão, a retomada e o auge, apresentando-se num círculo vicioso, característico do modo de produção capitalista, descritos pelos mesmos, num processo através dos elementos que o evidenciam – mercado abarrotado, mercadoria encalhada, queda dos preços, resultando assim, em nova crise e o recomeço de todo o ciclo.

Neste contexto, para compreender a crise capitalista que se instalou em meados dos anos 1970, faz-se necessário destacar as principais proposições do modelo econômico vigente desde 1945, após a Segunda Grande Guerra Mundial, quando a economia internacional, sob a hegemonia norte-americana, liderada pelo setor industrial, conseguiu estabelecer um padrão de desenvolvimento, resultando numa ampla expansão da economia capitalista, percorrida num período denominado por alguns economistas como os “Anos Dourados<sup>2</sup>” “Trinta Anos Gloriosos” ou a “Era de Ouro”.

A esse aspecto, tanto Aranha (1999) quanto Netto e Braz (2006) afirmam que o período transcorreu apresentando resultados econômicos para além das expectativas, e que,

---

2 Segundo Netto e Braz (2007), os Anos Dourados representaram uma fase de quase trinta anos em que o sistema apresentou resultados econômicos nunca vistos, embora sem repetição, uma vez que as crises cíclicas não foram suprimidas; contudo, os seus impactos foram diminuídos pela regulação através da intervenção do Estado, inspirado pelas ideias de Keynes, com as taxas de crescimento apresentando-se muito significativas.

embora as crises cíclicas<sup>3</sup> não fossem suprimidas, o mundo consolidou-se num processo crescente de internacionalização, tendo sido presenciada a imposição dos Estados Unidos frente às outras potências, como país líder do mundo capitalista, em meio à Guerra Fria travada com a União Soviética.

Em relação à organização do trabalho industrial, implementada por Henry Ford, destacou-se o padrão de produção denominado taylorismo<sup>4</sup>/fordismo<sup>5</sup>. Tal produção, sob o rígido controle do capital, se desenvolvia para criar mercadorias em massa, de forma homogênea e verticalizada, tendo a maioria das peças necessárias à montagem dos veículos originadas no próprio interior das indústrias, com pouco abastecimento externo do setor de autopeças.

Nesse sentido, as operações realizadas pelos trabalhadores eram racionalizadas e com formato direcionado para conter o “desperdício” na produção, com visível redução do tempo e aumento do ritmo de trabalho, caracterizando assim a intensificação das formas de exploração, já que era baseado numa espécie de trabalho parcelar e fragmentado, que buscava evitar ao máximo o dispêndio de movimentos desnecessários, fazendo surgir, deste modo, um produto derivado de um trabalho em conjunto.

Este processo, conhecido como “desantropomorfização do trabalho<sup>6</sup>”, leva o trabalhador a ser reconhecido apenas como apêndice da máquina, uma vez que a esteira era a aglutinadora da produção, dando o ritmo e o tempo necessários para a realização das tarefas. (NETTO e BRAZ, 2006 apud ANTUNES, 1999)

Neste momento, Neto e Braz (2006) afirmam que ocorre a refuncionalização do Estado, que, ao intervir na economia, direciona-a para garantir os super lucros dos monopólios, com o intuito de preservar as condições externas da produção e da acumulação capitalistas.

Deste modo, o Estado, transformado em empresário, atua diretamente nos diversos segmentos básicos não-rentáveis, controla as empresas capitalistas em dificuldades, subsidia diretamente os monopólios, assegurando-lhes as taxas de lucro, além do incentivar à renúncia fiscal para o grande capital que investisse em meios de transporte e infraestrutura e gastos com investigação e pesquisa, resultando ainda no plano estratégico em que o Estado indicou,

---

<sup>3</sup>Termo utilizado por Mandel para frisar sobre o processo de crises cíclicas produzidas pelo capitalismo. Segundo Netto e Braz, (2007, p. 195), “nas “três décadas de ouro”, registraram-se crises em 1949, 1953, 1961 e 1970”.

<sup>4</sup>O taylorismo se caracteriza pela racionalização do tempo e do movimento dos operários assumindo como premissas que (i) o administrador deve se apropriar do conhecimento tradicional dos trabalhadores (artesãos) para classificá-lo, tabulá-lo, redigi-lo a fórmulas ou leis; (ii) que todo o trabalho cerebral deve ser banido da oficina aprofundando ainda mais a distinção entre trabalho manual e trabalho intelectual; (iii) que todo o trabalho operário deve ser inteiramente planejado pela gerência com antecedência” (BASÍLIO, 1993 apud ARANHA, 1999, p. 82).

<sup>5</sup> Segundo Aranha (1999), o termo “fordismo” foi cunhado por Antonio Gramsci.

<sup>6</sup> Termo utilizado por Luckacs em que obra...fazer referência a onde retirou o termo



generosamente, os caminhos para que os monopólios investissem em áreas com retorno garantido no futuro. Reforçando assim, o caráter intervencionista do Estado na Economia, isto é, no processo de regulação do capital.

Netto e Braz (2006) explicam que as ações do Estado foram legitimadas tendo como base as ideias de Keynes<sup>7</sup> ao apregoar que:

O capitalismo não dispõe espontânea e automaticamente da faculdade de utilizar inteiramente os recursos econômicos; seria preciso, para tal *utilização plena* (que evitasse as crises e suas consequências, como o desemprego maciço), que o Estado operasse como um regulador dos investimentos privados através do direcionamento dos seus próprios gastos (...), [atribuindo] papel central ao orçamento público enquanto indutor de investimento (NETTO E BRAZ, 2006, p. 195).

Assim, diante das relações entre o empresariado, o Estado e os trabalhadores, o que pôde ser percebido é que estes últimos reduziram “suas demandas por socialização da propriedade, suas críticas de organização do trabalho e da ética capitalista do trabalho”, (...) [sendo até mesmo assentido] “um deslocamento da luta de classes em sua acepção clássica” (ARANHA, 1999, p. 88).

A esse respeito, Aranha (1999) evidencia os aspectos contraditórios desse período com o fortalecimento do movimento sindical, e das conquistas parciais, com a retribuição parcial do lucro para a classe trabalhadora. Não obstante os avanços, cabe salientar que tal realidade não tenha ocorrido de forma universal, especialmente, uma vez que o fordismo não se estabeleceu nos diferentes países nem nos diversos segmentos da classe trabalhadora, tendo como empecilho a especificidade da divisão internacional do trabalho, naquele período.

Entretanto, entre as décadas de 60 e 70, a contradição da qual o Estado vivera enquanto interventor no pós-45, começa a dar sinais de deteriorização, em que a onda longa expansiva dá lugar á onda longa recessiva ocasionada pelo declínio da taxa de lucro, redução do crescimento econômico nos países capitalistas centrais. Entre 1971 e 1973, a presença de dois detonadores anunciaria o fim do “capitalismo democrático”: “o colapso do ordenamento financeiro mundial, com a decisão norte-americana de desvincular o dólar do ouro (...) e o choque do petróleo, com a alta dos preços determinada pela Organização dos Países Exportadores de Petróleo/OPEP” (ARANHA, 1999, p. 213).

---

<sup>7</sup> Intelectual sofisticado que expressava a vanguarda da burguesia inglesa, cujos interesses econômicos defendeu competentemente, em 1936 publicou a obra – Teoria geral do emprego, do juro e do dinheiro – que, por décadas, haveria de legitimar o intervencionismo estatal (Netto e Braz, 2007, p. 195).

Por outro lado, convém frisar que segundo Antunes (1999) foram alegados pelos capitalistas a questão da crise associada à questão do caráter intervencionista do Estado, o pressupõe em repensar novas estratégias que coloquem em xeque a regulação do Estado na economia.

Com o acirramento da concorrência internacional, os empresários industriais apresentam-se cada vez mais subordinados à dinâmica financeira, deslocando-se dos compromissos trabalhistas afirmados com o Estado de Bem-Estar Social e responsabilizando os trabalhadores pela queda de produtividade devido aos custos trabalhistas, e “pelos obstáculos à competição supostamente gerados pelos instrumentos regulatórios e pelas políticas sociais do Estado (MATTOSO, 1995, p. 57 apud PFEIFER e NOGUEIRA, 2005, p. 151).

Deste modo, a pressão organizada pelos trabalhadores, exigindo melhorias salariais, contestando fortemente a organização da produção nos moldes tayloristas/ fordistas, respaldadas ainda pelas modificações culturais, iniciadas em anos anteriores, e sinalizadas pela contracultura e pela revolução nos costumes, que expõem sujeitos diversificados na cena no embate político-econômico, também são considerados importantes vetores que impulsionaram o esgotamento desta fase, como atestam Netto e Braz (2007).

Pereira (2000) aponta dois conjuntos inter-relacionados de fatores que provocou o declínio do padrão de bem-estar, a saber:

1- A ocorrência de mudanças estruturais e econômicas contrárias à lógica do padrão de acumulação keynesiano/fordista que propiciou um longo período de crescimento sustentado da economia internacional no pós-guerra [e]; 2- O surgimento de forças políticas e ideológicas contrárias ao WelfareState, capitaneadas pela chamada “Nova Direita” (neoliberais e neoconservadoras), fundamentadas, em tese, nas formulações do teórico do neoliberalismo, o austríaco Friedrich von Hayek (PEREIRA, 2000, p. 125).

Tais questões, colocam em debate, novas estratégias de acumulação do padrão de acumulação capitalista que se baseia na implementação de um projeto neoliberal que pressupõe uma Reforma do Estado, isto é, tal processo é denominado por Behring (2006) como Contra-reforma, cuja direção é a supressão dos direitos sociais.

Netto e Braz (2006) também argumentam que esta estratégia do capital que prioriza a supressão de direitos sociais arduamente conquistados (apresentados como “privilégios” de

trabalhadores) e a liquidação das garantias ao trabalho em nome da “flexibilização<sup>8</sup>”, que, em escala mundial, “visa romper com *todas* as barreiras sociopolíticas”, e não somente com as que referenciam as relações de trabalho, numa pretensão de “destruir qualquer trava extra-econômica aos seus movimentos” (NETTO e BRAZ, 2006, p. 108).

Para os autores, o grande capital, buscando legitimar esta estratégia, optou por fomentar e patrocinar a divulgação em massa de teses, conservadoras ao extremo, de um conjunto ideológico difundido como neoliberalismo que

Legítima (...) o projeto do capital monopolista de romper com as restrições sociopolíticas que limitam a sua liberdade de movimento. Seu primeiro alvo foi constituído pela intervenção do Estado na economia; o Estado foi demonizado pelos neoliberais e apresentado como um trambolho anacrônico que deveria ser reformado – e, pela primeira vez na história do capitalismo, a palavra *reforma* perdeu o seu sentido tradicional de conjunto de mudanças para ampliar direitos; *a partir dos anos oitenta do século XX, sob o rótulo de reforma(s) o que vem sendo conduzido pelo grande capital é um gigantesco processo de contra-reforma(s), destinado à supressão ou redução de direitos e garantias sociais* (NETTO e BRAZ, 2006, p.227).

Conforme Pereira (2008), “o projeto neoliberal defende a premissa básica de um Estado mínimo e a proposta de focalização e seletividade das políticas sociais para grupos específicos, além da retomada do projeto de refilantropização social no interior da sociedade civil” (PEREIRA, 2008, p. 158).

No entender de Montes (1996), citado por Behring (2003, p. 58), “o neoliberalismo descobre os ‘perigosos efeitos’ do *Welfare State*” uma vez que sinaliza a condição de mais mercado livre e menos estado social, pois resulta na:

Retirada do Estado como agente econômico, dissolução do coletivo e do público em nome da liberdade econômica e do individualismo, corte dos benefícios sociais, degradação dos serviços públicos, desregulamentação do mercado de trabalho, desaparecimento de direitos históricos dos trabalhadores; estes são os componentes regressivos das posições neoliberais no campo social, que alguns se atrevem a propugnar como traços da pós-modernidade (MONTES, 1996, apud BEHRING, 2003, p. 58).

Com esta análise, Behring (2003) chega à conclusão de que, em relação ao Estado, as fortes repercussões de todo o processo descrito acima, induz, na realidade, a uma verdadeira

---

<sup>8</sup>A Flexibilização ou acumulação flexível [...] se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológico e organizacional (HARVEY, 1993, p. 140 apud NETTO e BRAZ, 2007, p. 215).

contra-reforma, tendo repercussões positivas ou negativas no contexto social, condicionadas pela relação do governo com as classes e das escolhas derivadas das formações sociais que se seguem no tempo histórico.

Portanto, cabe sinalizar que a compreensão do contexto capitalista, acima elencado, é fundamental para nortear o debate sobre os impactos na política educacional, e especialmente, situar o processo de mercantilização da Educação a Distância.

## 2 AS CONQUISTAS DEMOCRÁTICAS: AS LUTAS SOCIAIS E A PROMULGAÇÃO DA CARTA MAGNA EM 1988

De acordo com Rizotti (2000), os anos 80 ficaram conhecidos no País como a “década perdida”, por ter vivenciado um período recessivo entre os anos 1981 e 1983, contexto este, de grave crise econômica em que a atividade industrial caiu, ocasionando o crescimento do desemprego e defasagem nos salários, resultando na generalização da pobreza e numa crise fiscal que comprometiam as políticas sociais encaminhadas pelo Estado. Behring (2003) e Boschetti (2009) apontam que os anos 1980 também são lembrados como período de conquistas democráticas, em função das lutas sociais e da promulgação da Carta Magna, em 1988.

Behring (2003) ao afirmar que as políticas de estabilização no Brasil, neste período, tiveram fôlego fraco e foram incapazes de reverter a crise desencadeada nos anos iniciais, mesmo tendo sido realizados no país “dez ajustes fiscais e sete máxi ou minidesvalorizações da moeda, que não obtiveram de forma duradoura os resultados desejados” (BEHRING, 2003, p. 140).

Foram vários os embates que o movimento dos trabalhadores impetrou na agenda política do país, conseguindo pautar alguns eixos na Constituinte, contudo, não evitaram que ela surgisse, como afirma Behring (2003) como “uma Constituição programática e eclética, que em muitas ocasiões foi deixada ao sabor das legislações complementares”, corroborando com Nogueira (1998) ao afirmar que a Carta de 1988 “não se tornou a Constituição de nenhum grupo nacional”.

Behring (2003) consideram a primeira disputa presidencial como o divisor de águas e a renovação de esperanças, quando as elites elegeram, insatisfeitas e um tanto a contragosto, Fernando Collor de Mello, em detrimento ao candidato de origem operária.

A vitória de Collor e sua política econômica foram um verdadeiro desastre. (...) sua política de estabilização teve como eixo central as políticas monetárias e fiscais, voltadas para o combate à inflação e à crise fiscal do Estado, o que levou às medidas de confisco de ativos financeiros e, com a pré-fixação da correção dos preços e salários, câmbio flutuante, tributação ampliada sobre as aplicações financeiras. (...) fechamento de órgãos públicos e demissão de funcionários. (...) Apesar do processo de *impeachment* de Collor, o governo de Itamar Franco deu prosseguimento à mesma política (NETTO, 2004, p. 171).

É neste contexto que o projeto neoliberal começa a tomar forma no país, propondo noções de mercado abertos e tratados de livre comércio, redução do setor público e diminuição do intervencionismo estatal na economia e na regulação do mercado. Torres (1995), fazendo uso do que assinalam Lomnitz e Melnick (1991), afirma que o neoliberalismo está associado com os programas de ajuste estrutural, definindo este como sendo

Um conjunto de programas e políticas recomendadas pelo Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e outras organizações financeiras (...) [cujo propósito (...) é, a curto prazo, a redução do tamanho do déficit fiscal e do gasto público, da inflação e das taxas de câmbio e tarifas. A médio prazo, (...) baseia-se nas exportações como um motor para o desenvolvimento (TORRES, 1995, p. 114).

Para Iamamoto (1998):

O projeto neoliberal surge como uma reação ao Estado do Bem-Estar Social, contra a social democracia. Com a crise dos anos 1970, as ideias neoliberais são assumidas como a “grande saída”, preconizando a desarticulação do poder dos sindicatos, como condição de possibilitar o rebaixamento salarial, aumentar a competitividade dos trabalhadores e impor a política de ajuste monetário. (IAMAMOTO, 1998, p.34).

De acordo com Netto (2004, p. 11), “o ajuste macroeconômico, da reestruturação produtiva e da contrarreforma sob o discurso da necessidade de redução dos custos, racionalização do gasto público, maior agilidade e eficiência no aparelho estatal” tornou-se imperativo e necessário. Com o apoio maciço das agências financeiras internacionais, o país vê forjado um clima ideológico e político aberto à implantação do programa de estabilização, ajuste e reformas institucionais. Essas medidas apareciam como alternativa de desenvolvimento econômico para a crise que o país enfrentava desde os anos de 1980.

Corroborando com as afirmações de Netto (2004), Ferreira (1996) afirma que, em 1995, o Governo de Fernando Henrique Cardoso prenuncia a reforma da administração pública brasileira integrada a um processo mais abrangente de reforma do Estado, ao transformar a SAF- Secretaria da Administração Federal no ministério ao transformar a SAF – Secretaria da Administração Federal num novo ministério, denominado MARE - Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, que, além das funções tradicionais de gestão da função pública, assume o papel de coordenador do processo de reforma do aparelho do Estado. É instalada ainda, a Câmara da Reforma do Estado, instância interministerial deliberativa sobre planos e projetos de implementação da reforma, além de um Conselho da

Reforma do Estado, integrado por representantes da sociedade civil, com atribuições de assessorar a Câmara.

Oliveira (2012) diz que:

A plataforma de ação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) encontra-se definida no Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado — PDRAE (1995). O plano baseou-se em um diagnóstico que ressaltava, sobretudo, o que havia de mais negativo na Constituição de 1988 e apoiou-se fortemente no estudo e tentativa de aprendizado em relação à experiência internacional recente na construção da nova gestão pública. (OLIVEIRA, 2012, p. 8)

Assim, em 21 de outubro de 1995, sob a coordenação do ministro Luís Carlos Bresser Pereira, ganha forma o documento que sistematiza as diretrizes para a reforma da administração pública brasileira. Nele, a reforma do Estado tem entendimento a partir do parâmetro da redefinição do papel do Estado, reconhecido neste momento, como ex-responsável direto do desenvolvimento econômico e social a partir da produção de bens e serviços para se tornar o principal promotor e regulador desse desenvolvimento, agilizando a transferência para o setor privado de todas as atividades possíveis de controle pelo mercado, resultando assim na grande generalização dos processos que descambam para a privatização de empresas estatais. Ainda neste plano, se apresenta um processo que necessita ser clarificado, por se apresentar de vital importância e que diz respeito à descentralização para o setor público não-estatal quando da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, devendo ser subsidiados pelo Estado, com destaque para os serviços de *educação, saúde, cultura e pesquisa científica*, cujo processo foi intitulado por “publicização”<sup>9</sup> (BRESSER PEREIRA, 1995, p. 121).

Segundo Behring (2003), Fernando Henrique Cardoso, em seu discurso de apresentação do Plano, afirma que a crise brasileira da última década foi uma crise do Estado que se desviou de suas funções básicas. Com isso, o ajuste neoliberal visa desenvolver um Estado ciente do seu papel de coordenador suplementar, cuja reforma tende a possibilitar a recuperação tanto da governabilidade como da capacidade financeira e administrativa de governar com a explícita expectativa de “garantir taxas de poupança e investimento

---

<sup>9</sup>Transferência para o setor público estatal. O neologismo **publicização** foi criado para diferenciar esse processo de reforma do expediente de privatização. As entidades do setor público não-estatal são denominadas de entidades do Terceiro Setor. No Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (Pereira, 1995), esse tipo de organização, com certas especificidades, foi denominado de Organização Social (PAZ, 2001, grifo original)

adequadas, eficiente alocação de recursos e distribuição de renda mais justa” (BEHRING, 2003, p. 173).

O deslocamento da política social no Estado social-liberal carimba vários serviços a exemplo da saúde e educação, com indicativos de que serão contratados e executados por organizações públicas não-estatais competitivas. A repercussão das mudanças estratégicas no aparelho estatal sobressai-se nas alterações efetivadas no Ministério da Educação (MEC), com a intenção de adequar a estrutura técnico-administrativa aos objetivos estipulados no Plano, para facilitar o desenvolvimento de ações que resultassem numa profunda reforma do sistema educacional.

É, portanto, neste contexto, que o Brasil assume compromissos através de documentos políticos, fortemente influenciados pela ‘Declaração mundial sobre educação para todos’, de Jomtien (UNESCO, 1990) e a Declaração de Nova Delhi, (UNESCO, 1993) que resulta no lançamento, em 1995, do Plano decenal de educação para todos e do Planejamento político-estratégico 1995/1998, do Ministério da Educação (SILVA JÚNIOR, 2002).

Estes compromissos traziam objetivos cujas “metas deveriam ser alcançadas com o escopo mínimo de qualidade” (BOSCO, 2007, p. 11), com temáticas que abordavam questões administrativas, pedagógicas e financeiras. No capítulo IV, do referido documento, que abrange as “Medidas e Instrumentos de Implementação” observamos que várias ações citadas teriam que ser intensificadas a exemplo do Programa de Capacitação de Professores, Dirigentes e Especialistas, da estruturação do Sistema Nacional de Educação a Distância, dentre outras (Plano Decenal, 1993), cujo resultado se manifestou num protocolo assumido entre o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério das Comunicações para a criação do Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e à Distância – Brasil ead, no qual indicava ações que promovessem o desenvolvimento da Educação a Distância no país.



### 3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ORIGEM E DEFINIÇÃO

Conforme citado anteriormente, embora pareça tão recente, impressão esta por ser relacionada ao avanço das mídias digitais e da internet, a expressão EAD tem registrada a sua origem por alguns autores, no final do século XV.

De acordo com Hack (2011), a busca da origem da expressão EAD remete a um dos pioneiros no estudo da temática, o educador sueco Börj e Holmberg, que, em confissão a Niskier (2000), afirmou ter escutado a expressão na universidade alemã de Tübingen: “em vez de citar “estudos por correspondência”, os alemães usavam os termos *Fernstudium* (Educação a Distância) ou *Fernunterricht* (Ensino a Distância)” (HACK, 2011, p. 13).

Faria e Salvadori (2010) delimitam a Educação a Distância a partir de gerações<sup>10</sup>, indicando que a primeira experiência ocorreu no período de 1728 estendendo-a até meados de 1970, pontuando, entretanto, a década de 1960 como período de transição, principalmente nos aspectos econômico e educacional, proporcionada pelo avanço tecnológico. A integração gerada pelos meios de comunicação audiovisuais, no período entre 1960 e 1990 marca a segunda geração e o que vivenciamos nesta era, a partir de 1990, caracterizada pela integração de redes de conferências por computador e estações de trabalhos multimídia, demarca a terceira geração da Educação a Distância, acontecimentos estes que serão descritos adiante.

Neste sentido, torna-se pertinente a observação de Gelatti (2012) em sua tese de doutoramento em Educação, de que as gerações propostas possuem características análogas, ou seja, as gerações não são mutuamente excludentes, sendo recorrente o uso da tecnologia inerente a cada geração, a depender da necessidade que dela se faça.

É consenso concordar com Gelatti (2012) quando esta adverte que todas as práticas de educação a distância, adotadas ao longo de sua história, referem-se, na realidade, ao fato de cada uma delas estar tanto intrinsecamente ligada às tecnologias disponíveis ao seu tempo como inseridas e formatadas “no campo das decisões políticas socio-educacionais estabelecidas em cada época” (GELATTI, 2012, p. 39).

Niskier (2000), concordando com o conceito de Moore (1996) diz que:

Educação à (sic) distância é a aprendizagem planejada que geralmente ocorre num local diferente do ensino e, por causa disso, requer técnicas

---

<sup>10</sup>Alguns autores classificam-na a partir de gerações (três ou cinco), a exemplo de Lorenzo García Aretio (2002) ou Michael Moore e Greg Kearsley (2008), outros, optam por classificá-la a partir de “modelos de educação a distância” como o fez Otto Peters (2007).

especiais de desenho de curso, técnicas especiais de instrução, métodos especiais de comunicação através da eletrônica e outras tecnologias, bem como arranjos essenciais organizacionais e administrativos (NISKIER, 2000, p. 50).

No Art. 1º, da Lei nº5622/2005, 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 estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (LEI, 5622/2005).

Segundo as pesquisas do professor Francisco José Silveira Neto apud Saraiva (1996), provavelmente o marco inicial da EAD foi um anúncio publicado na Gazeta de Boston, EUA, pelo professor de taquigrafia, Cauleb Phillips, no dia 20 de março de 1728, oferecendo aulas que seriam enviadas por correspondência aos alunos inscritos.

Outro dado encontrado faz referência à Suécia, em 1833, quando uma publicação de um anúncio fazia referência a um curso por correspondência; na Inglaterra, em 1840, um curso de taquigrafia era ofertado por Isaac Pitman, enquanto em 1880, Skerry's, ofertava cursos preparatórios para concursos públicos.

No entanto, foi a partir da metade do século XIX que se tem registro da propagação de uma ação de educação a distância de forma institucionalizada. <sup>[11]</sup>

O que se observa, a partir de então, é que, ao adentrar o século XX, o mundo se mostrou em contínuo movimento de expansão e consolidação da modalidade EAD, principalmente em países como EUA, França, Espanha e Inglaterra, por “permitirem maiores possibilidades de inovação e possuírem mais acesso às tecnologias” (LITTO, 2002 apud FARIA e SALVADORI, 2010), resultando no rápido desenvolvimento dos cursos e estratégias de ensino.

O ano de 1990 apresenta-se-nos com uma divulgação maciça da EAD, devido ao surgimento das mega universidades<sup>12</sup>, ao seguir o modelo da Universidade Aberta (Open

---

<sup>3</sup>Em 1856, em Berlim, por iniciativa de Charles Toussaint e Gustav Langenscheidt, é criada a primeira escola de línguas por correspondência. Posteriormente, em 1873, em Boston, Anna Eliot Ticknor funda a Society to Encourage Study at Home. Em 1891, Thomas J. Foster, em Scamton (Pennsylvania), inicia, com um curso sobre medidas de segurança no trabalho de mineração, o Internacional Correspondence Institute. Ainda em 1891, a administração da Universidade de Wisconsin aprova proposta apresentada pelos professores de organização de cursos por correspondência nos serviços de extensão universitária. Em 1892, a Universidade de Chicago, oferta o primeiro curso por correspondência a nível mundial com concessão de grau acadêmico (SARAIVA, 1996:10-11; RURATO e GOUVEIA, 2004:160).

University) do Reino Unido, criada em 1969, e que “despertou a atenção dos governos de todo o mundo para a importância da educação a distância como solução para o enfrentamento da grande pressão social por maior acesso ao ensino superior” (SOUSA, 1996, p. 9).

Rurato e Gouveia (2002) afirmam que:

A emergência da economia do conhecimento teve um duplo efeito no ensino (Saba e Associates, 1999): 1. em primeiro lugar, as tecnologias de informação tiveram um profundo impacto nas práticas de ensino e da aprendizagem, e uma evidência disto mesmo foi a (sic) rápido crescimento de universidades virtuais e da expansão de práticas de EaD; 2. em segundo lugar, a indústria e o comércio vêem-se a eles próprios como geradores e disseminadores de conhecimento, acabando com o semi-monopólio do ensino superior na criação e disseminação de novo conhecimento (RURATO e GOUVEIA, 2004, p. 160-161).

### 3.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA/EAD NO BRASIL

De acordo com Faria e Salvador (2010), a evolução histórica da EaD no Brasil é marcada pelo aparecimento e a disseminação dos meios de comunicação, passando pela fase da correspondência, do rádio, da televisão, até à atuação conjugada de vários meios de comunicação, entre eles, os favorecidos pelo uso da internet.

Segundo Faria e Salvadori (2010), “a trajetória da EaD no Brasil é marcada por avanços e retrocessos, e ainda, alguns momentos de estagnação, provocados principalmente pela ausência de políticas públicas para o setor” sinalizando o esmaecimento de ações entre o período de 1970 para cá, notando que somente no fim do século XX “é que ações positivas voltaram gerando desenvolvimento considerável nesta modalidade educacional”. (FARIA e SALVADORI, 2010, p.19-20).

Oliveira (2012) admite que a Educação a Distância, num passado recente, chegou a ser considerada:

---

<sup>12</sup>Consideram-se megauniversidades as instituições de ensino a distância que atendem a mais de 100 mil alunos. Pelos dados disponíveis, em 1995, havia dez megauniversidades no mundo: China TV University System, China, criada em 1979, com 530 mil alunos; Centre Nationale de Enseignement a Distance, França, criado em 1939, com 184 mil alunos; IndiraGhandiNational Open University, Índia, criada em 1985, com 242 mil alunos; Universitas Terbuka, Indonésia, criada em 1984, com 353 mil alunos; KoreaNational Open University, Coreia, criada em 1982, com 196 mil alunos; University of South Africa, África do Sul, criada em 1973, com 130 mil alunos; Universidad Nacional de Educación a Distancia, Espanha, criada em 1972, com 110 mil alunos; SukhothaiThamnathirat Open University, Tailândia, criada em 1972, com 300 mil alunos; AnadoluUniversity, Turquia, criada em 1982, com 567 mil alunos; The Open University, Reino Unido da Grã-Bretanha, criada em 1969, com 200 mil alunos. (SOUSA, 1996:11-12. Disponível em: EM ABERTO Educação a Distância. Brasília, ano 16, n. 70, abr/jun 1996. [online])

Uma modalidade educacional de segunda categoria, desprestigiada, encarada com desconfiança, especialmente no ensino superior. [Atualmente], o desenvolvimento das tecnologias avançadas de informação e de comunicação impulsiona o crescimento da EAD, reduzindo os preconceitos em relação a ela (OLIVEIRA, 2012, p. 11).

Losso (2002) contribui afirmando que a essas iniciativas, outras se seguiram: em 1939, a experiência feita pela Marinha e Exército brasileiros; a criação do Instituto Monitor, também em 1939, o primeiro instituto brasileiro privado destinado à oferta sistemática de cursos profissionalizantes à distância, seguido em 1941, do Instituto Universal Brasileiro; a inauguração pelo SENAC e o SESC, a partir de 1947, de cursos radiofônicos a distância para treinamentos direcionados à técnicas comerciais.

A segunda geração se processou a partir do surgimento da televisão. Em 1961, um programa de alfabetização no Rio de Janeiro é apresentado pela TV Rio, desenvolvido pelo Programa Nacional de Teleducação; em 1964, o MEC obtém autorização de reserva de 98 canais de VHF e UHF visando implantar emissora de televisão educativa. Em 1969 entra em operação a TV Cultura veiculando telecursos de ensino regular (LOSSO, 2002).

Vidal e Maia (2010) informam que a educação a distância no Brasil, se inicia como política pública, em 1972, a partir de algumas experiências<sup>13</sup> de ensino a distância implementadas no país nos Planos Básicos de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT), destacando os projetos financiados, dentre eles o Projeto Saci, João de Barro e Lobato, que tinham como objetivo o ensino de 1º grau com o uso da televisão.

Na ocasião, o professor Newton Sucupira, então coordenador de Assuntos Internacionais do MEC, voltando de uma visita à recém-criada Open University, em Londres, recebeu do ministro Jarbas Passarinho a incumbência de criar uma Comissão de Especialistas para estudar a possível

---

<sup>13</sup>De acordo com Faria e Salvadori (2010), foi criado em 1972, na estrutura do Ministério da Educação, o Programa Nacional de Teleducação – Prontel, sendo este responsável por coordenar e apoiar a teleducação no Brasil. Logo depois, este órgão foi substituído pela Secretaria de Aplicação Tecnológica – SEAT, que acabou sendo extinta. O Projeto SACI, embora criado em 1969, esteve em operação de 1972 a 1979, com ações voltadas para alunos de séries iniciais e formação inicial e continuada de professores. Possoli (2009) informa que além deste projeto, vários outros foram colocados em prática, a exemplo da transmissão do Telecurso de 2º grau, pela Fundação Roberto Marinho, em 1978, cuja temática direcionava para o ensino supletivo; em 1979, o projeto Conquista, com produção de telenovelas para ensino supletivo, da 5ª a 8ª série do 1º grau e alfabetização de adultos; no mesmo ano, tem-se o Programa de Alfabetização Funcional (PAF/TV) para alfabetização de adultos.

<sup>6</sup> Alguns dos experimentos que chegaram a ser financiados pelo MEC, em 1989: o Programa de Educação Continuada para Professores de Matemática e Ciências do Primeiro Grau (Funbec), formação de especialistas em educação a distância (Universidade de Brasília), criação do Centro de Educação a Distância da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Projeto Vitória-Régia (Secretaria de Educação do Amazonas), materiais para rádio e televisão (Irdeb) etc. (NISKIER, 1996).

implantação de experiência semelhante à da Universidade Aberta da Inglaterra no Brasil (NISKIER, 1996, p.51).

Niskier (1996) cita que os ministros Hugo Napoleão e Carlos Sant'Anna, entre 28/2/1988 a 17/1/1989 e 17/1/1989 a 15/3/1990, respectivamente, criaram grupos de trabalho para estudar a educação aberta a distância, “entendida como uma moderna metodologia, capaz de revolucionar a nossa política de recursos humanos” (NISKIER, 1996, p. 53).

Deste modo, vários projetos<sup>14</sup> foram financiados pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), embora Niskier (1996) lamente a não continuidade do estudo, provocada pelo “embargo de gaveta”, que desconsiderou as várias horas gastas em reuniões e experiências transmitidas no processo. A proposta, segundo o autor, deveria ser utilizada pelo Ministério:

Para acelerar o emprego da metodologia e, a nosso ver, não apenas no prioritário campo da capacitação e aperfeiçoamento de professores, mas em outras áreas igualmente importantes do nosso processo de crescimento. [Como sugestão] Se optar pelo financiamento a projetos (...)que se faça a cobrança imperiosa da QUALIDADE, assim justificando o investimento público numa área de relevo estratégico para o País (NISKIER, 1996, p.53).

Embora não tendo sido acatada a proposta elaborada pelo grupo comandado por Niskier (1996), este informa que colaborou, propondo ao Conselho Nacional de Educação, a Indicação nº 6/96, em que se prevê “a criação de um Sistema Nacional de Educação Aberta e a Distância. Nele seria de toda a conveniência que se estudasse o seguinte elenco de Políticas e Estratégias”, distribuído em dezoito itens<sup>15</sup>.

Desta forma, este contexto influencia a elaboração dos noventa e dois artigos que compõem a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

Lobo Neto (2006) ainda assinala que a LDBEN, em seu Art. 80, Título VIII: Das Disposições Gerais, apenas indicava algumas determinações<sup>16</sup> acerca do ensino/educação a

---

14 Alguns dos experimentos que chegaram a ser financiados pelo MEC, em 1989: o Programa de Educação Continuada para Professores de Matemática e Ciências do Primeiro Grau (Funbec), formação de especialistas em educação a distância (Universidade de Brasília), criação do Centro de Educação a Distância da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Projeto Vitória-Régia (Secretaria de Educação do Amazonas), materiais para rádio e televisão (Irdeb). (NISKIER, 1996)

15 A esse respeito ver em Niskier (1996).

16 Em síntese, estas são as determinações: a. o Poder Público deve incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância; b. o ensino a distância desenvolve-se em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada; c. a educação a distância organiza-se com a abertura e regime especiais; d. a educação a distância será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União; e. caberá à União regulamentar requisitos para realização de exame para registro de diplomas relativos a curso de educação a distância; f. caberá aos sistemas de ensino normatizar a produção, controle e avaliação de programas e autorizar sua implementação. (LOBO NETO, 2006:399).

distância, remetendo-as a futuras regulamentações que se concretizaram a partir do Decreto nº 2.494/98, cuja publicação “definia alguns pontos, bastante claro e de imediata aplicação” (LOBO NETO, 2006, p.403).

Numa análise apurada acerca dos objetivos relacionados à implementação da LDB, no que diz respeito ao arcabouço da modalidade Educação a Distância, Pereira (2009, p.271) relembra que a educação foi inserida na proposta do governo FHC, como uma atividade não exclusiva do Estado, permitindo, portanto, “a desresponsabilização do Estado, a sua privatização e execução por instituições “não estatais”, [...], abrindo largos caminhos para o setor privado, incorporado na ideologia da “Terceira Via” em todas as classes sociais.

Freitas (1999) analisa que as várias propostas, fundadas em projetos políticos e perspectivas históricas diferenciadas, foram debatidas a partir da perspectiva de que a formação desses profissionais pudesse ser tratada “ou como elemento impulsionador e realizador dessas reformas, ou como elemento que cria condições para a transformação da própria escola, da educação e da sociedade” (FREITAS, 1999, p.1).

Ainda sobre a regulamentação da EaD concedida pelo Decreto nº2.494/1998, Lobo Neto (2006) adverte que o mesmo não abarcava satisfatoriamente o processo regulamentador, “porque itens fundamentais estavam remetidos para normas mais específicas, de alçada do Ministro de Estado da Educação e do Desporto”, conforme descritos<sup>17</sup> no *caput*, parágrafos 2º e 5º do Art. 2º do referido Decreto, que no mesmo ano foi modificado pelo Decreto nº 2.561.

Segundo Alves (2006), os decretos acima “serviram de apoio para os primeiros credenciamentos de cursos superiores de graduação a distância, entretanto não contemplavam os programas de mestrado e doutorado” (ALVES, 2006, p.419), sendo, portanto, revogados pelo decreto de nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.

Assim, ao vivenciar a terceira geração da EAD na atualidade, que segundo Lemgruber (2007) é baseada “em redes de conferências por computador e estações de trabalho multimídias, com destaque para as possibilidades oferecidas pelo acesso à internet”, pode-se constatar o quanto o uso de tecnologias de informação e comunicação (TICs), através desta Portaria, aproxima as duas formas de educação – a presencial e a distância. Enquanto que para alguns estudiosos do assunto estas são tratadas como realidades incomunicáveis e díspares, sendo a última considerada como sinônimo de educação massificada, de qualidade inferior, ao constatarem que algumas das práticas, outrora implantadas, “foram de cunho tecnicista,

---

<sup>17</sup> Ver síntese em LOBO NETO (2006:405).

enfazando o material pedagógico (pacotes instrucionais) em detrimento da mediação pedagógica exercida pelo professor” (LEMGRUBER, 2007, p. 5), para outros, ela causa um deslumbramento por terem sido convencidos de que a EAD inaugurou a dialogicidade na relação educacional, ao acreditarem na existência da relação distante e autoritária entre professor x aluno, alimentada pela ‘pedagogia da transmissão’ (SILVA, 2006) que emperrou a educação presencial e que prejudica a educação a distância.

A análise de Pretto e Picanço (2005) admite que:

A Educação a Distância no ensino superior vem sendo popularizada, envolvendo um uso intensivo das Tecnologias da Comunicação nesse nível de ensino, implicando um número cada vez maior de estudante, professores e instituições, tanto públicas como privadas, em um novo conjunto de desafios. A presença das TIC fomenta e cria condições potenciais para a interação e o desenvolvimento de projetos comuns em grupos heterogêneos, mas ela não se limita a “presença técnica” a serviço de uma educação única (PRETTO e PICANÇO, 2005, p. 31).

Os autores ainda travam uma discussão quanto à existência e prevalência de certo encantamento em relação ao uso das TIC paralela à expectativa quanto à ampliação do alcance do ensino superior no Brasil, acarretando, igualmente:

O aumento do número de vagas e a perspectiva de se fazer a universidade “presente” nos mais diversos espaços do território, bem como a indicação de uma possível economia de custos, em função da escala de projetos. (PRETTO e PICANÇO, 2005, p. 32).

Para Oliveira (2006), as várias cadeias da EaD se configuram interessante a muitos. Interessa ao Estado, por permitir expandir a formação universitária em todo o território; às universidades públicas, por ampliar os serviços sem arcar com construção de instalações; às instituições privadas de ensino, por reduzir os custos operacionais com a grande demanda de alunos virtuais; aos fabricantes de equipamentos e softwares, por expandir suas vendas; e, Em relação aos estudantes, principalmente aos que trabalham e/ou moram em locais que não dispõem de instituições convencionais de ensino, por democratizar o acesso ao ensino superior, com a quebra de barreiras.

Neste contexto, as críticas à Educação a Distância se apresentam imbricadas no entendimento acerca do que ela representa para muitos, uma vez que o ensino é considerado uma mercadoria, a educação um grande mercado em potencial, percebendo os estudantes como clientes e escolas como empresas.

É, portanto, nesta onda de mudanças paradigmáticas, com a implementação em massa de programas de educação no Brasil e no mundo, que voltamos o nosso olhar para a figura do professor que se transforma em conteudista e /ou tutor, “levando-o a exercer um papel distinto do tradicional, onde atua como uma espécie de repositório e repassador de conhecimentos” (BELISÁRIO, 2006, p.138).

### **3.1.1 EaD no Brasil: considerações acerca dos seus dilemas e impasses**

Segundo Novak (2009), a Educação a Distância, desde suas origens, tem como objetivo principal o acesso ao ensino, compromisso este renovado com o passar das gerações e que continua vivo na atualidade.

A modalidade, consolidada ao longo da história, surgiu com a missão primordial de propiciar conhecimento às populações localizadas longe dos grandes centros educacionais, impossibilitadas de frequentar os cursos presenciais.

Atualmente, vivenciamos a questão do acesso ao ensino sob novas conotações, cujas determinações ocorreram “tanto pela complexificação da sociedade contemporânea como também pelas transformações introduzidas pela informática na educação” (NOVAK, 2009, p.1).

Numa leitura mais politizada, Minto (2012) alerta-nos que “o EAD e suas tecnologias se inserem no mesmo contexto de reestruturação da produção e da acumulação capitalistas” (MINTO, 2012, p. 344) uma vez que herdou do desenvolvimento.

No entanto, antes de explanarmos essas especificidades acerca da EaD, faz-se necessário atentar para alguns aspectos pertinentes às expressões que são utilizadas e que passam despercebidos, tanto dos que dela ouvem falar como dos que dela fazem uso, como se àquelas fossem apresentadas num piloto automático, uma vez que o seu uso, propriamente dito, apresenta-se mais importante do que a reflexão que possa vir a surgir deste uso, apropriado ou não, conforme a adequação.

Para tanto, optamos por citar alguns autores a exemplo de Eduardo Chaves (1999), quando este nos chama à atenção acerca do uso das expressões “Educação a Distância”<sup>18</sup>, “Aprendizagem a Distância”, “Ensino a Distância”, assim como “Tecnologia na Educação” e

---

<sup>18</sup>Segundo o professor Reinaldo Passadori (2013), de acordo com o padrão, a expressão “Educação à Distância” (grifo nosso) não deve ser empregada, uma vez que o uso da crase diante da palavra ‘distância’ só é permitido quando a mesma estiver especificada, o que não é o caso. Disponível em: <http://exame.abril.com.br/carreira/noticias/educacao-a-distancia-ou-educacao-a-distancia-qual-o-certo>. Acesso em 01/12/2013.



“Tecnologia Educacional”, no intuito de elucidar a escolha que fazemos por esta ou aquela expressão, no citado contexto.

De acordo com Chaves (1999), as expressões “Educação a Distância” e “Aprendizagem a Distância” são empregadas de forma inadequada (embora sejam usualmente as mais empregadas), uma vez que:

A educação e a aprendizagem são processos que acontecem dentro da pessoa – não há como possam ser realizados a distância. Tanto a educação como a aprendizagem (com a qual a educação está conceitualmente vinculada) acontecem onde quer que esteja o indivíduo que está se educando ou aprendendo (CHAVES, 1999, p. 2).

A contento, no entender de Chaves (1999), “a expressão “Ensino a Distância”, será preferível sempre que houver necessidade de se referir ao ato de ensinar realizado remotamente ou a distância”, justificativa esta colocada ante as diversas evidências do ensinar “remotamente ou a distância”, exemplificadas por meio das Cartas manuscritas de São Paulo, livros e artigos de autores, distantes no tempo e espaço, por meio de filmes do cinema, da televisão e de vídeos. Adverte ainda que: “hoje podemos ensinar qualquer coisa, a qualquer pessoa e em qualquer lugar, através (sic) da internet” (CHAVES, 1999, p. 2).

O autor explica que é inegável a ocorrência da educação e da aprendizagem por meio do ensino, no entanto, “isto não nos deve levar a concluir que a educação e a aprendizagem que ocorrem em decorrência do ensino remoto ou a distância também estejam ocorrendo remotamente ou a distância” (CHAVES, 1999).

Para Chaves (1999):

O Ensino a Distância representa um modelo pedagógico da Educação a Distância muito popular – e não é difícil descobrir a razão. Como esse modelo é a implementação, na área da Educação a Distância, (...) é a mais popular, está explicada a sua popularidade. Na verdade, muitas pessoas pensam que essa é a única modalidade de Educação a Distância que existe, considerando as expressões “Educação a Distância” e “Ensino a Distância” como sinônimas. (Quando se usa a sigla “EAD” cada um a interpreta como quer) (CHAVES, 1999, p. 2).

Colaborando com o assunto, Niskier (1996) afirma que a Lei que define os rumos da EaD no país, utiliza indiscriminadamente, como se fosse a mesma coisa ensino a distância e educação a distância, considerando este ato como uma falha. Neste íterim, é perfeitamente compreensível, a escolha feita pela maioria, pelo termo Educação a Distância, em detrimento do Ensino a Distância.

Em relação às últimas expressões, Chaves (1999) comenta que são várias, as utilizadas para fazer referência ao uso da tecnologia, propriamente dito, na educação. O autor informa que a opção pelo termo “Tecnologia na Educação” se deve ao fato de que:

Nos permite fazer referência à categoria geral que inclui o uso de toda e qualquer forma de tecnologia relevante à educação (“hard” ou ‘soft”, incluindo a fala humana, a escrita, a imprensa, currículos e programas, giz e quadro-negro, e, mais recentemente, a fotografia, o cinema, o rádio, a televisão, o vídeo e, naturalmente computadores e a internet) (CHAVES, 1999, p. 2).

Argumenta ainda, que quando o termo acima é empregado, raríssimas vezes nos remetem ao giz, quadro-negro, livros e revistas, ou mesmo às entidades abstratas, como currículos e programas.

Normalmente, quando se usa a expressão, a atenção se concentra no computador, que se tornou o ponto de convergência de todas as tecnologias mais recentes (e de algumas antigas). E especialmente depois do enorme sucesso comercial da Internet, computadores raramente são vistos como máquinas isoladas, sendo sempre imaginados em rede - a rede, na realidade, se tornando o computador (CHAVES, 1999, p. 2).

Para Chaves (1999), a escolha pela expressão “Tecnologia na Educação” em detrimento à “Tecnologia Educacional” é perfeitamente aceitável, uma vez que esta sugere a existência de algo intrinsecamente educacional nas tecnologias envolvidas, o que não parece ser o caso. A primeira expressão permite-se sugerir que:

Tecnologias tenham sido inventadas para finalidades totalmente alheias à educação, como é o caso do computador, possam, eventualmente, ficar tão ligadas a ela que se torna difícil imaginar como a educação era possível sem elas. A fala humana (conceitual), a escrita, e, mais recentemente, o livro impresso, também foram inventados, provavelmente, com propósitos menos nobres do que a educação em vista. Hoje, porém, a educação é quase inconcebível sem essas tecnologias. Segundo tudo indica, em poucos anos o computador em rede estará, com toda certeza, na mesma categoria.(CHAVES, 1999, p. 3)

Diante das explicações dos teóricos, admitem-se, portanto, o uso de uma ou outra expressão, sem, contudo, destoar do real significado, uma vez que a proposta deste trabalho não busca provocar reflexões acerca do seu consenso.

### 3.2 ENSINO SUPERIOR NA CIDADE DE SANTO AMARO

A cidade de Santo Amaro tem inscrito o seu nome no cenário baiano e nacional com seus ilustres filhos e as suas contribuições que são referências mundiais. Para ilustrar este fato citamos entre tantos, o cientista José Silveira, criador da primeira instituição voltada para a pesquisa da tuberculose no Brasil e o também pesquisador na área de micologia, Augusto Chaves Batista.

Embora, como conta a história, fosse lançado daqui o pedido para que, no período colonial, fosse implantada “uma Universidade em qualquer parte do solo brasileiro”, conforme consta a Ata de Vereação, em 14 de junho de 1822, realizada pelo Senado da Câmara de Santo Amaro, somente em 1998, é que se tem implantado um curso superior na cidade, ofertada pela Universidade Estadual de Feira de Santana.

Instalado num imóvel localizado na Praça da Purificação, Solar do Biju, tombado pelo Instituto do Patrimônio Artístico Cultural – IPAC, o campus da UEFS funcionou entre os anos de 1998 e 2006, com os cursos presenciais de Letras e Pedagogia, embora atualmente, se encontre desativado.

Outra oferta de ensino superior – embora não sendo na cidade- surgiu a partir da implantação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, em 2006.

Em 2009, o IFBA- Campus de Santo Amaro- criado em 2006, pelo governo federal e fruto do programa de expansão e melhoria da educação profissional, lança a Licenciatura da Computação, curso que se agrega aos técnicos já existentes – Tecnologia da Informação e Eletromecânica, quando foi inaugurado na cidade, além do Segurança do Trabalho.

A modalidade Educação a Distância (EAD) foi implantada na cidade em 2005, através de uma Instituição Privada, com a oferta de duas modalidades de cursos: as Licenciaturas em Pedagogia e Normal Superior/Séries Iniciais.

Em 2006, outra Instituição Privada instalou mais um pólo com a oferta de três cursos: Administração, Ciências Contábeis e Serviço Social. De acordo com as informações prestadas pelo coordenador do pólo, todos os cursos foram concluídos depois de oito semestres, sem a formação de novas turmas, tendo a Instituição encerrada as atividades na cidade, logo após a conclusão.

Uma terceira Instituição, também de capital privado, com atuação em vários estados brasileiros, instalou um pólo na cidade ofertando cursos de Licenciatura em Biologia, Geografia, História, Letras, Letras com Inglês, Matemática, Pedagogia e Serviço Social. Esta

instituição funcionou entre os anos de 2006 a 2013, quando encerrou as suas atividades na cidade.

De acordo com Pereira (2009, p. 272), “[essas] empresas educacionais interessam-se bastante por este “filão”, que vai além das licenciaturas, e explora a abertura de cursos, geralmente, concentrados na área de Humanidades - devido aos baixos custos- (...)”.

Desde 2006, observou-se que várias pessoas optaram pelos cursos na modalidade EAD, motivadas por vários aspectos: a facilidade de obter o tão sonhado diploma, uma vez que a maioria dos estudantes era composta de professores atuando em sala de aula, portanto, trabalhadores que foram pressionados pela conjuntura a adquirir o diploma, já que, de acordo ao PNE, nenhum professor da rede municipal, estadual ou privada, poderia ficar em sala de aula sem a devida certificação; a facilidade da aprovação aliada à escolha do turno noturno para estudar.

Outra observação acerca do assunto, é que uma parcela razoável de estudantes migrou para a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, que, com os campi em Cruz das Almas e Cachoeira, este implantado em 2006, permitiria o tão sonhado diploma, apesar da dificuldade de locomoção e permanência dos estudantes com baixa renda.

#### 4 MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

Nos últimos anos vem ocorrendo mudanças no mundo do trabalho gerando expressivos impactos sociais, como exemplo da adversidade da classe trabalhadora de forma inversamente proporcional ao acúmulo de riqueza sob posse da burguesia. Essas variações nascem da concorrência intercapitalista em que procura a captação de mercados e, portanto, da necessidade da ampliação da produtividade e da competitividade.

A mercantilização da Educação Superior nasce da necessidade de ampliação do capital para diversos campos da economia ainda não instituídos sob a lógica do estilo capitalista de produção. Este fato é incentivado pelas políticas neoliberais tendo como princípio o livre mercado tendo como resultado, a privatização.

A privatização, implementadas pelas políticas neoliberais hegemônicas, atingem as “instituições” universitárias públicas que denota o demolimento da Educação Superior pública e sua mercantilização. Nesta perspectiva, a política de restrição ao desenvolvimento das instituições públicas e sua reestruturação com vistas para a produtividade e competitividade, favorece a divulgação das universidades privadas por mediação da ideia do livre mercado. Para Trindade (2001)

Investir em Educação Superior tornou-se um dos negócios mais rentáveis e, por isso, o Brasil tornou-se o grande campeão da privatização da Educação Superior na América Latina: no ranking internacional sua posição é o 7<sup>a</sup> enquanto os Estados Unidos é o 20<sup>o</sup> na matrícula no setor privado (TRINDADE, 2001, p.30).

Segundo Trindade (2001) para ter o conhecimento do que expressa o aumento do âmbito privado do Ensino Superior, tem como referência o desenvolvimento da matrícula nas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas. No Brasil - sendo “o caso extremo” no contexto da América Latina -, *“a matrícula global se inverte: de 40% em 1960, o setor privado atinge 65% ficando, em consequência, o setor público reduzido a 35% dos estudantes”* (TRINDADE, 2001, p. 30).

Hoje a maior universidade brasileira [em número de estudantes], não é mais a universidade de São Paulo (USP) (35.600 estudantes), mas uma universidade privada paulista (UNIP) com 44.500 estudantes. No Brasil, um sistema nacional de universidades públicas expandiu-se e consolidou-se tardiamente entre 1930 e 1970, mas a partir daí se observa uma expansão

espetacular das instituições privadas do Ensino Superior que inverte a relação entre a matrícula pública/privada (TRINDADE, 2001, p. 26).

Destaca-se ainda que essa disseminação das universidades privadas tem como base a diminuição da ampliação do Ensino Superior público por meio de políticas neoliberais, tendo como finalidade tornar um departamento produtivo voltado aos interesses do livre mercado.

Diante ao exposto, se faz necessário avaliar a reconfiguração da Educação Superior não apenas a partir do desenvolvimento ou extensão do setor privado, mas também a partir da ação de estagnação e privatização (interna) das instituições públicas adequando-as a mercantilização da educação.

Neste viés, Tumolo destaca que: (2001)

Se o objetivo do capitalismo é a produção e extração de mais-valia e a decorrente acumulação de capital, então o trabalho produtivo não pode deixar de ser, no âmbito deste modo de produção, o fundamento objetivo determinante e, conseqüentemente, não pode deixar de ser, a categoria analítica chave (TUMOLO, 2001, p.57).

Há considerações que o desenvolvimento do capital para o campo educacional só é aceito (de acordo com o ponto de vista do capital) em momentos em que a ampliação da forma de produção capitalista permite um aumento de capital estável de acordo com o capital variável. Assim, se faz necessário uma verificação minuciosa a respeito de como a Educação Superior colabora para o processo de valorização do capital. Segundo Marx (1980) o “*trabalho improdutivo* existe apenas a “*troca de dinheiro por trabalho, sem produzir capital*” (MARX, 1980. p. 398). Ainda o autor (1980) o trabalho produtivo há a relação entre trabalho e capital em que o trabalhador cuja força de trabalho apresenta para si somente valor de uso e, o capitalista, ao adquirir a força de trabalho, consome-a “*adicionando-lhe meios de produção*” (MARX, 1980. p. 398). Assim, têm-se no trabalho produtivo, produção e reprodução do capital.

Portanto, os impactos ocasionados pelas mudanças no mundo do trabalho, atingem de maneira rápida (e também negativa) as sociedades. São variações geradas pela redução da taxa de lucro global do capital, nas vários campos da produção. No Brasil, tem refletido no desenvolvimento dos investimentos do capital em âmbitos diversos do campo produtivo, a exemplo, o campo de serviços, que insere a Educação Superior, transformando-a em um campo importante para a ação de valorização do capital.

#### 4.1 PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

O termo precarização do trabalho apresenta afinidade com um conjunto de transformações econômicas e sociais no mundo do trabalho. Autores como Antunes (1995, 1999), Alves (2000), Tumolo (2001), Vasapollo (2005), sinalizam que o “trabalho precarizado” iniciou de acordo com as mudanças compreendidas no mundo do trabalho, na década de 1970. As causas para essas alterações são conferidas a uma tentativa do capital em diminuir o custo com o trabalho como resposta para determinada crise no acúmulo capitalista.

Segundo Antunes (1999) são chamadas de precárias as formas de contrato de trabalho assinaladas por vasta flexibilidade no tempo do contrato, na jornada de trabalho, na remuneração e nos direitos trabalhistas. Para Bosi (2006) o trabalho precário, seria todo tipo de serviço que fosse incomum à legislação trabalhista, servindo como um conceito com competência somente descritiva dos inúmeros casos de afinidades contratuais com menos direitos trabalhistas.

De tal modo, a precarização, decorre pela intensificação do ritmo do trabalho equivalente ao achatamento e danos salariais, de enlaçar da subjetividade do operário e de amputação de direitos que, alcança todo o conjunto da classe trabalhadora. Na atualidade as decisões objetivas e subjetivas da ação de trabalho capitalista intervêm na precarização da atividade docente, em especial nas instituições públicas.

Sistematicamente considera-se como trabalho precarizado o trabalho docente sob contratos temporários (sem estabilidade e direitos). Desta forma, estariam neste universo somente os docentes sem vínculos empregatícios com as Instituições de Ensino Superior/IES.

Essa abordagem de precarização do trabalho bastante reduzida tem uma apreensão não menos limitada de que os impactos da reestruturação produtiva sobre os trabalhadores consistiam unicamente econômicos, o que apresenta viabilizado uma percepção da precarização do trabalho apontada apenas no contrato de trabalho, ou seja, em sua forma jurídica. Em outro sentido, permaneceriam outros aspectos da tarefa docente como a ativação do trabalho, a flexibilização e estagnação dos salários, diminuição de direitos sociais e o acréscimo da produtividade e dos planos de exigência institucionais, que escapariam à percepção, tanto para os docentes temporários como para os estáveis.

No campo do trabalho docente a pressão praticada para acrescentar a quantidade de trabalho (da jornada geralmente de 40 horas), se efetiva também na ideia de que os docentes necessitariam ser “mais produtivos”, ligados à “produção” a quantidade de “produtos”

relacionados ao mercado (aulas, orientações, publicações entre outros) preparados pelo docente.

#### **4.1.1 O trabalho docente no ensino superior**

O debate sobre a reorganização do procedimento de trabalho e precarização privilegiava, somente um campo do proletariado nacional, envolvido com as atividades que causam diretamente o trabalho produtivo. Os segmentos dos trabalhadores que não produzem e que realizam, no campo da teoria econômica marxista, é chamado por trabalho improdutivo, por não alcançarem o mesmo espaço. Neste conjunto, estão os professores universitários estaduais e federais, entre outros segmentos do funcionalismo público.

No Brasil, na década de 90, ocorre a ascensão dos governos neoliberais, com a redefinição do processo de trabalho estatal, relacionados com a alteração nos conceitos de gestão. São incorporados os fundamentos do novo domínio do capital na prática das contra-reformas do Estado.

O Estado Brasileiro ao incorporar princípios da iniciativa privada na gestão dos serviços públicos e no processo de trabalho do seu funcionalismo, ressalta-se um acontecimento crescente de prejuízos salariais dos educadores e servidores das instituições públicas. Neste momento de perdas salariais dos professores e servidores, ampliam-se as matrículas nas instituições, assim como, o número de novos cursos, mas a estrutura física não comporta assim como a necessária contratação de mais professores e servidores técnico-administrativos não acontecem.

Na universidade, o trabalho em grupo, é transformado em utensílio de potencialização da competitividade e de enfraquecimento de uma provável solidariedade de classe, transformando a produção do conhecimento em uma linha de produção em que a qualidade perde espaço para a quantidade, instituindo as qualidades práticas para o aprofundamento do novo domínio do capital na universidade pública.

As reformas educacionais exploradas nos últimos anos no País, assim como em vários países da América Latina apresentaram momentos profundos nas condições dos profissionais (docentes) de todos os níveis escolares.

Os aspectos fundamentais analisados fazem referência à adaptação do viés ideológico empresarial para o campo educacional, ou seja, em relação às ações de flexibilização e precarização das relações de emprego e trabalho. Tais aspectos decorrem do ponto de desvalorização e desqualificação da eficácia de trabalho, assim como referente a



desprofissionalização e proletarização do magistério (do ensino superior). Neste aspecto, questiona-se a respeito de uma circunstância incoerente que é a função da educação e, por outro lado a crise das probabilidades civilizatórias do capitalismo.

Neste viés, a partir da década de 90 ocorreu um forte desenvolvimento do ensino superior no Brasil, apresentando em dois aspectos para os profissionais que trabalham nesse nível de ensino tais como: grande probabilidade de inclusão profissional apontando para o progresso das condições salariais e; a alta concorrência entre as instituições de ensino.

Nos últimos anos o número de instituições de ensino superior, de caráter privado, tem se multiplicado vertiginosamente. Os motivos abarcam uma complexidade tão grande de fatores que impedem e condicionam a concepção acerca do tema. Mas, os fatores como o demolimento da universidade pública, seguido pelos cortes de verbas para a educação, a necessidade imprescindível do aluno carente de soluções financeiras em ter que trabalhar durante o período de estudos na busca do ensino noturno entre outros, colaboram de forma significativa para alargar as estatísticas que sinalizam este aumento do ensino superior privado. Assim sendo, dois aspectos ocorrem a respeito da qualidade do ensino: a ambivalência da instituição, pública e privada e; a profissionalização e concepção dos que atuam.

No primeiro momento, ainda servindo a um bem público como a educação (a formação em nível superior), corre o risco de reluzi-la a um comércio de títulos provocando a depreciação total do que seria sua finalidade. No segundo, se faz necessário avaliar a precarização do trabalho com vistas a esta expansão acelerada.

Os interesses a respeito de um estabelecimento e funcionamento de um estabelecimento de ensino superior são os mais distintos, podendo mover desde o empenho em dá oportunidade ao cesso a um ensino de qualidade e assim, visando o incremento e a socialização do conhecimento científico melhorando de forma qualitativa e quantitativa a cultura na sociedade.

É evidente que, nos documentos e projetos estabelecidos, proclamem um único empenho, ou seja, aquele que foi mencionado primeiro. Mas o que observa na prática, é que funcionam precisamente da mesma forma que uma empresa privada. Quer dizer, são estabelecimentos de natureza pública, que trabalham para um bem público (a educação), visando o lucro, em todos os aspectos.

A questão do trabalho docente e a expansão do ensino superior ocorreram, neste início de século, o empobrecimento da classe média brasileira aprofundando a crise econômica, distanciando ricos e pobres. Tal quadro induziu a uma acentuada evasão de educandos dos

Estabelecimentos de Ensino Superior privado no Brasil, provocando um avanço expressivo de vagas inativas por um lado e, por outro o encerramento de turmas e cursos.

Nesse viés, o Governo Federal intervém através de uma política de “salvação” desses estabelecimentos por meio de programas de financiamentos educacionais, tais como: Programa Universidade para Todos/PROUNI, Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior/FIES, Ensino a Distância/EAD, política de cotas, Projeto Escola na Fábrica, universidades tecnológicas, cursos sequenciais, cursos de formação geral e de formação profissional e busca, desta forma legitimando suas ações por intermédio de uma eficiente manipulação ideológica.

Esses programas tendem a inclusão das camadas menos beneficiadas no Ensino Superior assim como a conservação dos que haviam ingressado, além de buscar e amenizar o quadro de déficit de alunos nas IES privadas do país.

Tais crises ocorrem nas Instituições Educacionais privadas assim como nas Públicas, com vistas em que estas vivem em um paradoxo interessante: tem-se a ampliação das vagas e, cresce o número de evasão do educando (especialmente nos cursos noturnos e do campo das ciências humanas) avaliando que não basta adentrar a Instituição Pública, pois é preciso ter condições e finalidades em se manter e nela continuar.

Assim se verificou o aumento expressivo de vagas de educadores provocando uma corrida para os cursos de especialização buscando a titularização indispensável para o acesso nesse nível de ensino.

Nas várias regiões do Brasil o educador do ensino superior (privado) tornou-se um profissional bem pago em relação aos educadores das instituições públicas que as IES públicas perderam vários docentes atraídos por melhores salários em que, deixaram a carreira de servidor público para ingressarem a uma Instituição educacional privada. Esse fato derivou da queda das matrículas nos Estabelecimentos de Ensino Superior e teve como consequência o fechamento de turmas e cursos levando a demissão de muitos docentes.

Segundo Marx (2002), o trabalho neste fragmento educacional apresenta como fator de negação do potencial humano e designadamente do professor, com vistas na sociedade capitalista, as pessoas que produzem historicamente sua essência por meio do trabalho.

As condições que conduzem o trabalho no ensino superior originam o processo de trabalho provocando a alienação do trabalhador. Logo o educador não consegue se reconhecer enquanto sujeito do produto do seu trabalho, pois este não decide nem mesmo sobre o que, como, para que e para quem produzir.

Para Antunes (2002) tal contexto tem como consequências o caso do trabalhador não se reconhecer enquanto sujeito do fruto de seu trabalho, negando sua dimensão de ser social assim como, pelo fato de seu trabalho pertencer a outrem e não a ele mesmo.

A nova geração de educadores do ensino superior é composto, em sua maioria de jovens profissionais formados no estado de avanço do neoliberalismo, tanto na universidade quanto nos mais diversos espaços da sociedade brasileira e que, de certa forma, tende a incorporar elementos desse novo domínio em sua prática política.

Portanto, a intensificação dos ritmos do trabalho (de nível superior), o achatamento salarial e prejuízo de direitos implicam no quadro de precarização do trabalho.

## 4.2 PROFESSOR X TUTOR: O PROCESSO DE TRABALHO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR À DISTÂNCIA EM SANTO AMARO –BA

Este capítulo se propõe a problematizar o processo de trabalho do tutor, colocando em debate tanto suas condições de trabalho como o seu reconhecimento como profissional da educação, suscitadas a partir das interpretações das falas dos entrevistados.

Para Gomes (2009):

[...] quando falamos de análise e interpretação de informações geradas no campo da pesquisa qualitativa, estamos falando de um momento em que o pesquisador procura finalizar o seu trabalho, ancorando-se em todo o material coletado e articulando esse material aos propósitos da pesquisa e à sua fundamentação teórica (GOMES, 2009, p. 80-81).

Considerando as elucidações de Gomes (2009), acima elencadas, cabe ressaltar que essa análise não se coloca como um fechamento de um ciclo de estudo iniciado na graduação, mas que se propõe a apresentar indagações essenciais sobre o processo de trabalho dos tutores, no contexto atual de rebatimentos no sistema educacional brasileiro, com espraiamento do ensino a distância e o deterioramento das condições de trabalho da classe trabalhadora. Para tanto, abordaremos inicialmente, em linhas gerais, a constituição da tutoria.

### 4.2.1 Ser tutor: em questão o que se preconiza e o que efetiva

Com o advento da Educação a Distância, discutido no capítulo anterior, coloca-se em cena a figura do tutor, como o profissional da educação, responsável pela condução do processo de ensino-aprendizagem das turmas. Segundo Preti (2003, p.3) a figura do tutor

acadêmico 19, não é algo recente na literatura, surge desde o século XV, nas universidades inglesas de Oxford e Cambridge, com a terminologia derivada do campo jurídico cuja função consiste em: “tutelar, proteger o menor, administrar bens até alcançar a maioridade” (PRESTI, 2003, p. 3).

Para o autor, a terminologia acadêmica é usada para indicar o processo de assessoramento, isto é, o mesmo terá a incumbência “[...] de assessorar grupos de alunos, de modo individualizado, cuidando de seu comportamento e de seus estudos, sempre sobre a coordenação do professor titular” (PRESTI, 2003, p.3). O que se observa nesta análise é há uma particularidade no trabalho de tutor, nesse contexto, o mesmo assume a função de professor auxiliar, mas, que na atualidade o mesmo é apropriado e incorporado para ministrar aulas nas modalidades de educação a distância, especialmente, no caso brasileiro, com a massificação do trabalho em detrimento das reais condições de trabalho, como enunciando no capítulo um, ao problematizar o processo de ofensiva neoliberal, desregulamentação do Estado e flexibilização e precarização das relações e condições de trabalho.

De acordo com Bernal (2008), considera tutor na área educacional, como uma “[...] ação de ajudar, guiar, aconselhar e orientar os alunos por parte de um professor” (BERNAL, 2008, p. 56).

Com o resultado positivo do modelo de apoio, a partir do século XIX, esta ação incentiva a passagem do tutor para integrar o quadro docente nas universidades, influenciando, ainda a configuração da tutoria implementada na Open University, em 1969, considerada a primeira universidade a adotar o ensino aberto (*open learning*) na modalidade a distância, servindo de modelo às mega universidades, num total de dez, surgidas posteriormente, em vários países do mundo, tendo como exemplos, a Universidade Nacional de Ensino a Distância (UNED), da Espanha), a Anadolu University da Turquia, a University of South Africa, a Indira Gandhi National Open University da Índia, que adotaram a prática e a denominação de *universidade aberta*<sup>20</sup> (PRETI, 2003; PETERS, 2001 apud ABBAD, 2007, grifos originais).

---

19O termo tutor é derivado do latim –oris, que significa pessoa que exerce tutela, defensor, protetor. Juridicamente, o tutor era o guardião, a pessoa que tinha o poder legal de cuidar de um menor de idade, cuja outorga era concedida com os mesmos direitos dos pais biológicos, quando estes, eram impedidos por algum infortúnio de cuidar dos seus filhos (BERNAL, 2008, p. 56).

20 A universidade aberta baseia-se nos princípios da igualdade e do ensino permanente, acessível a qualquer pessoa, independentemente do seu perfil, a qualquer hora e em qualquer lugar. Oportuniza uma segunda chance a quem não pode concluir seus estudos ou uma primeira chance para outros que, de outro modo, não teria acesso aos estudos. Entre esses estão mulheres, minorias étnicas, membros de comunidades geograficamente isoladas e distantes de instituições de ensino e pessoas de baixa renda, que deixam os estudos em busca de trabalho para sobrevivência (ABBAD, 2007:353).

Presti (2003) indica que as funções básicas do tutor consistiam em:

Ver o que o estudante realizou por ele mesmo numa determinada disciplina, assegurando-se que compreendeu e pode argumentar o que escreveu;- clarear as dúvidas, corrigir e ampliar a compreensão e informação do estudante, mediante o diálogo e a realização de exercícios práticos;- animar o estudante a fazer outras leituras e a realizar trabalhos práticos que lhe facilite a compreensão dos conteúdos teóricos;- assessorar sobre os conteúdos e os enfoques em que o estudante deverá trabalhar durante a semana e que deverão ser apresentados na sessão tutorial seguinte;- realizar função avaliativa formativa permanente, comprovando os avanços do estudante e suas dificuldades durante o processo de aprendizagem (PRESTI, 2003, p.3).

Presti (2003) aponta duas universidades, a UNED e a Télé-Université du Québec (TELUQ), cujas características dos respectivos sistemas tutoriais são brevemente relatadas. O primeiro sistema vem “definido nos estatutos da instituição, atribuindo ao tutor a função orientadora (sobre métodos de estudos) e docente (relação ensinar-aprender e o uso dos materiais didáticos)” (PRESTI, 2003, p.23).

Neste caso, ao tutor cabia:

Resolver as necessidades que os alunos apresentam, reforçar os materiais de estudo mediante explicações, clareando os conteúdos, assessorando na resolução de exercícios e realização de trabalhos;- motivar e estimular o aluno para o aprofundamento dos estudos;- realizar avaliação diagnóstica inicial, para conhecer a situação do estudante e avaliação formativa, realizada durante os encontros tutoriais;- fazer a correção dos “Cuardenillos de evaluación a distancia”, que o aluno vai elaborando ao longo do curso. (PRESTI, 2003, p.4).

Em relação à segunda universidade, Presti (2003) destaca que a mesma trilhou caminhos diferenciados, sendo que seu sistema tutorial apresenta características diversas tanto do modelo inglês como do espanhol. Os cursos, oferecidos em forma de oficinas, com animador, sempre recorriam ao sistema de “monitoria” a cada número insuficiente de alunos em dada região. O sistema de tutoria foi colocado em prática em 1977, sendo que, a partir de 1998, esse sistema passou a ser utilizados por todos os cursos.

Diante do exposto, Presti (2003) afirma que:

Os tutores são geralmente contratados em função de sua formação na disciplina que está sendo oferecida, mas isso não é tão fundamental, pois são solicitados a “oferecer o suporte sem ensinar”. Pois, o tutor não é visto com a função de um professor. Seu papel consiste, sobretudo, em entrar em comunicação com cada estudante, individualmente, e agir como guia, como suporte à aprendizagem dos estudantes, atuando no campo cognitivo,

metacognitivo, social, motivacional e afetivo. Suas funções centrais são: - aconselhar o estudante sobre método de trabalho ou sobre a organização e o planejamento de sua caminhada de aprendizagem; - ajudar o estudante a ele mesmo solucionar os problemas de compreensão do conteúdo, aconselhando, orientando e levando-o a refletir; - oferecer o suporte necessário sobre os procedimentos administrativos do curso e o funcionamento do mesmo; - motivar, encorajar e sustentar o estudante ao longo de sua caminhada de aprendizagem. (PRETI, 2003, p. 5).

A compreensão deste modelo de tutoria remete a um tutor que atua mais nos campos organizacional e motivacional e menos nos campos cognitivo e “metacognitivo”, que faz aconselhamentos, em oposição ao ensinar e tirar dúvidas, já que, para avaliar a aprendizagem do aluno, este profissional deve ter conhecimentos acerca da cognição e da aprendizagem, no intuito de identificar no aluno o nível em que o mesmo se encontra, propondo-lhe meios necessários para avançar a um nível mais elevado, quando na interação do objeto do conhecimento, possibilitando a transformação deste.

Em análise acerca das funções exercidas pelo tutor nos sistemas tutoriais acima propostos, Presti (2003) chega à conclusão que o tutor é:

Uma pessoa que assume diversos papéis e cujo objetivo principal é o acompanhamento do estudante em seus esforços de aprender. (...) [pois], tendo conhecimento de base do conteúdo, ele é um *facilitador* que ajuda o estudante a compreender os objetivos do curso, um *observador* que reflete, um *conselheiro* sobre os métodos de estudo, um *psicólogo* que é capaz de compreender as questões e as dificuldades do aprendiz e de ajudá-lo a responder de maneira adequada e, finalmente, um *especialista em avaliação formativa*. A essas funções pode ser acrescentada aquela de *administrador* para dar conta de certas exigências da instituição (PRETI, 2003, p.6).

Bernal (2008), após pesquisas sobre o Estado da Arte sobre tutoria, afirma que:

Para a Educação a Distância, a tutoria se concebe com um serviço que uma instituição oferece por meio de seus tutores para o acompanhamento durante o processo de formação de um sujeito (estudante). Tal acompanhamento se realiza no contexto da formação integral; portanto, o tutor é o sujeito que personaliza a educação a distância mediante o apoio organizado ou sistemático de um processo que compreende, em primeiro lugar, o conhecimento da filosofia institucional e dos objetivos da educação a distância e, em segundo, o conhecimento dos objetivos disciplinares, conteúdos, metodologia e critérios de avaliação da matéria que dirige (BERNAL, 2008, p. 60).

Com essas análises observa-se que há compreensões diferenciadas sobre o ser tutor, por um lado, há criticidade do aspecto psicológico e por outro, a defesa que o trabalho de tutor dá conta dos aspectos filosóficos.

Vários são os trabalhos que pesquisam sobre o tutor, no entanto, há um consenso entre eles de que não há, especificamente, uma denominação acerca deste profissional, mas sim, as funções e estilos de tutorias exercidas pelo mesmo, a partir das propostas pedagógicas apresentadas pelas instituições.

Silva (2006) expõe que é possível perceber a complexidade de conceituações e caracterizações a respeito do ser tutor e tutoria e as conseqüentes implicações educacionais no campo da EAD, considerando a diversidade de aportes teórico-metodológicos utilizados para a elaboração das teorias a partir de um foco de atenção ou abordagem predominante. Para ele,

O tutor é um *facilitador* que ajuda o estudante a compreender os objetivos do curso; torna-se um *observador* que reflete constantemente junto ao aluno a sua possível trajetória acadêmica; é um *conselheiro* e também um *psicólogo*, capaz de compreender as questões e dificuldades do aprendiz e de ajudá-lo a responder de maneira adequada; um *especialista em avaliação formativa*. A essas diferentes funções pode ser acrescentada ainda aquela de *administrador* para dar conta de certas exigências da instituição (SILVA, 2006, p. 47).

Silva (2006), após sondagens na Espanha, entre alunos do Ensino Médio, apontam três dimensões de qualidades que um tutor deve apresentar:

a) As qualidades humanas (o ser do tutor). A empatia, a maturação intelectual-volitiva e afetiva, a sociabilidade, a responsabilidade e a capacidade de aceitação; b) As qualidades científicas (o saber). Conhecimento da maneira de ser do aluno, conhecimentos dos elementos pedagógicos para conhecer e ajudar o aluno; c) As qualidades técnicas (o saber fazer). Trabalhar com eficácia e em equipe, participando de projetos e programas definidos em comum acordo para a formação dos alunos (SILVA, 2006, p. 41).

Há também a confirmação dos vários autores que pesquisam sobre o tema, após apurada análise de conteúdo, que os profissionais que exercem a tutoria realizam um trabalho que compete ao professor, conforme afirma Minto (2012):

Professores tornam-se “tutores” (...). Criam-se distinções entre os trabalhadores da educação, opondo os *professores presenciais*, de um lado, e as demais modalidades de trabalhadores precariza dos que participam do EAD, de outro (MINTO 2012, p.346).

Para Gonzalez (2005):

Cabe ao professor-tutor mediar todo o desenvolvimento do curso. É ele que responde a todas as dúvidas apresentadas pelos estudantes, no que diz respeito ao conteúdo da disciplina oferecida. A ele cabe mediar a participação dos estudantes nos *chats*, estimulá-los a participar e a cumprir suas tarefas, e avaliar a participação de cada um (GONZALEZ, 2005, p.40).

Neste cenário, é necessário, portanto, que o professor-tutor possua especificidades, habilidades e competências que lhes permitam extrapolar “os limites conceituais, impostos na sua nomenclatura, já que ele, em sua missão precípua, é educador como os demais envolvidos no processo de gestão, acompanhamento e avaliação dos programas”, (GONZALEZ, 2005, p. 80).

O intuito não é adentrar nesse embate, mas, compreender essas diferenciações para situar o estudo proposto, para tanto, faz-se necessário considerar as concepções elucidadas, assim como, os parâmetros legais, isto é os referenciais de qualidade do MEC/SEED (2007) que compreende o tutor como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Nesse sentido, 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. A partir dessas questões elucidadas, teceremos considerações sobre o estudo realizado, buscando problematizar acerca das condições de trabalho do tutor e, conseqüentemente, do seu papel no processo de ensino a distância.

#### **4.2.2 Um retrato dos tutores em santo amaro: em questão o seu processo de trabalho**

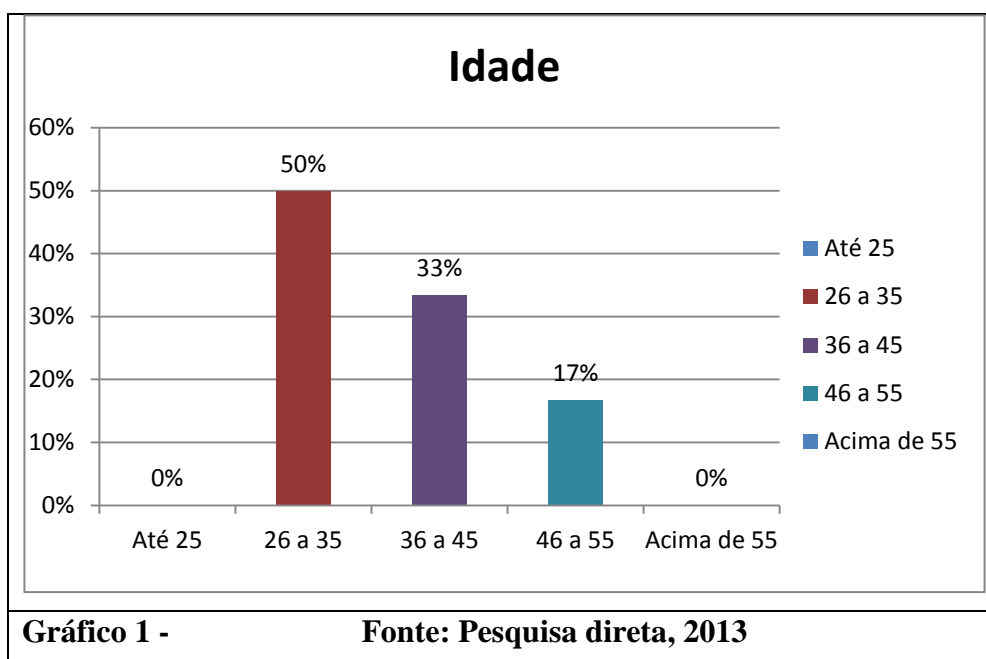
Considerando as elucidações acima acerca do ser tutor, podemos elencar que em termos do perfil, os tutores são, em geral, jovens trabalhadores com vínculos precários, que possuem mais de um emprego e que se reconhecem enquanto professor-tutor no exercício da docência. Para sua análise, foram utilizadas as seguintes categorias, a saber: sexo, idade, estado civil, número de filhos, etnia, faixa salarial.

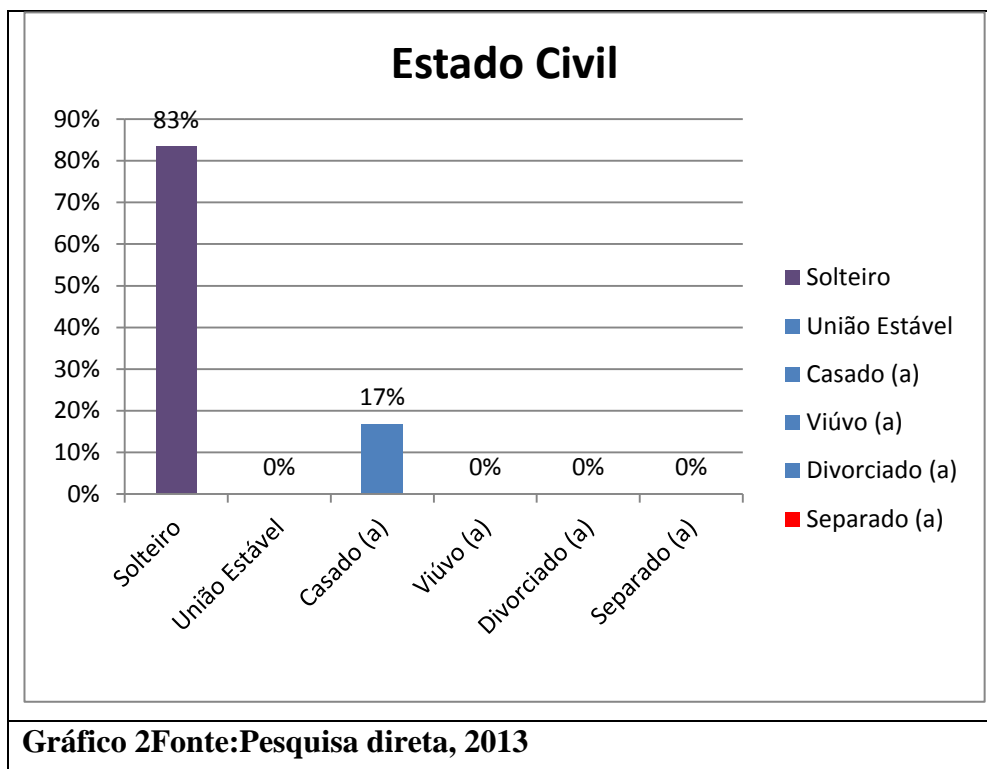
De acordo com o número de tutores pesquisados, verificou-se que 50% (3) são do sexo feminino e 50% (3) do sexo masculino, majoritariamente solteiros, com 83% (5) e 17% (1) afirmaram casados. A respeito da idade (gráfico 1), os dados apontam que do universo das seis pessoas pesquisadas, encontramos 50% (3) na faixa de idade entre 26 a 35 anos, 33%(2)



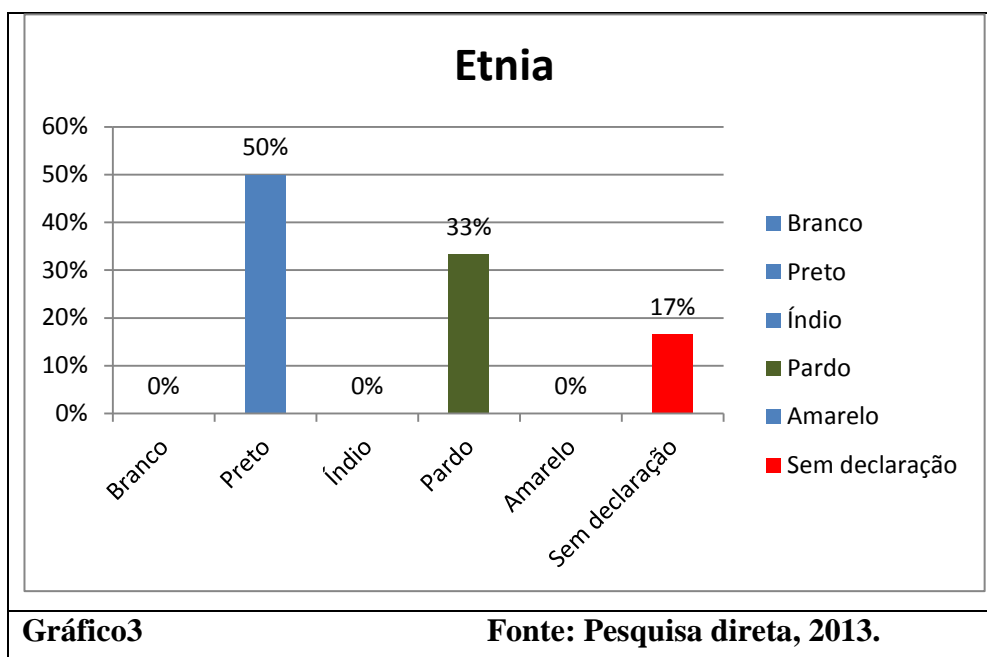
entre a faixa de 36 a 45 anos e 17%(1) entre 46 a 55 anos. Sobre a escolaridade, a participação dos tutores em relação a sua graduação, demonstra que 33%(2) cursaram a primeira graduação em Instituição Pública Estadual, 50%(3) em Instituição Privada Presencial e 17%(1) cursaram a graduação na modalidade Ead.

Em termos do núcleo familiar, dos seis professores-tutores pesquisados, 67% (4) afirmaram não possuir filhos, enquanto 33% (2) afirmaram possuir, cada um, um filho. Salienta-se que para o igual percentual do número de filhos encontramos um solteiro e um casado.





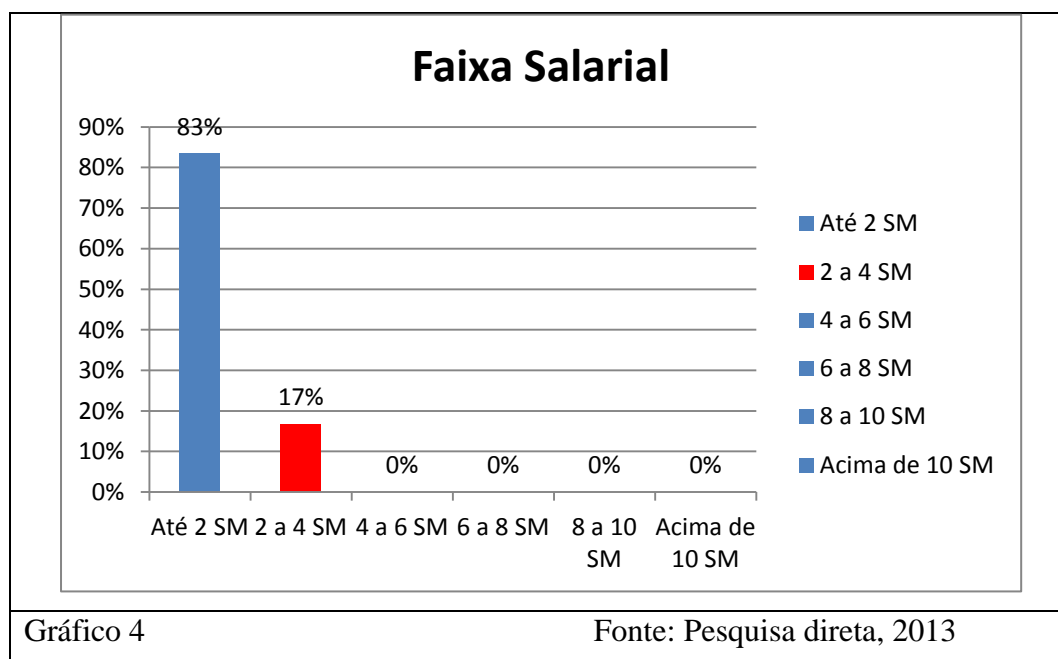
Em relação a etnia, 50% (3) afirmaram ser negros, 33% (2) pardos e 11% (1) fizeram a opção por não declarar (Gráfico 3). Tais resultados refletem a realidade da predominância da tendência do Recôncavo na concentração de afro-descendentes, confirmando os dados do Censo IBGE (2010) ao constatar que nos últimos dez anos, a estrutura da população mudou em termos de cor ou raça, com destaque para uma maior proporção das pessoas que se declaram como negras e pardas.



No tocante a faixa salarial, identificou-se que a grande maioria, cerca de 83%, percebe até dois salários mínimos, com um regime de trabalho de 8 a 12 horas presenciais e uma carga horária extra não compatibilizada para planejamento, acompanhamento e orientação dos discentes na relação dos conteúdos ministrados (gráfico 5). Apenas, 17% recebem acima de dois salários mínimos.

Tais dados nos sinalizam para uma baixa remuneração dos tutores no exercício da função, com uma sobrecarga de trabalho e número excessivo de discentes nas turmas, culminando com as reflexões apontadas no primeiro capítulo no que diz respeito ao processo intensivo de mercantilização do ensino.

Ademais, pode-se ressaltar que, majoritariamente, os tutores possuem outros vínculos de trabalho e residem no município pólo, apenas, 17% (1) informaram que não exercem outra atividade e reside em outro município. Cabe ressaltar a particularidade do tutor que não exerce outra atividade laboral por questões de estudo.



Outra questão central, que diz respeito ao tempo de trabalho na condição de tutor, a pesquisa retrata que a maioria tem aproximadamente um ano no exercício da tutoria.

Ao serem indagados sobre as reais condições de trabalho, os tutores responderam que não há dificuldades, mas, há desafios a serem considerados no desenvolvimento do trabalho, especialmente, pela ausência de formação- capacitação, como preconizado pelas diretrizes da Ead.

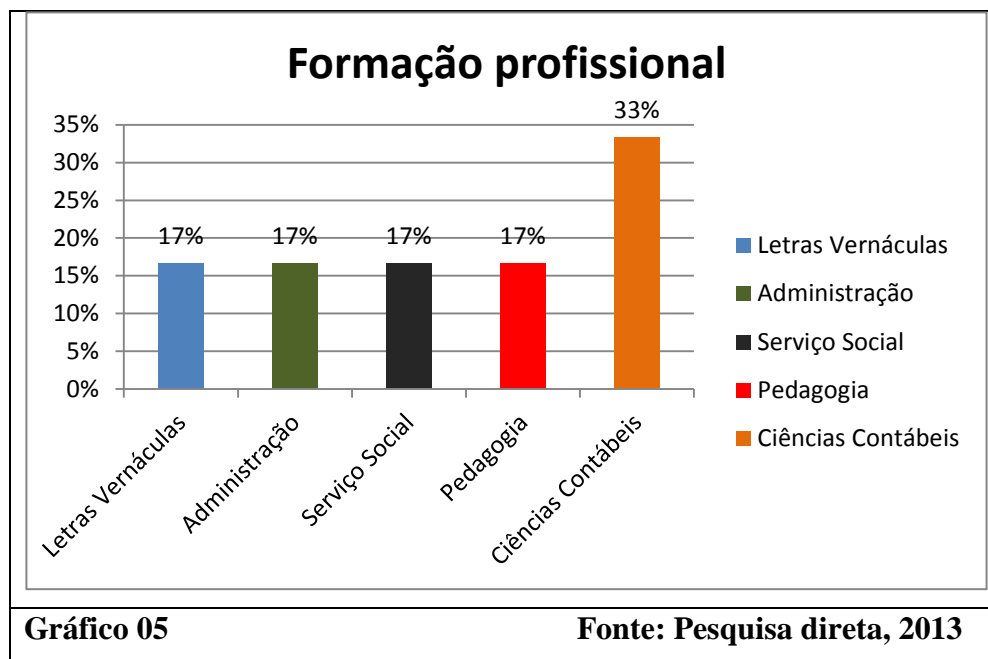
Lapa e Pretto (2010) admitem que:

O professor, ao aceitar trabalhar na modalidade a distância, enfrenta uma série de desafios acrescidos do ensino tradicional. Ele arrisca a olhar o novo, em uma educação mediada e dependente do uso de Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC), mas tem como referência e prática a realidade do ensino presencial, em que ele está relativamente à vontade, pois ali têm parâmetros e história. Suas referências foram construídas desde a sua experiência como aluno, depois, nos cursos de formação de professores, e principalmente na sua prática docente no contexto escolar. É com essa bagagem que ele é desafiado a olhar o novo (LAPA e PRETTO, 2010, p. 81-82).

Quanto ao tempo de ingresso no mercado de trabalho, os tutores foram unânimes em responder que levaram menos de um ano para entrar no mercado de trabalho, o que permite observar que os cursos que os mesmos fizeram, possibilitaram a inserção nas referidas instituições e empresas, nos turnos contrários aos da tutoria, pois, dos que responderam se trabalhava em outro local, apenas um (17%) não estava trabalhando, tendo a tutoria como seu único emprego, no momento em que participou da pesquisa.

Quanto a formação profissional, foi possível apreender que todos os tutores possuem a habilitação exigida para exercerem a tutoria. Dos cursos oferecidos na Instituição, encontramos tutores com as formações específicas nas áreas de Letras, Administração, Serviço Social, Pedagogia (17% cada uma) e Ciências Contábeis (17%). A relação está de acordo com o que preceitua a Lei quando

A partir dos dados, observa-se que a tutoria tem se constituído num atrativo no mercado de trabalho para inserção de jovens e recém- formados, além de outros profissionais, sem experiência em sala de aula, pela suposta facilidade de conciliar com os outros vínculos empregatícios, haja vista que as aulas acontecem de segunda a sexta, no turno noturno e aos sábados à tarde. Por outro lado, são desconsideradas pelos entrevistados as reais condições de trabalho e exploração da força de trabalho, as quais serão problematizadas no item posterior.



#### 4.2.2.1 Tutor: análise sobre as condições de trabalho

Em consonância com as prerrogativas do tutor, acima elencadas, é relevante ressaltar que cabe ao tutor o trabalho de orientação e acompanhamento dos discentes. Para a instituição, o tutor presencial é reconhecido como:

[...] o que acompanha as turmas nos encontros e conduz as suas atividades em sala (...) representa um importante mediador no processo ensino-aprendizagem, oferecendo tratamento individualizado aos alunos, seja nos encontros presenciais e/ou com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC); executa atividades planejadas pelos professores e supervisionadas pela coordenação de cada curso (PORTAL EAD INSTITUIÇÃO Y).

Pretende-se nesse item, colocar em debate o que se preconiza ser tutor e o que de fato se efetiva, chamando atenção para suas reais condições de trabalho. Serão consideradas para análise as categorias: tempo de trabalho, forma de ingresso, vínculos, carga horária, capacitação e conhecimento sobre o processo de tutoria, aspectos pedagógico do trabalho de tutoria e os desafios e dilemas do exercício de SER TUTOR X PROFESSOR.

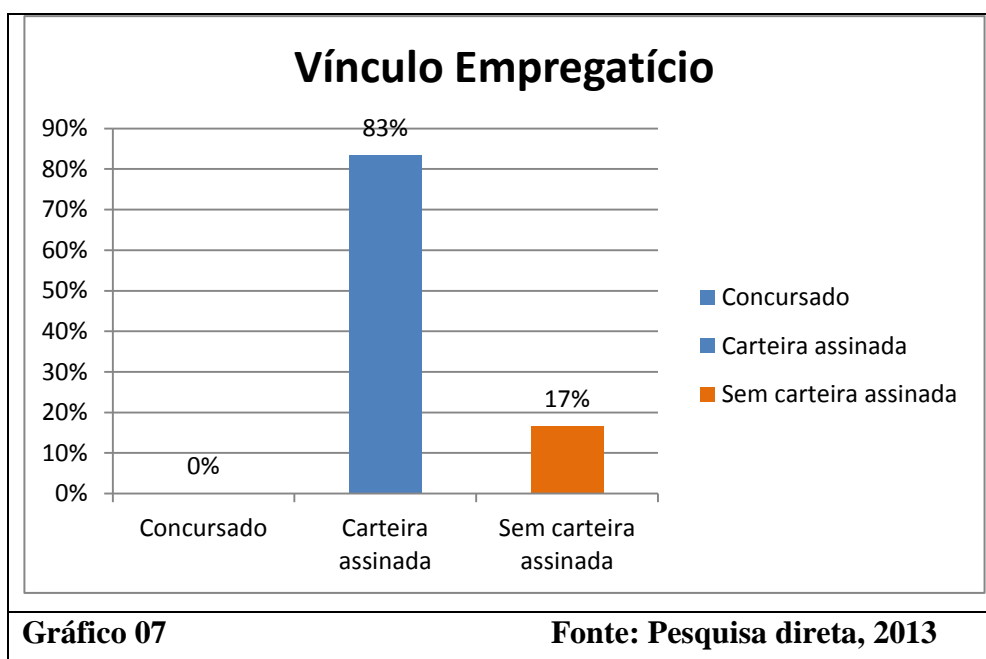
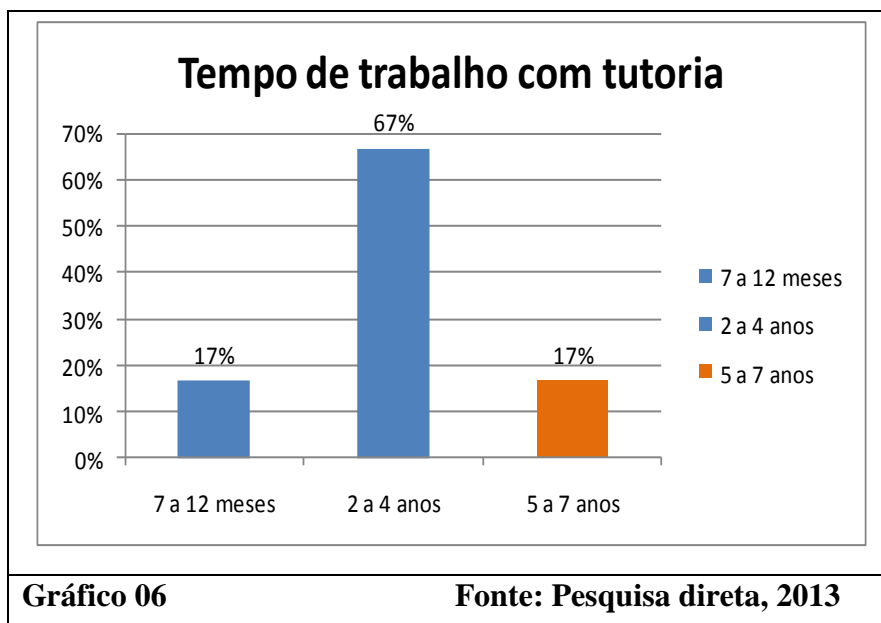
Ao se discutir o processo de trabalho dos tutores, 83% (5) afirmaram possuir o vínculo de contrato de trabalho celebrado sob as prerrogativas da legislação trabalhista, e apenas 17% (1) mencionaram não ter carteira assinada. Este aspecto nos leva a problematizar sobre as tendências de flexibilização dos vínculos trabalhistas, conforme atesta Minto (2012, p. 345) ao afirmar que, “do ponto de vista da regulação social e dos direitos trabalhistas, a maior parte

das propostas e práticas de EAD já nascem “flexibilizadas”, isto é, sob a regência de relações precárias de trabalho”.

Pimenta e Anastasiou (2010) admitem que é o papel de docente que dá início a relação profissional do professor com as instituições de ensino superior. Embora a instituição seja uma Universidade, com mais de 30 anos de existência, o ingresso do tutor se dá a partir de convite, aspecto este que levam as autoras a afirmar que o critério de escolha recai sobre o reconhecimento da competência profissional do convidado na área específica em que irá atuar cujo pressuposto institucional infere que, “por dominar a área relacionada à disciplina, o profissional já possui em si a competência para se tornar um docente” (PIMENTA e ANASTACIOU, 2010, p. 142).

Sobre o tempo de trabalho com tutoria (Gráfico 06), a pesquisa revelou que a maioria tem em média, de dois a quatro anos de trabalho (67%). Fazendo um comparativo com o tempo de implantação dos pólos de educação a distância em Santo Amaro, pode-se inferir que há uma crescente rotatividade dos profissionais, o que nos leva a corroborar com a observação de Minto (2012) quando este afirma que “no caso da EAD, tudo se processa de modo que o seu *produto* pode se separar do seu *produtor*, na medida em que pode ser transmitida a um mecanismo técnico (uma vídeo aula, por exemplo)” (MINTO, 2012, p. 347), que pode ser utilizada e reutilizada por outros, sem modificação do seu formato, dependendo cada vez menos do que é produzido pelo professor e mais do mecanismo, configurando deste modo, tanto o conteúdo da educação como o seu processo de trabalho, numa expropriação do capital.

Para Almeida e Wolf (2008, p. 1), a novidade em relação ao uso das TICs na educação é o fato delas serem capazes de “transformar a dimensão imaterial da força de trabalho em matéria-prima, em insumo do processo de produção”, permitindo desse modo, que “*softwares* se apropriem do trabalho docente, transformando o trabalho vivo em trabalho morto”.



Em consonância com as prerrogativas da legislação colocam-se como condição essencial a realização de capacitação para os tutores, observados esse aspecto no estudo, identificou-se que o mesmo ainda é incipiente, pois, a capacitação restringe-se às orientações para utilização dos equipamentos, deixando como aspecto secundário a problematização acerca dos seus fundamentos. A respeito do acesso ao projeto pedagógico, a pesquisa revelou que 83% (5) dos tutores tiveram acesso, sendo que 17% (1) não tiveram acesso, situação que vai contra o que preceitua o Referencial de Qualidade (2007, p. 21) quando este afirma que o “profissional deve conhecer o projeto pedagógico do curso”, para auxiliar os estudantes no desenvolvimento das atividades individuais e em grupo.

Em termos do trabalho pedagógico do tutor, a análise realizada quanto ao número de turmas, observa-se que os tutores, em geral, acompanham em número de uma a três, com 67%, e de quatro a seis, com 33%. Se comparados os números de turmas com a carga horária de trabalho presencial, em média de oito a doze horas, percebe-se que o seu tempo de trabalho contratado fica restrito as atividades de sala de aula. Quanto ao trabalho com pesquisa e extensão, os entrevistados afirmaram que tinham conhecimento da existência dos mesmos na instituição, mas, que não participavam, muito embora a instituição anuncie em sua página na Internet, nomes de projetos com os quais trabalham.

Ademais, considerando as atribuições dos tutores no processo de planejamento, preparação das aulas e acompanhamentos dos trabalhos individualizados (aplicação e correção), pode inferir que há um sobre trabalho. Entretanto, ao problematizar tal questão com os tutores, os mesmos não revelam essa contradição, e muitos até justificam que o tempo de trabalho contratado é suficiente para o exercício da tutoria em sala. Somente dois dos entrevistados se posicionaram contrários ao tempo de trabalho de tutoria ser suficiente. É importante considerar que há certo receio dos entrevistados em manifestar seu posicionamento crítico a respeito das reais condições de trabalho. A este respeito, Almeida e Wolff (2008) citado por Minto (2012, p. 345) afirmam que “a quantidade de trabalho que os docentes “distanciados” exercem é excessiva e exaustiva”. Corrêa (2010) também atesta que “a EAD está sendo utilizada como personagem de economia de escala, proporcionando lucros extraordinários e problemas como superlotação de turmas e professores sobrecarregados”, atribuindo esta situação à falta de fiscalização porque não compete à Universidade Aberta do Brasil (UAB) fiscalizar a EAD.

Sobre o número de alunos nas turmas, os dados apontam que a maioria das turmas tem, em média, 11 a 15 alunos, 50%, com percentuais idênticos, 17% sobressaem as turmas com 16 a 20, 21 a 25 e 36 a 40. Tais dados mostram uma tendência de evasão das turmas e certa crise da EAD no município, uma vez que alguns cursos deixaram de ser ofertados, por não conseguir formar uma turma com um número significativo de alunos para justificar o investimento. Para reverter tal cenário, as instituições têm adotado a prática de chamada mensal para o seu ingresso<sup>21</sup>.

---

21. Diante do processo de evasão, é comum entre as instituições privadas, a realização de vestibular fora de época, isto é, todo mês há uma chamada para formação da turma, embora o início das aulas seja a cada semestre.



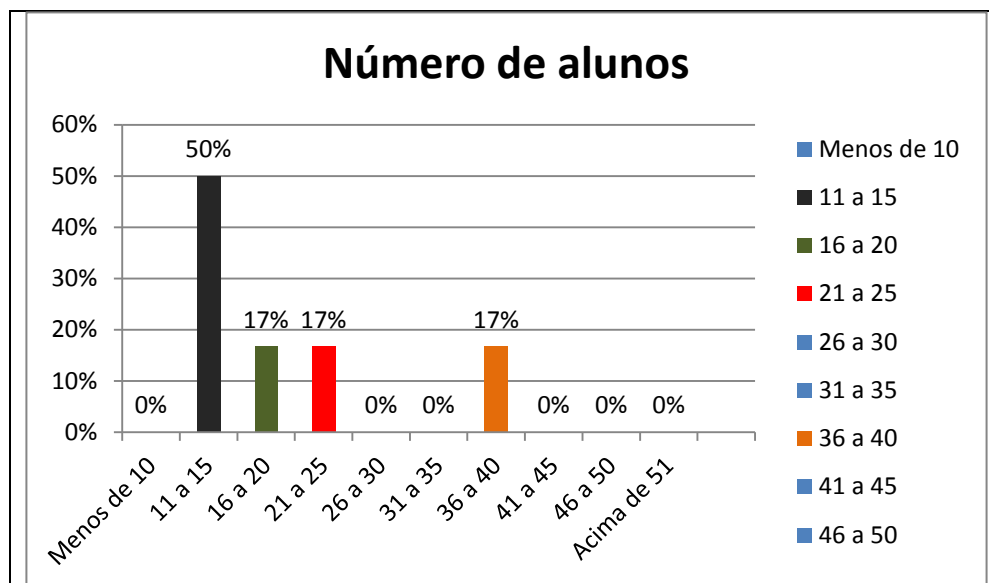


Gráfico 08 -

Fonte: Pesquisa direta, 2013

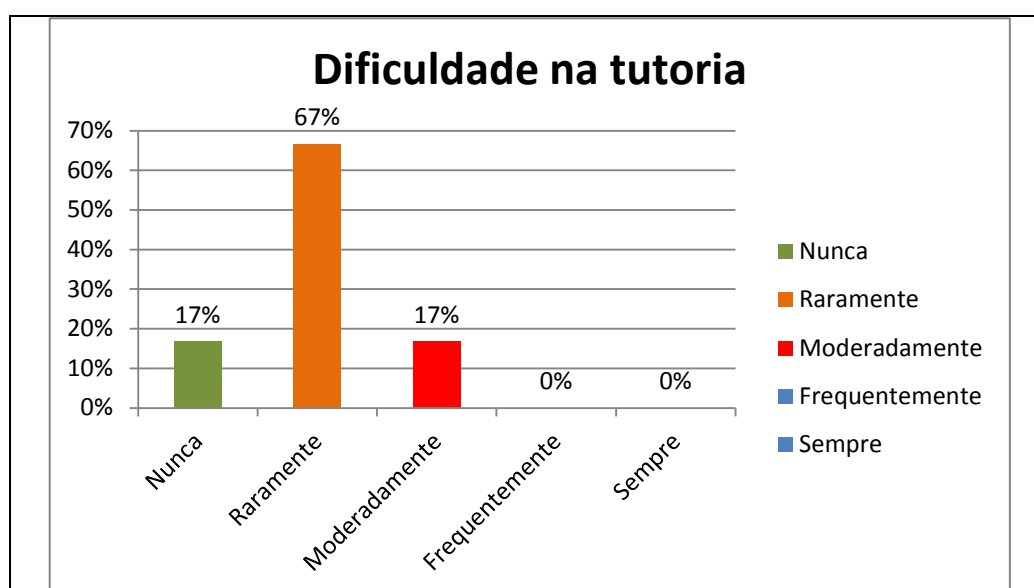


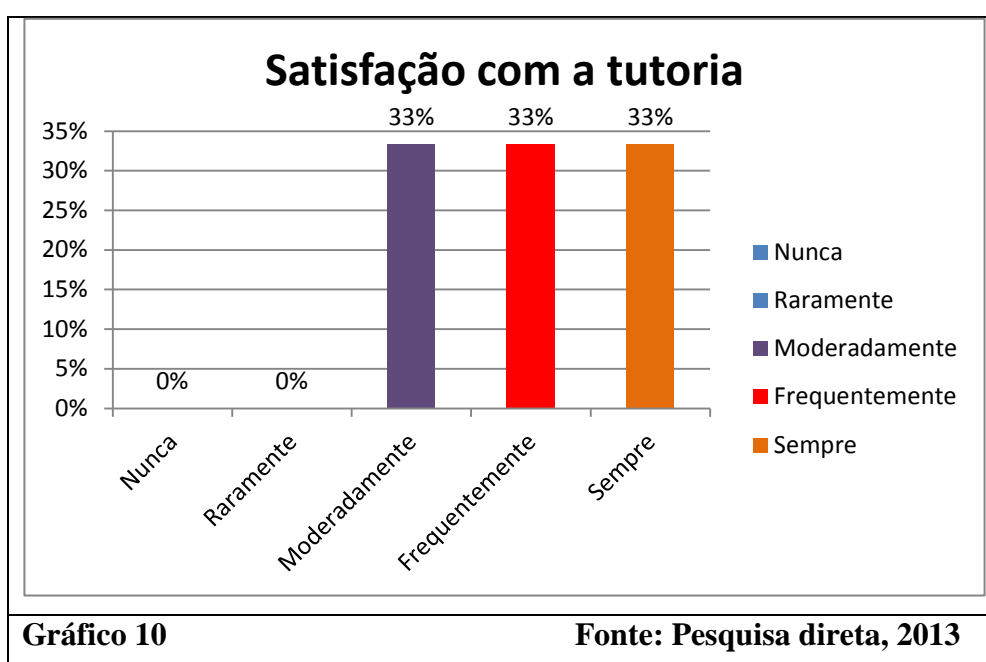
Gráfico 09 -

Fonte: Pesquisa direta, 2013

No tocante a satisfação com a tutoria (Gráfico 10) evidenciou-se que todos os entrevistados reafirmaram positivamente, entretanto, aos serem indagadas sobre o grau de satisfação, as respostas foram diferenciadas, a saber: moderadamente, frequentemente e sempre, com os mesmos percentuais, 33%. Tais dados, entretanto, podem sinalizar que há plena satisfação, a partir do que pode ser relacionado quando questionados sobre os ganhos e possibilidades do trabalho enquanto tutor, ao admitirem que: *“como todo processo de ensino-aprendizagem, o professor-tutor também aprende muito com o aluno” (T 1).*

Apesar da avaliação positiva acerca da tutoria, os entrevistados puderam se posicionar acerca dos reais desafios e dilemas, em relação às dificuldades e/ ou desafios do trabalho. Para eles, faz-se necessário “*encontrar estratégias para motivar seus alunos, e ser mais reconhecido pelo papel que exerce e [que] a instituição [possa] investir na sua qualificação*” (T 1).

Em relação às dificuldades e/ou desafios do trabalho como professor-tutor, um deles manifestou desejos como: “*encontrar estratégias para motivar seus alunos, ser mais reconhecido pelo papel que exerce e a instituição investir na sua qualificação*” (T1)



Na pesquisa realizada acerca desta última situação, encontramos discussões sobre algumas características e peculiaridades, em relação a definição, funções e perfil do tutor, apenas nas instituições públicas. Bortolozzo et al. (2009, p. 6165) relata acerca do perfil do professor-tutor numa instituição pública, que este “é um professor”, cuidando “para garantir seus direitos como tal”, além do “desempenho das atribuições profissionais”; “o professor-tutor precisa de formação específica”, e “participar com ótimo aproveitamento do Curso de Formação de Professores-Tutores para EaD”.

A este aspecto, a fala do entrevistado (T1) é visível quanto à ausência da devida e necessária capacitação, que para Minto (2012, p. 346) é a representação clara da “desnecessidade de qualificação dos professores de EAD, o que permite ao capital pagar

menores salários, (*os ganhos são moderados – T6*) exigindo desses trabalhadores alta produtividade”

Outro entrevistado se reportou “*às limitações da função*” (T2), significando assim, a “retirada do controle do professor sobre o processo educativo (seu processo educativo), deslocando-o para um “mecanismo”, conforme expõe Minto (2012, p. 346);

Outra situação que incomoda o tutor e que foi exposto sem receios, diz respeito ao preconceito sofrido pelos discentes e docentes que optaram por esta modalidade, para estudar e para trabalhar, respectivamente. Diante da evolução/revolução na educação gerada pelas TICs, esse comportamento ainda não foi sanado, talvez, devido ao desconhecimento de quem julga, por ser considerado ignorante quanto ao que pode ser aproveitado com a modalidade nos dias atuais.

Quando questionados sobre quais estratégias utilizadas para superar as dificuldades, responderam:

Procuro assumir o papel do orientador, direcionando o aluno aonde irá encontrar suas respostas (T1); Buscar, junto com os alunos, respostas com os professores virtuais e até mesmo no AVA (T2); Tento utilizar os momentos presenciais para sanar dúvidas (T3); O próprio uso do instrumento AVA, com consultoria com professor da disciplina, pesquisas bibliográficas (T5)

Para esse desafio, entende-se que o professor-tutor deve estar capacitado a dirimir quaisquer dúvidas e/ou dificuldades, advindas no processo, através das ferramentas disponibilizadas no ambiente em Ead, organizadas em grupos, conforme lista Gonzalez<sup>22</sup> (2005).

Em relação aos ganhos/possibilidades do trabalho como professor-tutor:

Como todo processo de ensino-aprendizagem, o professor-tutor também aprende muito com o aluno; no entanto, podia ser mais bem remunerado pela importância que tem (T1); São poucos, para quem tem várias turmas, talvez, e a depender do valor proposto pela instituição, seja possível um crescimento profissional (sic) [financeiro]; (T2); Perceber os avanços e amadurecimento dos acadêmicos; a aplicação do que aprendeu na prática cotidiana de sua ação pedagógica (T3); Contribuir para a formação do indivíduo através da relação intrínseca entre ensino-aprendizagem (T4); (...) ser mediador do processo ensino-aprendizagem (T5)

Sobre a visão em relação ao ensino a distância, argumentaram que:

---

<sup>22</sup>Ferramentas de Coordenação; Ferramentas de Comunicação; Ferramentas de Produção dos Alunos ou de Cooperação e Ferramentas de Administração. Ver em Gonzalez, Mathias. Fundamentos da Tutoria em Educação a Distância. 2005

É uma modalidade de ensino inovadora, moderna e atendida com as novas tecnologias, permite que uma gama maior de pessoas tenham acesso ao ensino superior, a um custo bem mais baixo (T1); o aluno não deve se acomodar com os assuntos e material propostos pela instituição, deve buscar outros mecanismos (T2); é uma modalidade que permite a autogestão da aprendizagem. Contribui para a formação do profissional do séc. XXI (T3); O acesso ao ensino de nível superior que atende as demandas atuais do mercado de trabalho (T4); é uma alternativa para democratizar o acesso á educação e profissionalização (T5); é um caminho irreversível (T6).

No entendimento dos entrevistados, o papel exercido pelo tutor no processo pedagógico, deixando subentendida a importância do seu papel no desenvolvimento do discente:

Ser um intermediário entre o professor e o aluno, procurando minimizar as distâncias existentes na EAD (T1); é facilitar o processo ensino-aprendizagem nesta modalidade tão complexa (T2); é uma ferramenta de mediação; acaba sendo (muitas vezes) o canal que o educando encontra para sanar suas dúvidas (T3); um mediador na relação ensino-aprendizagem (T4, T5, T6)

Para os entrevistados, a importância do tutor no processo de ensino-aprendizagem é entendida a partir de elementos que possibilitem o desenvolvimento educacional, uma vez que:

É a figura chave no corpo docente da instituição, pois é a ele que os alunos normalmente recorrem quando sentem dificuldade (T1); ele é um facilitador; é ele a ponte entre a instituição e o acesso aos meios utilizados para o aluno alcançar o conhecimento (T 2); ele é o articulador entre os diferentes saberes que se fazem presentes em sala de aula e o saber científico (T3); viabiliza o estudante a ter um encontro mais concreto com a educação (T6).

Ao problematizar várias questões com os entrevistados, observa-se uma resistência nas respostas, como se fossem colocar em cheque a sua empregabilidade e defesa da existência da Ead. Embora o estudo não constate, como esperado, nas falas dos entrevistados sobre a criticidade acerca das condições de trabalho, isto nos leva a pensar sobre uma suposta alienação e ou insegurança, diante de um contexto extremamente adverso. Nas entrelinhas há um há uma problematização a ser feita, talvez pela maneira um tanto arredia do professor-tutor posicionar-se em relação ao que pode e ao que não pode ser dito sobre o seu trabalho. Com isso, não nos propomos a fechar a questão, mas, deixar indagações para novas investigações.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A modalidade da Educação a Distância no país “é um caminho irreversível”, segundo afirmação de um dos tutores entrevistados. O Brasil, país com dimensões continentais, tornou-se um campo fértil à implantação desta modalidade, “guiado” pelas orientações dos organismos internacionais.

Embora a implantação da EAD nas instituições de ensino privado ocorra de forma legal, a ausência do exercício do poder regulador do Ministério da Educação permite que se torne um ensino precarizado.

O rápido desenvolvimento da EAD, a partir da inserção agregada à TICs, permitiu o surgimento de novas figuras profissionais no trabalho docente – neste caso, o professor-tutor, considerado como o elo principal entre o aluno e a EAD, nas suas diversas configurações. No entanto, mesmo sendo considerado importante e necessário este profissional não está inserido na legislação trabalhista brasileira.

A pesquisa bibliográfica revelou que o acesso de pessoas a esta modalidade de Educação aumentou consideravelmente nos últimos anos e vem sendo implantada em muitas instituições, tanto privadas como públicas, (como é o caso da UFRB, com a primeira graduação na modalidade, sendo iniciada no semestre 2014.1) paralela ao ensino presencial, devido às diversas “facilidades”, seja para “encurtar” distâncias, seja em relação à parte financeira, tanto para os estudantes como para a instituição, dentre outras.

Por outro lado, a dificuldade para “acessar” o professor-tutor identificado na pesquisa foi um momento negativo, uma vez que a pesquisa dependeu deste sujeito para que o estudo se procedesse.

É possível afirmar, a partir dos dados coletados comparados com embasamento da pesquisa teórica, que o profissional que executa a tutoria presencial é um professor, pois, embora seja contratado para realizar a tarefa de auxiliar, encaminhar, direcionar o aluno à aquisição do conhecimento, ele perpassa a linha que lhe é imposta, ocupando o papel de um professor, uma vez que as funções que desempenham nos encontros presenciais caracterizam-no como a de um profissional docente.

Não há como negar que a modalidade empobrece as condições de trabalho dos professores e a qualidade dos cursos e, aliada à ausência de capacitações, necessárias ao desempenho do professor-tutor nas suas atribuições, observa-se que esta situação aumenta e assente a nossa permissividade em relação ao preconceito e rejeição à modalidade.

Neste ínterim, cabe afirmar que trabalho não se completa em si, nem através da pesquisa, apenas abre caminho para novas interpretações a partir de uma realidade pesquisada, porque novas instituições de modalidade Ead estão a surgir, tanto em nossa cidade, como em áreas próximas, com suas peculiaridades pedagógicas e metodológicas, o que possibilita afirmar que sempre teremos o que pesquisar e conhecer a respeito do processo de trabalho de tutores na modalidade EAD.

## REFERÊNCIAS

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

ARANHA, Lúcia. **Educação e Trabalho no contexto da Terceira revolução industrial**. São Cristóvão, Se: Editora UFS, 1999.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em Contra-Reforma**: desestruturação do Estado e perda dos direitos. São Paulo: Cortez, 2003.

BELISÁRIO, Aluízio. **O material didático na educação a distância e a constituição de propostas interativas**; p.137-148. In: SILVA, Marco (org.) *Educação online*. São Paulo: Edições Loyola, 2. ed., 2006.

BERNAL, Edith González. **Formação do tutor para a Educação a Distância**: fundamentos epistemológicos. *ECCoS*, São Paulo, v.10,n.I,p.55-88, jan./jun. 2008.

BOSI, Antonio de Pádua. Precarização do trabalho docente no Brasil: novas e velhas formas de dominação capitalista 1980 – 2005. **Universidade e Sociedade**, ano XVI, n. 38, p. 43-59, jun, 2006.

BRASIL, **Histórico do IFBA**-Campus de Santo Amaro. Disponível em: <[http://www.santoamaro.ifba.edu.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=22&Itemid=27](http://www.santoamaro.ifba.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=27)>. Acesso em 25 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. BRESSER PEREIRA. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf>. Acesso em: 26 set 2013.

\_\_\_\_\_.Lei nº. 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_.Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade para os cursos de graduação à distância**. Brasília, agosto de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em 10 out. 2013.

\_\_\_\_\_. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993 – versão atualizada. 120 p. Disponível em: [www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf](http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf). Acesso em: 20 fev. 2014.

CHAVES, Eduardo O. C. **A Tecnologia e a Educação**. 1999. Disponível em: <http://educacaoenovastecnologias.spaceblog.com.br/1308511/Tecnologia-na-Educacao-Texto-de-Eduardo-O-C-Chaves/>. Acesso em 28 nov. 2013.

CORRÊA, Magna. **FOLHA DIRIGIDA**, 27/05/2010. Disponível em: <http://www.sinpro-rio.org.br/atualidades/sala-de-imprensa-2010-mai-27-interesses-contaminam-a-ead-na-rede-privada.php> Acesso em 15/11/2014. Disponível em: <http://santacruz.br/v4/download/revista-academica/14/08-educacao-a-distancia-e-seu-movimento-historico-no-brasil.pdf>. Acesso em 23 out. 2013.

FARIA Adriano Antonio; SALVADORI, Ângela. **A Educação a Distância e seu movimento histórico no Brasil**. Revista das Faculdades Santa Cruz, v.8, n.1, jan/jun, 2010.

GELATTI, Lilian Schwab. **Concepções e Práticas de Ensinar na Educação Superior a Distância**. 2012 315 f. (Doutoramento em Educação, UFRGS) Porto Alegre. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/69938/000875339.pdf?sequence=1>. Acesso em 10 jan. 2014.

GONZALEZ, Mathias. **Fundamentos da Tutoria em Educação a Distância**. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

HACK, Josias Ricardo. **Introdução à Educação a Distância**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. São Paulo: Cortez, 1998.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades**. Histórico. Disponível em <http://www.ibge.gov.br> Acesso em 18 de setembro de 2013.

LAPA L. & PRETTO, Nelson De Luca. **Escritos sobre educação, comunicação e cultura**. Campinas: Papirus, 2008

LEMGRUBER, Márcio Silveira. **Educação a Distância: para além dos caixas eletrônicos**. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/marcio\\_lemgruber.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/marcio_lemgruber.pdf). Acesso em: 01 jan. 2014.



LOBO NETO, Francisco José da Silveira. **Regulamentação da educação a distância: caminhos e descaminhos.** p. 399-415. In: SILVA, Marco (org.) Educação online. São Paulo: Edições Loyola, 2. ed., 2006.

MARX, Karl. **Teorias da mais-valia.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MINTO Lalo Watanabe. **Educação Superior, trabalho docente e capitalismo no Brasil: problematizando o ensino à distância (EAD).** In: Capitalismo: crises e resistências. Organizadores: Galvão, Andréia et. al – São Paulo: Outras Expressões, 2012.

NETTO, José Paulo. BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica.** São Paulo: Cortez, 2006.

NISKIER, Arnaldo. **Educação à Distância: a tecnologia da esperança.** 2ª ed. Edições Loyola, São Paulo, 2000.

NOVAK, Silvestre. **Educação a Distância: acesso ao ensino ou acesso a aprendizagem? 2009.** Disponível em: <http://www.ufrgs.br/sead/momento-ead/educacao-a-distancia>. Acesso em: 28 dez. 2013.

OLIVEIRA, Aline Lourenço. **Reforma do Estado e Democracia Brasileira.** Disponível em: <http://anaisenapegs.com.br/2012/dmdocuments/352.pdf>. Acesso em 03 fev. 2013.

PEREIRA, Larissa Dahmer. **Mercantilização do ensino superior, educação a distância e Serviço Social.** In: Revista Katál. Florianópolis v. 12 n.2 p.268-277 jul./dez 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior.** 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

RURATO, Paulo; GOUVEIA, Luís Borges. **História do Ensino a Distância: uma abordagem estruturada.** 2002. Disponível em: <http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/635/2/159-168FCHS2004-2.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2014.

SARAIVA Terezinha. **Educação a Distância no Brasil: lições da história.** In: EM ABERTO – Educação a Distância. Brasília: Inep v.16, n.70, abr./jun. 1996[online]. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000705.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2013.

SILVA, Marco. **Educação Online**. 2a ed. Edições Loyola, São Paulo, 2002.

SOUSA, Eda Coutinho B. Machado de. **Panorama Internacional da Educação a Distância**. In: EM ABERTO – Educação a Distância. Brasília: Inep, v.16, n.70, abr./jun. 1996. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000705.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2013.

TORRES, Carlos Alberto. **Estado, Privatização e Política Educacional**: elementos para uma crítica ao neoliberalismo. In: Pedagogia da Exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Micheal W. Apple... [et. al.]; Pablo Gentili (org.) Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

TUMOLO, Paulo Sérgio. Reestruturação produtiva no Brasil: um balanço crítico introdutório da produção bibliográfica. **Educação e Sociedade**, ano XXII, n. 77, p. 71-99, dez, 2001.

VASAPOLLO, Luciano. **O trabalho atípico e a precariedade**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

## **APÊNDICE**

Esta entrevista é parte integrante de uma pesquisa científica de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso de Serviço Social e objetiva entender o processo de trabalho dos professores- tutores das instituições de ensino a distância (EaD) em Santo Amaro-BA. O nome dos participantes será preservado.

## Roteiro de Entrevista aos Tutores EAD

Questionário nº \_\_\_\_\_

## A) Perfil dos tutores

 1. Sexo a)  Masculino b)  Feminino

2. Idade:

 a)  até 25 anos b)  26 a 35 anos c)  36 a 45 anos

 d)  46 a 55 anos e)  acima de 55 anos

3. Estado Civil

 a)  Solteiro/a b)  União estável c)  Casado/a

 d)  Viúvo/a e)  Divorciado/a f)  Separado

 4. Possui filhos? a)  Não b)  Sim

4.1 Em caso afirmativo, quantos filhos possuem?

 a)  1 filho b)  3 filhos c)  2 filhos d)  Mais de 3 filhos

5. Cor/etnia

 a)  Branco b)  Preto c)  Índio

 d)  Pardo e)  Amarelo f)  Sem declaração

6) Religião

 a)  Católico b)  Protestante c)  Umbandista d)  Espírita e)  Ateu

 f)  Candomblé g)  sem religião h)  Outros

7) Faixa salarial que recebe na instituição?

 a)  até 2 SM b)  2 a 4 SM c)  4 a 6 SM

8) Tempo para ingresso no mercado de trabalho após a graduação?

 a)  menos de 1 anos b)  1 a 3 anos c)  4 a 6 anos d)  acima de 6

9) Trabalha em outro local?

 a)  Sim b)  Não

9.1) Caso Sim, qual a função?

 10) Reside no Município em que atua? a)  Sim b)  Não

10.1) Se não, em qual município reside?

11) Escolaridade:

11.1) Onde fez o curso de Graduação?

 a)  Instituição pública Estadual (presencial)

 b)  Instituição pública Federal (presencial)

 c)  Instituição privada presencial

 d)  Instituição privada modalidade EAD

11.2) Tempo de Conclusão da Graduação:

 a)  menos de 1 anos b)  1 a 3 anos c)  4 a 6 anos

 d)  7 a 9 anos e)  10 a 12 anos f)  13 a 15 anos

 g)  16 a 18 h)  19 a 21 anos i)  acima de 21

12) Qual sua formação profissional?

- 13) Possui pós-graduação? a) ( ) Sim b) ( ) Não.  
13.1) Caso sim, qual?
- 14) Há quanto tempo trabalha como tutor(a) EAD na instituição?  
a) ( ) 0 a 6 meses b) ( ) 1 ano c) ( ) 2 a 4 anos d) ( ) 5 a 7 anos
- 15) Forma de ingresso na instituição?  
a) ( ) Seleção Curricular b) ( ) Indicação c) ( ) Concurso
- 16) Vínculo Empregatício:  
a) ( ) Concursado b) ( ) Carteira Assinada c) ( ) Contrato, sem carteira assinada  
d) ( ) Substituto
- 17) Carga Horária:  
a) ( ) 08 horas semanais b) ( ) 12 horas semanais  
c) ( ) 20 horas semanais d) ( ) 40 horas semanais
- 18) Quantas capacitações já realizou na área pedagógica para exercer a tutoria?  
a) ( ) 1 b) ( ) 2 c) ( ) mais de 3
- 19) Teve acesso ao projeto pedagógico do curso? a) ( ) Sim b) ( ) Não
- 20) A quantas turmas você dá aula?  
a) ( ) 1- 3 b) ( ) 4 – 6 c) ( ) 7 – 9 d) ( ) 10 – 12 e) ( ) Mais de 13
- 21) Qual o número de alunos por turma?  
a) ( ) menos de 10 b) ( ) 11 – 15 c) ( ) 16 – 20 d) 21 – 25 e) ( ) 26 – 30  
f) ( ) 31 – 35 g) ( ) 36 – 40 h) ( ) 41 – 45 i) ( ) 46 – 50 j) ( ) Mais de 50
- 22) Tem experiência na docência de nível superior em curso presencial?  
a) ( ) Sim b) ( ) Não
- 23) Para você, há diferença entre o ensino presencial e o ensino a distância?  
a) ( ) Sim b) ( ) Não
- 23.1) Em caso positivo, qual?
- 24) Existem políticas de pesquisa e extensão? a) ( ) Sim b) ( ) Não
- 25) Sentiu/sente dificuldades em relação a tutoria?  
a) ( ) Nunca b) ( ) Raramente c) ( ) Moderadamente d) ( ) Frequentemente e) ( ) Sempre
- 26) Como se dá o processo de avaliação? (Pode marcar mais de uma questão)  
a) ( ) Através de atividades semanais b) ( ) Atividades Quinzenais  
c) ( ) Atividades Mensais d) ( ) Provas e Testes e) ( ) Trabalhos Individuais  
f) ( ) Trabalhos em Grupo g) ( ) Resenhas h) ( ) Fichamentos
- 27) Há alguma dificuldade e/ou limitação para o desenvolvimento das atividades junto aos estudantes?  
a) ( ) Nunca b) ( ) Raramente c) ( ) Moderadamente d) ( ) Frequentemente e) ( ) Sempre
- 28) Os alunos recorrem ao/a Sr/a com dificuldades de aprendizagem?  
a) ( ) Nunca b) ( ) Raramente c) ( ) Moderadamente d) ( ) Frequentemente e) ( ) Sempre
- 29) Quando surgem dificuldades, quais as estratégias o (a) Sr (a) utiliza para superá-las?
- 30) O (a) Sr (a) já se deparou com alguma situação em que não pode sanar as dificuldades dos alunos?  
a) ( ) Nunca b) ( ) Raramente c) ( ) Moderadamente d) ( ) Frequentemente e) ( ) Sempre

- 31) Qual a sua visão sobre o ensino a distância?
- 32) Quais os ganhos/as possibilidades do trabalho como tutor(a)?
- 33) Quais as dificuldades/os desafios do trabalho como professor-tutor (a)?
- 34) Na sua concepção, qual é o papel que o tutor exerce no processo pedagógico?
- 35) Qual a importância do tutor no processo de ensino-aprendizagem?
- 36) Você está satisfeito com o trabalho de tutoria?  
a)  Nunca b)  Raramente c)  Moderadamente d)  Frequentemente f)  Sempre
- 37) Você considera suficiente o nº de horas da tutoria para a realização do trabalho?  
a)  Sim b)  Não
- 38) Já passou por algum problema de saúde que o/a afastou do trabalho de tutoria?  
a)  Sim b)  Não