



UNIFACS

UNIVERSIDADE SALVADOR

LAUREATE INTERNATIONAL UNIVERSITIES*

MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO

LUCIANE SCOTO DA SILVA

AUTONOMIA DOCENTE EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Salvador
2019

LUCIANE SCOTO DA SILVA

AUTONOMIA DOCENTE EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Administração do Programa de Pós-graduação da UNIFACS Universidade Salvador, Laureate International Universities como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Hage Fialho.

Salvador
2019

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIFACS
Universidade Salvador, Laureate International Universities.

Silva, Luciane Scoto da

Autonomia docente em educação a distância/ Luciane Scoto da
Silva.- Salvador, 2019.

163 f.: il.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Administração da UNIFACS Universidade Salvador, Laureate
International Universities, como requisito parcial para obtenção do título
de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Hage Fialho.

1. Educação a distância. 2. Autonomia pedagógica. I. Fialho, Sérgio
Hage, orient. II. Título.

CDD: 371.35

*Dedico este trabalho à Vanessa e à Anilda,
pela amizade e companheirismo!*

*“Amizade feminina é um relacionamento
em que as mulheres se ajudam
mutuamente a pertencerem a si mesmas¹”.*
Louise Bernikow (1980)

¹ Texto original: “*Female friendships that work are relationships in which women help each other to belong to themselves*”.

AGRADECIMENTOS

Em tempos de *selfie*, eu gostaria de poder fazer uma daquelas fotos panorâmicas para registrar todos os momentos e todas as pessoas que foram importantes nessa caminhada.

Na impossibilidade, início o tradicional discurso com dois grandes agradecimentos:

Ao meu orientador, o professor doutor Sérgio Hage Fialho, por sua excelência acadêmica e pela forma com que conduz os alunos sob sua responsabilidade. Me fez pensar, refletir e dar passos mais firmes durante a caminhada. Aqui, acaba esse episódio da nossa aventura pelo conhecimento; o vínculo discípula/mestre, no entanto, não se desfaz. Muito Obrigada!

A todos os nordestinos, e especialmente a todos os baianos, por fazerem desta terra, meu segundo lar. Sim, eu tenho dois corações, sou “baiúcha”.

Devo agradecer ainda:

Aos Scotto e aos Silva, na pessoa e *in memoriam* do meu avô Lucas, analfabeto, incrível com números, pedreiro, construtor e engenheiro. Mãos ásperas e coração mole...pelo menos conosco né Li? Um verdadeiro prumo! E minha avó Julieta, também *in memoriam*, mãe dos filhos e dos filhos dos filhos. Entre o trabalho no posto de saúde e os cuidados em casa, quem de nós não recebeu uma picada de injeção daquelas mãos?

Aos meus pais, José e Santa, minhas irmãs Idê, Catia e Liliane, meus sobrinhos Eduardo e Gabriela. E aos novos integrantes da família Monique Oliveira, Lucival Melo e Erick Pereira. Família é tudo!

A Deus em Sua infinita bondade e aos amigos espirituais que auxiliam a nossa evolução na terra.

A minha amiga Rochelle Alvorcem, pela amizade e carinho.

Aos colegas de trabalho da Agência Nacional de Mineração e aos amigos nascidos dessa convivência: Anilda (mãe e filha), Amanda e Artur, Augusto e Rita, Cláudia e Washington, David e Daniela, Lygia e Ernesto, Fabiano, Luciano e Ana, Osmar e Margareth, Vanessa e Willame. Vinho, café e amigos! Quem precisa mais? Obrigada, muito obrigada!

Aos amigos Rafael Pessoa e Rebeca da Paz, por acompanharem a minha “estudação” e questionarem por várias vezes a finalização do curso.

Às minhas novas companheiras de trabalho Jaqueline Carvalho e Rosane Passos, que me receberam tão bem na Divisão de Arrecadação e CFEM.

Ao Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Salvador – UNIFACS, na pessoa de sua Coordenadora, a professora doutora Élvia Miriam Cavalcanti Fadul e ao corpo docente pelo conhecimento e dedicação. Com quase a totalidade de alunos que dividem seu tempo entre os estudos e o trabalho, a exigência de um esforço maior para que se formem, e se formem com qualidade.

À professora doutora Daniela Campos Bahia Moscon e ao professor doutor Manoel Joaquim Fernandes de Barros pelas relevantes contribuições na banca de qualificação.

Aos colegas do Programa de Pós-graduação em Administração da UNIFACS, pela convivência acadêmica que proporcionou não somente o desenvolvimento profissional, mas também a formação humana.

Aos tutores que responderam a este estudo, pela disponibilidade em contribuir com a pesquisa em educação a distância.

Muito obrigada!

*“O mundo é um conjunto de possibilidades,
não apenas um conjunto de realidades”
Milton Santos (2006, p.230)*

RESUMO

Esta dissertação, inclusa no debate sobre a educação a distância no ensino superior, tem como foco a autonomia docente em educação a distância. O objetivo deste trabalho é entender como o modelo dominante de organização do trabalho em educação a distância impacta a autonomia dos professores. Sustenta-se em pesquisa bibliográfica que dialoga com clássicos e contemporâneos autores. Discute-se a proletarização e a precarização do trabalho docente, sob a perspectiva do discurso teórico que envolve a divisão social do trabalho, a mais-valia e as condições do trabalho, e associa-se à autonomia profissional. Discute-se a polidocência e as configurações de tempo e espaço, características da EaD, e relaciona-se à autonomia pedagógica. Entende-se autonomia profissional e autonomia pedagógica e seus aspectos estruturantes, como dependentes. Trata-se de pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, realizada mediante questionários de perguntas semiabertas. Os sujeitos são os tutores virtuais de instituições de ensino superior públicas e privadas, que oferecem cursos de graduação na modalidade educação a distância. Os tutores desempenham atividades intrínsecas à função de professores, sendo considerados, portanto, docentes. Foi desenvolvido modelo de análise, que sustenta as categorias de análise diálogo, estrutura e condições de trabalho e seus respectivos indicadores. As categorias de análise foram desenvolvidas com base no estudo dos elementos que compõem o conceito de Distância Transacional e nos estudos sobre a proletarização do trabalho docente. O exame dos indicadores das concepções diálogo, estrutura e condições de trabalho, identificaram, de maneira geral, comprometimentos na interação entre tutores e alunos, impedimentos à flexibilidade dos cursos e condições de trabalho precarizadas, o que resulta em restrições à autonomia docente dos tutores.

Palavras-chave: Autonomia pedagógica docente. Autonomia profissional docente. Educação a distância.

ABSTRACT

This dissertation, included in a discussion about distance education in the undergraduate education, focuses the docent autonomy in distance education. The purpose of this work is to understand how the dominant model of work organization in distance education impacts teacher's autonomy. It's sustained in bibliographic research that dialogues whit classics and contemporaries authors. It's discussed the proletarianization and precariousness of the teaching work, from the perspective of the theoretical discourse that involves the labor's social division, the surplus value and the labor's condition, and it's associated to professional autonomy. It's discussed the polydocence and the time and space's configuration, distance education's characteristics, and it's related to pedagogic autonomy. It's understood professional autonomy and pedagogic autonomy and its structuring aspects, as dependent. It's treated qualitative and exploratory research conducted through questionnaires of semi-open questions. The subjects are the virtual tutors of public and private undergraduate institutes, which offers undergraduate distance education course. The tutors perform activities intrinsic to the role of teacher, therefore considered teachers. An analyses model was developed, which sustains the categories of analysis dialogue, structure and working conditions and their respective indicators. The categories of analyses were developed based on the study of elements that make up the concept of Transactional Distance and in the studies about proletarianization of teaching work. The analyses of conception indicator dialogue, structure and work conditions identified, generally, a compromises in the interactions between tutors and students, impediments to course flexibility and precarious working conditions, which results in restrictions on the teaching autonomy of tutors.

Keywords: Teacher pedagogic autonomy. Teacher professional autonomy. Distance education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – A concepção constitutiva diálogo na prática (continua).....	85
Quadro 2 – Distância transacional	89
Quadro 3 – Categorias de análise e indicadores (continua).....	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGTC	Acordo Geral de Tarifas e Comércio
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
BBC	British Broadcasting Corporation
CADE	Conselho Administrativo de Defesa Econômica
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CI	Conceito Institucional
Confenem	Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPC	Conceito Preliminar de Curso
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enade	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FIES	Programa de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
ICS	Internacional Correspondence Schools
IES	Instituições de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial de Comércio

ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TVE	Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UAb	Universidade Aberta de Portugal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 OS CAMINHOS QUE LEVARAM À INVESTIGAÇÃO DA AUTONOMIA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR EM EAD NO BRASIL	21
3 AUTONOMIA DOCENTE	30
3.1 SOBRE O CONCEITO DE AUTONOMIA	31
3.2 AUTONOMIA E EDUCAÇÃO	36
3.3 AUTONOMIA DOCENTE NA PRODUÇÃO ACADÊMICA	44
3.4 AUTONOMIA PROFISSIONAL E PROLETARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	54
4 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E AUTONOMIA PEDAGÓGICA DOCENTE	67
4.1 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	67
4.2 O MODELO INDUSTRIAL DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	76
4.3 DIÁLOGO, ESTRUTURA E AUTONOMIA	82
4.4 O TRABALHO COLETIVO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: A POLIDOCÊNCIA	91
5 MÉTODO	104
5.1 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE	107
5.2 O MODELO DE ANÁLISE	111
6 AUTONOMIA DOCENTE EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: A PERSPECTIVA DOS TUTORES	113
6.1 DIÁLOGO: UMA CONTA QUE NÃO FECHA	115
6.2 CAPACITAR, ORIENTAR E DESENVOLVER O DIÁLOGO	123
6.3 ESTRUTURA: TIRANDO OS TUTORES DO “PACOTE”	127
6.4 CONDIÇÕES DE TRABALHO: QUEM OFERECE O BÔNUS É O TUTOR	131
6.5 AUTONOMIA DOCENTE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	136
7 CONCLUSÃO	139
REFERÊNCIAS	143
ANEXO A - QUESTIONÁRIO (DOCENTES-TUTORES)	157
ANEXO B -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	163

1 INTRODUÇÃO

Com uma gama imensa de informações, produtos e serviços fundamentados em tecnologia e que talvez se desenvolvam mais rápido do que possamos acompanhar, o mundo “virtual” se apresenta disruptivo, no sentido que em diversas áreas têm se quebrado paradigmas e encontrado soluções inovadoras para os problemas. Informação e conhecimento dão novas formas aos negócios com consequências para os mercados², para as configurações do trabalho, para a vida em sociedade.

Certamente, essas mudanças, provocadas em grande medida pela rápida introdução de novas tecnologias, chegam a todos os setores. Na educação não é diferente. Além de promover intensas mudanças no modo de oferta (híbrido ou em EaD³) dos cursos de formação (graduações e pós-graduações), a tecnologia proporciona a oferta de cursos em novos formatos, que já são explorados internacionalmente. Os MOOCs (*Massive Open Online Courses*) são um exemplo desses cursos, gratuitos, *online*, abertos, massivos e autoinstrucionais, que podem ou não oferecer serviços de certificação pagos. Na esteira dos MOOCs, desenvolveram-se novos formatos, especialmente os NOOCS (*Nano Open Online Courses*)⁴ e SPOOCS (*Self-Paced Open Online Courses*)⁵, que são considerados inovações na educação *online*: cursos rápidos, focados em competências específicas, que pretendem oferecer a aquisição de habilidades práticas de alta demanda, especialmente na área dos processos organizacionais

² Novos negócios com base em tecnologia tiveram grande impacto na sociedade, transformando mercados antes consolidados. As plataformas virtuais de serviços, como Airbnb e Uber, deram nova forma ao mercado de turismo, mais especificamente de hotéis, e transformaram um setor dominado pelo serviço de táxis.

³ Observa-se uma diversidade de siglas na produção científica em educação a distância (EaD, EAD, ead, Ead, EAd). A pesquisa sobre o tema nos direcionou a duas siglas principais e aceitas, EaD e EAD, utilizadas como não sinônimos. A sigla EAD significa Educação Aberta e a Distância, e está relacionada aos cursos em que o aluno pode decidir o módulo que vai cursar e aos quais não há pré-requisitos. A educação aberta ainda tem grande afinidade às ideias de compartilhamento e cooperação por meio de licenças abertas para uso, adaptação e distribuição de recursos educacionais. A sigla EaD significa educação a distância (*distance education*) e está relacionada à modalidade educacional em que professores e alunos desenvolvem atividades em tempos e lugares diversos (BRITO, 2014; BELÃO, 2014).

⁴ Cursos tipo MOOC, de curtíssima duração, duração definida e focados em uma única competência específica.

⁵ Cursos tipo MOOC, sem limite temporal, aberto e *online*, que estimulam a construção de produtos/artefatos digitais e a conexão de cada aluno com comunidades profissionais, capaz de contribuir com o tema do curso.

(KLUZER; PRIEGO et al., 2018). São novos olhares para a educação, com incidência inicial no mundo corporativo, mas já gerando desdobramentos no sistema formal de ensino, que propõem repensar os papéis de alunos e professores e reorganizar o tempo e o espaço do que conhecemos por sala de aula. Neste quadro de mudanças, a educação a distância (EaD) consolidou-se e ampliou sua presença no mundo corporativo e como dimensão crescente do sistema educativo regular, dando sequência a uma expansão iniciada desde o início do século passado.

O Censo da Educação Superior de 2017, realizado pelo Instituto Educacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), apresenta os dados que sustentam essa realidade. Em que pese a leve desaceleração⁶ das matrículas no ensino privado entre os anos de 2015 e 2016, o censo de 2017 apresenta um crescimento de 3% nas matrículas totais das instituições privadas, correspondendo a 75% de participação na educação superior no Brasil. Os mesmos dados do censo de 2017 apontam que a educação a distância teve acréscimo de 27,3% no número de ingressantes em comparação a 2016, enquanto que o acréscimo na educação presencial foi de 0,5% no mesmo período. O incremento de 27,3% no número de ingressantes na educação a distância representa o aumento de 843 mil ingressantes no ano de 2016 para quase 1,1 milhão ingressantes no ano de 2017. Foram 986.532 ingressantes nos cursos de graduação na modalidade a distância na rede privada e 86.965 ingressantes na rede pública, em instituições federais, estaduais e municipais. O censo de 2017 aponta ainda que os 2.108 cursos de graduação a distância das instituições privadas e públicas ofertaram um total de 4.042.488 vagas no ano de 2017, e tiveram 2.785.556 candidatos inscritos em todo o país (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2018).

Fica evidente que o atual crescimento exponencial da EaD tem relação estreita com o setor privado de ensino, que se caracteriza pela rápida

⁶ Essa desaceleração foi constatada nas matrículas no ensino privado, em geral, e as hipóteses para esse fato se concentram na atual crise econômica iniciada em meados de 2014 e na consequente redução de renda da população. Outro ponto sinalizado por alguns especialistas da área foi a redução do Financiamento Estudantil (FIES) no ano de 2015.

incorporação de tecnologias e pela dinâmica no mercado de prestação de serviços de educação, e que tem como base a lucratividade das empresas. Trata-se, ademais, de uma relação antiga, pois a EaD surgiu historicamente com os cursos de instrução por correspondência, como empreendimento privado, mediante demanda daqueles que não tinham outro meio de se beneficiar da educação, mas necessitavam se instruir para acompanhar ou entrar no mercado produtivo, principalmente nas indústrias. Diante da afinidade com as bases do modo de produção capitalista e com a organização científica do trabalho, a EaD foi, ao longo do tempo, incorporando progressivamente as inovações em tecnologias de informação e comunicação, que ampliavam seu alcance geográfico e interativo, e, devido à fragilidade da regulação, típica da fase inicial da difusão tecnológica, foi incorporando, por mimetismo, os modelos de organização do trabalho vigentes na indústria, orientados à produção de mercadorias.

Essa incorporação do padrão industrial na educação – que antecede mas é radicalmente intensificado pela EaD – sinaliza, no plano socioeconômico, o avanço do processo de proletarização do grupo social dos trabalhadores da educação, com implicações na intensificação do trabalho e na acentuação da perda de domínio sobre o processo de trabalho, caracterizando falta de autonomia, e afetando o próprio sentido do seu trabalho (CONTRERAS, 2012).

Em outro plano, o modelo industrial, em ambiente pouco regulado, trouxe para o processo educacional um modelo de organização baseado na elevada divisão do trabalho, e com foco central no resultado econômico imediato da produção. Sustenta-se em forte centralização decisória, orienta-se para a padronização máxima possível, subordina a operação a prévio e rígido planejamento e com isso promove baixa responsabilização da força de trabalho na ponta (PETERS, 2012). Nessa dimensão, ocorreria também perda de autonomia docente, agora no contexto específico do próprio processo de ensino-aprendizagem, devido aos limites estabelecidos pelo modelo industrial, que, perseguindo redução de custos e/ou aumento de lucratividade, pressiona pela substituição de interações humanas (que implica em horas docentes) por interações puramente virtuais (baseadas em máquinas e *software*).

Ou seja, o modelo industrial, estando orientado à máxima produtividade operacional com a adoção de metodologias e sistemas que centralizam a

produção, supervisão e manutenção de conteúdos e atividades da EaD (em nível nacional e mesmo internacional), tenderia a estabelecer forte contradição com a educação como processo formativo de sujeitos, a qual depende de forte interação alunos-professor e de alta flexibilidade para customização do curso às necessidades dos alunos e do contexto local. Esses requisitos pedagógicos requerem necessariamente autonomia do docente na condução das atividades de ensino-aprendizagem, condições que seriam negadas pelas características do modelo industrial.

Temos então que o docente, em especial o docente da EaD, teria sua autonomia afetada duplamente. Em primeiro lugar, pelo processo mais amplo de proletarização dos docentes, isto é, a mudança socioeconômica que veio se desenvolvendo ao longo do tempo, desde os sistemas privados e públicos de educação convencional/presencial, e que se acentua fortemente na EaD, pela facilidade com que, em linhas gerais, determina e reflete o processo de proletarização dos trabalhadores da educação, em especial o do docente, e que indica a aproximação progressiva dos docentes com as condições sociais dos proletários em geral, sujeitos à intensificação e à perda de domínio sobre o processo de trabalho.

Em segundo lugar, a autonomia docente é afetada no plano pedagógico, pelo próprio modo organizacional como se configura o processo de produção industrial da educação, ao limitar a participação docente nas atividades interativas e nos processos de customização dos conteúdos e atividades dos cursos às necessidades de alunos e do contexto local.

Nesse cenário, em que a expansão do modelo industrial dominante na EaD implicaria em dupla restrição à autonomia docente, quer dizer, nos planos socioeconômico e técnico-pedagógico, torna-se imprescindível refletir sobre o conceito de autonomia.

Autonomia é um termo polissêmico que ocupa vários lugares no discurso educacional: autonomia do aluno, do professor, da própria Universidade. Nosso foco, como já indicamos, se encontra numa questão particular e relativamente pouco estudada: a autonomia docente, em relação à qual Contreras (2012) nos alerta ser um tema não estanque, articulado. Segundo o autor, tratar do tema autonomia docente é tratar de seus inter-relacionamentos com a educação e a sociedade. Mais, numa perspectiva fragmentadora do trabalho docente, é refletir

e tentar entender como se dá a autonomia docente diante da complexa dinâmica de um trabalho pedagógico que, no caso da EaD, como assinalamos, limita o poder do professor mediador sobre a concepção, produção e execução das atividades pedagógicas (MILL, 2010). Estudada no campo do desenvolvimento profissional dos docentes, a autonomia está relacionada ao próprio exame do ensino como profissão. Nessa dimensão, a discussão abrange especialmente a proletarização da profissão docente, situada na perda forçada do sentido ético da profissão, compreendendo o “profissionalismo”⁷ como uma forma de controle do trabalho do professor (CONTRERAS, 2012).

Dessa forma, reconhecemos a EaD como parte importante na transformação da educação, redimensionando as formas de pensar e trazendo à discussão não somente os novos recursos tecnológicos e as diferentes práticas pedagógicas, mas, principalmente, a dimensão profissional do trabalho educativo como essencial para a compreensão e aquisição de resultados positivos advindos dessas mudanças no âmbito educacional e da sociedade. O trabalho coletivo realizado em EaD implica uma ampla reestruturação do trabalho docente e conseqüentemente do ensino e requer, portanto, uma análise do processo de trabalho e do processo pedagógico como um todo (MILL, 2010). Mais, a complexidade do trabalho coletivo em EaD, nos faz refletir sobre a quem cabe o papel docente. Mill (2010) esclarece que, embora com funções diferentes, professor e tutor exercem a atividade docente. A mesma base de conhecimentos pedagógicos é exigida de cada um desses atores. Ao analisar as características e funções do tutor e especialmente do tutor virtual como um teletrabalhador e compreender o lugar em que se estabelece sua prática, tanto no que concerne à responsabilidade primaz e o desempenho da interação com os alunos, quanto a sua frágil posição dentro das relações de trabalho, nos encontramos convictos de sua importância e adequação a esta pesquisa.

⁷ O profissionalismo é caracterizado pela adesão às normas estabelecidas dentro da ideia coletiva da profissão, representa as habilidades especializadas e a integração do membro à organização profissional para o reconhecimento social. Para aprofundamento, ver Bourdoncle (1991).

É na educação a distância no ensino superior, mais especificamente nas graduações, que refletiremos sobre a autonomia docente⁸, dentro das configurações da polidocência⁹, considerando o tutor virtual¹⁰ como docente, tendo como premissa a proletarização do trabalho, uma dimensão do modo industrial de produção, processo que, no campo da educação, tem sido largamente identificado pela literatura (PETERS, 1983, 2006; CONTRERAS, 2012; MILL, 2010).

A partir desse contexto, questiona-se: **Quais os impactos da EaD sobre a autonomia docente no ensino de graduação no Brasil?** Para contribuir com os conhecimentos acerca do tema autonomia docente, desenvolveu-se o objetivo geral deste trabalho: entender como o modelo dominante de organização do trabalho em educação a distância impacta a autonomia dos professores. Para alcançar esse objetivo, caminhamos por trilhas menores, mas não menos importantes: a) compreender a dimensão pedagógica e profissional da autonomia docente na trajetória histórico-educativa; b) analisar o contexto geral da autonomia docente no ensino presencial e na EaD; c) identificar as categorias analíticas para exame da autonomia docente no contexto da EaD; d) analisar as condições de exercício da autonomia docente nas graduações em EaD, nas Instituições de Ensino Superior (IES), no ensino privado e público.

Sendo assim, esta pesquisa se concentrará em estudar as condições de autonomia docente na EaD, a partir das atividades desenvolvidas pelos tutores virtuais, em distintos contextos de cursos de graduação: IES públicas e privadas. Contextos distintos que se revelam em dois ambientes regulatórios muito específicos, a UAB como modo dominante de regulação da IES públicas e a regulação geral, cujos impactos específicos podem ser observados nas IES privadas.

⁸ Ainda que compreendamos que a implementação das várias tecnologias ao longo do tempo tenha promovido diferentes conformações da autonomia docente em EaD, não distinguimos um recorte temporal nesta pesquisa, priorizamos o cenário atual da EaD, o qual é citado e discutido ao longo do trabalho.

⁹ Conceito que será utilizado para análise do trabalho conjunto e articulado que é realizado em EaD, dentro da perspectiva de Mill (2010).

¹⁰ Mill (2008, 2009, 2010, 2013, 2018) entende que, para desenvolver suas atividades, o tutor necessita da mesma base de conhecimentos e saberes exigidos aos docentes e desenvolve atividades de docência, reconhecendo-o, portanto, como docente-tutor.

Com este tema, pretendemos contribuir com a linha de pesquisa Gestão do Ensino e Aprendizagem em Administração que concentra trabalhos que visam compreender os processos de formação docente para o ensino de Administração de Empresas e Administração Pública, segundo as transformações sociais contemporâneas. Essa contribuição dar-se-á por meio de aprofundamento do assunto, tendo em vista sua complexidade e atualidade.

Este trabalho está organizado em sete seções. A primeira seção introduz o tema, os objetivos e a justificativa para a realização desta pesquisa. Na segunda seção, inicia-se o aprofundamento teórico com um breve panorama da EaD no ensino superior no Brasil, que destaca os caminhos que levaram à investigação da autonomia docente. O referencial teórico continua na terceira e quarta seções, pormenorizando os assuntos autonomia docente e educação a distância. Destaca-se que em relação ao assunto autonomia docente são realizados quatro recortes. O primeiro recorte trata da conceituação de autonomia em geral, nos âmbitos político e filosófico. O segundo recorte faz uma trajetória histórico-educativa da concepção de autonomia, abordando as autonomias docente, discente e institucional. A produção científica sobre autonomia docente faz parte do terceiro recorte, apresentando a formação docente e o trabalho docente como dois caminhos onde a autonomia transita. No quarto e último recorte desta seção, trataremos da autonomia profissional e da proletarização do trabalho docente. Especialmente, esta parte discutirá o modo de produção industrial dominante, as relações de trabalho, a caracterização dos trabalhadores e as transformações proporcionadas pelas novas tecnologias. As ideias de autonomia docente de Contreras (2012) estão desenvolvidas nessa subseção, onde se utilizam os modelos de professores sob as perspectivas da racionalidade técnica, do profissional reflexivo e do intelectual crítico para dialogar com as questões da proletarização do trabalho docente.

A quarta seção, que trata da educação a distância, apresenta cinco recortes. Inicia-se situando o assunto historicamente, para em sequência aprofundar a reflexão sobre a transposição do modelo de produção industrial para os processos de organização da EaD e sobre os princípios teórico-metodológicos que permitem a Peters (2006) não só a crítica ao modelo dominante de EaD, mas também a proposição, com base em tendências atuais na educação e na sociedade, de um modelo pedagogicamente avançado de

EaD. O terceiro recorte apresenta as variáveis diálogo, estrutura e autonomia, na perspectiva dos estudos de Otto Peters e que serão utilizadas como categorias de análise da autonomia docente em EaD. Ainda nesta seção, no quarto recorte, discute-se a polidocência, isto é, o trabalho coletivo típico da educação a distância. Apesar de não ser um conceito novo, mas reconfigurado, encontramos em Mill (2010) as ideias mais convergentes com esta pesquisa. Para finalizar a seção que trata da educação a distância, é apresentada a produção acadêmica sobre o trabalho dos tutores em educação a distância, na qual encontramos tanto embasamento teórico e de conhecimento prático, quanto nos permitiu conhecer outros sentidos para este tema e identificar limitações.

A quinta seção estabelece os caminhos metodológicos escolhidos para sustentar a pesquisa. Nesta seção são apresentados o tipo de pesquisa, a abordagem utilizada, o modelo de análise e as variáveis e indicadores que operacionalizam o método. Esta seção também apresenta o instrumento utilizado para a coleta de dados e a forma de análise.

A sexta seção apresenta a análise dos dados. Esta seção está dividida em cinco partes. A primeira e a segunda subseções tratam da categoria de análise diálogo. A primeira parte faz uma análise da interação tutor/ aluno por meio por meio dos indicadores carga horária, quantidade de alunos e práticas interativas com os alunos, enquanto a segunda parte trata dos indicadores capacitação e orientação em serviço. A terceira parte analisa a estrutura, e tem como objetivo compreender o grau de flexibilidade dos cursos EaD. Os indicadores utilizados nesta subseção são plano de curso e de aula com previsão de flexibilidade, práticas de flexibilização de conteúdos ou atividades, e controle exercido pelo AVA. A quarta subseção faz uma análise das condições de trabalho dos tutores por meio dos indicadores vínculo empregatício, tipo de função desempenhada, ambiente de trabalho, remuneração e regulação/legislação. A quinta subseção se propõem a retomar a realidade do trabalho do tutor dentro do contexto da educação a distância e a pensar possibilidades de mudança.

A sétima seção apresenta a conclusão desta pesquisa.

2 OS CAMINHOS QUE LEVARAM À INVESTIGAÇÃO DA AUTONOMIA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR EM EAD NO BRASIL

O propósito desta seção é tornar mais claros os caminhos que nos levaram à investigação da autonomia docente no ensino superior em EaD no Brasil. Ao refletir sobre a EaD no país do ponto de vista de sua intensa expansão, descortina-se um cenário que se caracteriza pela significativa elevação nos números de matrículas ofertadas e preenchidas no ensino superior, efetivada, grosso modo, pelo seu alinhamento aos interesses do setor privado e pela entrada das tecnologias de informação e comunicação. Se existe um posicionamento de que “[...] a nova educação deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios [...]” (DUARTE, 2008, p.10), e a educação tradicional é reconhecida como pertencendo às sociedades “estáticas”, a educação a distância representa, neste contexto, elemento fundamental para acompanhar essa sociedade em rápida evolução. O fato é que a educação a distância está inscrita num discurso que concebe a ampla difusão do conhecimento como fator contemporâneo para o desenvolvimento social. Está conectada à dinâmica dos mercados e conseqüentemente à globalização, às eras do “conhecimento” e da “informação”, à inexistência de fronteiras e ao novo mapa geopolítico mundial. A reforma da educação dissociada dos deveres do Estado é discutida internacionalmente desde a década de 1990, e a urgente institucionalização da EaD faz parte, insistentemente, do discurso dos organismos internacionais, como Banco Mundial, Unesco e FMI, principalmente para os países em desenvolvimento. Este discurso dos organismos internacionais, apenso a ideia de uma nova ordem educativa¹², apresenta-se ligado às necessidades de alavancagem e manutenção da economia e à adaptabilidade as novas formas de trabalho. (FIELD, 2000).

¹² A nova ordem educativa é uma expressão cunhada pelo cientista da educação John Field, para representar um fenômeno em que a aprendizagem ganha um novo significado na sociedade e está inscrita num quadro econômico e político global. Evidenciando essa nova ordem educativa, estão os conceitos de aprendizagem ao longo da vida, educação permanente, educação de adultos, educação para todos e a forma com que estes conceitos estão sendo propagados, principalmente nos países em desenvolvimento. Para aprofundamento: (FIELD, 2000; ALHEIT; DAUSIEN, 2006; ANTUNES, 2008).

No Brasil, entre os anos de 2008 e 2013, ocorreram 80% dos atos de concentração econômica no mercado de serviços de ensino superior, por meio de fusões e aquisições de instituições de ensino superior privadas (CONSELHO ADMINISTRATIVO DE DEFESA ECONÔMICA, 2016). Embora o Brasil não aceite a educação como um bem de serviço, o país tem estabelecido em seu território o maior conglomerado¹³ de ensino superior do mundo.

Se considerada um bem de serviço, a educação estaria inclusa na regulação das normas que se aplicam à comercialização de bens de serviços em geral. Não é o caso do Brasil, que considera a educação um direito social, mas este assunto é tema em debate no Acordo Geral de Tarifas e Comércio (AGTC) da Organização Mundial do Comércio (OMC). Desde a década de 1990, os países subdesenvolvidos sofrem a influência de organismos internacionais, como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI) e ONU, no sentido de aderir aos acordos econômicos e de livre comércio. No que tange à educação, esses acordos foram confirmando, ao longo dos anos, o alinhamento da educação com as políticas de mercado. Ainda que, juridicamente, o Brasil considere a educação como um bem público, e as discussões acadêmicas reafirmem essa condição por meio de relatórios como o apresentado na 3ª Conferência Regional da Educação da América Latina e Caribe, de 2018, e que será retomado como tema de importância na Conferência Mundial de Educação Superior, na França, em 2019; os organismos internacionais continuam trabalhando para que a educação seja tratada como um bem de serviço nos países periféricos e emergentes (FELDFEBER, 2009, 2010; COSTA, 2016). O documento do Banco Mundial, de 2017, intitulado “Um ajuste justo – análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”, traz a cobrança de mensalidades dos alunos das universidades públicas como proposta fundamental para o ensino superior no país (BANCO MUNDIAL, 2017). Considerando que o ensino superior no Brasil já é 75% representado pela iniciativa privada, cabe refletir sobre o papel da universidade pública e a

¹³ No ano de 2014, o CADE aprovou a fusão entre as empresas Kroton e Anhanguera, formando o maior conglomerado educacional do mundo. O estudo do crescimento desenfreado das instituições de ensino superior privadas tem por base a mercantilização e financeirização do ensino superior, garantindo ao setor privado alta rentabilidade e baixo custo com infraestrutura e recursos humanos. Para aprofundamento, ver: Bechi (2011); Costa (2016); Franca (2017).

prerrogativa de acesso universal ao ensino, buscando soluções para uma educação de qualidade que contemple a população e retraia as desigualdades.

No âmbito público, o MEC criou, em 2005, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). A UAB foi regulamentada por meio do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, com o objetivo de expandir os cursos de educação superior na modalidade a distância e promover o amplo acesso, principalmente pela interiorização do programa. Essa interiorização visava contribuir com o desenvolvimento dos municípios mais pobres e evitar a migração para os grandes centros urbanos. O foco do sistema são as vagas voltadas à formação de professores, com o objetivo de cooperar com a Política Nacional de Formação de Professores do MEC. Dentro das estratégias de retomada e ampliação da UAB em 2018, o MEC projetou 75% das vagas da UAB para aqueles que pretendam cursar o primeiro ou segundo curso de licenciatura. Embora o relatório de gestão indique que no ano de 2016 a UAB contou com 106 instituições, 727 polos aptos e 593.328 alunos matriculados, é possível observar um decréscimo no ingresso de estudantes em relação ao ano de 2015¹⁴ (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2017). Os desafios da UAB são muitos e não se configuram somente na manutenção ou aumento do ingresso dos estudantes, considerando que a oferta de vagas esteve praticamente estagnada desde 2014. Reflete-se, ainda, na necessidade de não interferência na autonomia das universidades e centros universitários, na institucionalização da EaD nas universidades como atividade regular, na diminuição da evasão, na melhoria da eficiência e monitoramento da qualidade dos cursos. Para além das questões estruturais ou administrativas, há questões desenhadas nos âmbitos pedagógico e político, como os condicionamentos induzidos à prática docente pela exigência de adaptação ao modelo do Sistema UAB, ao ambiente virtual de aprendizagem e ao modelo de gestão do curso (FIALHO; RANGEL; BARROS, 2018).

Considera-se, ainda, que a UAB se estabeleceu enquanto estrutura regulatória, mediante introdução de uma coordenação própria para os cursos

¹⁴ No ano de 2015, estava prevista a matrícula de 194 mil alunos provenientes do Edital 75/2014. No entanto, restrições orçamentárias só permitiram o ingresso desses alunos, por etapas, a partir do 2º semestre do ano de 2016. Esse momento coincide com a crise política que culminou com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff.

UAB, destacada da gestão acadêmica das IES e desenvolveu novas relações institucionais, principalmente, entre as IES e os profissionais da educação. As IES duplicaram seus cursos com a introdução da modalidade a distância, e mantêm uma política de contratação e remuneração dos profissionais que trabalham com educação a distância, por meio de bolsas e sem vínculo empregatício, totalmente diferenciada dos demais profissionais das mesmas instituições.

A UAB mantém uma relação com a regulação geral, ou seja, a regulação que atende as IES privadas, com a qual alterna pontos de divergência e justaposição. Na regulação geral destacam-se a definição dos requisitos de qualidade exigidos para o estabelecimento da modalidade a distância nas IES públicas e privadas e o controle institucional sobre o credenciamento, supervisão e avaliação das IES e dos cursos oferecidos. A regulação geral estabelece quais órgãos são competentes em matéria de educação a distância, e estes regulamentam desde os critérios de avaliação da qualidade e prazos de credenciamento e recredenciamento de cursos, até o que deve estar explicitado nos projetos pedagógicos dos cursos EaD (RANGEL, 2018).

A publicação do Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que trata do desenvolvimento e veiculação dos programas de educação a distância no escopo das diretrizes e bases da educação nacional, impulsionou ainda mais a educação a distância. O Decreto amplia a autonomia institucional das Instituições de Ensino (IES) para a oferta de EaD no país (BRASIL, 2017a). A portaria nº 11, de 20 de junho de 2017, que o regulamenta, prevê que instituições possam oferecer educação a distância nas modalidades graduação e pós-graduação, sem que para isso necessitem obrigatoriamente oferecer a educação presencial. Outra mudança significativa consiste na criação de polos de educação a distância pelas IES, condicionada apenas ao Conceito Institucional (CI) recebido pelas IES credenciadas ao MEC. Anteriormente cada polo era avaliado presencialmente. Agora, quanto maior o conceito atribuído pelo MEC às IES, maior a quantidade de polos que poderão ser criados por cada IES; a ideia é manter uma relação desejada entre oferta e qualidade (BRASIL, 2017b).

Atualmente, quanto a formação, há cursos EaD, no nível das graduações que correspondem aos bacharelados, licenciaturas e tecnólogos. Existem, ainda, cursos de extensão, cursos de aperfeiçoamento e atualização e pós-graduações

lato sensu, isto é, as especializações. No que concerne as pós-graduações *strictu sensu*, a Capes publicou a Portaria 132, de 5 de junho de 2018, com o objetivo de instituir grupo de trabalho para regulamentar a EaD nos mestrados e doutorados (BRASIL, 2018a).

Ganha destaque no contexto da educação a distância no país, as regras incluídas na atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do Ensino Médio, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 8 de novembro de 2018 e homologadas pelo MEC no mesmo mês. De forma regulamentar, as discussões em torno da Reforma do Ensino Médio iniciaram com o Projeto de Lei 6840, em 2013, que pretendia, principalmente, instituir a jornada em tempo integral e tratar da organização dos currículos. No entanto, foi a Medida Provisória nº 746, de 2016, conhecida como Reformulação do Ensino Médio, e que culminou com a aprovação da Lei 13.415, de 2017, que apresentou a modalidade da educação a distância como uma opção para o cumprimento das exigências curriculares do ensino médio (CAMPOS NETO; LIMA; ROCHA, 2017). Essa permissão já preparava a legislação para as medidas referentes à educação a distância no ensino médio tomadas em 2018.

No que lhe concerne, a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, permite que o ensino médio contemple até 20% de sua carga horária total em atividades realizadas a distância e que essa porcentagem possa se estender até 30% no caso do ensino médio ministrado no período noturno. O documento indica que as atividades na modalidade a distância podem incidir na formação básica e nas optativas ou os chamados itinerários formativos do currículo, mas preferencialmente nos últimos, desde que haja suporte tecnológico e acompanhamento pelos professores. No caso da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a resolução sustenta um percentual de até 80% das atividades na modalidade a distância (BRASIL, 2018b).

O reconhecimento da importância da educação a distância como modalidade de ensino não a isenta de críticas e, nesse caso, o principal argumento se refere à intencional abertura de mercado para as empresas do setor, sem a preocupação de avaliar consistentemente as questões pedagógicas e estruturais históricas do ensino médio no país, nem os resultados da única experiência abrangente que o país tem com a EaD, a do ensino superior.

Concorre para a expansão vertiginosa do quadro da EaD no Brasil, notadamente na área privada, a limitada regulação do setor. Limitação que não ocorre exatamente pela ausência de regulamentação, mas pela fragilidade na aplicação da legislação, seja pela falta de procedimentos que efetivem e o que está disposto na lei, ou pela adoção de documentos que não possuem força de lei, como, por exemplo, os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, do MEC (RANGEL, 2018). Como efeito dessa limitação de regulação da EaD, temos o impulsionamento do ensino nessa modalidade na área privada dentro de parâmetros muito semelhantes aos da produção industrial, descartando, muitas vezes, os requisitos pedagógicos e sendo associada, quase que exclusivamente, à utilização de uma tecnologia. Por outro lado, Fialho; Rangel e Barros (2018), em suas considerações, indicam que as instituições públicas tem dificuldades em acompanhar a rápida incorporação das novas tecnologias nos processos e, se o setor privado avança, sem precedentes, na área tecnológica educacional, é necessário dotar o setor público de meios para que também possa se destacar no campo tecnológico e de gestão de processos. Nesse sentido, se a educação a distância na área privada enfrenta desafios em relação à qualidade pedagógica, a área pública se beneficiaria em muito dos procedimentos de gestão e das tecnologias utilizadas da área privada. Em qualquer um dos casos, é necessário entender e aliar a emergência dessa nova realidade tecnológica às concepções pedagógicas modernas, que se sustentam na autonomia e interatividade dos atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Torna-se fundamental estabelecer medidas para que fatores como o maior desenvolvimento do setor privado em relação ao público e as questões que envolvem o controle de qualidade e a definição de um modelo EaD para o país, hoje com distintas orientações entre as áreas pública e privada, sejam analisadas e sirvam de base para que a educação a distância, no país, mesmo imersa num campo político e econômico disputado, alcance efetiva qualidade e afirme uma ideia de educação inovadora e democrática (GIOLO, 2010).

Com a proposta de estabelecer requisitos para a institucionalização de uma estratégia avançada de EaD na Universidade Federal da Bahia (UFBA), Rangel (2018) faz uma longa discussão que abrange a regulação da educação a distância e os pontos onde essa regulação facilita a difusão do modelo

industrial. Além de desenvolver refinadamente uma reflexão teórica sobre a natureza, expansão e perspectivas da EaD, a autora faz uma análise das condições que certificam qualidade pedagógica à educação a distância com base nas categorias diálogo e estrutura, que integram o conceito de distância transacional. Seguindo a linha de Peters (2006), a distância transacional corresponde a distância comunicacional entre professores e alunos. O diálogo e a estrutura, por sua vez, determinam essa distância comunicativa, pois representam as formas de interação entre docentes e discentes e a maior ou menor flexibilidade com que os cursos e seus programas são instituídos.

De forma análoga à pesquisa que estamos desenvolvendo, o trabalho (RANGEL, 2018) não utilizou a categoria de autonomia discente, devido à natureza de seu objeto de pesquisa, mas desenvolveu outra categoria, a autonomia institucional. Os resultados desta pesquisa, desenvolvida no modo de pesquisa-ação, geraram diretrizes que têm funcionado como eixos para uma estratégia avançada de EaD na UFBA.

No contexto de sua pesquisa, ou seja, no âmbito da EaD na UFBA, Rangel (2018, p.248) entende que a compreensão da “complexidade social e política dos processos de mudança tecnológica radical” é essencial para “a articulação dos ideais pedagógicos e o contexto político e econômico, a natureza estratégica e o papel estruturante da EaD para a educação”. Não há dúvidas que essa reflexão se estende por todo o contexto de expansão da EaD no país.

Apesar de a tecnologia impactar a sociedade de forma contundente, a transformação positiva na vida das pessoas e na educação depende da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, o que requer o uso da tecnologia subordinada a critérios pedagógicos, conducente à formação de indivíduos autônomos e criativos. Isso exige que repensemos a educação como um processo dinâmico no qual professores e alunos não sejam meros repassadores ou consumidores de conteúdos pré-elaborados, mas que possam refletir e trabalhar para que haja um equilíbrio entre a tecnologia e os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

Em outras palavras, a discussão em torno da tecnologia na educação não prescinde da discussão dos aspectos filosóficos, políticos e especialmente pedagógicos, que concorrem para o entendimento dos caminhos da educação

na sociedade; muito pelo contrário, em meio a essa profusão tecnológica, o exame dessas questões é imprescindível.

Nesse contexto, para a análise da autonomia docente em EaD, no plano técnico, serão consideradas as variáveis diálogo e estrutura, com o objetivo de compreender a **autonomia pedagógica** (FREIRE, 1996; NÓVOA, 1989, 1992, 1995; MOORE, 2002; PETERS, 2006; TARDIF, LESSARD, 2007; CASSOL, 2006; CONTRERAS, 2012; TARDIF, 2014). Na análise do processo social da proletarianização do trabalho docente, através da discussão das condições do trabalho, tentaremos entender os meandros da **autonomia profissional** (NÓVOA, 1989, 1992, 1995; PERRENOU, 2001, 2002; CONTRERAS, 2012). Parte-se do pressuposto, no entanto, que não há uma linha isolando o processo técnico do social e vice-versa. Guardadas as devidas diferenças, os processos se desenvolvem paralelamente e mantêm fortes imbricamentos, com o plano social (profissional) afetando e sendo afetado pelo plano técnico (pedagógico). Assim, é que neste trabalho, nessa dupla abordagem técnico-social, investigaremos a autonomia docente no contexto de uma educação “padrão industrial”, moldada historicamente, que incita a questionar sobre a aplicabilidade dos fundamentos de um sistema econômico ou modelo de produção ao campo educacional sem estabelecer a necessária reflexão e adequação da inovação tecnológica às características e finalidades intrínsecas ao processo educativo (CONTRERAS, 2012).

No texto “Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na educação a distância”, Mill (2010) faz uma discussão em torno do trabalho em EaD a partir de um questionamento central: quem é o docente da educação a distância? Como trabalho coletivo, em novo formato e significado, há implicações tanto conceituais, quanto nos papéis desenvolvidos pelos diversos atores que compõem a equipe de trabalho dessa modalidade de ensino. O papel do docente-tutor destaca-se para exame, considerando o seu papel crucial na interação ativa no processo ensino-aprendizagem, e a mescla das fronteiras compreendidas entre as atividades da tutoria e as atividades do professor. Da função de assistência ou apoio ao professor no ensino presencial na visão tradicional da EaD, o tutor, dentro da perspectiva atual, passa a ser um protagonista do processo de ensino-aprendizagem.

As mudanças no papel do tutor e sua estreita relação com as funções do professor passam pelo reconhecimento da afinidade da educação e dos modelos de ensino, em maior ou menor grau, ao modo de produção capitalista e à organização científica do trabalho, e da forma com que a fragmentação e a padronização do trabalho em educação têm influenciado as funções dos trabalhadores. São, exatamente, os trabalhadores da ponta, os educadores, que estão em contato com os alunos no dia a dia, os que mais sentem os efeitos da fragmentação e precarização do trabalho em educação a distância que vamos investigar: os tutores.

Cabe salientar, nessa investigação, as diferenças fundamentais entre proletarização e precarização do trabalho: a precarização do trabalho é um fenômeno relacionado à flexibilização das relações de trabalho e à falta de regulamentação ou cumprimento da regulamentação trabalhista. Está inscrita nos modos de contratação dos trabalhadores, na remuneração e na jornada de trabalho, em um cenário instável e efêmero. Distingue-se, portanto, da proletarização, que se relaciona às análises da divisão social do trabalho e ao estudo das relações sociais e econômicas que empobrecem o trabalhador e o levam à perda do controle sobre o processo de trabalho.

Finalmente, nas próximas seções, nos deteremos em pormenorizar os dois eixos onde esta pesquisa se inscreve: a autonomia docente e a educação a distância ou o objeto e o ambiente deste estudo.

3 AUTONOMIA DOCENTE

Tantas e tão rápidas são as mudanças na sociedade, que se torna difícil indicar um caminho para a educação. A certeza, no entanto, cabe no reconhecimento da mutação e dos desafios. Assim, consideramos a autonomia docente um desafio ao pensamento e à prática, que se movimenta na dinâmica da história da educação, das modalidades de ensino, da reflexão dos educadores e do produto dessas reflexões.

Nesta seção, iremos refletir sobre o objeto deste trabalho, a autonomia docente. Considerando os vários significados do conceito de autonomia, preferimos abordar inicialmente o conceito do ponto de vista político e filosófico. O debate entre pensadores como Rousseau e Kant nos encaminhou, finalmente, para as ideias de autonomia mais próximas da concepção deste trabalho. Sob a ótica de Habermas, a autonomia está inscrita nas relações sociais, e o diálogo e a interação aparecem como condições indispensáveis para a autonomia.

No afastamento do plano mais conceitual, traça-se um percurso histórico do conceito e da prática de autonomia na educação e na pedagogia. A intenção foi abordar os caminhos da autonomia na educação de forma geral, compreendendo em que momentos e de que forma as autonomias docente, discente e institucional foram se constituindo ou sendo construídas; as barreiras encontradas e o que permitiu e impulsionou o seu desenvolvimento. Em seguida, centraliza-se a discussão na autonomia docente, a partir da análise da produção acadêmica sobre a temática. A subseção “A autonomia docente na produção acadêmica” revela a ausência de uma discussão mais consistente sobre a temática na década de 1990 e o crescimento do debate, nas décadas seguintes, em meio à vertente que estuda a profissão docente e seus desdobramentos. É nesse campo, da profissão docente, sob as ideias da divisão social do trabalho e dos efeitos da globalização, flexibilização e todas as transformações do trabalho advindas e acompanhadas pelas tecnologias, que a autonomia é mais efetivamente discutida. Nesse sentido, a produção acadêmica sofre influência, principalmente, dos estudos do trabalho em Sociologia, Filosofia e Política. Essa constatação nos permitiu avançar no sentido de desenvolver o tema da autonomia profissional vinculado à proletarização do trabalho docente. Atenção especial foi dada ao modo de produção capitalista e à organização científica do

trabalho. Ao exame do tema, alinharam-se as considerações de Contreras (2012) sobre a autonomia docente, ainda que sinalizando lacunas no estabelecimento da relação da proletarização docente com a classe operária, sem considerar, devidamente, as mudanças ocorridas no conceito e nas práticas que definem o proletariado e nas relações de trabalho. De toda forma, o autor estuda especificamente a autonomia docente, o que merece atenção num tema que ainda se mantém reduzido. Finalmente, a colaboração de Contreras (2012) a respeito dos modelos de professores denominados racionalidade técnica, reflexivo e intelectual crítico foi uma proposta assertiva na formação do diálogo com o tema da proletarização do trabalho docente.

3.1 SOBRE O CONCEITO DE AUTONOMIA

Tratar do conceito de autonomia é missão desafiadora. Ainda que a intenção seja limitá-lo às fronteiras específicas deste trabalho, significa ter de encontrar suas origens. Como conceito que transita em várias áreas e disciplinas, em suas diversas nuances, localizar um ponto inicial que trouxesse sentido a esta pesquisa exigiu que abrissemos possibilidades e inter-relacionamentos. Não nos colocamos no lugar do arqueólogo¹⁶, nem pretendemos encontrar verdades científicas acabadas. Nosso intuito é dialogar sobre o conceito.

No entendimento de Deleuze e Guattari (1997), conceito é a unidade composta de nossas afirmações e negações, ou seja, aquilo que entendemos que ele é e que ele não é. E, apesar de serem absolutos em si, são também relativos, pois se articulam e conversam com outros conceitos. Os autores afirmam ainda que os conceitos têm história, mas não se confundem com esta; transitam por ela, articulando seus componentes heterogêneos, já que “Todo conceito tem contorno irregular, definido pela cifra de seus componentes. É por isso que, de Platão a Bergson, encontramos a ideia que conceito é questão de articulação, corte e superposição.” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.27). O

¹⁶ Não pretendemos neste primeiro momento buscar as rupturas ou realizar deslocamentos da história do conceito de autonomia pelos discursos correntes. Nossa intenção é fazer breves considerações acerca do que consideramos como um ponto e não “o ponto” inicial para tratar do tema neste trabalho. Para aprofundar o tema do método arqueológico, ver FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

próprio Foucault, confirmando as ideias de Georges Canguilhem (2009), explica que a história de um conceito não é exatamente o que se percebe dele como continuidade progressiva no tempo, mas aquilo que nos remete à multiplicidade de seus usos nos diversos campos em que se constituiu e se consolidou. Certamente, mais do que aquilo que se encontra no traçado, no caminho, aquilo que encontramos na ruptura (FOUCAULT, 2008, p.5).

Em chave interpretativa distinta e crítica ao estruturalismo de Foucault e Gattari, mas apontando também a complexidade da construção conceitual e especialmente da relação entre conceito e história, o materialista dialético Kosik (2002) explica, no entanto, que o homem não é capaz de ver as coisas em sua essência. Para o autor, “o homem só conhece a realidade na medida em que ele *cria a realidade humana* e se comporta antes de tudo como ser prático” (KOSIK, 2002, p. 28, grifo do autor). Significa dizer que aquilo que o homem acredita compreender enquanto essência ou conceito de algo, no cotidiano da vida humana, constitui o que Kosik chama de pseudoconcreticidade, pois a ação do homem no dia a dia se dá essencialmente de forma utilitária. As relações de produção e consumo em que as práticas diárias se engendram só dão a possibilidade de “orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a *compreensão* das coisas e da realidade” (KOSIK, 2002, p. 14, grifo do autor). Para superar as representações comuns e as projeções que o homem faz de tudo que se apresenta no mundo com sentido pronto e acabado, é necessário “destruir a pseudoconcreticidade”, ultrapassando a aparência dos fenômenos e buscando sua essência, ou seja, a lei que explica o fenômeno, entendendo que essas duas dimensões são distintas e integradas: o fenômeno, ao mesmo tempo em que não revela totalmente a essência, a expressa.

A destruição da pseudoconcreticidade – que o pensamento dialético tem que efetuar – não nega a existência ou a objetividade daqueles fenômenos, mas destrói a sua pretensa independência, demonstrando o seu caráter mediato e apresentando, contra sua pretensa independência, prova de seu caráter derivado. (KOSIK, 2002, p. 20).

Essa compreensão da construção conceitual como processo complexo e historicamente datado permite ver com naturalidade o fato de que o conceito de autonomia foi discutido nos âmbitos histórico, político, filosófico, sob os olhares

e o pensamento da sociedade em cada época. Didaticamente, as discussões a respeito da autonomia se concentram em dois eixos: a faculdade de governar a si mesmo e a de escolher as leis que regem a sua conduta; estas, construídas a partir das ideias de democracia e participação social (GHIGGI; PITANO, 2009).

Ao buscar o conceito de autonomia no Dicionário de Política de Bobbio, Matteucci e Pasquino, observa-se que os autores utilizam a remissiva “ver”, adotando duas entradas para tratar do tema: a primeira para autogoverno e a segunda para descentralização e centralização. Autogoverno é uma forma organizativa entre o governo central e os governos locais, em que o *local government* se caracterizava por uma quantidade de órgãos com funções próprias, regidas por pessoas indicadas pelos interesses da comunidade e com independência do governo central (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998). Em seu trabalho intitulado “Qual democracia?”, Bobbio deixa claro que autogoverno do povo é

[...] um mito que a história desmente continuamente. Em todos os Estados, quem governa – e aqui falamos de ‘governar’ no sentido de tomar as decisões últimas que se impõem a todos os membros de um grupo – é sempre uma minoria, um pequeno grupo ou alguns grupos minoritários em concorrência entre si. (BOBBIO, 2010, p.18)

Em outras palavras, por mais progressista e participativa que seja uma democracia, são as minorias organizadas que prevalecem no poder, ainda que sua legitimidade esteja baseada nos ideais do autogoverno e da soberania popular. Segundo Bobbio (2000), mais interessante seria, portanto, entender a dinâmica dessas minorias nas esferas de poder.

Quanto às noções de descentralização e centralização, os autores consideram que são “fórmulas contendo princípios e tendências, modos de ser de um aparelho político ou administrativo [...]” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 329). Para os autores, descentralização e centralização não são exatamente operativas ou totalitárias, ou seja, se pensarmos em descentralização total, estamos sugerindo a própria ruptura com o Estado, assim como também estaria somente no plano da imaginação um Estado moderno centralizador absoluto de uma estrutura tão complexa. Se a autonomia se encontra imbricada nos conceitos de descentralização e centralização e estes

não se apresentam de forma completa, seria possível também compreender a autonomia como um conceito relativo?

No trabalho “Igualdade e liberdade”, Bobbio (1997) faz uma análise dos conceitos do título sob o prisma político, considerando-os como os valores que fundamentam a democracia. Ao tratar de liberdade, o autor aponta dois tipos: a liberdade negativa e a liberdade positiva. A liberdade negativa está relacionada à possibilidade de agir sem interferências de outras pessoas. Interessa-nos, no entanto, a liberdade positiva, a qual o autor chama de “autodeterminação ou, ainda mais propriamente, de **autonomia**” (BOBBIO, 1997, p.51, grifo nosso). Ao contrário da liberdade negativa, que designa ausência de algo, a liberdade positiva indica presença de algo, isto é, a faculdade de querer e mover-se para essa finalidade, a que o autor nos explica ser definitivamente a autonomia, já que “autodeterminar-se significa não ser determinado por outros, ou não depender dos outros para as próprias decisões, ou determinar-se sem ser, por sua vez, determinado.” (BOBBIO, 1997, p. 51).

Bobbio (1997) explica ainda que Immanuel Kant, claramente influenciado por Rousseau, tratava do tema liberdade compreendendo o homem submetido a uma lei que o incitava ou constringia a uma ação que não partia dele, mas de seu exterior, e também como sendo obediente a uma lei autoimposta, sob o fundamento de uma autonomia da vontade (BOBBIO, 1997). Ao formular seu principal conceito ético, o imperativo categórico¹⁷, Kant o esclarece consolidado no princípio “Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal.” (KANT, 2007, p. 59). O imperativo categórico é dividido por Kant em três vertentes: a própria lei universal, a humanidade e a autonomia. Considerando que a lei universal significa agir compreendendo efeito e causa no mundo (SOUZA, 2009), depende aquela somente da ação de um ser racional. Para Kant (2007), pessoa é o ser racional absoluto, fim em si mesmo pela sua própria natureza; coisa, entretanto, é aquilo que tem valor relativo e por consequência só pode existir como meio. Segue-se,

¹⁷ Kant formulou o imperativo categórico em sua busca pelo princípio supremo da moralidade. O imperativo categórico consiste no dever de agir do ser humano, sendo que essa ação, necessária em si mesma, deve ser entendida como uma lei universal. Distingue-se, portanto, do imperativo hipotético, pois, neste, cumprir um dever significa uma condição de satisfação ou proveito que o cumprimento desse dever pode resultar. O valor intrínseco da ação é o que faz com que ela seja realizada segundo o imperativo categórico, enquanto as ações no imperativo hipotético são definidas pelas suas consequências ou resultados.

portanto, a fórmula da humanidade: “Ages de tal maneira que uses a humanidade, tanto, na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio.” (KANT, 2007, p. 69).

O princípio da autonomia representa a essência do imperativo categórico. Se o ser racional reconhece uma lei universal como uma máxima, e age conforme a mesma, pois percebe no seu eu e no outro a humanidade enquanto um fim em si mesmo, isso só acontece por meio da autonomia (NODARI, 2009). Para Kant, o princípio da autonomia representa a vontade como legisladora universal: “Chamarei, pois, a este princípio, princípio da **Autonomia** da vontade, por oposição a qualquer outro que por isto atribuo à **Heteronomia**.” (KANT, 2007, p. 75, grifo do autor).

Mas se para Kant as discussões da ética e da autonomia se desenvolvem num campo mais abstrato, reflexivo e individual, Habermas (2000), mesmo reconhecendo o pensamento kantiano, compreende a autonomia dentro de um contexto de interação entre os indivíduos, mediado pela linguagem. Para Habermas (2000), Kant “expressa o mundo moderno num edifício de pensamentos” (HABERMAS, 2000, p. 29), enquanto ele concebe a moral, a ética e a autonomia fazendo parte das relações sociais. O homem nasce em sociedade, se organiza por meio de interações, produz e compartilha discursos e modos de vida. É com a ação comunicativa que Habermas mostra que a ética e a ideia de autonomia se inscrevem no dia a dia em comunidade.

Na prática comunicativa do cotidiano, as interpretações cognitivas, as expectativas morais, as interpretações e valorações têm de qualquer modo que se interpenetrar. Os processos de entendimento mútuo do mundo da vida carecem por isso de uma tradição cultural *em toda sua latitude* e não apenas nas bênçãos da ciência e da técnica. Assim, a filosofia poderia actualizar sua relação com a totalidade em seu papel de intérprete voltado para o mundo da vida. (HABERMAS, 1989, p. 33, grifo do autor).

Aranha (2011) aproxima a noção de autonomia de Habermas, baseada no diálogo, às questões da educação. Para a autora, refletir é dialogar e se dá entre professores e alunos e com os alunos entre si. Nesse sentido, podemos cooptar o pensamento de Aranha e refletir sobre a autonomia “no encontro

dialógico entre as pessoas.” (ARANHA, 2011, p. 8). Como conceito essencial para a compreensão da ética em Kant, a autonomia está relacionada ao conceito de liberdade que fundamenta a dignidade do ser humano. Mas, para que o ser humano seja realmente livre, para que tenha autonomia, Habermas nos indica um caminho que não individualiza; antes, que nos propõe o diálogo e a interação social como requisito para a prevalência de uma vontade autônoma.

A relação e dependência mútuas entre educação e produção da vida social, nos direciona a entender a autonomia como parte de um espaço comunicacional, onde sujeitos tentam estabelecer um equilíbrio entre sua própria liberdade, a liberdade do outro e os preceitos sociais. Entendemos, portanto, o diálogo, a mediação, a interação, como essenciais para a existência e o estudo da autonomia.

3.2 AUTONOMIA E EDUCAÇÃO

Em direção ao recorte desta pesquisa, nos concentraremos em identificar se e como a noção de autonomia foi abordada nos diversos momentos históricos da educação no país. De antemão, é possível discernir que o conceito de autonomia na educação está relacionado a três grandes temas: autonomia escolar, autonomia discente e autonomia docente. Esses temas, por sua vez, foram sendo tratados relacionados a outros conceitos do campo educacional, como, por exemplo, a autonomia docente relacionada às reflexões sobre o currículo ou a autonomia escolar no âmbito da gestão democrática. Nesse sentido, pretende-se refletir a autonomia, sem pormenorizar, a partir das falas ou silêncios que se apresentaram no decorrer da história.

Cambi (1999) explica que a partir da década de 1970 a pesquisa histórico-educativa sofreu mudanças profundas. O rompimento com um modelo fortemente ideológico, que refletia o passado, de forma linear e apartado da realidade dos processos educativos, para o despertar de um olhar pluralista, conjuntural e de uma pesquisa mais afim com as questões problemáticas, significou a passagem da história da pedagogia, tradicional, iniciada no século XVIII, para a história da educação. Cambi (1999) complementa dizendo que “A história da educação é, hoje, um repositório de muitas histórias, dialeticamente interligadas e interagentes, reunidas pelo mesmo objeto complexo ‘educação’,

embora colocado sob óticas diversas e diferenciadas na sua fenomenologia” (CAMBI, 1999, p.29). No entanto, contemporaneamente, após sua renovação, a pedagogia

É um saber que se reexamina, que revê sua própria identidade, que se reprograma e se reconstrói. Ao mesmo tempo, a educação (o terreno das práxis formativas, da transmissão cultural, das instituições educativas), também vem se reexaminando e requalificando, fixando novas fronteiras, elaborando novos procedimentos. (CAMBI, 1999, p.641).

Compreendendo, portanto, os limites e conexões entre o pensamento pedagógico e a história da educação, é que buscamos os indícios da concepção de autonomia educativa. Apesar das discussões¹⁸ em torno da periodização da história da educação, nos utilizamos de Saviani (2007) para estabelecer didaticamente uma divisão temporal na história da educação brasileira. Quatro períodos distintos são detectados pelo autor: a) monopólio da vertente religiosa da Pedagogia Tradicional (1549-1759); b) coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da Pedagogia Tradicional (1759-1932); c) predominância da Pedagogia Nova (1932-1969); d) configuração da concepção Pedagógica Produtivista (1969-2001). Cada período divide-se em fases que caracterizam aspectos internos ao processo educativo, constituindo uma nova tendência na historiografia da educação, tradicionalmente periodizada pela História do Brasil.

Considera-se compreensível que, durante os dois primeiros períodos da história da educação descritos por Saviani, encontre-se mais silêncios do que falas direcionadas à noção de autonomia relativa ao processo educacional. A vertente religiosa apontada por Saviani (2007) estava basicamente ligada ao trabalho missionário, realizado no Brasil Colônia, que tinha como fundamento converter o gentio e manter os colonos na fé católica. Apesar de outras ordens católicas terem participado desse processo, a atuação dos jesuítas teve resultado significativo, tendo em vista seu empenho na atividade pedagógica. A instrução retirava os nativos da “ociosidade” e “indisciplina”, por meio da introdução dos comportamentos considerados aceitáveis, e de punições

¹⁸ Há um debate amplo em torno da periodização da história da educação que tem como origem as concepções e limites que os pesquisadores concebem e impingem à História e à História da Educação, bem como a reinterpretação da historiografia da educação numa perspectiva crítico-transformadora a partir das décadas de 70/80. Para aprofundamento, ver: Jorge (2003), Sanfelice (2006), Lombardi (2008).

violentas, no caso de insurgências. Aranha (2006, p.142) explica que os jesuítas agiam como “pais”, corrigindo e protegendo, pois consideravam que os nativos viviam a “infância da humanidade”.

Datado de 1599 em sua primeira versão, o *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*¹⁹ era um código de leis que orientava as atividades pedagógicas dos colégios jesuítas (ARANHA, 2006). O documento está ordenado hierarquicamente, com regras prescritas ao provincial, ao reitor, aos professores de modo geral e de cada matéria e por último aos alunos, cuja obediência deveria ser absoluta. Livros, ideias e métodos novos eram impugnados. Aos reitores, era tarefa ouvir e observar os professores, assistir às aulas e ler as anotações dos alunos, com o objetivo de averiguar comportamento destoante das regras adotadas e merecedor de advertência. Aos professores era exigido que nas aulas se limitassem somente ao discurso aprovado pela Ordem:

6. Evite-se a novidade de opiniões. Ainda em assuntos que não apresentem perigo algum para a fé e a piedade, ninguém introduza questões novas em matéria de certa importância, nem opiniões não abonadas por nenhum autor idôneo, sem consultar os superiores; nem ensine coisa alguma contra os princípios fundamentais dos doutores e o sentir comum das escolas. Sigam todos de preferência os mestres aprovados e as doutrinas que, pela experiência dos anos, são mais adotadas nas escolas católicas. (COMPANHIA DE JESUS, 1952, p. 57).

Gadotti (1999) explica que a pedagogia dos jesuítas se destinava a preparar as elites para a hegemonia política. Segundo o autor, “a pedagogia da Companhia de Jesus foi e ainda é muito criticada, apesar de ter sofrido retoques e adaptações através dos tempos, por **suprimir a originalidade de pensamento** e comandar a invasão cultural colonialista europeia no mundo” (GADOTTI, 1999, p. 72, grifo nosso).

O segundo período da história da educação descrito por Saviani (2007) caracterizou-se pela coexistência entre as vertentes religiosa e leiga na Pedagogia Tradicional. Após a consolidação da vertente religiosa, não houve grandes modificações na pedagogia, mas intelectuais influenciados pelas ideias europeias e norte-americanas buscavam novos rumos para a educação. A influência do positivismo no ensino aumenta a tensão pela escola leiga, pública

¹⁹ Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus.

e gratuita. Dois acontecimentos marcaram a introdução da vertente leiga da Pedagogia Tradicional no Brasil: a) em 1882, Rui Barbosa propõe em seus pareceres uma reforma educacional a partir do jardim da infância até o ensino superior baseado nas ideias e experiências dos países civilizados; e b) a reforma promovida por Benjamim Constant em 1890, com o objetivo de efetivar a educação pública no país, sob os princípios da liberdade, gratuidade e laicidade do ensino (SAVIANI, 2007).

Segundo Saviani (2007), a vertente leiga mantém a visão essencialista do homem do ponto de vista racional. Essa teoria estaria marcada por uma relação pedagógica que se estabelece e desenvolve de maneira hierarquizada e verticalizada. A didática, na pedagogia tradicional leiga

[...] está centrada no intelecto, na essência, atribuindo um caráter dogmático aos conteúdos; os métodos são princípios universais e lógicos; o professor se torna o centro do processo de aprendizagem, **concebendo o aluno com um ser receptivo e passivo**. A disciplina é a forma de garantir a atenção, o silêncio e a ordem.

A didática é compreendida como um conjunto de regras que visam assegurar aos futuros professores as informações necessárias ao trabalho docente. A **atividade docente é** entendida como inteiramente autônoma em face da política, **dissociada das questões entre escola e sociedade**. Uma didática que separa teoria e prática. (VEIGA, 2004, p.36, grifo nosso).

Como citado, os dois primeiros períodos aparecem totalmente afastados de uma concepção de autonomia, e, ao contrário, estão intimamente ligados às noções de obediência, à proibição à criatividade e principalmente à não criticidade. São afetos do controle mental e físico de alunos e professores, das regras e punições, e do ideário de uma escola que disciplina em vez de educar.

Isso posto, adentramos ao terceiro período da história da educação, caracterizado pela predominância da Pedagogia Nova, entre os anos de 1932 e 1969. Acompanhando as profundas transformações²⁰ socioeconômicas da época, brotam as primeiras ideias da Escola Nova, baseada no conhecimento de pensadores, como os médicos Maria Montessori e Ovide Decroly, e

²⁰ A grande crise de 1929 teve influência direta na economia agroexportadora do Brasil, ameaçando a chamada Política do Café com Leite. Entre a pressão das oligarquias mineira e gaúcha e o assassinato de João Pessoa, teve início a Revolução de 30.

principalmente do pedagogo John Dewey. Conforme cita Aranha (2006), Maria Montessori desenvolveu um método de ensino baseado na autoeducação, onde o aluno utilizava os materiais na ordem que mais lhe aprofundasse, tendo o professor a tarefa de dirigir a atividade. O belga Ovide Decroly inverteu o processo tradicional de leitura, priorizando a visão global do sistema, isto é, a leitura de frases inteiras. Com vários aspectos inovadores, a pedagogia de Dewey, ou pedagogia progressiva, tinha a criança como centro do processo de ensino e o professor acompanhando esse processo, sem limitá-la, priorizando “o espírito de iniciativa e a independência, que leva à autonomia e autogoverno, virtudes de uma sociedade democrática” (ARANHA, 2006, p. 262). Era aspiração de Dewey preparar o aluno para uma sociedade que se desenvolvia tecnologicamente e estimular o aprendizado a partir de problemas concretos.

Nesse sentido, o escolanovismo resultou da tentativa de superação da escola tradicional, preocupada com a memorização de conteúdo, rígida e deslocada da realidade, para uma concepção de ensino adequada a um mundo em transformação. Segundo Aranha (2006), a Escola Nova era um

[...] movimento que defendia a educação ativista, a partir da renovação da pesquisa pedagógica, na busca teórica dos fundamentos filosóficos e científicos de uma prática educativa mais eficaz. Ao lado de uma atenção especial na formação do cidadão em uma sociedade democrática e plural – que estimulava o processo de socialização da criança – havia o empenho em desenvolver a individualidade, a autonomia, o que só seria possível em uma escola não-autoritária que permitisse ao educando aprender por si mesmo e aprender fazendo. (ARANHA, 2006, p. 263).

É nesse período, mais especificamente no ano de 1932, que o termo “autonomia” começa a aparecer em documentos relacionados à educação. De acordo com Azanha (1998), o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova não pretendia apenas discutir pontos da educação em geral, mas moldar um caminho para a “reconstrução educacional no Brasil”. Apesar de o texto mencionar a necessidade de ampla autonomia técnica, administrativa e econômica para técnicos e educadores, é possível perceber que essa autonomia está relacionada, mais especificamente, à criação de um fundo para empreendimentos educacionais, ou seja, tem seu fundamento no ponto de vista econômico (AZEVEDO *et al.*, 2010). Outro documento da época, o Código de

Educação do Estado de São Paulo, de 1933, estimula e sustenta em um de seus quase mil artigos, a autonomia docente: “Art. 239 – Assegura-se ao professor a autonomia didática, dentro das normas técnicas gerais indicadas pela pedagogia contemporânea.” (SÃO PAULO, 1933).

O quarto período, ou, como Saviani o definiu, a configuração da concepção Pedagógica Produtivista, entre os anos 1969 e 2001, foi caracterizado por fases onde predominaram a pedagogia tecnicista e conseqüentemente o desenvolvimento da visão crítico-reprodutivista, as pedagogias baseadas nas ideias contra a hegemonia, e o neoprodutivismo (SAVIANI, 2007). A pedagogia tecnicista foi introduzida no Brasil no período ditatorial, baseava-se na racionalização e era uma tentativa de aplicar o modelo empresarial às escolas. Ignorando o processo pedagógico em suas especificidades, preocupava-se com a produção de indivíduos competentes para alimentar o sistema produtivo. A forma com que a pedagogia tecnicista reduzia e transferia a dimensão acadêmica da formação dos professores para uma dimensão apenas instrumental descaracterizava a compreensão de aprendizado e de produção de conhecimento. Para Aranha (2006, p. 315), não fazia “sentido reduzir o professor a mero executor de tarefas organizadas pelo setor de planejamento, tampouco é possível imaginar que a excelência dos meios técnicos possa tornar a sua função secundária”.

Assim, em contraponto aos argumentos de uma pedagogia baseada na ideia de escola fundamentada no modo de produção industrial, e que solidificava a hegemonia da sociedade capitalista, emergiram pedagogias em linha com o desenvolvimento pregresso, como a pedagogia de Paulo Freire na década de 1960, e mais tarde, na década de 1970, as pedagogias da educação popular, da prática, crítico-social dos conteúdos e histórico-crítica. Essas pedagogias foram fortalecidas na transição para a abertura democrática, na medida em que entravam em choque com a educação estabelecida e, em última análise, com o Estado instituído. Conforme nos explica Vasconcelos (1989), as chamadas pedagogias “de esquerda” agrupavam-se, basicamente, em duas vertentes: uma centrada no saber popular e na autonomia de suas organizações, que ficava às margens da estrutura escolar; e outra que reconhecia a educação sistematizada e por isso tinha como foco o acesso das camadas mais populares ao sistema

educacional regular. De qualquer forma, Saviani (2007) entende que o objetivo comum era o exercício da autonomia popular.

Mais tarde, entra em cena a “gestão democrática” no ensino público, que introduz a questão da autonomia da escola (autonomia institucional) e reforça a autonomia do professor e dos alunos. Isso acontece, formalmente, em 1996, por meio da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), para assegurar autonomia às escolas públicas, não mais focada somente na questão financeira ou administrativa, mas acompanhada do aspecto pedagógico. Marchelli, Dias e Schmidt (2008) entendem que a LDB e os Planos Curriculares Nacionais (PCNs) conduziram as escolas a derrubar barreiras pedagógicas criadas pela educação tradicional e acreditam ainda que

Na determinação da identidade pedagógica das unidades escolares é primordial investigar se os conteúdos dos projetos educativos por elas produzidos exprimem a autonomia de forma refletida e consciente, para o que é importante levar em conta seus momentos de vida, suas características sociais, culturais e suas individualidades. (MARCHELLI; DIAS; SCHMIDT, 2008, p. 291).

No âmbito da ideia de gestão democrática também se encontra a compreensão da autonomia discente, tendo em vista a necessidade de desmonte do ato pedagógico enquanto mera transmissão e assimilação do conhecimento. Caso se mantivesse a visão tradicional, os alunos apenas reproduziriam os assuntos, “uma vez que o ato pedagógico estaria centrado na palavra do outro. Neste parâmetro, a gestão é heterogestionária, a educação domesticadora, adequada a sociedade da exclusão.” (WITTMANN, 2000, p. 92).

Compreende-se, portanto, que o movimento mais expressivo de renovação da educação foi iniciado pela Escola Nova, com o ato pedagógico fundamentado na ação do aluno. A partir daí, apesar dos entraves, do retrocesso e da tentativa de silenciamento na época ditatorial, fica claro, principalmente com o fim da ditadura, que as descobertas e propostas pedagógicas tinham um olhar

para a autonomia, quer decretada ou construída²¹; se a autonomia não se desenvolvia ou concretizava objetivamente, ela permeava os contextos educacionais e o pensamento pedagógico.

Cabe ainda dizer que a autonomia, contemporaneamente, está sendo discutida no âmbito da educação a distância. Retomam-se nesse campo, portanto, todas as concepções e inter-relacionamentos entre autonomia escolar, discente e docente e suas possíveis conexões com os temas educacionais e/ou políticos que as acompanham, como observado na produção bibliográfica sobre o assunto. Isso nos permite refletir sobre quão complexo é o tema, ainda mais numa área que, apesar de não ser nova, vive um momento sem precedentes, de expansão, inovação e mutação. No que se refere a autonomia escolar, tem-se as discussões em torno da gestão democrática, dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) e PCNs, do processo ensino-aprendizagem e de sua possibilidade de intervenção para uma transformação social inclusiva. No campo da autonomia discente, as reflexões se referem a formação humana e emancipação intelectual do aluno, bem como na atuação dos principais elementos do processo educativo, isto é, aluno e professor, principalmente na relação existente entre autonomia discente e autoridade docente. Finalmente, no âmbito da autonomia docente, as questões estão relacionadas principalmente à formação docente, às competências para a prática educativa, aos “modelos” de professores, ao processo de ensino-aprendizagem e ao contexto sócio-político do trabalho docente.

Nesse sentido, considerando o desenvolvimento histórico dos processos educacionais e as conexões evidenciadas entre autonomia e qualidade da educação, é indispensável pensar a autonomia dentro do contexto da sociedade da informação, da globalização, da emergência de um mundo virtual.

Avançando para o recorte específico deste trabalho, o tópico seguinte examina como a literatura mais recente tem tratado o tema da autonomia docente.

²¹ João Barroso analisa escolas públicas que trabalham no modelo *School Based Management*. Esse modelo foi implantado em alguns países com o objetivo de ampliar o poder e a gestão das escolas. O pesquisador trabalha com duas concepções: a autonomia “decretada”, que consiste na partilha de poderes e distribuição de competências por meio das normas e regras que emanam da administração; e a autonomia “construída”, que consiste em formas autônomas de tomada de decisão que envolvem toda a comunidade escolar para alcançar os objetivos coletivos. Para aprofundamento, ver: Barroso (1996).

3.3 AUTONOMIA DOCENTE NA PRODUÇÃO ACADÊMICA

O tema autonomia docente é claramente fronteiro entre os campos administração e educação, como acontece com outros campos de conhecimento que se entrelaçam com aspectos tipicamente de gestão. O que se pretende nas linhas que seguem é refletir sobre como o tema autonomia docente vem se desenvolvendo na literatura científica que tematiza a área da educação. Observou-se que o tema vem se desenvolvendo, principalmente, dentro das temáticas da formação de professores e do trabalho docente.

A produção acadêmica sobre autonomia docente está concentrada na educação infantil, nos primeiros anos do ensino fundamental e nas licenciaturas. A temática vem sendo desenvolvida, principalmente, em dois eixos de discussão. O primeiro eixo constitui-se nas discussões da formação docente e da prática pedagógica dos professores. Esses assuntos, que se estendem paralelamente na produção científica, também se constroem entremeados. A dimensão pedagógica, porém, não é isolada de outras dimensões do processo educacional. Envolve considerar as conexões, desdobramentos e questionamentos naturais relativos à profissionalização docente; e o inverso também ocorre. O segundo eixo onde a autonomia docente vem sendo discutida é o da proletarização do trabalho dos professores, eixo no qual este trabalho também se insere.

Os estudos sobre autonomia docente que perseveraram no âmbito do ensino superior ainda são tímidos, apesar da relevância do tema mostrada no trabalho de Santana e Batista Neto (2014): “A produção do conhecimento sobre autonomia docente no ensino superior (2008-2012)”. Neste trabalho, os autores ampliaram três estudos sobre formação docente que abarcaram o período compreendido entre 1990 e 2007. São eles: “Estado da arte de formação de professores no Brasil.” (ANDRÉ et al., 1999). “A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000” (André, 2009) e “Formação de professores: a constituição de um campo de estudos” (André, 2010). Esses trabalhos foram fundamentais para a continuidade dos estudos na área.

Os trabalhos de André (1990, 2009, 2010) apresentam as seguintes considerações: entre 1990 e 1998, 6% dos trabalhos trataram do tema formação

de professores, com elevação substancial nos cinco anos seguintes, chegando a 14% dos estudos em 2003. Houve ainda uma grande mudança no foco específico das pesquisas. Na comparação dos subtemas, a pesquisadora observou que no início das pesquisas, em 1990, os pesquisadores se inclinavam para a formação inicial, com 72% de trabalhos e, 10 anos após, 41% estavam relacionadas a identidade e profissionalização docente. Foi possível observar que a autonomia docente já aparece nos artigos de periódicos de trabalhos analisados entre 1990 e 1997, concentrados no tema prática pedagógica. No entanto, nessa mesma época, André (1999) já observava o silenciamento quase total com relação à formação do professor no ensino superior. No segundo trabalho da autora, o tema identidade e profissionalização docente já abarcava, além das questões da profissionalização, os saberes e práticas dos professores, estabelecendo um fio condutor que inter-relacionava a emancipação profissional e a autonomia dos docentes. Dentro dessa perspectiva, a construção da autonomia do professor esteve entre algumas das questões de 116 pesquisas, do total de 481 estudos que focalizaram o professor e sua ação docente.

No terceiro trabalho, do ano de 2010, André sinaliza para o crescimento do interesse dos pesquisadores e conseqüente aumento da produção acadêmica das questões relacionadas à formação e ao trabalho docente. A importância desta pesquisa se verifica mais expressamente na reflexão a respeito da trajetória do campo da formação docente do que nas estatísticas advindas da produção do conhecimento. Limitada ao campo da Didática, na época de 1990, a formação docente foi tomando espaço progressivamente por meio de debates na comunidade científica e do crescimento da produção de artigos científicos. André (2010) explica que é necessário que a formação docente se estabeleça enquanto campo autônomo; seu objeto de estudo ainda transita pelos processos de aprendizagem da docência, pelos processos de formação inicial e continuada e mais recentemente pelo desenvolvimento profissional docente. Alinham-se a essa última conotação o pensamento de Nóvoa (2011), Imbernóm (2009) e Marcelo Garcia (2009). No intuito de esclarecer a ideia, Marcelo Garcia (2009) complementa:

[...] pensamos que a denominação desenvolvimento profissional se adequa melhor à concepção do professor enquanto

profissional de ensino. Por outro lado, o conceito “desenvolvimento profissional” tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação continuada de professores. (MARCELO GARCIA, 2009, p. 9, grifo nosso).

Dando seguimento à explanação, Marcelo Garcia (2009) entende que, se o desenvolvimento profissional é um processo construído paralelamente à experiência e consciência profissional dos professores, a identidade profissional tem um papel essencial no desenvolvimento profissional, tendo em vista que “[...] É uma construção do seu *eu* profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciado pela escola, pelas reformas e contextos políticos.” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 11, grifo do autor). Abordar essa questão, no entanto, é também manifestar a indefinição da profissão docente advinda da perda do reconhecimento social da profissão, da proletarização do trabalho docente e da falta de percepção dos próprios professores quanto a sua profissão (CARROLO, 1997).

Na tentativa de trilhar o caminho da autonomia docente pela educação superior, retomemos Santana e Batista Neto (2014), citados na entrada desta seção. A pesquisa dos autores selecionou, por meio de descritor específico para o tema e de aspectos obtidos por meio da leitura do referencial teórico, da análise dos campos da pesquisa e dos sujeitos da investigação, 11 trabalhos entre dissertações, teses e artigos de periódicos. Os trabalhos foram incluídos em categorias: 1. Autonomia no contexto amplo do trabalho docente que ocorre na educação superior; 2. Autonomia no contexto do início de carreira; 3. Autonomia no contexto de sala de aula; 4. Autonomia no contexto da pesquisa; 5. Autonomia no contexto da avaliação institucional. No tocante à descrição da primeira categoria, onde foram incluídos cinco dos onze trabalhos, tem-se

Categoria 1 – autonomia no contexto amplo do trabalho docente que ocorre na Educação Superior: produções que abordaram vários aspectos do trabalho docente e que envolveram, inclusive, diversos tipos de autonomia exercidas pelo professor, a exemplo da autonomia pedagógica, da autonomia política na gestão administrativa e da autonomia técnica. Incluímos neste grupo estudos que discutiram a construção de uma cultura profissional docente diante do desenvolvimento científico e tecnológico. (SANTANA; BATISTA NETO, 2014, p. 2).

De antemão, compreendemos a proposta didática de categorizar os trabalhos, mas ressaltamos que, do ponto de vista desta pesquisa, o trabalho docente é o ponto central de onde todos os temas que transitam pela docência ou âmbitos do ensino se desdobram. Assim, nosso entendimento, analogamente, busca amparo nas palavras de Tardif sobre o saber dos professores:

Devo dizer inicialmente que, para mim, a questão do saber dos professores não pode ser separada das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão, de maneira mais específica. [...] além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2014, p. 10).

Nesse sentido, sobre a autonomia, nos interessa o significado que ela adquire, não dentro de um contexto específico, mas dependente das relações existentes entre todos os elementos que constituem o trabalho docente. Autonomia como processo de construção permanente, na qual se entrelaçam aspectos pessoais, de relacionamentos, de ambiente social, das concepções profissionais.

Reconhecemos que o resultado que aponta a maioria dos estudos centrados na categoria 1 – autonomia no contexto amplo do trabalho docente que ocorre na Educação Superior, no estudo de Santana e Batista Neto (2014) –, revela uma tendência a observar a autonomia do ponto de vista da profissionalização docente. Essa tendência foi gerada pelo movimento da defesa do ensino como profissão a partir de 1980, pelas reformas educacionais na década de 1990, pela ideia da formação docente como desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional (NÓVOA, 1995). Contribuíram ainda para esse pensamento, a reflexão do professor sobre sua própria ação e conhecimento profissional (SCHÖN, 1995), a ideia de que o saber do professor “é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional”. (TARDIF, 2014, p. 19) e a produção científica advinda principalmente dos encontros e desencontros das visões de autores que se detinham na

proletarização do trabalho do professor diante da taylorização das relações de trabalho dentro das escolas (PUCCI; OLIVEIRA; SGUISSARD, 1991).

Conscientes do alinhamento entre a autonomia e a profissionalização e proletarização do trabalho dos professores, nos dirigimos à produção acadêmica sobre o trabalho docente. Muitos estudos foram desenvolvidos fora do Brasil, mas a sua difusão no país, em traduções ou em língua espanhola, teve influência indubitável sobre as pesquisas e reflexões brasileiras. Xavier (2014) aponta três vertentes que contribuíram com as pesquisas brasileiras: a socialização e identidade profissional da sociologia francesa, a fabricação das identidades docentes da abordagem inglesa e as condições de trabalho e saúde dos professores. Esta última abordagem reúne estudiosos de várias nacionalidades, mas principalmente espanhóis e portugueses.

A primeira contribuição vem da abordagem sociológica francesa sobre socialização e identidade profissional. Segundo Xavier (2014, p. 6), o objetivo principal desses estudos é “explicar a ideia recorrente de crise das instituições escolares e compreender suas repercussões sobre o trabalho docente”. Naturalmente, a identidade docente, quer individual ou coletiva, é uma das questões que emerge nessa temática. A construção da identidade docente, nessa perspectiva, tem dado visibilidade a outros discursos e conseqüentemente levanta questões a respeito “dos constrangimentos políticos, das interações sociais e das dimensões simbólicas que permeiam as dinâmicas identitárias desse grupo profissional.” (XAVIER, 2014, p. 6). Nessa vertente, destacam-se as contribuições do sociólogo Claude Dubar (2005). O autor utiliza dois eixos para analisar como as identidades profissionais se constroem ao longo da trajetória profissional e do processo de socialização. O eixo sincrônico está ligado a um contexto, aos processos que ocorrem de forma simultânea à identificação com a profissão. O eixo diacrônico tem relação com a evolução no tempo, ou seja, com a trajetória histórica de cada ator, construída socialmente. O significado de cada um, enquanto ator social, como parte de uma estrutura definida e produto de uma trajetória, se dá na interação desses dois eixos (XAVIER, 2014). Outro autor que se destaca é o sociólogo François Dubet, principalmente nos estudos relativos à educação e aos movimentos sociais. O autor entende as profissões ligadas à Educação às áreas da saúde e ao Serviço Social como profissões caracterizadas pelo “trabalho sobre o outro” (DUBET,

2010, p. 2). As ideias de Dubet estão baseadas no que ele chama de “programa institucional”, isto é, um tipo de trabalho educativo criado pela igreja que funciona como um dispositivo simbólico para atender ao objetivo de manter os indivíduos crentes aos valores universais e dentro das expectativas da sociedade. Para isso, segundo Dubet (2010), o programa identifica-se com valores considerados sagrados, que foram sendo incorporados às escolas na forma da razão e da ciência. Aqueles que não estivessem aptos ou dignos de uma formação com base num conhecimento que revelasse seu espírito crítico seriam encaminhados à educação instrumental. Assim, o trabalho sobre o outro é compreendido como vocação, e o professor é visto como um sacerdote que encarna e transmite os princípios superiores aos alunos. Sendo o professor um sacerdote, é natural compreender a escola como um santuário onde a socialização dos alunos está relacionada à subjetivação, que planta um horizonte autônomo, para que a obediência seja resultado da vontade de acender à fé e à razão.

A segunda abordagem a contribuir para os estudos do trabalho docente no país está caracterizada pela fabricação da identidade docente e destaca os autores da língua inglesa. Xavier (2014) cita os trabalhos de Martin Lawn (2000), Mary Dalton (1996) e Ivor Goodson (2010). Martin Lawn acredita que a identidade dos docentes é uma produção resultante dos discursos, da legislação, dos programas de qualificação e formação desenvolvidos para os professores que fazem parte da estrutura estatal. Assim, os docentes podem ser representados ou aparecer de diversas formas, como sujeitos passivos ou ativos na sociedade e em sua profissão, ou ainda como parte ausente no sistema. A identidade se amolda aos projetos políticos, revelando o controle do Estado sobre a ação e o trabalho docente. Contrariamente, Mary Dalton não entende o Estado como controlador exclusivo da gestão da identidade dos professores. Ao analisar a imagem de professores veiculados em filmes americanos, observou que os professores são representados de forma heroica, que individualmente combatem o comodismo dos outros professores. A tentativa de mudanças parte de um professor com ideais que aparecem descolados de um projeto coletivo e enxerga a escola com descrédito como instituição pública. Entre os trabalhos do educador Ivor Goodson que fortalecem a questão identitária, encontra-se o estudo biográfico dos docentes. Nesse sentido, o autor acredita ser importante o estudo e a compreensão dos modos de vida dos professores, já que são parte

ativa no processo de ensino; sua subjetividade junto à história social são os constituintes das práticas e representações dos contextos educacionais (XAVIER, 2014).

Na terceira abordagem que contribuiu para as pesquisas sobre o trabalho docente no Brasil, estão aqueles estudos ligados às condições de trabalho e saúde dos professores. Segundo Xavier (2014), o pesquisador José Manuel Esteve tem se dedicado a entender as relações existentes entre a nova disposição e demandas educacionais e a saúde dos professores. Para Esteve (1999), as transformações que ocorrem nos âmbitos social, político e econômico têm grande impacto na educação, na escola e na profissão docente. Constatase, portanto, um grande desestímulo por parte dos professores diante de sua profissão e que pode gerar o mal-estar docente, isto é, “uma doença social produzida pela falta de apoio da sociedade aos professores, tanto no terreno dos objetivos do ensino como no das recompensas materiais e no reconhecimento do status que lhes atribui.” (ESTEVE, 1999, p. 144). Assim, dão visibilidade a esse mal-estar, os inúmeros pedidos de licença-saúde, o absenteísmo e os transtornos psíquicos, o estresse e o esgotamento, que, somados às exigências aos professores, provocam uma resposta chamada de *burnout*²².

É nessa abordagem que se encontra um tema que tem exercido forte influência sobre o exame das questões relacionadas à profissão docente e ao qual este trabalho adere: a proletarização do trabalho docente. Conforme Xavier (2014), um dos autores principais neste tema é Michael Apple (2006). O pesquisador discute a desqualificação profissional como resultado da perda de controle dos professores sobre a escolha do material com o qual trabalham, a forma e a produção de seus próprios saberes. Já o trabalho de Mariano Enguita centraliza-se no entendimento de que os professores são submetidos a processos que levam a categoria à mesma situação dos trabalhadores assalariados, ou seja, a proletarização (XAVIER, 2014). Discutindo e diferenciando proletários, profissionais e semiprofissionais, os trabalhos de Enguita serviram como referência para quase todos os outros pesquisadores. O

²² A síndrome de *burnout*, ou Síndrome do Esgotamento Profissional, está relacionada diretamente à exaustão e à diminuição do interesse em trabalhar crônicas. Apesar das várias concepções teóricas (clínica, sociopsicológica, organizacional, sócio-histórica) a respeito do *burnout*, os autores concordam que os profissionais que trabalham diretamente com outras pessoas têm mais probabilidade de desenvolver *burnout*.

autor explica que, contrariamente às categorias profissionais que detêm grande poder corporativo, como médicos, engenheiros e advogados, e que conservam muito de sua autonomia no processo de trabalho, a classe operária está no extremo oposto. O operário – o proletário por excelência –, segundo o autor, é “[...] um trabalhador que não só perdeu ou nunca teve acesso à propriedade de seus meios de produção, como também foi privado da capacidade de controlar o objeto e o processo de seu trabalho, da autonomia em sua atividade produtiva” (ENGUIA, 1991, p. 42). Ele completa, classificando os professores em posição intermediária entre a classe operária e os “profissionais”:

[...] Constituem o que no jargão sociológico se designa como semiprofissões, geralmente constituídos por grupos assalariados, amiúde parte de burocracias públicas, cujo nível de formação é similar ao dos profissionais liberais. Grupos que estão submetidos à autoridade de seus empregadores, mas que lutam por manter ou ampliar a sua autonomia no processo de trabalho e suas vantagens relativas quanto à distribuição da renda, ao poder e ao prestígio. Um destes grupos é o constituído pelos docentes. (ENGUIA, 1991, p. 43).

Xavier (2014) entende que, de modo geral, os teóricos que trabalham com a proletarização, concebem como principais fatores desse processo “[...] a *rotinização do trabalho, o excesso de especialização e a hierarquização*, contribuindo para a *desqualificação e falta de autonomia* dos professores.” (XAVIER, 2014, p. 838, grifo do autor). Contreras entende que, apesar de não haver unanimidade entre os pesquisadores,

[...] a tese básica dessa posição é a consideração de que os docentes, enquanto categoria, sofreram ou estão sofrendo uma transformação, tanto nas características de suas condições de trabalho como nas tarefas que realizam, que os aproxima cada vez mais das condições e interesses da classe operária. (CONTRERAS, 2012, p. 38).

Cabe ressaltar a dinâmica contemporânea em que está inscrito o conceito de classe operária. A mudança nos modos de produção e nas relações de trabalho tem consequências nas relações sociais e desenha novas características a essa categoria enquanto fenômeno histórico. O fato é que a transformação nos processos de trabalho com a entrada da automação contribuiu significativamente para as alterações na estrutura da classe operária.

A esse respeito, Braverman (1987, p. 323) argumenta que “as novas massas de ocupação das classes trabalhadoras tendem a crescer, não em contradição com a rápida mecanização e ‘automação’, mas em harmonia com elas”. Nesse sentido, entendemos que a classe operária se distingue da classe docente justamente pelas características do processo social que representa. O mesmo processo que já vem atingindo a estrutura da classe operária há cerca de 50 anos – com a emergência da revolução tecnológica –, quando segmentos seus, cada vez mais importantes, passaram a ser afetados pelos requisitos de processos de trabalho flexíveis, individualizados, heterogêneos, baseados fortemente no uso de tecnologias, resultando na “pulverização em espaços produtivos e ocupacionais distintos, e crescente diferenciação salarial e a qualificação profissional” (MENDES; WÜNSCH, 2003, p. 6), transformando e diluindo a classe operária no conjunto dos trabalhadores em geral.

Os professores que, em geral, devido às extensas estruturas dos sistemas educacionais públicos, vieram sendo afetados pelo processo tradicional de proletarização nos últimos anos passaram a ser afetados também pelos novos requisitos da produção flexível. Se na área pública o processo é mais lento, em função de sua institucionalidade e tamanho, na área do ensino superior privado já é possível observar essa nova dinâmica em atuação, com seus efeitos sobre a individualização e fragmentação das negociações sobre salário e condições de trabalho. Do modelo produtivo clássico, a nova dinâmica conserva duas colunas estruturais do modo industrial de produção: alta centralização decisória e o correlato esvaziamento do protagonismo do docente na ponta do processo educacional, isto é, na interação direta com o aluno. Nas palavras de Peters (2006), ocorre uma “diminuição da responsabilização da força de trabalho”.

Xavier (2014) apresenta como representantes do estudo da profissão docente pela perspectiva da proletarização dos professores, Braverman (1987), Apple (1987), Lawn e Ozga (1988), Densmore (1987), entre outros. No Brasil, alguns estudos são marcantes na área, mas ainda carregam toda a influência e os textos dos autores já citados. Especificamente no que se refere à temática do trabalho dos professores sob o signo da proletarização do trabalho, são referências os textos publicados no dossiê temático “Interpretando o trabalho docente”, da Revista Teoria e Educação (1991), e ainda as coletâneas

“Caminhos da profissionalização do magistério” e “Desmistificando a profissionalização do magistério.” (VEIGA, 1998, VEIGA; CUNHA, 1999).

Nesse contexto da proletarização, ou, por outra, dos efeitos, na educação, dos modelos estabelecidos no setor industrial, compreendemos que o ângulo mais rico para o exame da **autonomia profissional** docente é através da análise do processo de trabalho, onde se defrontam os interesses profissionais do professor e os interesses estratégicos da gestão das organizações.

É importante observar ainda que a discussão da autonomia profissional é inseparável da discussão da **autonomia pedagógica**, pois ambas são afetadas diretamente pelo processo de proletarização docente e pelos efeitos do novo/velho padrão industrial da “produção flexível”, na base dos quais estão as inovações tecnológicas. Impactando sobre a dimensão pedagógica dos processos educacionais baseados em tecnologia, essa reestruturação altera o antigo conceito de “professor”, traz a polidocência e acentua restrições à autonomia docente, aplicando radicalmente os princípios industriais de centralização decisória e da conseqüente baixa responsabilização da força de trabalho, em um processo produtivo agora centrado não principalmente nas pessoas, mas nos sistemas computacionais que integram e conduzem a EaD e que, em grande medida, determinam e controlam a atividade das pessoas.

Nosso intento, portanto, é discutir a autonomia docente a partir das circunstâncias da proletarização do trabalho dos professores no plano profissional e no plano pedagógico. Para tanto, na próxima subseção, ampliando a reflexão sobre as formas de compreender o trabalho de ensinar, discutimos a perspectiva desenvolvida pelo pesquisador Contreras (2012) em seu livro “A autonomia de Professores”. Em outras palavras, o que segue na próxima seção é um exame do pensamento de Contreras, na tentativa de entender como os modelos conceituais de professores, como profissional técnico, profissional reflexivo e intelectual crítico, concebem a autonomia e as possibilidades educativas que cada modelo apresenta.

3.4 AUTONOMIA PROFISSIONAL E PROLETARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Contreras (2012) explica que o conceito de autonomia, apesar de recorrente nas discussões, tem sido esvaziado em seu sentido, assim como outros termos da moda em educação. Buscar no termo autonomia um sentido único, positivo, parece representar uma tentativa de consenso, que, no entanto, esconde a falsa ideia de que o termo está esclarecido. A utilização do termo autonomia enquanto *slogan*²³ significa a fuga do debate, do conflito de ideias e a validação somente de quem tem o privilégio do discurso.

Como a autonomia profissional é o centro do trabalho de Contreras (2012) e é caracterizada enquanto um atributo do trabalho docente, a maneira encontrada pelo autor para discutir o assunto foi partir da reflexão sobre o que convém ou não como qualidades do ensino enquanto profissão. Assim, a proletarização do trabalho docente centra a discussão porquanto oferece como perspectiva, justamente, a perda das qualidades da profissão e consequentemente da autonomia. Com base nas análises de inspiração materialista-dialética das condições de trabalho, os fenômenos inscritos na proletarização do trabalho que mais recebem destaque são a intensificação do trabalho e a desespecialização do trabalhador dentro do movimento de racionalização do trabalho (CONTRERAS, 2012). Esses fenômenos, que apresentam diferentes características, conforme tratemos, do modo taylorista/fordista de produção ou do modo toyotista, serão as âncoras para a discussão da proletarização do trabalho docente nesta pesquisa, ainda que, por muitas vezes, mesclêm-se, tendo em vista sua natureza dinâmica e conjunta.

A racionalização do trabalho, no taylorismo/fordismo, se caracteriza pela divisão do trabalho em processos tão simples que não possibilita que os operários tenham uma visão do todo, perdendo a capacidade de realizar determinadas tarefas e habilidades para decidir sobre o processo do trabalho. Contreras (2012) explica o cerne da racionalização do trabalho através de três elementos

²³ O autor utiliza o termo *slogan*, e nesse caso *slogan* pedagógico, para definir qualquer termo usado de forma corrente e consensual sobre o qual não há o devido debate justamente porque se caracteriza num recurso para aquele que detém o poder e determina o discurso.

a) *A separação entre concepção e execução* no processo produtivo, onde o trabalhador passa a ser um mero executor de tarefas sobre as quais não decide; b) *a desqualificação*, como perda dos conhecimentos e habilidades para planejar, compreender e agir sobre a produção e c) *a perda de controle sobre seu próprio trabalho*, ao ficar submetido ao controle e às decisões do capital, perdendo a capacidade de resistência. (CONTRERAS, 2012, p.39, grifo do autor).

Segundo Contreras (2012), dentro de características muito parecidas com as desenvolvidas no modo de produção fordista/taylorista, introduziu-se, desde o ensino presencial, o mesmo pensamento da organização científica do trabalho. Na escola, principiam as ideias de sequência e hierarquia. A sequência e a padronização dos cursos graduados que vieram com a alegação de homogeneizar as atividades dos alunos também padronizam as atividades dos professores. A hierarquização traz a organização mediante o grau de poder; assim se reconhece a figura da direção, vice-direção, gestão financeira, secretaria, seus papéis e o alcance de sua ação; como também se reconhece os trabalhadores por serem especialistas, planejadores e professores, conferindo a cada categoria um valor diferenciado. Essa divisão dos trabalhadores é ainda uma configuração complementada pela adoção progressiva do gerencialismo na educação, que separou em etapas a concepção e a execução, não permitindo a intervenção dos docentes no planejamento do ensino. Essa forma de organização racionalizadora e fragmentada que atinge o currículo e desdobra os objetivos do ensino em etapas sempre menores, não permitindo a consciência do todo, que estipula por meio de projetos curriculares o fazer do professor com exatidão, é a mesma que rotiniza e impede a reflexão sobre o próprio trabalho e a justa e necessária troca de experiência entre os profissionais (CONTRERAS, 2012). Segundo o autor, a esse panorama é conferido o conjunto de eventos que culminam na perda de autonomia dos docentes.

Apesar de não ter sido o único a se debruçar sobre o tema da intensificação do trabalho, Apple (1995) singulariza o conceito para a rotina dos professores. Para o autor, a intensificação do trabalho ocorre influenciando negativamente tanto as atividades de socialização dos docentes e o descanso quanto as atividades exigidas para seu desenvolvimento no campo profissional. É conflitante, pois reclama-se ao profissional, o incremento de habilidades, mas

nega-se, de fato, a possibilidade de reconhecimento e atualização de sua especialidade e de ampliar os conhecimentos. Apple e Jungck (1990) entendem que

[...] a intensificação faz com que as pessoas “tomem atalhos” economizem esforços, de maneira que só terminem o que é “essencial” para a tarefa imediata que tem nas mãos; força as pessoas, cada vez mais, a se apoiarem em “especialistas”, a esperar que eles digam o que fazer, e assim as pessoas começam a desconfiar da experiência e das habilidades que desenvolveram durante os anos. [...] E, à medida que o próprio tempo se torna um “bem de consumo” escasso, cresce o risco de isolamento, reduzindo assim a probabilidade de que da interação dos participantes nasçam críticas e limitando a possibilidade de que a reflexão e o ensino entre iguais evoluam naturalmente. As habilidades coletivas se perdem, à medida que se ganha “habilidades administrativas”. Muitas vezes, a tarefa principal é, citando um professor, “encontrar uma maneira de terminar o dia”. Finalmente, o próprio orgulho entra em jogo quando o trabalho é dominado pela ideia que outro tem sobre o que se deve fazer.²⁴ (APPLE; JUNGCK, 1990, p. 156, tradução nossa).

Dal Rosso (2008) explica que a intensificação do trabalho exige um esforço maior do trabalhador para dar conta das atividades excedentes. No caso dos docentes, a intensa jornada reflete as exigências de produtividade, impostas em atividades de ensino, pesquisa e extensão. Revela, também, a tentativa ilusória dos docentes de melhorar os salários por meio de bolsas e aumento das horas, no caso dos horistas, e leva à instabilidade na cooperação entre os profissionais para troca de conhecimento e desenvolvimento na carreira. Nesse sentido, favorece o individualismo, o isolamento, numa profissão marcada pela

²⁴ Texto original: *La intensificación hace que la gente “tome atajos”, economice esfuerzos, de manera que sólo termina o que es “essencial” para la tarea inmediata que tiene entre manos; fuerza a la gente cada vez más a apoyarse em los “especialistas”, a esperar que ellos le digan o que hacer, y así la gente empieza a desconfiar de la experiencia y las aptitudes que ha desarrollado com los años. [...]Y a medida que el tiempo mismo si vuelve un “bien de consumo” escaso, crece el riesgo de aislamiento, reduciendo con ello las probabilidades de que la interacción de los participantes nazcam críticas y limitando la posibilidad de que la reconsideración y la enseñanza entre iguales evolucionem de manera natural. Se pierdem las habilidades colectivas a medida que se ganan “habilidades administrativas”. Con frecuencia, la tarea principal es, citando a un maestro, “encontrar un modo de terminar el día”. Finalmente, el orgullo mismo esta en juego cuando el propio trabajo es dominado por la idea que otro tiene de lo que debe hacerse.*

troca de experiências, e tudo isso sem permitir que reflitam e exercitem a profissionalidade²⁵. Para Dal Rosso, esse esforço corresponde a “uma fadiga mais acentuada e correspondentes efeitos pessoais nos campos fisiológico, mental, emocional e relaciona.l” (DAL ROSSO, 2008, p. 23).

A transformação do trabalhador em “peças” multifuncionais é discutida no livro “Trabalho e Subjetividade”, de Giovanni Alves. O autor amplia as ideias de Coriat (1994) para explicar diferentes modos de intensificação do trabalho dos operários profissionais, por meio da comparação entre o taylorismo/fordismo e o toyotismo. Para o autor, no taylorismo o que caracterizava a intensificação do trabalho era a “parcelização das tarefas e a imposição de micro-tempos”, ou seja, eliminando os “tempos mortos” para a produção, os momentos não produtivos (ALVES, 2011a).

No toyotismo, a intensificação do trabalho, igualmente fruto da racionalização, dá-se essencialmente através da desespecialização, entendida como uma espécie de polivalência do operário, que passa a lidar com muitas máquinas simultaneamente (“polivalência vazia”), em ambiente com forte direção ideológica dos trabalhadores e com incentivo ao trabalho em equipes para funções operacionais (ALVES, 2011a).

O autor entende que a desespecialização tem um novo efeito sobre a racionalização do trabalho (que indicamos como a busca da “direção ideológica”): “Ela opera pela ‘captura’ da subjetividade do trabalho, uma implicação subjetiva intensa e persistente que é requerida no local de produção.” (ALVES, 2011a, p. 57). Exemplifica citando a necessidade de se manter o trabalhador em equipe, pois os bons resultados seriam produto da sinergia entre as habilidades individuais e coletivas. Não especificamente com o interesse voltado para a qualidade de vida ou saúde do trabalhador, mas com foco na criação de um ambiente sensível às necessidades produtivas, que viabiliza a adoção de um sistema que possibilite empregar menos trabalhadores para um mesmo nível e produção (ALVES, 2011a).

²⁵ Profissionalidade está representada como o que foi adquirido pelo docente enquanto experiência e saber e que pode ser utilizada no cumprimento de suas tarefas e na interpretação do processo de trabalho em que está inserido. Para aprofundamento ver: Lüdke e Boing (2010).

Nunca é demais insistirmos em que, através de um processo histórico complexo e em curso, a passagem do taylorismo/fordismo para o toyotismo implicou numa modificação importante nas relações de trabalho, com a adoção generalizada de formas de terceirização (entre empresas e entre essas e a mão de obra) e com o avanço da automação, processos que enfraquecem a convergência de interesses profissionais e sociais dos trabalhadores, na medida em que fragilizam o caráter homogêneo da antiga base social dos trabalhadores. Essa distinção entre essas duas etapas do desenvolvimento do sistema econômico capitalista nos parece pouco trabalhada em Contreras – certamente devido ao recorte temporal do seu trabalho –, e a consideramos essencial para que possamos avaliar com propriedade o contexto atual do trabalho docente, onde se manifestam características mescladas desses dois modelos de processos de trabalho.

Contreras (2012) observa que a teoria da proletarização não considera esse processo como uma batalha perdida. Ao contrário, há pelo menos dois fatores que desequilibram esse processo e não permitem sua completude. Para o autor, o Estado não age apenas como “um mecanismo de sustentação da lógica do capital, mas se encontra submetido a necessidades contraditórias, já que tem de legitimar seu papel e suas instituições aos olhos da população” (CONTRERAS, 2012, p. 43). Nesse sentido, torna-se necessário que o Estado encontre formas de atuar junto à instituição escolar, possibilitando a participação dos cidadãos e visando o atendimento do bem-estar social. Utilizando o pensamento de Cabrera e Jimenés Jáen (1994), Contreras (2012) completa entendendo a escola e o papel dos seus atores como de “relativa autonomia”, tendo em vista a face social do Estado e a impossibilidade de racionalização total.

O segundo fator a ser considerado é a dinâmica existente entre a geração de modos de resistência pelos professores, na defesa de seus interesses individuais e coletivos, e a criação de novas formas de controle, engenhosamente desenhados pelo sistema de gestão. Para os teóricos da proletarização, essa dinâmica é exatamente o que coloca professores e operários em igualdade,

[...] já que não só seguiram um processo de desqualificação equivalente, mas também que tal desqualificação os transforma em uma categoria com interesses e procedimentos de resistência equivalentes aos do proletariado, pelo que, se conclui, seu processo natural será o de aliar-se à classe operária em suas reivindicações e lutas. (CABRERA; JIMÉNEZ JAÉN, 1994 apud CONTRERAS, 2012, p. 44).

Mais uma vez observamos uma formulação que abstrai as mudanças, em expansão, dos princípios toyotistas nos processos produtivos, formulação adotada por Contreras (2012): a existência de uma tendência a que a proletarização dos professores conduzisse a uma aliança natural com a classe operária. O processo de proletarização dos professores é longo e acumulou toda uma cultura taylorista/fordista na organização e gestão dos processos ensino-aprendizagem, mas, nesse momento histórico, com a expansão tecnológica, o próprio conceito de classe operária perdeu em muito, ou pelo menos modificou intensamente, a sua capacidade de refletir a tradicional dinâmica social dos trabalhadores. Independente, porém, desse tema, já escorregadio, da aliança política com o operariado fabril, os professores desenvolveram variadas formas de resistência à proletarização, como todo grupo social submetido a esse processo, a começar pela primeira geração operária nos primórdios da revolução industrial.

Uma das formas de resistência à racionalização do trabalho que os professores instituíram, conforme os especialistas, é a exigência da manutenção ou retomada de sua condição de profissionais. Densmore (1987), no entanto, entende essa reivindicação como um meio de escapar à incorporação da categoria docente ao operariado. Fato que desenha outro viés a ser considerado: a degradação do trabalho docente possui relação com o extrato social que compõe esse mesmo trabalho. Dito de outra forma, alguns autores entendem que “[...] A constituição como categoria de professores foi evoluindo para estratos sociais inferiores e com o aumento do componente feminino.” (CONTRERAS, 2012, p. 45). Identificando-se com as ideias de Densmore (1987), Contreras explica que “[...] esse tipo de construção ideológica do profissionalismo não significa senão uma resposta defensiva dos docentes diante de um trabalho cada vez mais alienado.” (CONTRERAS, 2012, p. 45). E afirma, pelas ideias da autora, que, se o profissionalismo é considerado uma resposta defensiva,

também está baseado na convicção da existência da autonomia profissional, acabando, portanto, por se configurar num meio de controle.

Outra análise aplicada à proletarização do trabalho docente afasta a concepção de igualdade com o processo impingido aos trabalhadores fabris. Duas formas de proletarização nos trabalhos com componente intelectual são reconhecidas por Derber (1982): uma técnica, representada pela perda de controle sobre as decisões técnicas na realização do trabalho; e uma ideológica, representada pela perda de controle sobre os propósitos sociais do trabalho. Segundo o autor, os professores não perderam suas habilidades técnicas, mas o sentido do trabalho ou o valor social que ele representa; contrariamente aos operários, que sentiram a perda nas duas formas de proletarização. Essa análise compreende o processo de proletarização de forma mais complexa, ultrapassando a perda da qualificação técnica, para o significado ideológico e moral que o trabalho apresenta. Olhando por esse prisma, os professores não seriam apenas vítimas no processo; antes, estariam fazendo parte dos elementos que sustentam as ideologias que eles mesmos combatem. Cabe, no entanto, observar, nessa visão de Derber (1982), a desconsideração dos efeitos da centralização decisória no contexto contemporâneo da EaD, que implica, conforme Peters (2006), na perda sim de habilidades técnicas pessoais dos docentes, na medida em que as suas atividades são cada vez mais pré-definidas sem sua participação e em que o docente se transforma em um operador, sem autonomia, do processo de ensino-aprendizagem.

Essa reflexão pode ser elevada pela consideração do pensamento de fundo político de Gramsci, que aponta uma dualidade entre o componente manual e intelectual na produção, a que ele chama de projeção e execução, e que mantém a distância entre operários e intelectuais. Na análise do pensamento do autor, Barata (2017) salienta que, para os operários, as fases projeção e execução são incontestavelmente separadas e que, para os intelectuais, os limites são mais tênues. Caracteriza, portanto, um operário “[...] tanto mais ‘operário taylorizado’, equivalente do ‘outro capitalismo’, quanto mais aparecerá expropriado de qualquer forma de conhecimento do processo produtivo” (BARATA, 2017, p. 764). Completa, dizendo que ninguém nasce intelectual ou operário, que não é natural essa condição; se torna, “em determinadas condições e em determinadas relações sociais.” (2017, p. 764). Gramsci entende

que, de determinada forma, o taylorismo sempre existiu na humanidade, pois o ser humano sempre buscou modelos racionais (ainda que de racionalidade limitada) para a organização da sociedade.

Nesse plano de reflexão política, Gramsci traz um novo olhar para o tema, porque, apesar de terem, o taylorismo e o fordismo, um papel essencial no desenvolvimento do capitalismo, o autor acredita que podem se tornar – por isso mesmo – um impulso ao novo humanismo. Como novo humanismo, no âmbito da escola e da formação humana, Gramsci (2001) entende

[...] a conformação equilibrada entre padronização e especialização de um lado – os dois polos complementares entre os quais se move a dinâmica do taylorismo -, educação e formação desinteressada do outro: duas grandes heranças positivas, originárias da tradição humanista, as quais devem e podem reviver por meio de um realizado desenvolvimento do 'homem ativo de massa.' (BARATA, 2017, p. 765).

Gramsci indica, com propriedade, o fato de que “Taylor rompeu o velho nexos psicofisiológico do trabalho profissional qualificado que exigia uma determinada participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador” (GRAMSCI, 2001, p. 266), no sentido de que “o gesto físico mecanizou-se inteiramente deixando livre o cérebro para outras ocupações” (GRAMSCI, 2001, p. 272). Essa abordagem de Gramsci foi desenvolvida na época e com foco no sistema taylorista/fordista. Na realidade, Gramsci aponta que esse processo de racionalização instrumental do processo de trabalho elimina ilusões dos trabalhadores e permite, portanto, uma nova reflexão crítica dirigida aos processos dos quais é objeto.

A sua extensão para os dias atuais, como identificamos em parte da literatura (CONTRERAS, 2012), no entanto, demonstra-se limitada para explicar características contemporâneas do trabalho docente, que sofre hoje modificações de monta com a expansão da automação para os processos educacionais, das quais pouco se sabe no plano dos efeitos políticos. Expansão da automação que, assinala-se, está apenas em seu início, e da qual trataremos na próxima seção.

A consideração das mudanças técnico-econômicas das últimas décadas é indispensável para que possamos refletir de que forma e em que medida,

dentro do sistema educacional, conceitos como autonomia, interatividade, flexibilidade, comunicação, podem ser situados.

Retomando Contreras, ao explorar o tema da autonomia, o autor apresenta três modelos de compreensão da prática profissional docente: o professor especialista técnico, o professor profissional reflexivo e o professor intelectual crítico. Ainda que insuficientes para atender toda a problemática analisada, os modelos permitem ao autor realizar uma discussão que transita entre suas fronteiras e possibilidades. A intenção dessa análise é entender e manifestar o significado da autonomia docente, através desses modelos de interpretação da sua prática profissional.

Um dos modelos mais difundidos na formação de professores é o da racionalidade técnica. Segundo Schön (1983, p. 21), nesse modelo “a atividade profissional consistiria na solução instrumental de um problema feita pela rigorosa aplicação de uma teoria científica ou uma técnica”. A instrumentalidade configurar-se-ia na aplicação de técnicas e procedimentos utilizados para conseguir os resultados desejados. Para completar o pensamento de Schön, Contreras (2012) explica que

O aspecto fundamental da prática profissional, é definido, por conseguinte, pela disponibilidade de uma ciência aplicada que permita o desenvolvimento de procedimentos técnicos para a análise e diagnóstico dos problemas e para o seu tratamento e solução. (CONTRERAS, 2012, p. 101).

Por essa visão, a prática educacional é estabelecida por meio da aplicação do conhecimento científico, e os problemas da educação são caracterizados como questões técnicas. E como questões técnicas, serão resolvidos aplicando os devidos procedimentos racionais da ciência. Assim, o professor, como profissional técnico, concebe sua ação, seu fazer profissional, enquanto aplicação de decisões técnicas. O que essa visão não apreende é que os problemas educacionais são determinados por uma confluência de vários fatores que a racionalidade técnica, isoladamente, não consegue abarcar. A complexidade dos elementos e da congregação destes numa questão educacional não é prevista pela racionalidade técnica, tendo em vista que o problema não estava previamente formulado para a aplicação das soluções disponíveis, como supõe a concepção técnica da prática (CONTRERAS, 2012).

Para esse professor, ou *expert* infalível, como o nomeou Elliott (1991), a autonomia é apenas um artifício, tendo em vista que é baseada em decisões unilaterais, em sua postura impositiva, sua autoafirmação em sua condição de *expert*, sua visão de técnico especialista (CONTRERAS, 2012). A prática do professor dentro da perspectiva da racionalidade técnica é reprodutivista no sentido de que este professor aplica a técnica ao que ele entende como conhecido, sem reconhecer, no entanto, que essa abordagem do problema educacional reduz a autonomia docente

[...] a um conjunto de habilidades e regras que devem ser seguidas. Ao ser, além disso, dependentes de outras instâncias e de outros técnicos de um escalão superior, os quais esboçam seu trabalho ou modos de racionalização que deverão assumir para si, sua capacidade de ação autônoma se encontra minimizada. (CONTRERAS, 2012, p. 112).

O segundo modelo para entendimento da prática profissional do professor, o profissional reflexivo, tenta justamente atender à lacuna existente do modelo da racionalidade técnica, ou seja, resolver situações incertas e inesperadas como as que se apresentam no ensino. Para tanto, Contreras (2012) busca em Schön (1983) a concepção de como se realizam as tarefas diárias. Schön distingue a forma como realizamos as atividades em “conhecimento na ação” e “reflexão na ação”. Como conhecimento na ação, é entendida a forma que realizamos as tarefas sem pensar sobre elas; a ação está, portanto, interiorizada de tal forma que não necessitamos refletir para agir. No entanto, em situações que nos retirem do que fazemos frequentemente, é necessário que pensemos sobre e enquanto estamos fazendo. Essa concepção tem o nome de reflexão na ação.

Assim, o profissional naturalmente enfrenta determinadas situações que se repetem e, em relação a elas, não será necessário pensar sobre o seu agir. Mas, conforme se apresente um caso dissemelhante, ou com alguma característica diferente, ou ainda que lhe provoque dúvidas, então haverá necessidade de refletir sobre a nova situação. O profissional passa a ser um “pesquisador no contexto da prática”, segundo Schön (1983), e “[...] não depende de teorias e técnicas preestabelecidas, mas constrói uma nova maneira de observar o problema [...]” (CONTRERAS, 2012, p. 121). O profissional reflexivo

entende-se como elemento na situação, ao contrário do modelo da racionalidade técnica, no qual a ação profissional é entendida a partir de um âmbito externo. Assim, podemos deduzir que entender, decidir e atuar sobre determinado caso requer um processo reflexivo e deve ser realizado por quem protagoniza o ambiente da ação, por meio de suas próprias concepções. Nesse sentido, Contreras (2012) entende que

São os próprios profissionais do ensino que, em última instância, decidem a forma com que planejam suas aulas, por meio dos quais as tentativas de influência externa são transformadas em práticas que nem sempre têm muito a ver com a essência das mudanças pretendidas. [...] somente é possível desenvolver práticas que tenham as qualidades do educativo a partir da decisão e do julgamento autônomo dos que se responsabilizam realmente por elas, porque, em um sentido plenamente aristotélico, o que se refere aos valores educativos não pode vir resolvida à margem da prática na qual estes são buscados. (CONTRERAS, 2012, p. 144).

Da essência da concepção do modelo do professor como profissional reflexivo, advém sua contestação: o que faz crer que refletir sobre o ensino conduza por si só “à busca de uma prática educativa mais igualitária e libertadora e não ao contrário, à realização e ao aperfeiçoamento de exigências institucionais e sociais que poderiam ser injustas e alienantes?” (CONTRERAS, 2012, p. 148). A crítica à concepção reflexiva parte do pressuposto de que as práticas reflexivas a que os profissionais se envolvem individualmente só possuem o propósito de alterar de maneira imediata o que está ao alcance.

Para superar as limitações da reflexão, buscou-se o aporte da crítica teórica. O autor que mais debruçou-se sobre a concepção do professor como intelectual crítico foi Giroux (1997). Para o autor, essa ideia reflete um posicionamento, uma compreensão sobre o que, para ele, deve ser um professor. Assim, a tarefa do professor é entendida como intelectual, e não composta puramente na utilização de técnicas ou instrumentos. Os professores devem ainda compreender as particularidades do ensino e do ambiente onde este se desenvolve, e, juntamente aos outros elementos do processo, desenvolver o campo onde a transformação das práticas poderá ser realizada.

Contreras (2012) explica que o professor intelectual crítico participa de um processo que resiste aos discursos, às ideologias, às formas institucionalizadas

de conceber o que é o papel do professor. Para o autor, o profissional intelectual crítico é um profissional

[...] que participa ativamente do esforço para descobrir o oculto, para desentranhar a origem histórica e social do que se apresenta como “natural”, para conseguir captar e mostrar o processo pelos quais a prática do ensino fica presa em pretensões, relações e experiências de duvidoso valor educativo. Do esforço também para descobrir as formas pelos quais os valores ideológicos dominantes, as práticas culturais e as formas de organização podem não só limitar as possibilidades da ação do professor, mas também as próprias perspectivas de análise e compreensão do ensino, de suas finalidades educativas e de sua função social. Igualmente, o intelectual crítico está preocupado com a captação e potencialização dos aspectos de sua prática profissional, que conservam uma possibilidade de ação educativamente valiosa, enquanto busca a transformação ou a recondução daqueles aspectos que não a possuem, sejam eles pessoais, organizacionais ou sociais. (CONTRERAS, 2012, p. 203).

A autonomia profissional, na perspectiva do professor intelectual crítico, estaria, portanto, relacionada a um processo de descobertas e de transformação das práticas cotidianas, em um ensino guiado pelos valores da igualdade, da justiça e da democracia.

Merece atenção o fato de que, quanto mais o professor se posicionar criticamente, menos estará sujeito a meramente lubrificar a engrenagem da racionalização do trabalho, e mais compreenderá suas responsabilidades mais amplas em relação à sociedade e à dinâmica produtiva. Por um lado, o profissional que atua sob a perspectiva da racionalidade técnica favorece a divisão das tarefas e a individualidade, no sentido que está mais afeto a solução instrumental de problemas, e não considera o conjunto de elementos que formam o processo educativo. Seu foco na proposição técnica não lhe permite reconhecer-se enquanto elemento da situação, pois está imbricado ao modelo de divisão do trabalho, sem controle do processo produtivo.

Por outro lado, apesar de o professor reflexivo avançar como agente ativo de seu desenvolvimento, não se pode determinar exatamente sobre o quê ou como o professor reflete sobre sua prática. A própria intensificação do trabalho, natural ao modo de produção capitalista, no ambiente educativo, constitui-se em

obstáculo para que o professor reflexivo pense sobre sua prática e sobre os efeitos das novas configurações do mundo do trabalho para sua profissão.

A introdução da tecnologia teve efeitos importantes na ocupação, reestruturação e flexibilização dos postos de trabalho e na qualificação dos trabalhadores. No que diz respeito à educação, as novas tecnologias de informação e comunicação aceleram a divisão do trabalho e geram a agregação dos trabalhadores em equipes polivalentes, o que implica baixa responsabilização da força de trabalho e a desespecialização, características comuns ao taylorismo/fordismo e ao toyotismo.

Nesse sentido, o que se observa é a desvalorização do trabalho intelectual crítico, frente à proletarização do trabalho docente e a comercialização do conhecimento. Ainda assim, mesmo exercida em condições desfavoráveis, a perspectiva intelectual crítica dos professores é totalmente necessária para manter a consciência dos efeitos do modelo produtivo aplicado à educação e à prática educativa e resistir à captura de sua subjetividade.

Os desenvolvimentos realizados nesta seção fornecem elementos conceituais que permitem investigar a relação entre a autonomia docente e o processo de proletarização, especialmente nos seus aspectos de intensificação e desespecialização do trabalho docente. Permite, também, examinar o potencial de perspectiva crítica que exista entre os trabalhadores docentes proletarizados.

A próxima seção nos conduzirá, em cinco passos, às faces da educação a distância que fazem sentido para esta pesquisa.

4 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E AUTONOMIA PEDAGÓGICA DOCENTE

Nesta seção discutiremos as implicações, para a autonomia docente, do atual processo de expansão da EaD, tendo como referência o modelo dominante orientado ao padrão industrial de produção em suas características de organização do processo de ensino-aprendizagem e do papel docente nesse processo.

Inicialmente será realizada uma breve trajetória da educação a distância e serão abordados alguns de seus conceitos. Em seguida, trataremos do modelo industrial de educação a distância desenvolvido no pensamento de Otto Peters, enfatizando seus impactos na dimensão pedagógica, e discutiremos a transição desse modelo para um formato baseado nas características da pós-modernidade.

A terceira subseção, de título Diálogo, estrutura e autonomia, discute essas variáveis dentro do conceito de distância transacional. Essas concepções constitutivas da educação a distância serão utilizadas, neste estudo, como categorias de análise essenciais à avaliação da qualidade pedagógica dos processos educacionais. Na quarta parte, adentramos mais especificamente no pensamento de Daniel Mill para tratar da polidocência, como forma específica de organização do trabalho docente na EaD. Nosso foco consiste no entendimento da relação entre a polidocência e a precarização pedagógica do trabalho docente em EaD, discutindo a mediação professor-aluno como a função mais relevante da polidocência. Finalmente, a quinta subseção apresenta as pesquisas que estão sendo desenvolvidas sobre o trabalho docente em educação a distância e que serviram tanto como base teórica quanto para a compreensão do que acontece na prática, por meio de seus resultados e conclusão.

4.1 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

De acordo com Nunes (2009), a modalidade de educação a distância tem seu primeiro registro em 1728, com o anúncio de aulas por correspondência publicado por Caleb Philips, no *The Boston Gazette*, em Boston, nos Estados Unidos. Caleb oferecia aulas de um novo método para aprender taquigrafia, e seu anúncio dizia: “Qualquer pessoa no país que deseje aprender esta arte, pode, por ter as várias lições enviadas a ela semanalmente, ser tão

perfeitamente instruída quanto aqueles que vivem em Boston”²⁶ (HEFZALLAH, 2004, p. 279, tradução nossa). A partir daí outros registros de aulas por correspondência foram identificados. As universidades, no entanto, só tiveram sua primeira iniciativa no século passado, com cursos de extensão oferecidos por Oxford e Cambridge, na Grã-Bretanha. Em 1928, a BBC começa a utilizar o rádio para promover cursos de educação de adultos. O rádio foi utilizado com essa finalidade em muitos países, inclusive no Brasil. Mais tarde, os meios de comunicação de massa impulsionariam as iniciativas do método no mundo todo (NUNES, 2009).

No Brasil, há fontes que identificam professores particulares de datilografia oferecendo cursos por correspondência antes de 1900, no Rio de Janeiro. No entanto, o acontecimento que marcou oficialmente o surgimento da EaD no Brasil foi a instalação da filial de uma empresa norte-americana em São Paulo, em 1904. A Escolas Internacionais oferecia cursos para aqueles que pretendiam trabalhar principalmente no setor de comércio e serviços (ALVES, 2009). A atenção dada aos cursos com foco em desenvolver habilidades comprovava que a EaD nasceu para atender às necessidades do mercado de trabalho.

A utilização da correspondência como meio de comunicação com os alunos que se encontravam afastados do ensino marca a primeira geração na evolução da modalidade da educação a distância. Moore e Kearsley (2013) reconhecem cinco gerações da educação a distância. Cada geração tem um meio de comunicação ou a forma de utilização desses meios como característica que a fundamenta, ainda que, com o tempo, esses mesmos meios de comunicação tenham se desenvolvido paralelamente na modalidade, com maior ou menor intensidade. São elas, da primeira à quinta geração: correspondência, transmissão por rádio e televisão, abordagem sistêmica e universidades abertas, teleconferência e internet/web.

Moore e Kearsley (2013) explicam que o estudo por correspondência foi conhecido como “estudo em casa”, pelas instituições que tinham nessa modalidade o objetivo do lucro, e por “estudo independente”, pelas universidades. O primeiro grande empreendimento nessa área focado em

²⁶ Texto original: “*Persons in the country desirous to learn this art, may, by having the several lessons sent weekly to them, be as perfectly instructed as those that live in Boston*”.

atender o mercado de trabalho foi a Internacional Correspondence Schools (ICS). A instituição que iniciou sob o comando de Thomas J. Foster, com o nome de Colliery Engineer School of Mines, oferecia um curso para que os mineiros avançassem na carreira e para que tivessem mais segurança nas minas (MOORE; KEARSLEY, 2013). Essa escola, conhecida hoje como Penn Foster, fez parte do conglomerado editorial da Thomson e continua como uma das maiores escolas *online* dos Estados Unidos.

Nesse ambiente de desenvolvimento do ensino por correspondência, onde outras instituições iniciaram instruções em temas vocacionais, taquigrafia, datilografia e línguas, as mulheres tiveram um papel fundamental, pois, sendo-lhes negado o acesso às escolas, tinham uma oportunidade de estudar em casa (MOORE; KEARSLEY, 2013). Ainda que recebendo instruções de atividades tradicionalmente reconhecidas como femininas e com o objetivo de auxiliar na economia doméstica, segundo Moroni e Accorssi (2013), a representação pouco expressiva das mulheres nessa fase não foi impedimento para que já na terceira geração da educação a distância elas superassem a participação dos homens.

Uma pesquisa sobre o estudo por correspondência no ano de 1968 aponta que, nesse ano, em torno de 3 milhões de pessoas estudavam por meio do ensino por correspondência. Dessas, mais de 50% estudavam nas Forças Armadas (MACKENZIE *et al.*, 1968 apud MOORE; KEARSLEY, 2013). No Brasil e no mundo, segundo Carvalho (2012), as Forças Armadas não só vivenciaram todas as gerações da educação a distância, mas também foram responsáveis pelo seu desenvolvimento, tendo em vista as origens da internet.

A segunda geração da educação a distância é marcada pela introdução do rádio e da televisão. O sucesso nos cursos da transmissão via rádio se deu especialmente onde esse era um serviço público; as rádios comerciais tinham como objetivo maior utilizar os cursos para atrair anunciantes e, portanto, se desenvolveram restritivamente com relação às exigências do ensino (MOORE; KEARSLEY, 2013). Os autores informam que a universidade da Igreja dos Santos dos Últimos Dias foi a primeira a receber uma autorização para uma emissora educacional em 1921. No Brasil, como em países da América Latina, a esperança era de que o rádio fosse suplantado o subdesenvolvimento e resolver os problemas da pobreza. Segundo Del Bianco (2009), dentre as experiências do ensino por radiodifusão merecem destaque o Movimento de Educação de

Base (MEB) e o Projeto Minerva. O MEB foi criado pela Igreja Católica, em 1961, e combinou “cursos instrucionais com conscientização, politização, educação sindicalista, especialmente voltado para a população rural.” (DEL BIANCO, 2009, p. 59). A pedagogia do MEB era baseada nas ideias de ação libertadora de Paulo Freire e tiveram grande significado, especialmente para o momento que o país vivia. O Projeto Minerva foi uma iniciativa do Ministério de Educação e Cultura e tinha como foco formar adolescentes e adultos pelo ensino supletivo e orientar profissionalmente. Esse projeto se tornou centralizado no Sul e no Sudeste, pois não visualizava as necessidades regionais, nem atendia a diversidade cultural (DEL BIANCO, 2009).

O impacto da imagem, a possibilidade de visualizar os professores, as situações e lugares e transmitir as experiências como em um laboratório fizeram o diferencial para o estudo a distância com a entrada da televisão. A primeira iniciativa nesse sentido, segundo Moore e Kearsley (2013), foi o Serviço Fixo de Televisão Educativa, surgido em 1961, que foi muito utilizado em educação continuada de professores. No Brasil, a televisão foi utilizada em várias experiências com o propósito educativo. Barreto (2009) entende que, apesar dos sucessos e insucessos das experiências na televisão, todas tiveram papel importante na compreensão das possibilidades desse meio de comunicação para a educação a distância. Assim, para o autor, a educação a distância na televisão brasileira começa em 1961, com a criação da TV Rio, mais especificamente com um curso de alfabetização de adultos “ministrado” pelo ator Paulo Autran. Outras iniciativas foram instituídas, com a criação, inclusive, de sistemas específicos para a finalidade educativa, como a Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa, a TVE, e a TV Cultura. Mas a proposta que significava a massificação de uma educação com qualidade só se iniciou em 1978, com o Telecurso 2º Grau. A equipe multidisciplinar preparada especialmente para a realização do projeto foi um dos pontos fortes e responsáveis pelo sucesso da iniciativa, que teve como resultado, no mesmo ano, alunos com índices superiores aos programas tradicionais no exame supletivo. Os programas do ensino fundamental e médio do Telecurso têm, nos dias de hoje, uma audiência de 7 milhões de telespectadores (BARRETO, 2009).

Como ponto de definição da terceira geração, Moore e Kearsley (2013) apresentam a abordagem sistêmica. Os autores explicam que, entre as décadas

de 1960 e 1970, as tentativas no campo da educação no sentido de articular tecnologias e recursos humanos em formatos diferentes do que vinha sendo usado resultaram tanto no desenvolvimento de novas técnicas para educação a distância como em um novo pensamento teórico para a educação. O Projeto Mídia de Instrução Articulada (*Articulated Instructional Media Project – AIM*), da *University of Wisconsin*, e a Universidade Aberta da Grã-Bretanha são as experiências mais relevantes nesta geração.

O projeto AIM tinha como propósito oferecer um ensino de qualidade e com baixo custo para alunos que estavam fora do contexto das universidades. Eles utilizavam “guias de estudo impresso e orientação por correspondência, transmissão por rádio e televisão, audiotapes gravados, conferências por telefone, *kits* para experiência em casa e recursos de uma biblioteca local.” (MOORE, KEARSLEY, 2013, p. 45). O que o idealizador do projeto, Charles Wedemeyer, pretendia era que as pessoas escolhessem as mídias mais adequadas ao seu aprendizado. Foi também o projeto AIM que marcou o início do trabalho coletivo em EaD, pois desenvolveu equipe de criação de cursos com vários especialistas e pensou na divisão das funções do professor. Moore e Kearsley (2013) explicam que falhas no projeto AIM, reconhecidas por Wedemeyer em eventos em universidades na Grã-Bretanha, foram a referência para a criação das universidades abertas. O projeto não controlava o financeiro, o currículo, o corpo docente e nem o resultado acadêmico, o que poderia ser viável em um projeto experimental e de pequena dimensão, mas não numa instituição de grande porte. Essa informação foi essencial para o estabelecimento de instituições com o único propósito de educar por meio da educação a distância.

Nasce, então, a Universidade Nacional de educação a distância, totalmente autônoma, com controle financeiro, de recursos humanos e autorizada a emitir os diplomas; resultado dos esforços do governo britânico e da experiência e conhecimento de Wedemeyer. Logo, outras universidades são criadas pelo mundo, “[...] instituições de ensino a distância com finalidade única, dedicadas apenas a esse método de ensino e aprendizado, empregando equipes de especialistas para criar cursos e obtendo economias de escala por meio de um grande número de matrículas.” (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 49).

A quarta geração, segundo Moore e Kearsley (2013), é caracterizada pela teleconferência. De acordo com as palavras de Assis, “a teleconferência pode ser definida como um programa de TV em circuito fechado, com cobertura nacional ou internacional, via satélite” (ASSIS, 2012, p. 22). A teleconferência teve uma adesão maior dos educadores por mostrar uma realidade mais próxima do ambiente da sala de aula, e a interatividade foi ficando mais efetiva com a utilização da audioconferência e da videoconferência. O projeto AIM foi responsável pelo primeiro sistema importante de audioconferência, que era utilizado na educação continuada de médicos (MOORE; KEARSLEY, 2013). A videoconferência, utilizada em reuniões de negócios, ultrapassou os limites do campo corporativo para a área da educação. Cruz explica que

[...] dentre as mídias aplicadas na EAD, é a que está mais próxima do presencial ao permitir que participantes situados em dois ou mais lugares geograficamente distantes possam realizar uma reunião sincrônica com imagem e som, por meio de câmeras, microfones e periféricos, como CD-ROM, vídeo e computador como base para apresentações em slides, Internet etc. (CRUZ, 2009, p. 87).

A autora entende que, para a atividade educativa, a videoconferência precisa ser devidamente planejada com base nas relações presentes nesse tipo de processo educativo: “aluno/interface, aluno/conteúdo, professor/aluno e aluno/aluno.” (CRUZ, 2009, p. 87). A videoconferência diminui o papel tradicional do professor de transmissor do conhecimento, pois exige dele uma postura mais criativa e dinâmica, para que a interação com os alunos aconteça.

Finalmente, a quinta geração é sustentada pelas aulas virtuais por meio do computador e da internet. A internet surgiu de uma experiência da Agência de Projetos e Pesquisa Avançada (ARPA), do Departamento de Defesa dos Estados Unidos, que tentava conectar computadores das Forças Armadas, universidades e grupos de pesquisas que trabalhavam para a agência. A rede Arpanet²⁷ foi desenvolvida no período da Guerra Fria e tinha o objetivo de compartilhar informações para o desenvolvimento de tecnologia militar. (MOORE; KEARSLEY, 2013). A internet, por sua vez, segundo Isaacson, “foi

²⁷ Entre informações oficiais e não-oficiais, o motivo da criação da Arpanet envolve duas histórias opostas sobre a sobrevivência a um possível ataque nuclear durante as Guerras Fria e do Vietnã. Para aprofundamento ver: Isaacson (2014).

construída em parte pelo governo, em parte por empresas privadas, mas na essência ela é criação de um grupo não muito fechado de acadêmicos e hackers, que trabalhavam em pé de igualdade trocando livremente suas ideias criativas.” (ISAACSON, 2014, p. 269)

Mais de 10 anos após a criação da Arpanet, na década de 1980, a internet começa a ser utilizada no campo da educação. Moore e Kearsley (2013) explicam que alunos das universidades foram os primeiros a investir no desenvolvimento de alguns sistemas. A Usenet foi criada por estudantes da Universidade Duke e da Universidade da Carolina do Norte, e a transmissão entre os usuários, no formato de mensagens e respostas, ficou conhecida como *newsgroups*, os grupos de discussão. O primeiro grande sistema voltado para a educação foi o Bitnet. Criado por alunos das universidades Cuny e Yale, alcançou “quase 500 organizações e 3 mil instituições educacionais em 1991” (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 59), mas entrou em declínio no ano seguinte. No entanto, a concepção da *world wide web*, pelo físico Timothy Berners-Lee, e o seu desenvolvimento, com a ajuda do engenheiro Robert Cailliau, foi o grande impulso no uso das redes de computadores para a educação a distância. Logo algumas universidades começaram a oferecer cursos de graduação por meio da web. Para completar, Moore e Kearsley (2013) entendem que

Do mesmo modo que cada geração anterior de tecnologia, isto é, cursos por correspondência, transmissão por rádio e televisão, vídeo interativo e audioconferência, produziu sua modalidade específica de organização de aprendizado à distância, a disseminação da tecnologia da internet estimulou novas ideias a respeito de como organizar o ensino a distância. (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 61).

Essa ideia que evoca evolução e adaptação vai orientar nosso pensamento para tratar do conceito de educação a distância. No livro *Foundations of distance education*, Desmond Keegan identifica seis elementos essenciais à educação a distância. Os seis elementos fazem parte da síntese das principais teorias da educação a distância e juntos formam a definição de educação a distância mais citada na literatura. Nas palavras de Alves (2011b), Keegan entende educação a distância como

[...] a separação física entre professor e aluno, que a distingue do ensino presencial, comunicação de mão dupla, onde o estudante beneficia-se de um diálogo e da possibilidade de iniciativas de dupla via com possibilidade de encontros ocasionais com propósitos didáticos e de socialização. (KEEGAN, 1991 apud ALVES, 2011b, p. 85)

Nesse conceito, fica clara a tendência em entender a educação a distância a partir das diferenças que apresenta em relação a educação presencial. A característica mais acentuada é a ausência do ambiente da sala de aula, a separação física enquanto espaço. Belloni explica que “A separação entre professores e alunos no tempo não é explicitada, justamente porque esta separação é considerada a partir do parâmetro da contiguidade da sala de aula que inclui a simultaneidade.” (BELLONI, 2006, p. 27). Um conceito de distância fora dos parâmetros geográficos é apresentado por Michael Moore. Para o autor, há variáveis psicológicas e pedagógicas que não têm sido consideradas nos estudos. Essas variáveis podem, inclusive, ser encontradas no ensino presencial, pois a presença física de professor e alunos no mesmo ambiente não é garantia absoluta de proximidade e interação. O que o autor chama de distância transacional é uma nova compreensão de espaço, que envolve características psicológicas na interação professor-aluno e se desenvolve na relação de três variáveis: diálogo, estrutura e autonomia (MOORE; KEARSLEY, 2007). A distância transacional, ou seja, o espaço comunicacional entre professor e alunos, e as suas variáveis serão utilizadas como categorias de análise da autonomia docente no processo técnico-pedagógico estabelecido pelo modelo dominante de EaD.

Na obra *Educação a distância: sistemas de aprendizagem online*, Moore e Kearsley (2013) citam que “Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do ensino, o que requer comunicação por meio de tecnologias e uma organização institucional especial.” (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 2).

Utilizando em grande parte o referencial analítico de Moore e Kearsley (2007), Peters (1983) analisa historicamente o desenvolvimento dos modelos de educação a distância, conectando esses modelos com o contexto socioeconômico mais amplo, em especial com as formas organizacionais adotadas nos modelos de produção industrial. Peters identifica, no modelo

dominante da EaD, traços centrais do modelo industrial prevalecente, como a acentuada divisão do trabalho, a baixa responsabilização da força de trabalho e o foco central na produtividade.

Educação a distância é um método de transmitir conhecimento, competências e atitudes que é racionalizado pela aplicação de princípios organizacionais e divisão do trabalho, bem como pelo uso intensivo de meios técnicos, especialmente como o objetivo de reproduzir material de ensino de alta qualidade, o que torna possível instruir um maior número de estudantes, ao mesmo tempo, onde quer que eles vivam. É uma forma industrializada de ensino e aprendizagem. (PETERS, 1983 apud BELLONI, 2006, p. 27)

A formulação acima – de Belloni - é representativa de uma certa incompreensão dos conceitos em Peters: ela representa um determinado modelo de educação a distância, identificado e questionado por Peters, que avança na sua produção para propor a reflexão sobre modelos pedagogicamente avançados de EaD, com base na identificação de vários processos contemporâneos que podem contribuir com esses modelos, como a educação aberta, a educação permanente e as concepções de aprendizagem pós-industrial e pós-moderna. Assim, se predominantemente a educação a distância é dotada de características industriais, na visão e análise da educação “pós-moderna” de Peters (2012), essas características podem e devem, por imperativos pedagógicos, ser substituídas por limites à divisão do trabalho e por um maior nível de responsabilização e autonomia dos docentes, em cursos estruturados de forma mais flexível.

Essa transição, indica Peters (2012), invalida, de certa forma, conceitos únicos para a educação a distância, ressaltando sua constante adaptação aos contextos históricos. O que o autor faz é buscar explicar a natureza da educação a distância:

Na educação a distância, no entanto, as coisas são bem diferentes. As formas típicas e prevalentes de ensino e aprendizagem não são falar e ouvir em situações face a face, mas apresentar material didático impresso e usá-lo a fim de adquirir conhecimento. Falar e ouvir são substituídos por escrever e ler, outro padrão cultural que, no entanto, é relativamente novo e, certamente, comparativamente difícil. Não é um modo de interagir natural, mas artificial, que não pode ocorrer sem uma mídia técnica. Portanto, a interação

educacional também não é natural, mas sim uma interação artificial. Não pode ser feita mais ou menos subconscientemente, mas tem que ser planejada, desenhada, construída, testada e avaliada com consciência total dos objetivos e meios pedagógicos. Esta é uma abordagem bem diferente. É necessário que se faça um cálculo de metas e meios. É um processo mais ou menos científico. É revelador que uma disciplina científica especial seja necessária para desenvolver este tipo de ensino e aprendizagem: tecnologia educacional ou design instrucional. Isto significa que temos de lidar com outra forma bem diferente de educação. A situação instrucional, o clima da aprendizagem, os métodos de apresentação e os métodos de aquisição do conhecimento são diferentes na maioria do tempo. Não há uma interação direta entre professores e alunos porque há artefatos entre eles. Não têm que lidar com pessoas, mas sim com estes artefatos. A linguagem escrita, que é um dos artefatos, difere da linguagem falada em suas formas típicas de apresentação e em suas convenções. (PETERS, 2012, p. 70)

Para completar, Peters (2012) menciona, em relação à educação aberta e a distância, ideias que transcendem a estrutura da educação convencional, como o objetivo humanitário que procura atender os excluídos e que ainda pretendem realizar-se com a educação. O pioneirismo para a concretização de uma futura “universidade virtual” e sua contribuição para a reforma universitária. A nova forma de ensino e aprendizagem e a maneira de portar-se de alunos e professores diante de um complexo conjunto de processos que dependem em grande parte de motivação, independência e autonomia.

4.2 O MODELO INDUSTRIAL DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Antes de nos determos no modelo industrial de educação a distância, é necessário dizer que, apesar de a EaD ter seus primeiros registros a partir do século XVIII, as teorias para fundamentar essa modalidade de educação só começaram a surgir no início dos anos 1960. Buscamos em Keegan (2013, p. 56) as teorias formuladas sobre a EaD que ele considera como as mais importantes: a teoria da autonomia e independência, a teoria da industrialização e a teoria da interação e comunicação.

Como principais representantes da teoria da autonomia e independência, temos Charles Wedemeyer, o idealizador do projeto AIM, e Michael Moore. Wedemeyer criticava o ensino superior, pois acreditava que era antidemocrático e não permitia que os alunos desenvolvessem seus estudos de forma

independente. Para Wedemeyer, as formas de ensino não acompanhavam a modernidade das tecnologias, o que comprometia todo o processo (MOORE; KEARSLEY, 2013). Moore também se preocupou com a autonomia do aluno. Pela separação de professor e aluno, este necessitaria de um grau maior de responsabilidade sobre o seu próprio aprendizado. Dentro das ideias do autor, o diálogo e a estrutura são os dois elementos que podem ser medidos para avaliar essa distância, conhecida como distância transacional. Assim, quanto maior o diálogo e mais flexível a estrutura, maior a autonomia do aluno (MOORE; KEARSLEY, 2013).

Reconhecemos a teoria da interação e da comunicação no pensamento de Holmberg, a que ele denominou de conversação didática dirigida. Segundo Moore e Kearsley (2013), a característica fundamental da educação a distância para Holmberg é o diálogo aluno-professor. Para o autor, materiais e sistemas interativos e adequados incentivam essa troca entre aluno e professor. Além disso, é importante que a aprendizagem seja centrada em cada aluno, de forma individualizada, tendo em vista que os alunos progridem em ritmos diferentes. Nesse sentido, Holmberg acredita na efetividade da modalidade EaD a partir da conversação com a instituição, com os professores, com o sistema e com a estrutura do curso (MOORE; KEARSLEY, 2013).

Nos deteremos na segunda teoria citada por Keegan (2013), a teoria da industrialização do ensino, de Otto Peters. Para discutir o tema, Peters (2006) analisa as circunstâncias de criação da EaD. O autor questiona: se a EaD não surgiu da vontade do povo, nem do sistema educativo, de onde teria surgido para adquirir uma importância e um crescimento tão surpreendentes? Para Peters, a resposta é simples: o motor da EaD é a busca pelo lucro, ela nasce comercialmente, para atender uma lacuna deixada pelos métodos tradicionais de ensino e aprendizagem (PETERS, 2006).

Peters (2006) explica que não houve historicamente transformação semelhante nos métodos de ensino e aprendizagem, quanto à ocorrência com o aparecimento da educação a distância. A divisão do trabalho docente, pela impossibilidade de um único professor atender a todo o processo educativo; planejamento, produção e ensino em tempos e espaços diferentes, por pessoas diferentes. Com a divisão do trabalho, emergem no campo da educação outras

características da produção industrial, com seus aspectos de mecanização e padronização, incorporados para tornar a “cadeia” eficiente.

Se até então o ensino era um “evento” único, uma experiência subjetiva de um grupo ou turma de estudantes, a partir daí o ensino foi *objetivado*, oferecendo-se a todos os participantes a oportunidade de repetir e rever tudo quantas vezes quisessem. A consequência mais importante da *objetivação*: o ensino tornou-se um produto, que podia ser modificado e *otimizado*, sobretudo, porém, podia ser vendido, e isso não apenas *in loco*, mas, sim – como uma mercadoria produzida industrialmente -, em toda parte. (PETERS, 2006, p. 201, grifo do autor).

A ideia da educação como mercadoria fez com que as instituições universitárias de modelo único, isto é, com finalidade somente em educação a distância, alcançassem escalas imensas de oferta educacional, e as instituições de modelo duplo, aquelas de ensino presencial, que agregaram a sua estrutura a modalidade de educação a distância, também crescessem vertiginosamente. Milhares de alunos são atendidos, num sistema de produção e consumo em massa do ensino, com base em cursos que depois de produzidos podem ser “reutilizados” por vários anos, sem adequação ou senso crítico, por diversas turmas, com diversos interesses.

Certamente, essa análise não está restrita à educação a distância, mas ao ensino como um todo. No entanto, na educação a distância, a tecnologia viabilizou sistemas virtuais que elevaram a oferta de ensino a níveis absolutamente distantes das pequenas escalas do ensino presencial. Esse debate abrange o entendimento de que nas universidades de modelo presencial também se pode reconhecer a divisão e intensificação do trabalho e a padronização de processos, mas

[...] o conceito ensino e aprendizagem industrializados não se refere ao emprego de *alguns* ou *vários* princípios da industrialização, mas, sim, à analogia entre o *processo* de ensino e aprendizagem e o *processo* da produção industrial. Em ambos estão concentradas *todas* as características constitutivas, interligadas em sequência sistemática. Nesse sentido, *ensino industrializado* significa *simultaneamente* planejamento e divisão de trabalho prévios, desenvolvimento dispendioso e objetivação de meios, o que faz do ensino acadêmico um produto que pode ser produzido em massa como uma mercadoria, mantido em

disponibilidade, distribuído em vasto território, avaliado e otimizado. (PETERS, 2006, p. 203, grifo do autor).

Para explicar a influência dos modelos fordista, neofordista e pós-fordista na educação, Belloni (2006, p. 13) cita que “o grande desenvolvimento econômico do período capitalista de pós-guerra se caracterizou pela crescente penetração dos modelos teóricos e das práticas da economia sobre os outros campos da vida social”. Significa dizer que a educação não está sozinha nesse contexto, mas que, no caso da educação, a influência dos modelos econômicos está relacionada a sua expansão sem precedentes, ao desenvolvimento e uso das tecnologias e a otimização de recursos. Especificamente, com relação à EaD, o modelo fordista, caracterizado pela oferta em grande escala, pelas dispensas do processo pedagógico e da interação entre docentes e discentes, com base em modelos prontos e reutilizáveis, se aplicava perfeitamente. Mais, Peters (2006) explica que se na educação “processos de trabalho na periferia do ensino e da aprendizagem *podem* ser altamente industrializados numa universidade com presença. Em universidades a distância, porém, eles *têm* que ser industrializados.” (2006, p. 205, grifo do autor).

Certamente, o ensino industrializado tem consequências didáticas para todas as atividades e atores do processo. Peters (2006) cita a perspectiva macrodidática com que as atividades e relações são conduzidas. As relações professor-aluno se transformam na visão do todo, do conjunto de atividades. Dessa forma, os alunos também entendem o ensino-aprendizagem num processo contínuo não demarcado pelo início ou final de uma “aula”. Como são vários especialistas atuando ao mesmo tempo, essa dinâmica impede que os alunos percebam mais nitidamente as fases que transcorrem do planejamento à avaliação. Do ponto de vista da qualidade, é importante dizer que a cooperação entre especialistas resulta em materiais de qualidade e eficientes, mas, sob outra concepção de ensino, pode reforçar o ensino expositivo. A criação de cursos no formato de “pacotes” fechados desfavorece a flexibilização dos caminhos do estudo e a utilização das situações do cotidiano como fonte de desenvolvimento do conhecimento e de senso crítico (PETERS, 2006).

Belloni (2006) também identifica, como Peters (2006), a tendência a considerar a abertura e flexibilidade no modelo de ensino da educação a distância como uma necessidade para a superação da lógica puramente

industrialista em direção a uma perspectiva mais humanista de ensino. (BELLONI, 2006).

Em uma primeira transição, em curso, do modelo industrial fordista/taylorista, Peters (2006, p. 206) considera sua evolução para o modelo neofordista (ou toyotista) de produção, no qual se amplia a “renovação do produto” e a “variabilidade nos processos”. Nesse modelo, produtos educacionais mais customizados às demandas dos perfis dos alunos e do mercado educacional são viabilizados pelo uso de inovações tecnológicas que possibilitam ganhos de escopo (além dos tradicionais ganhos de escala). Mas, ainda de forma mimética em relação ao padrão toyotista da produção industrial, no modelo neofordista se mantêm rigorosamente a centralização de decisões e a baixa responsabilização da força de trabalho.

A superação efetiva das restrições pedagógicas dos modelos industriais não é identificada por Peters como uma realidade nessa primeira década do século XX, mas como uma possibilidade apoiada em processos educacionais emergentes, como a educação aberta e a educação continuada. Nesse possível modelo pós-industrial, além da renovação dos produtos e da variabilidade nos processos, soma-se a alta responsabilização da força de trabalho, característica que muda a própria organização do trabalho. Nesse modelo, não há exclusividade de conteúdos previamente estabelecidos e a divisão do trabalho é minimizada, o que significa atender de forma menos homogênea e a pequenos grupos. As universidades dentro da concepção do pós-industrial necessitariam tanto acompanhar as exigências de formação em constante mudança quanto da organização do trabalho. Seriam, portanto, cursos com flexibilidade de currículo, tempo e espaço para atender grupos pequenos e autônomos (PETERS, 2006).

O modelo de educação a distância “pós-industrial” (PETERS, 2006) alteraria a estrutura dos cursos e conseqüentemente a maneira de estudar. Cursos mais curtos e dinâmicos exigiriam dos alunos uma postura mais assertiva quanto as suas aspirações. A educação a distância se estruturaria com baixa divisão do trabalho, onde os professores conseguiriam ser responsáveis por todas as etapas dos cursos, considerando a curta duração e o atendimento a áreas específicas. Para desenvolver os cursos, agregariam habilidades em produção gráfica e de vídeo e revezariam na direção com a cooperação de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem. As necessidades de

aprendizagem dos alunos balizariam a organização do processo e não as necessidades dos professores (PETERS, 2006).

Peters (2006) reclama à didática da educação a distância, o suporte da tradição do ensino acadêmico, das teorias e práticas e das formas de ver o conhecimento diferentes de cada país ou comunidade científica, haja vista a sua interferência no ensino a distância. Assim como busca na didática do ensino superior e na didática da educação de adultos suas estreitas relações com a didática da educação a distância, por meio de seus fundamentos teórico-científicos e da característica de idade da maioria dos alunos atendidos por essa modalidade de ensino. O oferecimento de ensino a distância para alunos não adultos, por outro lado, não descaracteriza essa prática ou princípio teórico, pois a discussão, certamente, vai envolver o que já se sabe sobre o tema e aqueles a quem já foi aplicado, que, nesse caso, são os estudantes adultos.

Segundo Peters (2006), na “construção” de uma didática do ensino a distância, não haveria como rejeitar os benefícios da tecnologia educacional. Em todas as gerações da educação a distância, os métodos, instrumentos e tecnologias foram importantes para superar a distância, num tipo de ensino que não tinha modelos formais para se sustentar. O autor ainda reconhece a relevância das pesquisas que envolvem conhecer a experiência e o ambiente social dos atores envolvidos na educação a distância, as formas de ensino-aprendizagem, as novas tecnologias, os materiais didáticos, etc.

Dentre tantos elementos apontados por Peters (2006) e que poderiam ser considerados para a construção da didática da educação a distância, o autor esclarece que, “com uma multiplicidade de pontos de vistas teóricos, modelos explicativos e critérios de avaliação” (PETERS, 2006, p. 26), não é possível insistir numa teoria única, e é nesse sentido que compreende a didática da educação a distância.

Essa prudência teórica e pedagógica, porém, não inibe Peters (2006) de analisar e estabelecer as categorias analíticas que possam responder às complexas questões que envolvem proximidade e distância no ensino a distância: diálogo, estrutura e autonomia.

4.3 DIÁLOGO, ESTRUTURA E AUTONOMIA

Inerente aos processos de aprendizagem na educação a distância, encontramos a noção de distância, que na maioria das vezes tem sido tratada especificamente no sentido físico. Nas décadas de 1970 e 1980, Moore (2002) já entendia que a educação a distância não se resumia a questões de separação geográfica. O autor reconhecia nas relações entre professores e alunos, elementos que contribuíam para o entendimento do que significava a distância na modalidade de ensino e que basicamente se resumiam à forma como os cursos estavam estruturados e ao maior ou menor grau de interação entre professores e alunos. Nesse sentido, o que se entende por educação a distância “é a inter-relação das pessoas, que são professores e alunos, nos ambientes que possuem a característica especial de estarem separados entre si.” (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 295).

A separação entre professores e alunos, tão característica da educação a distância, e que se apresenta diferentemente entre determinados alunos, professores, cursos, devido a elementos distintivos, naturais, entre pessoas, programas de ensino, métodos, etc., foi compreendida enquanto um fenômeno pedagógico. Nas palavras de Moore (2002),

Com a separação surge um espaço psicológico e comunicacional a ser transposto, um espaço de potenciais mal-entendidos entre as intervenções do instrutor e as do aluno. Este espaço psicológico e comunicacional é a distância transacional. Espaços psicológicos e comunicacionais entre um aluno qualquer e seu instrutor nunca são exatamente os mesmos. Em outras palavras, a distância transacional é uma variável contínua e não discreta, um termo relativo e não absoluto. (MOORE, 2002, p. 2).

Alinhado a Moore (2002), Peters (2006) explica que a função transacional está inscrita na medida da interação entre professores e alunos simultaneamente, mas é influenciada pela flexibilidade ou rigidez dos programas de ensino. Tem-se aí duas das variantes da distância transacional descritas por Moore (2002): diálogo e estrutura. Peters (2006), ainda em alinhamento com Moore (2002), explica a distância transacional acrescentando uma terceira variável:

[...] a distância transacional é uma função de três grandezas, que mudam de uma situação para outra, em parte inclusive, são antagônicas ou até mesmo excludentes. Conforme as características das pessoas participantes, os objetivos e conteúdos do ensino, seu nível de exigências, os métodos necessários, os meios disponíveis e a cultura de estudo tradicional, é preciso encontrar a melhor relação possível dos três grupos de variáveis entre si e determinar, assim, uma distância transacional que se adapte exatamente a essa situação por conseguinte, a didática do ensino a distância consistiria daquelas estratégias e técnicas com que é possível estabelecer a distância transacional de acordo com as exigências de cada uma das situações educativas e de aprendizagem. (PETERS, 2006, p. 65).

A primeira variante da distância transacional, isto é, o diálogo, é determinado pela “filosofia educacional do indivíduo ou grupo responsável pela elaboração do curso, pelas personalidades do professor e do aluno, pela matéria do curso e por fatores ambientais” (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 296). São significativos nesse processo, o grupo de aprendizado e o meio de comunicação utilizado pelos membros do grupo. Haverá mais ou menos diálogo entre o professor e membros específicos do grupo. Assim, para Moore (2002):

O termo diálogo é empregado para descrever uma interação ou uma série de interações com qualidades positivas que outras interações podem não ter. Um diálogo tem uma finalidade, é construtivo e valorizado por participante. Cada participante de um diálogo é ouvinte respeitoso e ativo; cada um contribui e se baseia na contribuição de outro (s) participante (s). [...] Em uma relação educacional, o direcionamento de um diálogo inclina-se no sentido de uma melhor compreensão do aluno. (MOORE, 2002, p. 3).

O diálogo ocupa uma função pedagógica, já que não está relacionado somente às interações instrumentais, com o objetivo apenas de esclarecer dúvidas pontuais ou transmitir informações administrativas, mas deve ser entendido como “uma forma autônoma de ensino e aprendizagem.” (PETERS, 2006, p. 75). O meio de comunicação tem grande importância para a compreensão do diálogo. No entanto, Moore (2002) acredita que outras variáveis, como “o projeto de cursos, a seleção e treinamento dos instrutores e o estilo de aprendizagem dos alunos”, serão percebidas como importantes ante o amadurecimento do campo da educação a distância. Os diversos tipos de

meios de comunicação, por sua vez, determinam como se dá o diálogo entre professor e aluno, que pode ser mais estruturado, no caso da utilização de *e-mails*, ou menos estruturado, no caso da utilização de videoconferências. O que não se pode negar é que, mesmo na ausência de interação entre professor e aluno, característica dos cursos em que os alunos estudam sozinhos por meio de materiais impressos, Moore (2002) reconhece

[...] alguma forma de diálogo aluno-instrutor, pois o aluno desenvolve uma interação silenciosa e interior com a pessoa que, distante no tempo e no espaço, organizou um conjunto de ideias ou informações para transmissão dentro daquilo que poderia ser considerado como um 'diálogo virtual' com um leitor, espectador, ou ouvinte distante, desconhecido. (MOORE, 2002, p. 4).

Outras variáveis que influenciam o diálogo são a quantidade de alunos por professor, o ambiente físico de ensino pelos professores e de aprendizagem pelos alunos, o ambiente emocional e as personalidades de alunos e professores.

Peters (2006) busca pontos de vista didático-científicos, pedagógicos, filosóficos, antropológicos, sociológicos no sentido de ampliar a reflexão sobre o diálogo e descaracterizar o reducionismo da educação a distância ao ensino por meio de materiais previamente preparados. No aspecto pedagógico, o diálogo é essencial “porque nele, linguagem pensamento e ação estão intimamente relacionados e porque realizam o desenvolvimento individual e social do ser humano.” (PETERS, 2006, p. 80). Não há argumentos para renunciar ao diálogo ou acreditar que a interação não tem importância na educação a distância.

Ensino e aprendizagem dialógica e a participação no processo científico são um evento de natureza totalmente própria e por isso incomparável. Quando se leva o ensino a distância a sério e não se o entende simplesmente como distribuição e leitura de materiais de estudo, deve-se oferecer oportunidade suficiente para o diálogo. Quando, além disso, se entende o estudo acadêmico como um processo no qual se busca educação por meio de ciência, de modo algum se pode renunciar a uma considerável parcela de ensino e aprendizagem dialógica no ensino a distância. Se, além disso, se considera em que medida o desenvolvimento do pensamento científico depende de sua gênese e de seu ensaio no diálogo com docentes e outros estudantes, e o quanto falar, pensar e agir se condicionam

mutuamente, ainda se é fortalecido nesta concepção. (PETERS, 2006, p. 82).

Na prática, a concepção do diálogo tem sido empregada nas universidades de ensino a distância por meio dos métodos padronizados. As diferenças, segundo Peters (2006), se encontram no grau da concessão e do consumo. O autor trabalha esse tema num longo e interessante discurso, que registramos nesta pesquisa, num formato mais conciso. O Quadro 1 apresenta essas informações.

Quadro 1 – A concepção constitutiva diálogo na prática (continua)

A concepção constitutiva diálogo na prática			
Princípio	Meio	Benefícios	Tipo de interação
Aconselhamento acadêmico (conselheiros)	Encontros pessoais, via telefone, e-mail, ou outro meio de comunicação	Aos estudantes: sensação de ter a toda hora, e principalmente em momentos críticos, um parceiro de diálogo à disposição. À EaD: continuidade, estabilidade, intensidade e realidade	De orientação profissional a questões financeiras. Motivação para os estudos, retirada de dúvidas, assistência a estudantes que estão prestes a desistir, necessidades pessoais, sociais e familiares.
Centro de estudos (tutores)	Encontros individuais ou em grupos. Podem acontecer tutorias telefônicas.	Ampliação das perspectivas de aprendizagem e conhecimento	Conteúdo dos cursos, superação de problemas, discussão de questões metódicas e metodológicas, análise de aspectos teórico-metodológicos e modelos interpretativos difíceis
Grupos de trabalho (iniciativa dos alunos)	Diálogos informais entre os estudantes. Podem ser realizados de forma eletrônica no sistema de <i>help</i> , sociedades e bares virtuais.	Autoconfirmação e autoconhecimento. Diminuição de dúvidas e sentimentos de insuficiência, reconhecimento de suas próprias competências	Questões de estudo, aprendizagem ou problemas pessoais.

Quadro 1 – A concepção constitutiva diálogo na prática (conclusão)

A concepção constitutiva diálogo na prática			
Princípio	Meio	Benefícios	Tipo de interação
Seminários e períodos práticos	Presencialmente	Ampliação do conhecimento, proximidade e sensação de pertencimento ao grupo	Na maioria das vezes, o discurso e as pesquisas científicas
<i>Residential Schools</i> (estada coletiva e temporária no campus)	Presencialmente	Proporciona o sentimento de vivência dentro de uma universidade, se estabelecido enquanto componente integral do sistema de ensino e aprendizagem na educação a distância	Iniciação ao diálogo científico. Troca de ideias, solução conjunta de problemas, abordagens sobre outros pontos de vista, questionamento crítico, reflexão sobre a importância do que foi pesquisado e aplicação do saber adquirido
Contatos com membros das áreas especializadas	Presencialmente ou por meio eletrônico	Proporciona acesso a informações recentes de pesquisa e ensino. Fazem com que o estudante se sinta parte de uma “pátria científica”	Informações sobre literatura adicional, ensino, provas ou exames. Informações sobre trabalhos a serem realizados e questões de conteúdo

Fonte: Baseado em Peters (2006).

No Quadro 1, a concepção “diálogo na prática” aparece na forma de princípios, meios, benefícios e tipo de interação. Ou seja, para cada princípio ou maneira com que a interação pode ser formalizada, como, por exemplo, o aconselhamento acadêmico, corresponde os meios utilizados para que esse aconselhamento aconteça, os benefícios para os estudantes e para o ensino-aprendizagem e o tipo de informações que são trocadas nessa interação.

A segunda variante na determinação da distância transacional é a estrutura. A estrutura corresponde a todos os elementos utilizados na elaboração do curso. Assim, consideram-se parte da estrutura, “os objetivos de aprendizado, temas do conteúdo, apresentações de informações, estudos de caso, ilustrações gráficas e de outra natureza, exercícios, projetos e testes.” (MOORE; KEARSLEY, 2013, p. 298). A estrutura, assim como o diálogo, também é

determinada pela filosofia educacional do curso e por todos os elementos que têm significado no desenvolvimento do curso: a qualificação e adaptação dos professores ao modelo, o nível acadêmico dos estudantes, os meios de comunicação entre eles. Conforme Moore (2002),

A estrutura expressa a rigidez ou a flexibilidade dos objetivos educacionais, das estratégias de ensino e dos métodos de avaliação do programa. Ela descreve em que medida um programa educacional pode acomodar ou responder a cada necessidade individual do aluno. Assim como o diálogo, a estrutura é uma variável qualitativa, e, tal como o diálogo, a extensão da estrutura num programa é mormente determinada pela natureza dos meios de comunicação empregados, e também pela filosofia e características emocionais dos professores, pelas personalidades e outras características dos alunos, e pelas restrições impostas pelas instituições educacionais. (MOORE, 2002, p. 5).

Peters (2006) explica que não é a primeira vez que a estruturação está presente no ensino. Em verdade, às aulas sempre coube um *script* a ser seguido; aos livros, a divisão do conhecimento; aos currículos, um caminho predeterminado. Mas a que, então, Peters (2006) credita a novidade do pensamento de Moore? À sua aplicação de forma extrema com base em critérios da tecnologia do ensino. Nesse sentido, o estudo por meio de um programa de televisão, por exemplo, é altamente estruturado, pois cada passo já foi pré-determinado, assim como o conteúdo e o tempo que é dado para as falas e até mesmo o tempo para “assimilação” pelos estudantes. Tudo encaixado, pronto e acabado; “apresentações” sem possibilidade de contribuição dos alunos. No caso das videoconferências, há possibilidade de diálogo, de desvios; os alunos podem interagir dentro de uma estrutura que se apresenta de forma mais flexível. É claro que a estrutura não está relacionada somente aos meios de comunicação,

[...] são analisados, selecionados e definidos os *objetivos do ensino e da aprendizagem*; são escolhidos conscientemente os *conteúdos e as estratégias do ensino* para atingir com eles os objetivos do ensino; empregam-se *meios técnicos*, a fim de tornar o processo mais eficiente; constroem-se *testes*, para poder constatar se os objetivos declarados realmente foram alcançados e fazem-se *avaliações*, a fim de otimizar a estrutura encontrada. (PETERS, 2006, p. 88, grifo do autor).

Como desvantagens ou pontos a serem observados nos cursos fortemente estruturados, Peters (2006) cita que eles tendem a ser centrados no que foi produzido previamente pelo professor e que negligenciam a participação dos alunos. Para o autor, esses cursos não estimulam a produção de conteúdos customizados às necessidades dos alunos e dos contextos locais, ou seja, constituem-se em um verdadeiro “pacote educacional” fechado. O êxito dessa característica decorre, em primeiro lugar, como já temos assinalado, da ausência de regulação adequada para o uso de tecnologia em processos educacionais e da conseqüente ocupação mimética do espaço educacional pelos modelos industriais; mas pode-se ainda apontar a contribuição dada pela forma como a tecnologia foi recebida nas décadas de 1970 e 1980. Nessa época, a perspectiva estruturada foi fortalecida também porque a tecnologia foi aceita, ingenuamente, como solução total para as questões pedagógicas e didáticas. E, mesmo antes disso, considere-se que os limites técnicos praticamente obrigavam a EaD a utilizar modelos fortemente estruturados de cursos, como aqueles implicados no uso de meios de comunicação como a correspondência, rádio e TV, por exemplo.

Considerando-se as mudanças ocorridas desde a primeira geração da educação a distância, especialmente no que concerne à entrada de novas tecnologias de informação e comunicação, tem-se o início de um processo que transformará rapidamente os modos de estruturação do ensino a distância (PETERS, 2006). À espera dessas modificações, Peters já dispensa atenção a um modelo que está sendo desenvolvido pela Universidad Nacional Aberta da Venezuela, o qual permite inferências sobre a revisão e estruturação de novos cursos. Dentre as características desse modelo, estão a integração de vários meios de informação e comunicação, o enfoque dos conteúdos a partir de vários pontos de vista e a possibilidade que os estudantes têm de interagir com os conteúdos oferecidos. Outra iniciativa no sentido de melhor estruturar a educação a distância se encontra na Open Universiteit, na Holanda. A universidade desenvolveu quatro modelos para a educação a distância. Os modelos centrados no conteúdo, no estudante, no atendimento e num guia de estudo devem ser sintonizados no ambiente digital com o objetivo de tornar mais flexível o ensino a distância (PETERS, 2006). Para completar, Peters (2006) esclarece que as novas possibilidades de design didático também promoverão uma estruturação mais flexível.

No futuro, portanto, o ensino pode adaptar-se mais facilmente às necessidades de estudo dos estudantes, às peculiaridades de cada uma das disciplinas e ao meio profissional e social, sobretudo, porém, às exigências da sociedade industrial em rápida transformação. (PETERS, 2006, p. 154).

Para melhor entendimento da dinâmica do diálogo e da estrutura, as duas primeiras variantes da distância transacional, apresenta-se o Quadro 2.

Quadro 2 – Distância transacional

Distância transacional	Tipo	Exemplo	Sigla
Maior	Programa de ensino sem diálogo e sem estrutura	Estudo independente com base em leitura própria	-D-S
	Programa de ensino sem diálogo, mas com estrutura	Programas didáticos no rádio e na televisão	-D+S
	Programa de ensino com diálogo e com estrutura	Curso de estudo a distância típico	+D+S
Menor	Programa de ensino com diálogo, mas sem estrutura	Assistência tutorial segundo Carl Rogers	+D-S
Legenda: D= diálogo; S=estrutura; - sem; + com			

Fonte: Moore (1977, p. 39).

O quadro apresenta a relação entre o diálogo e a estrutura e a influência desses na distância transacional. Para Peters (2006), não deve existir necessariamente um propósito de reduzir a distância transacional. Essa não é uma medida exata – se for menor, é benéfico; e se for maior, é ruim –, mas deve estar adequada a cada ambiente de ensino e aprendizagem em dosagens que para aquele ambiente sejam ideais. É o que a relação estabelecida no quadro de Moore pretende mostrar, a estabilidade da relação entre diálogo e estrutura e conseqüentemente uma distância transacional equilibrada.

Nesse sentido, Peters (2006) entende que uma grande distância transacional em determinada situação pode ser essencial para o desenvolvimento da autonomia. A autonomia é a terceira variante do conceito de distância transacional na construção de Moore, ou seja, a liberdade que os alunos possuem para realizar seus estudos.

Na concepção de Moore, portanto, a autonomia está relacionada à “autodeterminação do estudante.” (PETERS, 2006, p. 93). Moore e Kearsley (2013) entendem que ao aluno caberá maior responsabilidade quanto mais houver interação a distância. Como o foco deste estudo é autonomia docente, não destacaremos a autonomia do aluno, nem os modelos aplicados a essa variável. Vamos, no entanto, retomar a discussão das formas de ensino e aprendizagem neointermediadas e pós-intermediadas no ensino a distância, sob a ótica das concepções modificadoras de Peters.

Considerando as transformações no mundo do trabalho, realizadas pela neointermediização, e as perspectivas ainda emergentes de pós-intermediização, destacam-se em ambos os aspectos característicos de alta inovação do produto e alta variabilidade dos processos, ocorrendo, no modelo pós-intermediário que se quer emergente, uma mudança radical: de baixa para alta responsabilização da força de trabalho docente (PETERS, 2006).

Contribuem para estabelecer a possibilidade dessa transição, radical em termos pedagógicos, os processos e reflexões sobre o ensino aberto, enquanto ensino acessível a todas as pessoas, dentro dos ideais de igualdade. Peters (2006) explica que o ensino aberto é “tendencialmente igualitário, ajuda a realizar igualdade de oportunidades, baseia-se em grande parte na atividade própria dos estudantes autônomos, está mais relacionado com a prática da vida e da profissão.” (PETERS, 2006, p. 183). No seio das tendências econômicas, sociais e políticas, o ensino aberto está relacionado com a democratização da universidade e da sociedade, com uma formação universitária mais barata, participação das pessoas na vida cultural e qualificação para um mundo do trabalho em transformação.

Outra concepção modificadora da educação a distância tratada por Peters é a educação permanente. A educação permanente carrega características que têm relação direta com a educação a distância, pois exige que se desenvolvam formas alternativas de estudo, considera o estudo não só como elemento da vida

profissional, mas da vida pessoal, e valoriza o estudo realizado na vida adulta. Dentro da nova organização do mundo do trabalho, o ensino industrializado também se modifica. Tem-se a substituição da divisão do trabalho e das equipes pelos grupos de trabalho que desenvolverão cursos mais curtos. Dessa forma, os professores estarão engajados em todas as etapas do programa. Peters (2006) entende, ainda, que os estudantes serão protagonistas de seu aprendizado e que

O sentimento de vida pós-moderno faz da comunicação e da interação mais continuada, por assim dizer, da vida no grupo um ponto importante do ensino a distância e atribui ao estudo isolado com textos estruturados um papel mais complementar. Com isso a relação das duas formas de ensino entre si, que é uma consequência da concepção da aprendizagem industrializada, é francamente invertida. (PETERS, 2006, p. 214).

Finalmente, as ideias a respeito do homem pós-moderno, que não mais se dispõe a sacrificar o presente em função de um futuro promissor, que valoriza a vida e os contatos sociais e que se interessa mais pelo desenvolvimento da personalidade do que por ascender economicamente, irão tomar as discussões no sentido de questionar como isso refletirá no ensino a distância, ainda que as respostas não estejam alinhadas ao ritmo das perguntas.

4.4 O TRABALHO COLETIVO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: A POLIDOCÊNCIA

Segundo Mill (2010, p. 23), polidocência “é o conjunto articulado de trabalhadores, necessário para a realização das atividades de ensino-aprendizagem na EaD”. Ao explicar o termo, o autor tenta estabelecer as diferenças e similaridades que o caracterizam como o trabalho coletivo específico desenvolvido na educação a distância. Ao aproximar o tema, entende-se que o trabalho coletivo é um conceito já tratado na literatura; no entanto, Mill considera algumas precisões a serem feitas para diferenciá-lo da polidocência. Para tal, Mill dialoga com o trabalho de Belloni (2006) e a primeira consideração refere-se ao ator que ensina em EaD. Nesse sentido, Mill (2010) salienta que creditar à instituição ou ao professor-coletivo o papel de docente na EaD não se adequa à realidade tratada. Apesar de acordarmos com as palavras de Belloni

(2006, p. 81), de que “a característica principal do ensino a distância é a transformação do professor de uma entidade individual em uma entidade coletiva”, corroboramos com o pensamento de Mill, de que pensar que quem ensina em EaD é a instituição é uma imprecisão e não acolhe ou explica os diferentes atores envolvidos no processo. Já no que concerne ao termo professor-coletivo, Mill considera que o termo professor sugere sala de aula e que concentrar todos os componentes num único conceito seria o ideal. Assim, o autor cunha polidocente como resposta à primeira questão: quem ensina em EaD? (MILL, 2010).

A segunda questão importante se concentra na diferença do trabalho coletivo em EaD e do trabalho coletivo na educação presencial, já que nos dois casos isso não só é possível como verificável. É certo que na educação presencial há um grupo de não docentes que concorrem para o processo de ensino-aprendizagem, como técnicos de laboratório, gestores, auxiliares, etc. Contudo, não existe a obrigatoriedade dos serviços desses trabalhadores para que o ensino aconteça. Inversamente a esse fato, questiona-se: há possibilidade de o docente em EaD atuar sozinho? A experiência do autor com a educação a distância o faz crer que não. A intensa fragmentação do trabalho desenvolvido em EaD supera em muito a que acontece na educação presencial. Na EaD,

[...] normalmente cabem a diferentes profissionais as tarefas de produzir o conteúdo do curso, de organizar didaticamente o material, de converter o material para a linguagem da mídia (impressa, audiovisual, virtual, etc.), de coordenar todas as atividades de um curso e manejar/gerenciar a turma, entre outras. A quantidade de membros da equipe polidocente em EaD pode variar, assim como variam as suas funções. Por isso, considera-se difícil, senão impossível, um único profissional dar conta de todas as atividades envolvidas – mesmo quando detém os saberes de todos os membros da equipe. (MILL, 2010, p. 25).

Isso não significa somente um trabalho coordenado, mas um alto grau de interdependência entre os diversos componentes da equipe. Diante desse quadro, Mill (2010) explica que a precarização do trabalho docente em EaD é superior se comparada ao ensino presencial, tendo em vista que os aspectos que depreciam o trabalhador são aumentados pela insegurança e intensificação do trabalho. Para o autor,

[...] devido à racionalização do trabalho em geral e do trabalho pedagógico especificamente, também o fazer docente presencial é fragmentado e desenvolvido por especialistas da educação. Por isso, o compartilhamento dos fazeres e saberes do professor na *polidocência* virtual acirra a descaracterização do trabalho docente tradicional, isto é, a organização do trabalho pedagógico como *polidocência* traz implicações diversas ao magistério como categoria profissional. (MILL, 2010, p. 28, grifo do autor).

Dois aspectos evidenciados pela polidocência são “[...] a interdependência entre os membros da equipe e a fragmentação do processo de trabalho”. (MILL, 2010, p. 29). São dois vieses complementares e antagônicos do mesmo trabalho; um lado que reflete o esforço necessário e simultâneo para que o trabalho se desenvolva e os objetivos sejam atingidos e outro lado que atinge o trabalhador virtual com “a **redução da sua autonomia** e da noção do todo do seu trabalho.” (MILL, 2010, p. 29, grifo nosso). Na impossibilidade de um único trabalhador realizar todo o processo inscrito entre a concepção e a execução do trabalho docente, como distinguir o produto do trabalho de cada ator? Como possuir autonomia nessa dinâmica de trabalhos colaborativos?

Os argumentos de Mill (2010) convergem para a ideia de que o processo de trabalho docente seja mais parcelado na EaD do que no ensino presencial, e é justamente nessa fragmentação do trabalho pedagógico virtual que o autor assenta a noção de polidocência e a necessidade do trabalhador coletivo para realizá-lo. Retoma-se, então, as duas vertentes da análise da polidocência: “colaboração entre os trabalhadores e fragmentação do trabalho docente em etapas” (MILL, 2010, p. 33).

A equipe de educadores que trabalha na polidocência é composta de vários profissionais. As denominações recorrentes na literatura são as mencionadas abaixo, ainda que a nomenclatura se diferencie em alguns pontos ou as funções se mesclêm ou mudem de acordo com a configuração do trabalho em EaD.

- Professor-conteudista: esse educador cuida da elaboração dos conteúdos e responsabiliza-se por adequar metodologicamente os conceitos e atividades de aprendizagem ao perfil do egresso do curso.
- Professor-formador: o papel do professor-aplicador/formador constitui-se no acompanhamento dos alunos durante a

aplicação da disciplina, no gerenciamento dos tutores da disciplina e na elaboração de orientações diversas para alunos e tutores, na realização de webconferências, etc.

- Tutores virtuais: o papel dos tutores virtuais é mais direcionado ao conteúdo da disciplina e, por isso, normalmente são especialistas na área da disciplina ou do curso em que trabalham. O trabalho do tutor virtual é acompanhar os alunos em seus estudos, buscando melhores formas de ensinar-aprender e orientando os estudantes em suas dificuldades.
- Tutores presenciais: os tutores presenciais são geralmente educadores com conhecimento mais generalista ou formados na área do curso. Sua função é dar atendimento local para os alunos, auxiliando-os em suas dificuldades pontuais.
- Equipe multidisciplinar: [...] esse grupo de profissionais é composto por especialistas em mídia impressa (diagramadores, revisores linguísticos, digitadores, desenhistas, gráficos, etc.), audiovisual (operador de câmera, produtor audiovisual, editor de áudio e vídeo, locutor, animador, etc.), virtual (web designer, programador, diagramador, desenhista, técnicos de informática, editores, etc.
- Projetistas educacionais (ou *designers* instrucionais): [...] com formação pedagógica mais direcionada para as atividades de ensino-aprendizagem da modalidade de EaD, os projetistas educacionais são responsáveis pela adequação dos conteúdos da disciplina às várias mídias adotadas pela instituição mantenedora do curso.
- Equipe coordenadora: embora coordenadores na educação presencial não sejam necessariamente considerados docentes, na EaD seus papéis compreendem inter-relações importantes com o trabalho dos demais atores (professor-conteudista, professor-formador, tutor, projetista, etc.).
- Equipe de apoio técnico (na IES e no polo): [...] há outros profissionais de apoio técnico-administrativo que participam indiretamente do bom andamento das atividades pedagógicas. Equipe de apoio logístico, equipe administrativa, equipe acadêmica, apoio técnico ou *helpdesk* e outros trabalhadores de apoio que realizam suas atividades na instituição de ensino superior (IES) e no Polo de Apoio Presencial. (MILL, 2010, p. 34, grifo do autor).

Certo é que a docência virtual pressupõe a aquisição de novos saberes e fazeres por parte dos professores. Nesses novos saberes, destacam-se a capacidade de trabalhar em equipe, gerenciar o tempo e utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Surge como desafio capacitar os professores para atuarem na educação a distância. De acordo com Belloni (2006), a formação de professores deve considerar a atualização nas dimensões pedagógica, tecnológica e didática. Essas dimensões atendem tanto a modalidade EaD como o ensino presencial, ainda que a autora reconheça que o contexto da formação de professores para EaD exceda os limites dos âmbitos

científico e pedagógico e adentrem os campos político e institucional, onde se encontram os elementos que determinam o modelo.

Na dimensão pedagógica, se encontram as atividades diretamente ligadas ao processo de ensino-aprendizagem, como tutoria, orientação e aconselhamento. O docente precisa experimentar as capacidades relacionadas com a aprendizagem autônoma para então compreender e facilitar a autonomia de seus alunos. A dimensão tecnológica abarca as relações entre tecnologia e educação. A utilização da tecnologia em todo o processo educativo, o conhecimento das metodologias que esses meios tecnológicos implicam e a decisão de usá-los. Finalmente, a dimensão didática está relacionada à formação específica do professor em um campo científico e no reconhecimento da necessidade de atualização (BELLONI, 2006).

Para Belloni (2006), o docente em EaD precisa dominar o conteúdo de sua área e os elementos que conduzem a uma prática educativa fundamentada e crítica. Cabe, então, retomar o questionamento: quem é o docente na educação a distância? Sabe-se que o processo de trabalho em EaD é coletivo, mas é necessário observar que, no contexto da polidocência, um dos atores tem responsabilidades mais diretas com o desempenho pedagógico dos alunos. Trata-se do docente responsável pela interação com os alunos, os chamados tutores. Cabe refletir sobre essa posição, recuperando a história dos “tutores”.

O entendimento de Garcia-Aretio, no final da década de 1990, de que não havia consenso dos autores quanto à denominação dos tutores, parece ainda persistir. Assim, o autor explica que ao tutor chamam indistintamente “**tutor, assessor, facilitador, conselheiro, orientador**, etc., caracterizando-o de acordo com as funções que desempenha, embora precisemos reconhecer que o termo mais utilizado é tutor²⁸” (GARCIA-ARETIO, 1999, p. 2, grifo do autor, tradução nossa). As funções dos tutores são tantas que por vezes podem se confundir, principalmente porque pertencem a diferentes áreas da educação:

[...] a função orientadora, mais centrada na área afetiva, a função acadêmica, mais relacionada ao aspecto cognoscitivo e a função institucional, que diz respeito à própria formação acadêmica do tutor, ao relacionamento entre aluno e

²⁸ Texto original: “**tutor, asesor, facilitador, consejero, orientador**, etc., caracterizándolo em relación com las funciones que desempeña, aunque ha de reconocerse que el término que más fortuna ha hecho es el de tutor”.

instituição e ao caráter burocrático deste processo. (GARCIA-ARETIO, 2001, p. 2)

Para Maggio (2001, p. 95), “nas perspectivas tradicionais da modalidade a distância, era comum sustentar que o tutor dirigia, orientava, apoiava a aprendizagem dos alunos, mas não ensinava”. Entendemos “as perspectivas tradicionais da modalidade a distância” como os cursos e estrutura limitados pela visão tradicional de educação, considerando como fundamento pedagógico, o professor como centro do processo ensino-aprendizagem e a recepção de conhecimento pelos alunos. Nessa visão, as tecnologias ainda teriam uma função de apêndice e delas não se conheceria todas as possibilidades. Maggio (2001) explica que atualmente “o docente cria propostas de atividades para reflexão, apoia sua resolução, sugere fontes de informação alternativas, oferece explicações, favorece os processos de compreensão; isto é, guia, orienta, apoia e nisso consiste seu ensino.” (MAGGIO, 2001, p. 96).

Entende-se, portanto, que as mudanças nas concepções pedagógicas transferiram o protagonismo dos materiais de estudo com a colaboração dos tutores na transferência de informação para a construção do conhecimento mediada pelos tutores com o apoio dos materiais de estudo. Nesse sentido, concordamos com Mill (2006) ao citar que os docentes-tutores são fundamentais, pois utilizam as tecnologias digitais para promover a construção do conhecimento dos alunos. Além disso, num modelo de educação que se baseia na interatividade como um fundamento para a mediação pedagógica, o trabalho desenvolvido pelo docente-tutor reveste-se de alta importância, já que é esse membro da equipe EaD que assume a responsabilidade mais estreita na aprendizagem do aluno. Dessa forma, esta pesquisa não só compreende o papel do tutor como docente, mas sustenta sua primordial contribuição para a interatividade e flexibilidade dos cursos à distância, princípios fundamentais indispensáveis à qualidade nessa modalidade de ensino.

Por outro lado, o exame do reconhecimento da essencialidade do trabalho do tutor pelas instituições demonstra forte contradição entre discurso e ato, pois, ainda que sejam reconhecidos discursivamente como fundamentais para a aprendizagem, não possuem nem o *status* de docentes, nem percebem salário

condizente com a função, ainda que desenvolvam todas as atividades típicas da docência. Para completar, Rangel (2018, p.59) sustenta que

Provavelmente a ambiguidade em relação à valorização do papel do tutor decorre da dificuldade em legitimá-lo como docente, pois isso implicaria em inseri-lo no plano de cargos e salários das instituições, em geral estruturados para o ensino presencial, com valores mais elevados e regras menos flexíveis do que se pode conseguir pragmaticamente hoje no mercado ao se contratarem “tutores”. O próprio título de “tutor” já o desvaloriza simbolicamente perante o título de “professor”. A aceitação dessa função por parte dos profissionais de educação, ainda que especialistas ou mestres, provavelmente é facilitada devido à crise de emprego, que os obriga a condições de trabalho inferiores às de professores presenciais. (RANGEL, 2018, p. 59).

Outros autores contribuíram para salientar a importância da formação dos docentes e dos saberes necessários frente às transformações sociais advindas da intensificação das tecnologias na educação. Entre as 10 novas competências para ensinar, Perrenoud (2000) incluiu o trabalho em equipe e a utilização das novas tecnologias. Ressalte-se que, apesar de o autor tratar o tema com maestria, tem como referência o ensino presencial, haja vista a sugestão de refutar o trabalho em equipe quando esse se mostrar inconveniente e refutar a utilização das tecnologias quando se mostrarem inadequadas. Como já discutido, o trabalho em equipe e a utilização das tecnologias de informação e comunicação são intrínsecos à polidocência. Nesse sentido, não podemos acreditar que as competências para ensinar presencialmente sejam exatamente as mesmas para ensinar na modalidade à distância. Mill et al. (2010) validam esse entendimento quando sustentam que os tempos e espaços em EaD são diferentes, assim como a docência, que é compartilhada, e que esses novos arranjos ainda necessitam de estudos que gerem conhecimentos aos docentes, do ponto de vista da prática docente e do processo educativo.

Nesse contexto, provoca-nos a questão: como entender e trabalhar na polidocência? Entender por que, a princípio, o docente pode estar reproduzindo na modalidade a distância a sua vivência na educação presencial e trabalhar considerando uma nova configuração onde a fragmentação do trabalho é intensificada. Finalmente, retomaria Perrenoud (2000), não para responder a questão, mas para sugerir duas posturas de base para os docentes e porque

não para todos os que trabalham em EaD: a prática reflexiva e a implicação crítica. A prática reflexiva, segundo o autor, é essencial e decisiva nas sociedades em transformação; refletir sobre as experiências promove a construção e o desenvolvimento de novos saberes. Soma-se a isso a necessidade dos docentes de discutirem efetivamente os problemas do ensino, culturais e profissionais. Docentes envolvidos no debate político sobre a educação local e globalmente: eis aí a implicação crítica.

4.5 AS PESQUISAS SOBRE O TRABALHO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Para abordar as pesquisas que versam sobre o trabalho em educação a distância, é importante considerar que o estudo do trabalho docente no ensino superior já tem deixado marcas que se coadunam, reforçam ou são reforçadas pelas impressões deixadas por aqueles trabalhos. Dentre os inúmeros fatores da precarização do trabalho no ensino superior apontados nas pesquisas (GUIMARÃES, 2001; FRANCA, 2017; FLORES, 2017), estão: a) a distribuição desigual entre os docentes de tempo integral, parcial e horistas; b) a contratação temporária dos professores; c) a crescente mercantilização do ensino superior no setor privado; d) a concorrência acirrada entre os docentes marcada pela exigência de produtividade; e) a intensificação do trabalho docente. No entanto, todos esses fatores, redefinidos em novas configurações ou novos atores no âmbito da EaD, e em geral na EaD intensificados, são conexos à questão de fundo: a limitada institucionalização do trabalho docente.

Mill (2006), em sua tese intitulada “Educação a distância e o trabalho virtual: sobre tecnologias, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia”, estabeleceu a hipótese de que “as novas formas de experimentar o tempo e o espaço na Idade Mídia, no âmbito do trabalho, se dão a partir de processos de trabalho intensificados e relações de trabalho precarizadas.” (MILL, 2006, p. 24). A investigação de Mill, além de mapear e discutir o trabalho virtual sobre vários aspectos, como a organização social e técnica dos trabalhadores e as diferenças entre o trabalho masculino e o feminino em EaD, apresenta o tutor virtual como um teletrabalhador, possivelmente e inicialmente fascinado com as possibilidades de flexibilização de tempos e espaços intrínsecas ao trabalho em EaD, mas também,

seguramente, exposto aos riscos que essa nova configuração de trabalho representa.

É justamente na análise do inter-relacionamento entre tutores virtuais, espaço, tempo de trabalho e EaD, que Mill se concentra. Na pesquisa realizada pelo autor, a coleta de dados foi feita em dois grupos: o primeiro grupo refere-se a 150 trabalhadores em educação a distância, e o segundo grupo, que está contido no primeiro, refere-se aos 59 teletrabalhadores. Da amostra do primeiro grupo, foi observado que apenas 5,33% dos participantes não levam trabalho para realizar em casa e que menos de 5% o fazem por opção. O estudo apontou a sobrecarga de trabalho, o controle do sistema virtual utilizado no curso e a disponibilidade dos docentes praticamente “24” horas por dia (MILL, 2006). Com relação ao segundo grupo, foi questionado sobre tempo de trabalho, descanso e lazer. O estudo observou que 91,5% dos respondentes fazem algum uso do seu tempo de descanso para realizar atividades do trabalho em EaD. Assim como o tempo, o espaço de trabalho também foi investigado, e detectou-se que 94,92% dos respondentes do primeiro grupo não veem problema em atender os alunos em locais fora do espaço de trabalho.

Outras questões importantes da pesquisa desenvolvida por Mill (2006) dizem respeito ao monitoramento do trabalho realizado em EaD. Dos respondentes do primeiro grupo, 46,67% consideram o trabalho em EaD mais monitorado do que aquele realizado presencialmente. O monitoramento atinge, para esses educadores, a comunicação entre professor-aluno (34,67%), as atividades do trabalhador virtual (35,33%) e os tempos de trabalho (24%). Apesar do controle exercido sobre o trabalhador, observou-se que alguns docentes percebem o monitoramento, mas não consideram seu uso ofensivo e/ou o entendem como base para a transparência e responsabilidade na estratégia de avaliação de desempenho dos professores.

Em sua dissertação, Carvalho (2009) se propôs a analisar a profissionalidade docente na educação *online* em três eixos: formação dos professores, condições de trabalho e controle externo e/ou autonomia docente na educação *online*. Pela especificidade da pesquisa que estamos desenvolvendo, nos deteremos na análise sobre condições de trabalho e a autonomia docente. A pesquisa de Carvalho (2009) foi realizada numa instituição de ensino superior privada, com sete docentes do ensino presencial que são

aproveitados na educação a distância e duas coordenadoras. No eixo referente às condições de trabalho docente, são apresentadas as reflexões sobre tempo e espaço e sobre a intensificação do trabalho docente. Este último tópico foi subdividido nas questões relativas à elaboração do material, à carga horária e ao trabalho excedente dos professores na visão dos próprios docentes, da coordenação e da instituição. Com relação ao tema espaço e tempo, os professores demonstraram ter dois entendimentos: a crença na flexibilidade de tempo e espaço que o trabalho proporciona e a visão do docente disponível o tempo todo, sem limites entre a vida profissional e a vida pessoal. Esse segundo entendimento seria correlacionado à otimização do tempo proporcionada pela utilização das tecnologias, que pode ser compreendida como a possibilidade de ampliar a obtenção de mais-valia (CARVALHO, 2009).

No que se refere à intensificação do trabalho docente, a maioria dos professores entende que a carga horária estabelecida e remunerada pela instituição não permite a realização de um trabalho de qualidade e que o excessivo número de alunos exige maior tempo nas atividades síncronas e assíncronas, tendendo à massificação do trabalho dos professores. Além disso, os docentes relacionam a intensificação do trabalho ao volume de atividades a serem corrigidas e ao acúmulo de trabalho no início das atividades como docente em EaD, já que o professor está experimentando a educação em uma configuração diferente daquela com a qual estava habituado. Soma-se a isso a necessidade de elaboração dos materiais a serem utilizados. Além da necessidade de tempo para a confecção de materiais que didaticamente possam refletir o processo de aprender e ensinar, os professores salientam que o material precisa atender à diversidade apresentada pelos alunos e a possibilidade de torná-los autônomos em seu percurso (CARVALHO, 2009).

Para completar, a forma com que professores, coordenação e instituição compreendem as horas excedentes trabalhadas parece estar em desacordo. Para os professores, na ausência de legislação que contemple o assunto, as horas excedentes são uma questão a ser resolvida e gerenciada pelo próprio docente. Para a coordenação, as horas excedentes são justificadas como sendo características ao trabalho docente, seja ele EaD ou presencial. No entanto, é perceptível na fala da coordenação a distinção entre os professores que se mantêm “*online*” o tempo inteiro e os professores que atendem às aulas no

momento em que estão na universidade, ainda que não haja exigência formal das horas excedentes. A instituição se abriga na ausência de legislação e na obrigatoriedade de atendimento aos alunos somente nos horários em que estes devem estar na universidade. Os professores por sua vez acreditam que a instituição poderia flexibilizar a exigência da presença física do docente no cumprimento das horas-aula, tendo em vista a própria especificidade da modalidade de educação em que estão inseridos (CARVALHO, 2009).

No tocante às questões relativas à autonomia, o trabalho de Carvalho (2009, p. 167) constata várias percepções dos professores quanto à sua própria autonomia, a que eles apresentam como sendo “ótima”, “natural”, com “restrições” e limitada aos “aspectos metodológicos”. Quanto à instituição, é perceptível o discurso que demarca de forma tênue a autonomia e o controle, já que as falas ficam entre a total autonomia do professor para decidir sobre os aspectos de sua atuação em aula e os limites impostos, justificados pelo objetivo declarado de proteção dos alunos através de medidas favoráveis a estes e ao bom andamento da disciplina.

Tratada de forma exaustiva pela literatura, a proletarização do trabalho docente envolve discussões a respeito das noções históricas da profissão enquanto vocação. A profissão docente sempre foi reconhecida como uma missão, na qual os trabalhadores podem, inclusive, relegar a segundo plano a devida compensação financeira. A pesquisa de Lapa e Pretto (2010) revela que a participação dos docentes nos programas de EaD é realizada por meio de bolsas associadas às atividades de extensão. Dessa forma, as cargas horárias da graduação ficam inalteradas, assim como os salários. Configura-se, portanto, intensificação do trabalho com a garantia de um bônus, já que o valor não corresponde diretamente ao valor da atividade. Os professores são levados a administrar uma carga horária excessiva de trabalho, que não reconhece nem finais de semana, devido, por exemplo, às viagens aos polos.

Apontamos ainda, as reflexões de uma pesquisa realizada em 2011, que teve como objetivo investigar os impactos da hiperespecialização do trabalho docente na EaD. Mattei (2011, p.107) entende a hiperespecialização enquanto excessiva divisão do trabalho docente e conclui que ela tem consequências negativas para a organização política dos docentes, pois incita o individualismo; provoca o “desgaste físico, psíquico e emocional dos professores”, pela tentativa

de se adaptar e atender as exigências que o sistema impõe, desconsiderando particularidades e moldando a prática docente. Para completar, destaca que a hiperespecialização, isto é, essa excessiva divisão do trabalho docente, é extremada no ensino superior na modalidade EaD e os aspectos que a determinam são os mesmos do sistema produtivo industrial prevalecente.

A pesquisa desenvolvida por França (2013) evidencia que, se no ensino presencial um professor atender entre 30 e 50 alunos, em uma classe, em determinado horário, na EaD, o docente precisa se desdobrar em dez classes ou mais e atender entre uma centena e milhares de alunos ao mesmo tempo, em atividades síncronas e assíncronas, o que corrobora a intensificação do trabalho docente. Nesse trabalho de França (2013), que estuda a precarização do trabalho docente em EaD tomando como referência o processo da mercantilização do ensino superior, outro ponto que merece destaque é a constatação de outras formas de remuneração que não somente por meio de bolsas. A autora detectou, nos documentos analisados, a remuneração por aluno, quando os tutores recebem um percentual por aluno matriculado em seu curso, e essa prática funciona como um motivador para que o tutor trabalhe contra a evasão. Os tutores presenciais ainda podem receber por horas trabalhadas, atingindo uma carga horária fixa, e o professor ou tutor conteudista por material desenvolvido, o que configura a remuneração por tarefa.

Nesse diapasão, segue a pesquisa que trata do discurso do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) e de docentes sindicalizados sobre o trabalho docente em EaD. A inexistência do vínculo trabalhista foi apontada pelos docentes como principal motivo da precarização do trabalho desenvolvido por eles. No centro das reivindicações, estão a exigência de legalização do trabalho dos tutores e do valor da hora-aula das bolsas igual à que é paga no vínculo institucional (SANTOS, 2015). Segundo o ANDES-SN, os tutores não possuem qualquer vínculo trabalhista com a universidade ou com o município que mantém os polos. O pensamento do sindicato com relação à EaD sempre foi no sentido de entendê-la como parte da precarização do trabalho docente, tendo em vista sua construção com base na lógica da redução de custos, representada principalmente pela intensificação do trabalho e pelo número excessivo de alunos por docente ou tutor. Apesar desse discurso histórico do sindicato, alguns docentes entendem a precarização do

trabalho docente como parte de um processo mais amplo e longo, construído politicamente, que atingiu a educação em geral, ainda que esses mesmos docentes apontem para a ausência de um projeto coletivo no sentido de superar os problemas da educação a distância (SANTOS, 2015).

Esta seção possibilitou analisar as mudanças associadas à difusão da educação a distância e a discussão dos seus impactos pedagógicos, em especial na perspectiva da autonomia docente. Além disso, expandiu, para a especificidade da EaD, a reflexão, realizada na seção anterior, sobre a proletarização do trabalho docente. Agregando os resultados obtidos nas duas seções, é possível então sustentar uma abordagem analítica que discuta a autonomia docente na EaD a partir de duas dimensões: a da proletarização docente (condições profissionais do trabalho) e a do processo de ensino-aprendizagem (requisitos pedagógicos da qualidade do ensino).

A próxima seção, de natureza metodológica, esclarece a estrutura analítica e os procedimentos operacionais deste trabalho de pesquisa.

5 MÉTODO

Esta pesquisa se propôs a investigar os impactos da EaD sobre a autonomia docente no ensino de graduação no Brasil. Para tanto, utilizou-se a abordagem qualitativa para alcançar os objetivos propostos e responder ao problema de pesquisa. Em vez de conceituar a pesquisa qualitativa, vamos considerar suas características, como sugere Yin (2016), e relacioná-las ao tema proposto:

1. estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real;
2. representar as opiniões e perspectivas das pessoas (rotuladas neste livro como os *participantes*) de um estudo;
3. abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem;
4. contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; e
5. esforçar-se por usar *múltiplas fontes de evidência* em vez de basear em uma única fonte. (YIN, 2016, p. 7 grifo do autor).

Em conformidade com esta pesquisa, temos: 1. Um estudo do significado da autonomia docente nas condições de trabalho dos professores, por meio das interações sociais, no desempenho de seus papéis cotidianos ou da expressão destes; 2. As ideias oriundas da pesquisa, ou seja, seus resultados, serão baseados no exame da vivência dos tutores virtuais, e não nos valores ou pressuposições dos pesquisadores; 3. As condições sociais e institucionais em que se estabelece a vida dos tutores virtuais serão abrangidas, considerando que essas condições influenciam nos eventos humanos; 4. A pesquisa pode revelar novos conceitos tanto no que se refere ao papel dos tutores virtuais quanto à sua autonomia profissional e pedagógica; 5. A complexidade apresentada pela modalidade de educação a distância, pela polidocência, suas configurações e diversidade da equipe polidocente justificam o uso de mais de uma fonte de coleta de dados.

Quanto aos objetivos, este estudo se caracteriza como exploratório. No estudo exploratório, se faz o contato inicial com o tema da pesquisa, haja vista, que se ele propõe, na maioria das vezes, à continuidade em pesquisas posteriores, seja na mesma linha ou nos possíveis recortes que apresente. O estudo exploratório está relacionado aos fenômenos e a tentativa de entender a motivação para determinados comportamentos das pessoas. Cervo e Bervian

(1983, p. 56) entendem que a pesquisa exploratória “realiza descrições precisas da situação e quer descobrir relações existentes entre os elementos componentes da mesma.” Para os autores, o objetivo deste tipo de pesquisa é o reconhecimento do fenômeno ou a aquisição de um novo olhar para o mesmo, com a possibilidade de descortinar novas ideias.

Nos estudos exploratórios, o pesquisador deve buscar durante a pesquisa, identificar as inter-relações existentes entre as informações levantadas, utilizando da flexibilidade dos métodos e evitando o uso de amostragem e instrumentos de coleta de dados muito complexos. Assim entende Malhotra (2001, p. 156)

[...] a pesquisa com dados qualitativos é a principal metodologia utilizada nos estudos exploratórios e consiste em um método de coleta de dados não-estruturado, baseado em pequenas amostras e cuja finalidade é promover uma compreensão inicial do conjunto do problema de pesquisa. (MALHOTRA, 2001, p. 156).

Este trabalho foi metodologicamente desenvolvido tendo como referência as sete etapas do procedimento de pesquisa em ciências sociais, apresentadas por Quivy e Campenhoudt (1995). Apesar de serem apresentadas em ordem sequencial, as etapas não são independentes e se retroalimentam. São elas: a construção da pergunta de partida, a exploração, a problemática, a construção do modelo de análise, a observação, a análise das informações e as conclusões.

Após construção da pergunta de partida dentro da dinâmica natural de formulação, verificação das qualidades da pergunta, leituras e reformulação, passou-se à segunda etapa: a exploração. Foi realizado levantamento bibliográfico sobre os assuntos pertinentes à pesquisa. O referencial teórico foi desenvolvido sob dois assuntos amplos: a autonomia docente e a educação a distância e seus desdobramentos exigidos pelo objeto de pesquisa.

Procedeu-se, ainda, a definição das categorias de análise e a construção do modelo de análise, destacados nas subseções 5.1 e 5.2 do método.

Na observação, são determinados o campo de análise, a amostra e os instrumentos de coleta de dados. O campo de análise está circunscrito nas áreas da educação e da administração, e mais especificamente na educação a distância, sob a perspectiva da autonomia e da proletarização do trabalho

docente. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados um questionário com perguntas semiabertas²⁹, construído num serviço gratuito de formulários *online* e enviados de forma remota para os respondentes.

Ressalta-se que outras pesquisas sobre o trabalho da tutoria em EaD apontaram a dificuldade na obtenção de respostas, especialmente das universidades privadas, como um limitador constante. Admite-se, ainda, que os tutores têm como referência um tipo de organização e de EaD particular, de cada instituição, o que deve ser considerado na análise das respostas.

Com o objetivo de conhecer as IES públicas (com cursos próprios ou da UAB) e privadas que ofertassem cursos de graduação na modalidade a distância, realizou-se pesquisas em bancos de dados e documentos oficiais do Governo³⁰. A área geral que mais oferece cursos na modalidade a distância, no Brasil é Ciências Sociais, Negócios e Direito, com 868 cursos oferecidos no total, entre IES privadas e públicas.

No que concerne às áreas de conhecimento, a pesquisa de cursos foi realizada dentro dos parâmetros Ciências sociais, Negócios e Direito (área geral), Comércio e Administração (área específica).

A pesquisa gerou 47 resultados de cursos na modalidade a distância em universidades, centros universitários e faculdades com oferta educacional de graduação no estado da Bahia³¹. Deste resultado, obteve-se o número de cinco IES públicas e 10 IES privadas³². Contatou-se as IES por meio de e-mail, fale

²⁹ Os questionários criados e utilizados em duas teses tiveram fundamental importância no desenvolvimento do questionário desta pesquisa. Os trabalhos citados são: a) CAMPOS, R.C de. **Subjetividade e trabalho docente em cursos de educação a distância**. 2002. 261f. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2002. B) MILL, D. **Educação a distância e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia**. 2006. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

³⁰ Os resultados obtidos são uma combinação das informações contidas no site e-Mec, base de dados oficial do MEC, que reúne informações relativas às instituições de educação superior e dos dados contidos na Sinopse Estatística da Educação Superior 2017, último ano a disponibilizar estas informações.

³¹ A intenção inicial era realizar a pesquisa limitando ao município de Salvador. No entanto, a busca incluindo esse parâmetro retornou apenas uma universidade pública na oferta de cursos na modalidade a distância. Como esta pesquisa pretende estudar os tutores virtuais nas IES públicas e privadas, acreditamos que o resultado apontando apenas uma instituição pública funcionaria como um limitador. Assim, a busca foi estabelecida no estado da Bahia.

³² Numa combinação de quantidade de vagas oferecidas e estabelecimentos de ensino em Salvador.

conosco nos sites, contato telefônico e presencial. Retornaram a pesquisa com resposta positiva, três IES públicas e duas IES privadas, totalizando 21 tutores.

É importante destacar, que todas as IES públicas (IPES) que responderam ao questionário desta pesquisa, mantêm cursos na modalidade a distância que fazem parte do programa UAB. Salienta-se, que a experiência dos tutores UAB e não-UAB, com a educação a distância, são em princípio distintas, pois os tutores, estão, principalmente, sob condições de trabalho e regras pedagógicas diferentes.

Como já analisado, a UAB estabeleceu-se enquanto principal estrutura financiadora da educação a distância nas IES públicas, e implementou um modo de regulação especial, que se tornou dominante para as IPES, dotado de uma dinâmica de oposição, acréscimo, e/ou alinhamento aos parâmetros estabelecidos na regulação geral, que atende as IES privadas.

Nesse contexto, optou-se metodologicamente por distinguir e examinar dois grupos de tutores virtuais: tutores virtuais de IES privadas (submetidos à regulação geral) e tutores virtuais de cursos UAB das IES públicas (submetidos ao modo regulatório da UAB). Dessa forma, a pesquisa elegeu os contextos mais típicos, nas áreas privada e pública, para discutir a autonomia na EAD.

Finalmente, procedeu-se a análise interpretativa dos dados. Entende-se que a investigação dos impactos da EaD na autonomia docente vai além do entendimento dos números gerados nos questionários; que estes são secundários e que auxiliam no reconhecimento da ação dos sujeitos e na interpretação do fenômeno estudado.

5.1 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

As categorias de análise para o exame empírico da autonomia docente em EaD distribuem-se em duas dimensões: o processo pedagógico, representado pelo modo de organização do processo de ensino e aprendizagem, e o processo social, representado pelas condições profissionais do trabalho docente.

As categorias relacionadas ao processo pedagógico foram identificadas nos trabalhos de Moore (1993) e Peters (2006); são elas: distância transacional e, dentro dela, as concepções constitutivas da educação a distância, diálogo e

estrutura. A distância transacional corresponde ao maior ou menor grau de interação entre alunos e professores (diálogo), que, por sua vez, é influenciado pelo maior ou menor grau de flexibilidade no programa de ensino como um todo (estrutura). Significa dizer que a distância transacional é influenciada por diversos fatores que determinam o diálogo e a estrutura. Por diálogo, entende-se a interação ou série de interações intencionais, construtivas e positivas entre os participantes. Se o diálogo aumenta, a distância transacional diminui e o contrário também é verdadeiro. Por estrutura, entende-se o grau de rigidez com que o curso está previamente estruturado e conseqüentemente o grau de flexibilidade permitido ao docente-tutor durante sua realização. Dessa forma, se o grau de estruturação aumenta, o diálogo diminui e a distância transacional aumenta.

A partir da discussão teórica sobre as condições profissionais do trabalho docente, que permite discutir a relação entre autonomia profissional e proletarização docente (NÓVOA, 1989, 1992, 1995; PERRENOU, 2001, 2002; CONTRERAS, 2012), foi incluída a categoria “condições de trabalho”. Essa categoria está diretamente relacionada à precarização do trabalho docente.

A partir das categorias de análise diálogo, estrutura e condições de trabalho, foram desenvolvidos os respectivos indicadores.

Quadro 3 – Categorias de análise e indicadores (continua)

DIMENSÕES	CATEGORIAS DE ANÁLISE	INDICADORES
PROCESSO PEDAGÓGICO (Polidocência)	DIÁLOGO (Interatividade)	Tempo padrão do tutor nas disciplinas <ul style="list-style-type: none"> • Carga horária semanal • Carga horária diária • Tempo máximo de retorno aos alunos
		Quantidade de alunos por docente-tutor Quantidade média de alunos que participam das atividades: <ul style="list-style-type: none"> • Atividades (fóruns, videoconferência, outras atividades interativas) e % alunos participantes (em relação aos matriculados)

Quadro 3 – Categorias de análise e indicadores (continua)

DIMENSÕES	CATEGORIAS DE ANÁLISE	INDICADORES
PROCESSO PEDAGÓGICO (Polidocência)	DIÁLOGO (Interatividade)	Práticas interativas com os alunos <ul style="list-style-type: none"> • Tipo de comunicação com os alunos: tirar dúvidas de conteúdo de aula, monitoria, atendimento a assuntos pessoais, etc.
		Qualificação prévia e específica
		Orientação em serviço <ul style="list-style-type: none"> • Orientação tecnológica, administrativa, pedagógica que o tutor tem para desenvolver as atividades • Capacitação oferecida
		Funcionalidades práticas oferecidas x participação dos alunos (% alunos participantes em relação aos matriculados): <ul style="list-style-type: none"> • Fóruns • Chats • Videoconferências • E-mail • Mensagens pelo AVA • Wikis • Outras
PROCESSO PEDAGÓGICO (Polidocência)	ESTRUTURA (Flexibilidade)	Plano de curso com previsão de flexibilidade ao docente local em tempo de execução do ensino
		Práticas de flexibilização exercidas com os alunos <ul style="list-style-type: none"> • Substituição ou ajuste de conteúdos ou atividades
		Controle exercido pelo AVA

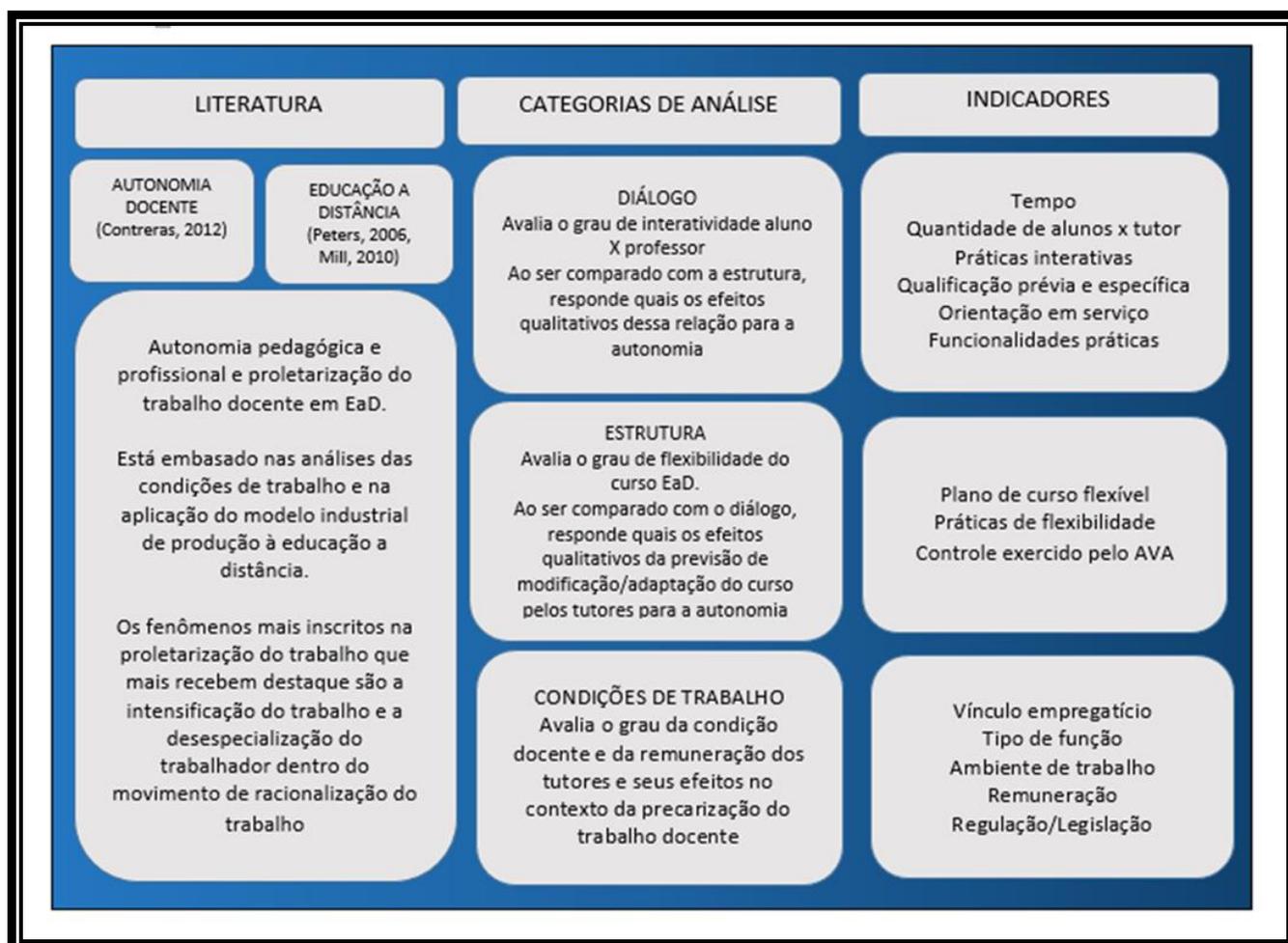
Quadro 3 – Categorias de análise e indicadores (conclusão)

DIMENSÕES	CATEGORIAS DE ANÁLISE	INDICADORES
PROCESSO SOCIAL (Condições profissionais do trabalho docente)	CONDIÇÕES DE TRABALHO	Vínculo empregatício <ul style="list-style-type: none"> • Tipo • Duração
		Tipo de função desempenhada Atividades contratadas
		Ambiente de trabalho <ul style="list-style-type: none"> • Intensificação do trabalho • Insegurança • Suporte pedagógico • Suporte tecnológico
		Remuneração <ul style="list-style-type: none"> • Compensação justa e adequada • Horas trabalhadas
		Regulação/Legislação

Fonte: A autora desta dissertação (2019).

5.2 O MODELO DE ANÁLISE

Segue o modelo de análise desenvolvido a partir dos construtos desta pesquisa.



Fonte: A autora desta dissertação (2019).

Este modelo de análise apresenta os dois conceitos-chave utilizados no referencial teórico – autonomia docente e educação a distância –, desenvolvidos e articulados no sentido de compreender a autonomia pedagógica e profissional dentro do processo de proletarização do trabalho docente em educação a distância. Apresenta ainda as três categorias de análise: diálogo, estrutura e condições de trabalho. As duas primeiras categorias de análise, baseadas em Peters (2006), têm como objetivo compreender a autonomia docente do ponto de vista do processo pedagógico. A terceira categoria de análise, condições de trabalho, objetiva compreender o contexto da autonomia docente em educação a distância, a partir da análise do processo social.

Finalmente, as três categorias de análise desdobram-se nos indicadores tempo, quantidade de alunos por docente-tutor, qualificação prévia e específica, orientação em serviço e serviços e sistemas (categoria diálogo); plano de curso flexível, práticas exercidas com os alunos, controle exercido pelo AVA (categoria estrutura) e vínculo empregatício, tipo de função, ambiente de trabalho, remuneração e regulação (condições de trabalho).

6 AUTONOMIA DOCENTE EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: A PERSPECTIVA DOS TUTORES

Esta seção presta-se a analisar o diálogo, a estrutura e as condições de trabalho dos tutores e a refletir sobre a autonomia docente em educação a distância no ensino superior. As ideias e conceitos que sustentam este trabalho são a autonomia profissional, associada a discussão da proletarização do trabalho docente e a autonomia pedagógica e sua relação com a polidocência. Essas duas perspectivas, a autonomia profissional e a autonomia pedagógica, não são dimensões independentes; antes, se inter-relacionam, haja vista, o contexto histórico e socioeconômico em que se manifestam. Sendo assim, embora a análise e a discussão dos resultados apresentem-se didaticamente separadas em subseções, em vários momentos, a discussão vai elencar pontos e/ou indicadores que foram objeto de questionamento em subseção diferente, e inclusive, à informação pertencente a caracterização do grupo de tutores. A análise depende deste inter-relacionamento.

Deve-se alertar ainda, que estamos trabalhando em dois contextos, que se distinguem em vários aspectos. Fazem parte desta pesquisa, IES públicas, todas integrantes do sistema UAB, e IES privadas. Considerando a relevância da UAB para a EaD nas IES públicas, e o fato da UAB, através de seus editais e normas administrativas, representar um modo especial de regulação, os tutores virtuais pesquisados foram configurados em dois grupos: tutores virtuais de cursos UAB nas IES públicas, e tutores virtuais das IES privadas (submetidos à regulação geral).

Outra questão que deve ser esclarecida, é que há muitos aspectos que envolvem o diálogo e a estrutura. Sendo assim, nesta pesquisa, foram escolhidos os indicadores que possuem direcionamento para a compreensão da autonomia docente. Atente-se ao fato, de que o quadro da distância transacional proposto por Moore, apresenta a relação entre diálogo e estrutura utilizando as grandezas “mais” ou “menos”. Podemos considerar, que o quadro da distância transacional é uma generalização, pois a medida apresentada pelo autor, se dá em “quanto mais” e “quanto menos” e “maior” ou “menor” (MOORE; KEARSLEY, 2013).

A análise e discussão dos resultados está organizada em cinco subseções. A primeira e a segunda subseções referem-se à discussão sobre o diálogo. A primeira subseção está intitulada, “Diálogo: uma conta que não fecha”, e a segunda subseção tem como título “Capacitar, orientar e desenvolver o diálogo”. A terceira subseção, “Estrutura: tirando os tutores do ‘pacote’”, apresenta a discussão a respeito do grau de flexibilidade do curso EaD, orientado para a análise da autonomia docente. A quarta subseção está intitulada, “Condições de trabalho: quem oferece o bônus é o tutor”, e discute as condições de trabalho dos tutores, remuneração e legislação trabalhista dentro do contexto da precarização do trabalho docente. Finalmente, na quinta subseção há uma reflexão sobre autonomia docente na educação a distância, resultante do inter-relacionamento das informações prestadas pelos tutores e do estudo teórico.

A primeira parte do questionário tinha como objetivo apresentar e caracterizar o grupo de forma concisa, já que o trabalho prima pela análise e interpretação dos dados sobre diálogo, estrutura e condições de trabalho. Os respondentes possuem vínculo como tutores em três IES públicas e duas IES privadas diferentes. Optou-se por realizar a análise condicionada a totalidade de respondentes das IES públicas e a totalidade dos respondentes das IES privadas, realçando, no entanto, informações que singularizem uma determinada instituição. Nesse caso, serão designadas pelo objeto de sua distinção (Pública ou Privada) acompanhada de numerais sequenciais 1, 2, ou 3 para as públicas e 1 e 2 para as privadas. Foram recebidos e analisados vinte e um questionários, sendo treze de IES pública, com número de cinco tutores da Pública 1, cinco tutores da Pública 2 e três tutores da Pública 3. As IES privadas contam com oito tutores ao todo, cinco tutores da Privada 1 e 3 tutores da Privada 2.

Do grupo dos respondentes das IES públicas, dez são do gênero feminino e três do gênero masculino. Destes tutores, cinco possuem idade entre 25 e 34 anos, cinco possuem idade entre 35 e 44 anos e três tutores têm idade entre 45 e 54 anos. O maior nível de escolaridade neste grupo é o mestrado (seis tutores), seguido de especialização (seis tutores) e superior completo (um tutor). Neste grupo, são onze bacharéis nos cursos de Administração, Administração Pública, Ciências Contábeis, Biblioteconomia, Direito, Ciências Econômicas e Administração de Empresas, e dois licenciados nos cursos de Ciências com

habilitação em Matemática e Letras. Dos treze tutores do grupo das IES públicas, somente três não trabalham ou trabalharam no ensino presencial. Neste grupo, quatro trabalham como tutores há mais de 4 anos, sete trabalham como tutores no mínimo há dois anos e no máximo há quatro anos e dois trabalham como tutores no período compreendido entre um e dois anos.

O grupo dos respondentes das IES privadas é caracterizado por oito tutores, sendo cinco da Privada 1 e três da Privada 2. Destes tutores, cinco são do gênero feminino e três do gênero masculino. A idade destes tutores varia consideravelmente: um respondente com até 24 anos, quatro com idade entre 25 e 34 anos, um com idade entre 35 e 44 anos, um com idade entre 45 e 54 anos e um com mais de 55 anos. O maior grau de escolaridade neste grupo é o mestrado (dois respondentes), seguido de especialização (cinco respondentes) e superior completo (um respondente). Neste grupo, são quatro bacharéis nos cursos de Administração, Ciências Contábeis, e Psicologia, e quatro licenciados, em Letras com Inglês com ênfase em Tradução, Letras Vernáculas, Letras e Pedagogia. Todos os tutores já trabalharam ou trabalham no ensino presencial. Do grupo de tutores das IES privadas, um respondente trabalha como tutor há até seis meses, três trabalham no período compreendido entre seis meses e um ano e quatro trabalham como tutores no mínimo há um e no máximo a dois anos.

6.1 DIÁLOGO: UMA CONTA QUE NÃO FECHA

Ao tratar das concepções constitutivas da educação a distância, Moore (1993) introduz com primazia a discussão sobre o diálogo e desperta nos docentes e estudiosos, questionamentos quanto a sua importância na estrutura didática da educação a distância. Mesmo no ensino presencial, há tradicionalmente, uma tendência a utilizar os métodos de exposição de conteúdo pelos docentes, abdicando dos seminários. Os motivos que levam os docentes a abdicar das atividades interativas, vão desde o atendimento a turmas muito grandes até a intensa jornada de trabalho que prevê dedicação ao ensino, a pesquisa e a extensão. O que dizer, então, de uma modalidade de educação que carrega a ideia de que os estudantes vão se dedicar basicamente a estudar sozinhos por meio de materiais de ensino. Assim, Peters (2006) destaca a importância do diálogo no processo ensino-aprendizagem na educação a

distância, alertando para o reconhecimento de suas funções pedagógicas e didáticas específicas, e distanciando-se da redução da educação a distância à materiais previamente preparados.

O diálogo é determinado por diversos fatores (MOORE, 2002; PETERS, 2006). Dentre as variáveis que influenciam o diálogo, dá-se destaque aos meios de comunicação, a quantidade de alunos por tutor e a seleção e treinamento dos tutores. Nesta pesquisa, utilizamos algumas variáveis, que associadas, podem estabelecer o grau de interatividade entre tutores e alunos da educação a distância. São elas: carga horária, quantidade de alunos por tutor, práticas interativas com os alunos, qualificação prévia e específica e orientação em serviço.

Com relação a carga horária, os tutores foram questionados quanto a ultrapassar a carga horária diária para conseguir atender a todos os alunos e a utilizar os finais de semana e períodos de descanso para realizar as atividades de tutoria.

Nas IES públicas, 69% dos tutores entende que excede a carga horária diária para atender todos os alunos e 53% necessita dos finais de semana e dos períodos de descanso para atender aos alunos. Nas IES privadas, 62% dos tutores entende que excede a carga horária para atender aos alunos e 75% utiliza os horários de descanso e os finais de semana para desenvolver atividades da tutoria em EaD.

Embora um dos princípios do trabalho em EaD seja o trabalho remoto, que na maioria das vezes acontece no ambiente doméstico, como nos indica Mill (2010), percebe-se que uma porcentagem significativa dos tutores, tanto de IES públicas, quanto de IES privadas, trabalha dentro de um quadro de intensificação do trabalho. Duas reflexões surgem daí: as consequências da sobrecarga de trabalho para o processo ensino-aprendizagem e/ou para o aluno, e as consequências da sobrecarga de trabalho para o trabalhador.

Neste ponto, não nos referimos ao diálogo para questionar a interação tutor/aluno espontânea, que acontece num final de semana; estamos refletindo sobre atender aos alunos além da carga horária estabelecida e nos momentos de lazer e descanso, mediante necessidade ou obrigação, já que isto acontece, normalmente, porque a carga horária de trabalho do tutor é insuficiente para atender o número excessivo de alunos sob sua responsabilidade.

Considerando que 77% dos tutores das IES públicas tem uma carga horária de trabalho entre 10 e 20 horas e 23% trabalha entre 20 e 40 horas, e que nas IES privadas, 87% trabalha dentro de uma carga horária de 10 a 20 horas e 13% trabalha numa carga horária entre 20 e 40 horas; não é difícil entender porque os tutores necessitam exceder sua carga horária e utilizar os momentos de descanso para as atividades da tutoria. Soma-se a isso, turmas com quantidade excessiva de alunos, para não se considerar uma surpresa que, o cálculo carga horária, horas de descanso e quantidade de alunos não feche.

É correto afirmar que, quanto mais tempo os tutores dedicam as atividades de comunicação com os alunos, ou seja, quanto maior é o diálogo, menor é a distância transacional. No entanto, para constituir um diálogo onde os sujeitos contribuam respeitosa e ativamente e tutores direcionem o diálogo no sentido de compreender o aluno, é necessário, no mínimo, uma equação equilibrada entre carga horária, lazer e descanso e quantidade de alunos por tutor. A expressão “no mínimo” refere-se a constatação de que a forma com que a educação a distância é estruturada no Brasil, difere em muito da estrutura de outros países. Exemplifica-se com a experiência em EaD da Universidade Aberta de Portugal (UAb). Segundo Mill (2012), na UAb, os professores trabalham em tempo integral, atendem turmas com 15 a 50 alunos e atuam no máximo em três disciplinas. Significa dizer que a carga horária é compatível com a quantidade de alunos e que isso favorece um diálogo de qualidade.

No que diz respeito ao trabalhador, entende-se que a sobrecarga de trabalho repercute sobre a saúde física, mental e psíquica do tutor, não permitindo que cumpra plenamente com as atividades da docência em EaD. É fato, que há uma abertura às novas relações de trabalho e que esse processo não parece reversível, no entanto, essa flexibilização de tempos e espaços, característica da EaD, ao mesmo tempo em que provoca uma ilusória ideia de melhoria da qualidade de vida, abre espaço para os riscos de um trabalho configurado para a mera reprodução da dinâmica capitalista de produção de mercadorias, em um contexto de baixa regulação e de pequena experiência social dessas novas relações flexíveis de trabalho. Essa conformação, se estrutura e se fortalece com as tecnologias de informação e comunicação. Numa releitura dos trabalhos de Marx (1980) e associação de suas ideias para a

contemporaneidade, podemos reconhecer as tecnologias da informação e ensino e pesquisa, como um propulsor do processo de acumulação capitalista.

Observe-se as horas excedentes necessárias para manter o retorno dos contatos dos alunos em tempos aceitáveis: das IES públicas, 85% dos tutores retorna o contato dos alunos no mesmo dia e 15% retorna o contato no dia seguinte. Das IES privadas, 12,5% dos tutores retorna o contato no mesmo dia, 75% retorna no dia seguinte, e 12,5% dos tutores, responde três dias após o contato dos alunos. Se ponderarmos o resultado da análise dos outros indicadores do diálogo, fica claro um esforço maior para responder aos alunos, exigência da intensificação do trabalho.

Fica visível, neste contexto, a inexistência de limites entre o tempo de trabalho e o tempo de descanso ou lazer. Seria considerar a disponibilidade 24 horas por dia do tutor virtual, característica já sinalizada por Mill (2006). Ao tratar do tema, Castells (2003) entende que existe uma configuração múltipla dos espaços de trabalho possibilitada pela internet. Em seu discurso, o autor cita que muitas pessoas além de trabalhar em seu espaço doméstico, o faz em movimento e em pontos de chegada e saída, como carros e aviões; aeroportos e hotéis. Trabalham durante as férias e à noite, estão sempre disponíveis e conectados. Castells (2003, p.237) reconhece um novo espaço urbano de trabalho que chama de “espaço da mobilidade infinita”.

Se visualizarmos a cena descrita por Castells no trabalho em educação a distância, podemos inclusive associar o trabalho “durante as férias” a falta de distinção existente entre o período de aulas e o período de férias, que está ficando característico na EaD. Em muitos cursos, os alunos começam as aulas no momento ou no período em que desejarem, sem que o trabalhador em educação a distância consiga distinguir entre o período de aulas e o período do recesso, tradicional no ensino presencial. Considera-se ainda, a possibilidade de um tutor atender a mais de uma instituição ao mesmo tempo. Este atendimento a mais de uma “empresa”, sem, no entanto, possuir um vínculo sólido, também é um aspecto da reorganização do mundo do trabalho e que pode se identificar com a falta de fronteiras entre o trabalho e o descanso e o lazer. O início ou o término das atividades de mais de um curso na modalidade a distância podem ser totalmente diversos. É claro, esta condição poderia ser tomada como uma

escolha do trabalhador, não fossem consideradas, neste contexto, a situação política e econômica, que empurra o trabalhador para esta condição.

Tratemos agora da quantidade de alunos por tutor. Nas IES públicas, mais de 62% dos tutores atende até 30 alunos e 38% atende entre 30 e 100 alunos. Na Privada 2, 100% dos tutores atende entre 30 e 100 alunos.

Observou-se uma amplitude significativa nas respostas dos tutores da Privada 1. Todos os cinco tutores informaram prestar atendimento a quantidades expressivas de alunos. Dois dos tutores dizem atender entre 200 e 300 alunos, e sequencialmente os outros três tutores atendem a mais de 300 alunos, entre 500 e 700 alunos, e mais de 1000 alunos. Estes tutores são exatamente os mesmos que acreditam que a quantidade de alunos sob sua responsabilidade não é adequada para o atendimento e consideram que se tivessem menos alunos sob sua responsabilidade poderiam prestar um atendimento melhor. Destes tutores, pelos menos um não consegue manter contato, isto é, orientar e retirar dúvidas, com todos os alunos, porque acredita que a carga horária é insuficiente.

Segundo Mill (2012), o padrão recorrente no Brasil, é de uma média de 210 alunos por tutor. Muito distante da realidade dos tutores da Privada 1. Esta parece ser uma questão recorrente na educação a distância, a qualidade ou a falta desta, nesta modalidade de ensino. O fato de ser impelido a desempenhar o papel docente para turmas demasiadamente grandes, e a crença de que não atende, enquanto tutor, as expectativas de uma educação de qualidade, não somente gera um problema prático e imediato para os alunos, isto é, uma educação de baixa qualidade, mas um esvaziamento do sentido do trabalho do tutor. Descreve-se aqui, uma situação análoga a que Alves (2011) entende como forma de desespecialização do trabalho, identificada pela “captura” da subjetividade do trabalho docente. Neste sentido, e até aqui, as formas de diálogo entre tutores e alunos estão totalmente fragilizadas.

Para completar, os referenciais de qualidade em EaD, do MEC, referência da regulação geral, não apresentam um limite específico para o número de alunos por tutor, mas condicionam genericamente o processo de mediação pedagógica ao estabelecimento uma relação numérica entre tutores e alunos que permita a interação entre eles. Condicionamento genérico e sem efeito prático, o que explica a relação tutor/aluno identificada na Privada 1, que pode

alcançar mais de 1.000 alunos por tutor, e mesmo na Privada 2, na qual 100% dos tutores indicam atender entre 30 e 100 alunos. Já nas IES públicas, na medida em que as normas administrativas associadas aos editais da UAB estabelecem um limite de 18 alunos por tutor, a relação identificada na pesquisa foi tipicamente menor, com uma maioria significativa de tutores (62%) indicando atender até 30 alunos e o restante (38%) indicando um máximo de 100 alunos.

Uma das variáveis destacada por Moore (2002) que influencia o diálogo são os meios de comunicação. Quanto aos meios de comunicação, foi questionado aos tutores quais tipos de meios de comunicação, a instituição disponibiliza para o contato entre tutores e alunos. Dos tutores que trabalham em IES públicas, 62% disse que a instituição disponibiliza como meios de comunicação fóruns, mensagens pelo AVA e e-mail, 23% dos tutores incluiu os chats à lista, e 15% incluiu as videoconferências. Das IES privadas, 62% dos tutores citou os fóruns, mensagens pelo AVA e e-mail, 25% incluiu o e-mail à lista, e 13% ainda citou as videoconferências.

Questionou-se, ainda, se os tutores utilizavam outro meio que não fosse aqueles disponibilizados pela instituição. Dos respondentes das IES públicas, 30% disse utilizar o serviço *whatsapp* para manter contato com os alunos, e dos tutores da IES privadas, 25% respondeu utilizar o mesmo serviço.

No que concerne aos meios de comunicação, considera-se suficientes os canais colocados à disposição de tutores e alunos, tendo em vista que suportam da comunicação mais estruturada e menos imediata a comunicação mais espontânea e instantânea. É o caso comparativo, por exemplo, das mensagens pelo AVA ou via e-mail, que pelo próprio meio de comunicação tende a ser mais formal, e necessita do acesso à mensagem e de disponibilidade para atendimento ou resposta, e das videoconferências e fóruns, que possuem uma natureza interativa mais dinâmica. Entende-se, no entanto, que o tipo de comunicação também é essencial para o diálogo, e nesse sentido, acreditamos ser necessário abrir espaço para novas e diferentes versões do ensino dialógico, que possibilitem uma comunicação contínua e permanente e por meio de vínculos mais estreitos.

Dentro desta perspectiva, foi questionado aos tutores se a comunicação entre eles e os alunos poderia abranger questões pessoais e familiares. Das IES públicas, 62% dos tutores disse que a comunicação com os alunos é restrita ao

acompanhamento das atividades na graduação, retirada de dúvidas e orientações. Dos tutores do mesmo grupo, 69% disse que discute assuntos pessoais e familiares com os alunos, desde que envolvam a possibilidade de desistência do curso e 100% dos tutores trata de assuntos que envolvam problemas e reclamações dos alunos quanto ao curso ou as aulas.

Nas IES privadas, 100% dos tutores disse que a comunicação entre tutores e alunos é restrita ao acompanhamento das atividades do curso. Somente 25% pode tratar de assuntos e problemas pessoais e familiares, desde que envolvam a possibilidade de desistência do curso e 62% dos tutores trata de assuntos que envolvam problemas e reclamações quanto ao próprio curso ou as aulas.

Compreendemos que o diálogo ocupa uma função pedagógica essencial na educação a distância. Significa dizer que para além da retirada de dúvidas pontuais e orientações administrativas, a comunicação tutor/aluno é condição para o processo ensino-aprendizagem. Observa-se que, neste contexto, ficam distantes da interatividade entre tutores e alunos, aspectos fundamentais ao desenvolvimento de qualquer modo de educação ou relação com o conhecimento. O diálogo oferece a oportunidade de sair da relação sujeito-objeto, forte característica diante da necessidade das tecnologias da informação para a exequibilidade da educação a distância moderna. Tecnologias de informação e comunicação que não devem ficar condicionadas à massificação no processo ensino-aprendizagem. Para que seu uso se aproxime deste princípio pedagógico básico, é necessário promover e valorizar o diálogo, gerador de relações sujeito-sujeito, que envolvem a idiosincrasia e a identidade de tutores e alunos, constituindo vínculos essencialmente educativos.

Moore (1993, p.24) cita que no diálogo “Dá-se importância a uma solução conjunta do problema discutido, desejando chegar a uma compreensão mais profunda dos estudantes”. O alcance dessa profundidade recai sobre a ideia de que o diálogo vai além de auxiliar os estudantes com suas dificuldades de estudo. Ideia corroborada por Peters (2006) que considera o diálogo uma concepção muito importante para comportar uma visão tão rasa e instrumental. O diálogo oportuniza o desenvolvimento individual e social do ser humano. É por isto, que universidades do mundo têm se dedicado a diferentes alternativas práticas em relação ao ensino dialógico. Para que exista uma relação contínua

de intimidade e confiança, haja vista que, importa à educação toda a situação de vida dos alunos. Especificamente, em relação a EaD, os alunos da educação superior possuem características que os diferencia sobremaneira dos estudantes do ensino presencial. Normalmente, são adultos ativos profissionalmente, em idade média ou avançada, que carregam uma vivência individual e social, naturalmente distintas dos mais jovens, ou que estão começando a vida, e justamente por isso, e não o contrário, necessitam desta troca e aconselhamento.

Para embasar essa discussão, perguntamos aos tutores qual a porcentagem de participação dos alunos nas atividades da disciplina. Nas IES públicas, os dois índices mais citados foram 40 a 60% dos alunos participa das atividades, com 38% de respondentes e 20 a 40% dos alunos participa das atividades propostas, com 23% de respondentes. Considerando que nas IES públicas investigadas, o tutor atende até 30 ou entre 30 e 100 alunos, e relacionando aos índices mais citados pelos tutores, temos uma quantidade que varia entre o mínimo de 1 aluno e o máximo de 40 alunos atendido por atividade.

Na Privada 2, os dois índices mais citados foram 20 a 40% e menos de 10%. Essas porcentagens foram indicadas, sequencialmente, por 37% e 25% dos tutores. Considerando que na Privada 2, os tutores atendem entre 30 e 100 alunos, relacionando aos índices citados, significa dizer que os tutores atendem no mínimo 1 aluno e no máximo 40 alunos, por atividade.

Cardoso (2007) indica como quantidade ideal para atividades síncronas em treinamento corporativo, o número de 25 alunos. Respeitando as diferenças do treinamento corporativo e da graduação no ensino superior, ponderando que a interação nas atividades depende de outras variáveis além da quantidade de alunos, acreditamos que o número de 40 alunos por atividade na graduação não seja inadequado, mediante a estrutura da educação a distância no país.

Importa desdobrarmos os dados da Privada 1. A relação entre quantidade de alunos e porcentagem que participa das atividades é a seguinte: a) tutor 1 – entre 200 e 300 alunos e entre 10 e 20% dos alunos nas atividades; b) tutor 2 – entre 200 e 300 alunos e entre 60 e 80% dos alunos nas atividades; c) tutor 3 – mais de 300 alunos e menos de 10% dos alunos nas atividades; d) tutor 4 – entre 500 e 700 alunos e entre 20 e 40% dos alunos nas atividades; e) tutor 5 – mais de 1000 alunos e menos de 10% dos alunos nas atividades.

Esses dados correlacionados, mostram o seguinte quadro de atendimento de alunos por atividade: a) tutor 1 – entre 20 e 60 alunos, b) tutor 2 – entre 120 e 240 alunos; c) tutor 3 – entre 1 e 29 alunos; d) tutor 4 – entre 100 e 280 alunos; e) tutor 5 – 99 alunos.

Voltamos, portanto, a constatar, as diferenças entre a UAB e as práticas que resultam de sua institucionalização e as práticas advindas da regulação geral. Observa-se, claramente, que a orientação de manter uma quantidade de alunos por tutor que permita a interação no processo ensino-aprendizagem, contida nos referenciais de qualidade em EaD, do Mec, não desenvolve um condicionamento prático na Privada 1.

Esses dados nos impelem a questionar e refletir sobre:

a) o atendimento que é oferecido aos alunos quando as atividades atingem a quantidade máxima de estudantes;

b) o tempo de *feedback* quando as atividades assíncronas atingem a quantidade máxima de alunos;

c) o desenvolvimento e a produtividade das atividades síncronas quando a turma atinge a quantidade máxima de alunos;

d) o cumprimento do arranjo, método ou técnica da atividade, e o tempo de *feedback* quando as atividades síncronas atingem a quantidade máxima de alunos;

Observe-se que só questionamos as quantidades máximas, mas há mínimas que já se constituem em turmas extremamente grandes. Por fim, entendemos que o tutor, nesta situação, se depara com um dilema: ou anseia que uma determinada quantidade de alunos que ele possa atender participe da atividade, em detrimento da participação e desenvolvimento dos outros alunos da turma; ou sustenta uma quantidade excessiva de alunos em uma atividade, em detrimento da qualidade do processo ensino-aprendizagem.

6.2 CAPACITAR, ORIENTAR E DESENVOLVER O DIÁLOGO

Outra variável que influencia o diálogo elencada por Moore (2002) é a seleção e treinamento dos instrutores. Nesta pesquisa, essa variável está traduzida em capacitação e orientação em serviço. Para sustentar a discussão,

questionamos os tutores sobre o alinhamento de sua formação ao curso onde exerce tutoria.

Foi questionado aos tutores se a instituição em que trabalham oferece capacitação em tutoria antes do início das atividades como tutor. Nas IES públicas, 85% dos tutores teve capacitação para realizar o trabalho como tutor antes do início das atividades, e todos os tutores deste grupo acreditam que a capacitação foi suficiente para o desenvolvimento da atividade. Ainda no grupo das IES públicas, 75% revela que a instituição oferece capacitação pedagógica, administrativa e tecnológica que contribuem para seu desenvolvimento como tutor.

Nas IES privadas, 87% dos tutores teve capacitação para realizar o trabalho como tutor antes do início das atividades, mas 28% destes tutores acredita que essa capacitação não foi suficiente para o desenvolvimento de suas atividades. Ainda no grupo das IES privadas, 62% relata que a instituição oferece capacitação pedagógica, administrativa e tecnológica que contribuem para seu desenvolvimento como tutor.

Outro viés que precisa ser observado sobre as capacitações, é que, naturalmente, estas acontecem *online* e tendem a ser realizadas fora do horário de trabalho, aumentando ainda mais, as horas extras que os tutores precisam cumprir, sem o devido pagamento.

Normalmente, as capacitações são mais pontuais ou realizadas em eventos organizados com este objetivo. Era interesse saber se havia orientação pedagógica, administrativa e tecnológica durante o trabalho do tutor ou quando este necessitasse. Nas IES públicas, 54% diz ter orientação pedagógica sempre que necessita e 100% diz ter orientação administrativa sempre que necessita. Nas IES privadas, 50% diz ter orientação pedagógica sempre que necessita. Esta mesma porcentagem de tutores, 50% relata ter orientação administrativa sempre que precisa.

No que concerne a orientação tecnológica, tanto nas IES públicas, quanto nas IES privadas, apenas um tutor por grupo, relata ter que resolver sozinho questões no âmbito tecnológico.

O tutor participa ativamente do processo pedagógico, é o elemento da equipe que está em contato direto com os alunos, precisa, portanto, estar capacitado de forma integral. Observou-se que a maioria dos respondentes teve

capacitação em tutoria na instituição em que trabalha. Ressalta-se, no entanto, que três tutores, dois das IES públicas e um das IES privadas dizem não ter tido nenhum tipo de capacitação para a tutoria, nem na instituição em que trabalham, nem anterior a ela.

A estes dados, soma-se a formação específica na área do curso em que realizam a tutoria. Das IES públicas 100% dos tutores têm formação (graduação, especialização ou mestrado) na área específica do curso em que é tutor. Das IES privadas, 87% têm formação na área específica do curso em que trabalham como tutor. Salienta-se que um tutor relata não ter formação específica na área do curso, mas, possui experiência profissional condizente com a área em que trabalha como tutor.

Entende-se que capacitação, orientação em serviço e formação específica adequadas favorecem o diálogo. Os dados mostram que em relação a estes indicadores, existe, nas instituições públicas e privadas, um quadro favorável à interação entre tutores e alunos, com ressalva para a orientação em serviço. A capacitação dos tutores e o alinhamento das suas qualificações às áreas do conhecimento em que trabalham, permite a construção de um diálogo mais profícuo na EaD, baseada no emprego e no desenvolvimento da mesma linguagem.

Considerando que os alunos precisam desenvolver capacidades e aptidões, que envolvem estabelecer uma discussão oral com elementos próprios do jargão da disciplina ou área em que está inserido, fundamentar, acolher e refletir sobre questões apresentadas ou apresentar questionamentos; expor o pensamento de forma racional estabelecendo não só uma relação com o conhecimento formal e acadêmico, mas uma relação com o mundo; entende-se que a aprendizagem receptiva não comporta o desenvolvimento de tais capacidades. Nem a aprendizagem receptiva, nem os materiais de estudo sozinhos, por mais qualidade que tenham. Neste sentido, o diálogo tem grande importância no contexto da EaD.

Nos dois âmbitos regulatórios, ou seja, na UAB e na regulação geral, a resposta dos tutores quanto a capacitação e a formação específica são aproximadas. Dos tutores das IES públicas, regulados pela UAB, 100% diz ter tido capacitação antes de iniciar as atividades como tutor, e das IES privadas, submetidos a regulação geral, 87% diz ter tido capacitação antes do início da

tutoria. A capacitação é um dos itens dos referenciais de qualidade EaD, do MEC, e prevê o atendimento a três dimensões: “capacitação no domínio específico do conteúdo; capacitação em mídias de comunicação e capacitação em fundamentos da EaD e no modelo de tutoria” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 2007).

Entendemos que os itens formação específica e capacitação estão sendo atendidos, mas argumentamos, que estes indicadores estão mais relacionados ao que é exigido para o trabalho da tutoria nas IES públicas e privadas, ainda que sejam exigências pré e pós seleção de tutores. Em relação a formação específica, as IES públicas e privadas, têm facilmente preenchido suas vagas, mesmo com critérios de seleção bem rigorosos. Já os cursos ou capacitação em tutoria, não são ofertados somente nas IES públicas e privadas, mas estão disseminados em várias plataformas de ensino EaD, em cursos pagos ou gratuitos.

Retomando a ressalva feita à orientação em serviço, sinalizamos para a seguinte questão: observou-se uma preocupação maior das instituições em orientar os tutores no campo administrativo e tecnológico do que no campo pedagógico. Nos dois âmbitos regulatórios, entende-se, que a falta de atenção com a orientação pedagógica, pode ser reflexo do alto volume de tutores que já trabalharam ou que trabalham no ensino presencial. Dos 21 tutores desta pesquisa, 85% trabalha ou trabalhou com ensino presencial. Alertamos para as diferenças entre a educação presencial e a educação a distância, que devem ser observadas em todos os aspectos e principalmente na questão pedagógica.

Reconhecemos a complexidade do processo ensino-aprendizagem na educação a distância, mais que isso, reconhecemos uma mudança no paradigma educacional, com a integração das tecnologias de informação e comunicação e fundamentada na dinâmica econômica e social modernas. Alertamos, no entanto, para a perda de substância pedagógica, citada por Peters (2012), principalmente pela diferença na compleição de tempos e espaços na educação a distância. Há dificuldade em criar, neste tempo/espaço, sensibilidade ou consciência de lugar de aprendizagem, de torná-lo um lugar para o sucesso ou o fracasso de atividades pedagógicas, de desenvolver aspectos fundamentais individuais e coletivos nos sujeitos, haja vista, que não há socialização de contato direto. Esta, não nos parece ser somente uma

dificuldade de alunos, mas de tutores, de coordenadores, da estrutura EaD. Por outro lado, reflete-se, aqui, sobre os ganhos de substância pedagógica, caracterizada por uma mentalidade de que precisamos enxergar as possibilidades que o tempo/espço virtual nos oferece e que podem ser diferentes do espaço real, com novas formas de explorar o desenvolvimento de identidades, de pessoas. Para isto, tutores precisam estar preparados, para reconhecer e minimizar as perdas de substância pedagógica e para sustentar e utilizar os ganhos em benefício da aprendizagem.

6.3 ESTRUTURA: TIRANDO OS TUTORES DO “PACOTE”

Ao contrário do diálogo, a estrutura tem uma concepção mais fechada, pois não há abertura a interferências espontâneas ou imprevistos. Está relacionada a consecução de um objetivo, é planejada, tem tempo previsto e é controlada de maneira uniforme. A estrutura pode ser influenciada por vários fatores. Nesta pesquisa, a estrutura foi avaliada pelos indicadores: flexibilidade do plano de curso ou de aula, práticas de flexibilização de conteúdos ou atividades, e controle exercido pelo AVA. Esses indicadores estão orientados para o conhecimento da autonomia docente.

Questionou-se os tutores quanto a flexibilização nos planos de curso e de aula e se suas sugestões aos métodos e técnicas e ao conteúdo das aulas são aceitas pelos professores e pela instituição.

Nas IES públicas, 100% dos tutores diz não poder fazer modificações no plano de curso e 61% diz não poder fazer modificações no plano de aula. Ainda neste grupo, 46% dos tutores afirma que se fizesse sugestões aos métodos e técnicas de ensino, estas seriam consideradas pelos professores e pela instituição e 100% afirma que sugestões ao conteúdo das aulas são aceitas pelos professores e pela instituição.

Nas IES privadas, 100% dos tutores diz não poder fazer modificações no plano de curso e 87% diz não poder fazer modificações no plano de aula. Ainda neste grupo, nenhum tutor, ou 0%, afirmou que se fizesse sugestões aos métodos e técnicas de ensino, estas seriam consideradas pelos professores e pela instituição e 87% dos tutores afirma que sugestões ao conteúdo das aulas são aceitas pelos professores e pela instituição.

Vamos digressar pelos dados informados pelos tutores: em sua maioria, os tutores de IES públicas e privadas não podem fazer modificações nos planos de curso, nem nos planos de aula e suas sugestões aos conteúdos são bem aceitas, mas não aos métodos e técnicas. Em consideração a estas informações, entende-se que assim, mantém-se mais estruturação nos cursos a distância. A educação a distância se desenvolveu com base no ensino programado, em que são definidos os objetivos do ensino, escolhidos os conteúdos, estabelecidos os materiais e os meios em que serão disponibilizados; tudo encadeado para tornar o processo eficiente. É a incorporação das bases tecnológicas à educação a distância, dentro de um modelo de produção industrial que torna esta modalidade de educação fortemente estruturada. Permitir que os tutores realizem mudanças, ainda que para fazer adaptações à diversidade das turmas, ou a um ambiente situacional em termos históricos ou sociais, seria uma fuga a esta estruturação, e em algumas situações um gasto com o reexame, ajustes e confecção de materiais.

O que poderia ser reputado, é a utilização das sugestões dos tutores quanto ao conteúdo das aulas e, principalmente, a aceitação das sugestões quanto aos métodos e técnicas. Destacamos, que os dados mostram que a maioria dos tutores desta investigação, tem qualificação superior ao que é solicitado para a atividade de tutoria, e quem melhor para indicar as lacunas, os acertos, e os ajustes a serem feitos, que aqueles que estão em contato direto com os alunos.

Sendo assim, deve-se pensar em possibilitar mudanças e adequações aos conteúdos de aula, mediante a utilização de tecnologias que permitam esses ajustes com facilidade, de forma imediata. E caminhar em direção a concepções que já acenam para a abertura e flexibilização didáticas.

Em sequência, questionou-se os tutores quanto a sua participação em eventos, seminários e atividades com os alunos. Nas IES públicas, 46% dos tutores participa da concepção, planejamento e organização dos eventos, seminários e outras atividades com os alunos. Neste mesmo grupo, 23% diz somente atuar nos eventos, seminários e outras atividades como apoio.

Nas IES privadas, 25% dos tutores participa da concepção, planejamento e organização dos eventos, seminários e outras atividades com os alunos. Neste

mesmo grupo, 37% diz somente atuar nos eventos, seminários e outras atividades como apoio.

Em alguns editais de seleção de tutores, encontramos como uma das funções do tutor presencial, fomentar a realização de atividades específicas do curso, grupos de discussão, pesquisas de campo, visitas técnicas, seminários, etc. Outra de suas funções seria a comunicação com os tutores virtuais sobre as atividades previstas nos polos de apoio presencial. Essa comunicação entre tutores presenciais e tutores virtuais é importante, mas o desenvolvimento do trabalho também pode e deve ser colaborativo, afinal, esse é um dos fundamentos da educação a distância. Observa-se, aqui, a fragmentação das tarefas, de maneira que cada um faça uma atividade. Peters (2006) afirma que uma das vantagens do ensino a distância estruturado é justamente a aceitação deste tipo de ensino, no sentido de executá-lo como um pacote pronto, conveniente e necessário em alguns casos, mas o autor também crê, na possibilidade de melhorá-lo com base em experiências. Outra alternativa pode ser considerada na estruturação dos cursos na forma convencional, roteirizado, seguindo concepção, planejamento, desenvolvimento de conteúdos e materiais, incluindo, todavia, uma grande quantidade de intervenções didáticas customizadas como parte da própria estruturação do curso e não como um apêndice desta.

Prosseguindo a análise, questionou-se os tutores quanto ao controle exercido pelo AVA. Nas IES públicas, 92% dos tutores diz que o AVA possui controle de acessos, mas a instituição preocupa-se com a qualidade das interações e não com o tempo de permanência no AVA. Neste mesmo grupo, 84% dos tutores diz que a comunicação realizada com os alunos pode ser observada por outros membros da equipe EaD e pela instituição, pois ficam registradas no AVA.

Nas IES privadas, 75% dos tutores diz que o AVA possui controle de acessos, mas a instituição preocupa-se com a qualidade das interações e não com o tempo de permanência no AVA. Neste mesmo grupo, 87% dos tutores diz que a comunicação realizada com os alunos pode ser observada por outros membros da equipe EaD e pela instituição, pois ficam registradas no AVA.

Castells (2003) já alertava para uma grande quantidade de tecnologias de controle na sociedade moderna, provenientes dos interesses comerciais e

governamentais. Na educação a distância, as tecnologias funcionam como uma das formas de conservar a estrutura do curso, ou seja, é o “pacote” que foi construído dentro do ambiente virtual de aprendizagem. Por outro lado, as tecnologias tornam exequíveis o alcance e a distribuição do ensino em massa, controlam as atividades e monitoram os trabalhadores. Aliado a racionalização do processo de trabalho, há uma potencialização do controle e vigilância sobre o local de trabalho. E o “local” de trabalho dos tutores virtuais é o ambiente virtual de aprendizagem.

Ao mesmo tempo que os tutores dizem que as instituições não se preocupam com a quantidade de acessos, mas com a qualidade das interações, também afirmam trabalhar com excesso diário de horas e nos finais de semana e tempos de descanso. Cabe refletir, que outros fatores, como a carga horária e a quantidade de alunos, podem atuar no sentido de manter um alto índice de permanência no AVA. Ainda que existam outras formas de comunicação entre tutores e alunos, é no AVA que estão disponíveis os materiais e as atividades do curso; no AVA as atividades serão postadas para posterior avaliação. A flexibilidade característica do trabalho do tutor, fica subjugada a um controle no padrão da produção industrial, dentro de um sistema que proporciona uma “pseudoautonomia”.

Questionou-se os tutores quanto a restrições de acesso a informações sobre o curso por ser tutor virtual. Nas IES públicas, 15% dos tutores afirmou não ter nenhuma restrição ao acesso a informações sobre o curso e nas IES privadas, 13% diz não ter nenhuma restrição ao acesso a informações sobre o curso. A maioria dos tutores de IES pública e privadas sente que há restrições ao acesso a informações sobre o curso por ser tutor.

Retomamos a ideia de que os tutores estão na ponta da cadeia do processo ensino-aprendizagem, são eles que estão em contato diário com os alunos. Os tutores estão onde as coisas acontecem; inclusive, se voltarmos nosso olhar para os expedientes utilizados pela área comercial de muitas instituições EaD, identificaremos os tutores como responsáveis pela manutenção e captação de alunos. Ainda que não respondam pela área estratégica, é essencial que estejam alinhados àquela, e isso, dentre outras coisas, corresponde ao acesso a informações dentro do curso.

O trabalho em educação a distância é fragmentado, mas também colaborativo, torna-se necessário pensar o todo. Se o trabalho é feito em equipe, é necessário que a equipe possa compartilhar informações suficientes para que todos desenvolvam seu trabalho da melhor maneira.

6.4 CONDIÇÕES DE TRABALHO: QUEM OFERECE O BÔNUS É O TUTOR

Observou-se que uma parte significativa dos tutores exerce a tutoria em finais de semana e nos períodos de descanso, e excedem a carga horária diária para atenderem aos alunos, configurando em intensificação do trabalho. A intensificação do trabalho é só uma das facetas da precarização do trabalho docente. Soma-se a este cenário, a fragilidade do vínculo empregatício, o desenvolvimento de atividade docente sem a devida compensação e reconhecimento, a baixa remuneração e a falta de legislação trabalhista.

Questionou-se os tutores sobre seu vínculo empregatício nas IES públicas e privadas. Nas IES públicas, 92% dos tutores entende que não possui vínculo empregatício como qualquer outro membro da equipe EaD e a mesma porcentagem, 92% afirma possuir vínculo com a instituição por meio de contrato e pagamento de bolsa. Ainda neste grupo, 100% afirma não receber os benefícios de qualquer contrato de emprego.

Nas IES privadas, 50% dos tutores acredita possuir vínculo empregatício como qualquer outro membro da equipe EaD, 50% afirma ter vínculo com a instituição por meio de contrato e pagamento de horas trabalhadas. A mesma porcentagem, 50% afirma receber todos os benefícios de qualquer contrato de emprego (13º salário, férias, etc.).

Faz-se necessário resgatar a distinção do cenário que envolve as IES públicas e as IES privadas, no tratamento dos indicadores vínculo empregatício, remuneração e legislação trabalhista, da categoria de análise condições de trabalho.

Os cursos das IES públicas investigadas são todos integrantes do sistema UAB. Significa dizer, que estão sob a tutela de algumas normas e portarias emanadas pelo MEC e pela CAPES, que configuram um modo regulatório especial. A atuação como bolsista não gera nenhum vínculo empregatício entre sujeito e instituição, pois toma por base a Portaria nº 183, de 21 de outubro de

2016, expedida pela Capes, que regulamenta o pagamento de bolsas, e as decisões ou regulamentos das instituições de ensino superior.

Nos cursos das IES privadas, as regras aplicadas são as materializadas pela Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) e Convenções Coletivas de Trabalho. Ressalta-se que há diversas formas de regime de trabalho (determinado, indeterminado, intermitente, autônomo e pessoa jurídica) e tipos de contratação (integral, parcial e horista), e que apesar de haver uma seção especial para os professores na CLT, o que se observa nos editais de contratação de tutores para as instituições privadas é a contratação como horista e o regime de trabalho por tempo determinado, com duração inicial de seis meses.

Neste contexto, observou-se que os tutores das IES públicas se enquadram basicamente na condição que lhes impõem a UAB e as instituições a que estão ligados, isto é, sem vínculo empregatício e com recebimento de bolsa e que quase a totalidade deles têm conhecimento da regra. Nas IES privadas, observou-se que metade dos tutores se enquadra na situação mais aplicada nestas instituições, com vínculo empregatício e com recebimento da remuneração em horas-aula.

Estamos diante de um quadro claro de precarização do trabalho docente, beneficiado pela falta de indicação formal à função de professor nos contratos de trabalho e pelo estabelecimento de um tipo de jogo de aproximação à carreira docente, que se dá pelas atividades desenvolvidas e pelas analogias que são utilizadas para seu enquadramento, mas que, principalmente, nos quesitos vínculo empregatício e remuneração, distanciam o tutor da docência e o desqualificam enquanto trabalhador.

Em sequência, os tutores foram questionados quanto a remuneração. Nas IES públicas, somente 15% acredita que a remuneração que recebe em relação ao trabalho que desenvolve é justa e adequada e 7% acredita que a remuneração é justa e adequada quando comparada a outros membros da equipe.

Nas IES privadas, 37% dos tutores acredita que a remuneração que recebe em relação ao trabalho que desenvolve é justa e adequada e a mesma porcentagem, 37% acredita que a remuneração é justa e adequada quando comparada a outros membros da equipe.

Nas IES públicas, o valor atualizado da bolsa é de R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) para atuar em atividades típicas de tutoria desenvolvidas no âmbito do sistema UAB, e exige que o candidato tenha formação de nível superior e experiência mínima de um ano no magistério do ensino básico ou superior (BRASIL, 2016). Registre-se que a bolsa do tutor é a de menor valor entre as bolsas concedidas pela UAB para todas as funções necessárias ao desenvolvimento e realização dos cursos em EAD.

Nas IES privadas, o valor pode oscilar, considerando a quantidade de horas-aula de cada tutor. No estado da Bahia, a Convenção Coletiva de Trabalho 2017-2019, faz alusão aos empregados de estabelecimentos de ensino superior nas modalidades presencial e a distância. Esta convenção trabalhista não faz referência aos tutores, mas abrange todos os profissionais que exerçam a atividade de professores/docentes, e considera essa atividade como a “de ministrar aula, independentemente da denominação sob a qual a função for exercida, com abrangência territorial no Estado da Bahia.” (CONVENÇÃO, 2017).

O que precisa ficar registrado é que a julgar pelas porcentagens das respostas, a maioria dos tutores não está satisfeita com a remuneração que recebe, nem quando este é comparado ao trabalho que desenvolvem, nem quando é comparado ao que é recebido por outros membros da equipe.

Retomemos a qualificação dos tutores em questão: na totalidade do grupo, isto é, que trabalham em IES públicas e privadas, 38% possui o mestrado, 52% possui especialização e 10% possui o ensino superior completo. Ou seja, temos um corpo docente mais qualificado do que o exigido para a tutoria, que é, normalmente o ensino superior. Nas IES públicas que atuam pelo sistema UAB e em muitas privadas, a solicitação de títulos nos editais de seleção de tutores funciona para a pontuação e classificação dos candidatos e não para aplicação de qualquer tipo de bônus por qualificação superior a exigida. Considerando que nenhum dos tutores, ou qualquer profissional, pode simplesmente extrair o conhecimento acumulado com as qualificações realizadas, para utilizar somente o que está pré-definido nos contratos como requisito, entende-se que este conhecimento está sendo utilizado, mas não está sendo pago.

Questionou-se os tutores quanto à legislação trabalhista. Nas IES públicas, 69% desconhece legislação referente aos tutores ou trabalhadores em

EaD, e 23% informa que a instituição tem normas trabalhistas bem definidas para os tutores e que estas são baseadas na legislação.

Nas IES privadas, 87% desconhece legislação referente aos tutores ou trabalhadores em EaD, e 13% informa que a instituição tem normas trabalhistas bem definidas e que estas são baseadas em legislação.

Tornando claro, não há legislação trabalhista específica que ampare os tutores. O que existe são regimentos que se baseiam ou na oferta de bolsas ou na CLT, e que, se nos contratos já deixam explícito, a precarização do trabalho docente; na prática, a condição dos tutores ainda é agravada pela sobrecarga de trabalho e pelo desempenho das atividades docentes sem a remuneração devida.

Em alusão a ausência de legislação trabalhista, a Justiça do Trabalho tem sido exigida para decidir sobre o desempenho de atividades características da profissão docente por tutores. Em muitas decisões, os magistrados têm considerado que as instituições de ensino realizam uma manobra para contornar o enquadramento do profissional, e assim, não realizar o pagamento pelo desempenho de atividades inerentes a função de professor.

No estado do Rio de Janeiro, a Lei nº 8.030, de 29 de junho de 2018, está sendo questionada na justiça pela Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Confenen). Esta lei veda a utilização do termo “tutor” para o exercício das atividades de acompanhamento das disciplinas ofertadas na educação a distância, e atribui à professores qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico do curso, a responsabilidade de ministrar as aulas. Para completar, qualifica os professores da modalidade a distância para receber o mesmo valor do piso regional aplicado aos professores presenciais (RIO DE JANEIRO, 2018).

Sobre este tema, foi questionado aos tutores sobre o desempenho de suas atividades. Nas IES públicas, 53% afirma desempenhar atividades estritamente de apoio ao trabalho dos professores. No entanto, 15% afirma desempenhar as mesmas atividades que os professores e 15% não afirma nem desempenhar as mesmas atividades que os professores, nem atividades que são estritamente de apoio ao trabalho dos docentes.

Nas IES privadas, 37% dos tutores afirma desempenhar atividades estritamente de apoio ao trabalho dos professores, 50% afirma realizar as

mesmas atividades que os professores e 13% não afirma nem desempenhar as mesmas atividades que os professores, nem atividades que são estritamente de apoio ao trabalho dos docentes.

Se fica claro para os tutores, que em muitos casos, estão realizando trabalho docente, também é detectado pelos especialistas em educação, pelos estudiosos, pela justiça. A contradição recai sobre o reconhecimento de uma regulação e legislação trabalhista tão vaga e permissiva, que faz com que uma parcela dos tutores não consiga nem se enquadrar no trabalho de apoio aos docentes, muito menos no trabalho docente.

Nunes e Guerrini (2017) apontam para os termos genéricos utilizados na alusão as atribuições dos tutores nos editais de seleção: “esclarecimentos das dúvidas e procedimentos das atividades”, “colaborar e apoiar”, “mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os estudantes”, “estabelecer contato”, etc.” (NUNES; GUERRINI, 2017, p.14). Ainda que uma leitura mais cautelosa, consiga detectar, perfeitamente, as atribuições tradicionalmente desenvolvidas pelos professores, o vocabulário vago e inexato, favorece a manutenção dos tutores à margem da carreira profissional.

Questionamos os tutores quanto à adequação do ambiente físico de trabalho quando estão na instituição e os equipamentos fornecidos pela mesma. Nas IES públicas, 53% afirma que o ambiente físico é adequado ao trabalho do tutor, 46% diz que este ambiente é específico para as atividades dos tutores e 61% revela que os equipamentos oferecidos pela instituição são adequados as suas atividades.

Nas IES privadas, 37% afirma que o ambiente físico onde desenvolve seu trabalho como tutor quando está na instituição é adequado, mas estes mesmos tutores afirmam que este ambiente físico não é específico para o trabalho dos tutores. No grupo das IES privadas, 50% acredita que os equipamentos oferecidos pela instituição são adequados para as atividades de tutoria.

O que pode parecer um pouco incoerente, devido o próprio conceito da tutoria virtual, é explicado por alguns editais de seleção de tutores virtuais que trazem, de forma explícita, as horas semanais em que a tutoria é realizada na instituição e as horas em que o tutor não precisa estar fisicamente na instituição. Esse fato nos leva a questionar se as próprias instituições têm clareza sobre o que vem a ser a tutoria virtual. De qualquer forma, o que os dados demonstram

é que uma parcela significativa dos tutores não acredita que o ambiente físico das instituições é adequado e nem é específico para os tutores. Nas IES de modalidade dupla, ou seja, naquelas em que há ensino presencial, verifica-se a ausência de institucionalização da educação a distância, como se esta fosse um apenso do ensino presencial. Nas IES de modalidade única, ou que oferecem somente a educação a distância, essa falta de adequação pode estar representada pela forma com que esta se organiza, representada, frequentemente, por uma matriz e polos EaD, que nem sempre estão estruturados fisicamente.

Neste contexto, é indiscutível que os tutores estão inseridos num processo de proletarização e precarização do trabalho. Alia-se a introdução das tecnologias de informação e comunicação à fragmentação do trabalho com baixo retorno em remuneração para os membros da equipe, mas com alto retorno em termos de volume de alunos e, conseqüentemente, com enormes ganhos financeiros. Acrescente-se a utilização do conhecimento acumulado dos tutores sem o devido pagamento e a sobrecarga de trabalho e tem-se uma expansão considerável da mais-valia.

6.5 AUTONOMIA DOCENTE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Este trabalho foi aberto com uma das célebres frases do geógrafo Milton Santos “O mundo é um conjunto de possibilidades, e não somente um conjunto de realidades”. Mais do que analisar a realidade da educação a distância sob a perspectiva do trabalho do tutor e tentar desvendar os meandros da autonomia docente, este trabalho busca possibilidades, de transformação, de renovação, de novos e profundos olhares para o trabalho docente em educação a distância e para a autonomia docente.

As realidades:

Analisamos a concepção diálogo e consideramos que há necessidade de utilizar os meios de comunicação, por ora, suficientes, de forma a estabelecer uma relação mais estreita entre tutor e aluno. As vivências dos sujeitos são essenciais para desenvolver laços que impulsionam o processo educativo. Se há restrição ao desenvolvimento destes laços, em virtude de uma comunicação que só atende à dimensão instrumental, há restrição à autonomia docente.

Analizamos a concepção diálogo e consideramos que a sobrecarga de trabalho e a excessiva quantidade de alunos desfavorecem a interação entre tutor e aluno. A interação deve ser produtiva, não um “troca-troca” de mensagens, ou uma intercalação de postagens numa atividade que não permite uma conversação fecunda e o desenvolvimento de capacidades. Se há restrição a uma interação mais profunda pela sobrecarga de trabalho e pela quantidade excessiva de alunos, há restrição à autonomia docente.

Analizamos a concepção diálogo e consideramos que a capacitação e orientação em serviço, com ressalvas para a orientação pedagógica, têm funcionado no sentido de manter um quadro capacitado, orientado e qualificado de tutores, o que favorece a interação entre tutores e alunos. No entanto, os tutores precisam ter suas dúvidas, insuficiências ou sugestões pedagógicas atendidas. O equilíbrio entre as perdas e ganhos na substância pedagógica é um dos trabalhos do tutor.

Analizamos a concepção estrutura e consideramos que planos de curso e de aula podem e devem ser flexibilizados pelos tutores. Existe diversidade nas turmas, e há diferenças entre os alunos. Existe imprevistos e situações ocorridas durante uma atividade síncrona e durante o curso, e há circunstâncias históricas e sociais que devem ser consideradas. Se há restrições quanto a acertos e ajustes ao conteúdo das aulas, aos métodos e técnicas para beneficiar o processo ensino-aprendizagem, há restrição à autonomia docente.

Analizamos a concepção estrutura e consideramos que apesar da pretensa flexibilidade do trabalho na educação a distância, há um controle rígido do trabalho do tutor, por meio dos ambientes virtuais de aprendizagem. A racionalização do trabalho e a incorporação das tecnologias, potencializaram este controle, e não o contrário. É fundamental estar atentos à possibilidade de uso perverso dos sistemas de monitoramento virtual.

Analizamos as condições de trabalho e consideramos que os tutores atuam sob intensificação do trabalho, realizando atividades específicas das funções de professores, mas sem o *status* da profissão e sem a remuneração condizente. Que a legislação trabalhista não os abriga, nem os protege, e que trabalham sob os “ajustes” unilaterais feitos pelo governo, pelas instituições públicas e pelas instituições privadas. Se há um processo contínuo de precarização do trabalho do tutor, há ausência de autonomia docente.

As possibilidades:

Considera-se a flexibilidade do modelo de ensino a distância, como requisito para a suplantar a lógica industrialista, e minimizar a utilização das tecnologias de informação e comunicação, apenas como forma lucrativa de educação em massa. Essa transposição leva ao reconhecimento das TICs como ferramentas que podem atuar na reinvenção e inovação do aprendizado, no acesso à educação de qualidade por aqueles que desejam e não tem ou não tiveram a oportunidade de estudar, e a um modelo mais humanista de educação, que está preocupado com o desenvolvimento de cidadãos ativos e de profissionais docentes que carreguem a condição docente em todos os aspectos.

Considera-se eliminar ou minimizar as restrições pedagógicas, características do modelo industrial, para uma nova concepção de educação a distância, que não somente discursa sobre autonomia, mas que tem na autonomia de alunos e professores, efetivamente, uma de suas bases constitutivas. Proporcionar autonomia aos docentes é inverter o estado atual das coisas e permitir que desenvolvam sua força de trabalho e tenham alta responsabilidade na ponta.

Considera-se estabelecer relações tutor/aluno no todo, a partir de suas identidades, dentro de uma noção de continuidade do processo educativo. Esse tipo de relação favorece o desenvolvimento da personalidade, das capacidades, e do conhecimento, tanto no que se refere ao campo científico, quanto aos campos humano e social.

Considera-se conhecer os modelos de educação a distância criados pelo mundo; os métodos, as técnicas, os sucessos e os fracassos. O conhecimento deve ser entendido como um aspecto ativo que aspira as parcerias acadêmicas, a troca de experiências e a troca de tecnologias, o compartilhamento de êxitos. Neste mundo globalizado, ensinar e aprender vai além de programas fechados de cursos. Significa que ação educativa está vinculada as ações crítica, política e social e para desenvolvê-las, a autonomia é essencial.

7 CONCLUSÃO

Evidencia-se sobremaneira, na teoria e na prática, a convergência de modelos socioeconômicos e avanços tecnológicos, reforçando-se mutuamente e estimulando as rápidas transformações em todas as áreas. A educação a distância está alicerçada no modo de produção capitalista, alinhada às características da organização científica do trabalho e tem nas tecnologias de informação e comunicação, impulso necessário para o desenvolvimento acelerado que estamos testemunhando.

Neste contexto, fez-se uma reflexão sobre a autonomia profissional em relação a proletarização do trabalho docente, reconhecendo um longo processo de descaracterização do trabalho dos professores. Essa descaracterização se dá pela objetificação ou perda do sentido do próprio trabalho e pela precarização do trabalho docente, com consequências diretas nas condições de trabalho. Num cenário de novas configurações trabalhistas, a realidade dos tutores que trabalham na modalidade educação a distância é de horas excedentes, baixa remuneração e falta de vínculo empregatício. Esses fatores se apresentam dentro das novas condições de tempo e espaço representativos da educação a distância.

Neste campo, não poderíamos tratar da autonomia profissional sem elencar as questões pedagógicas, que advém do trabalho fragmentado, compartilhado entre diversos profissionais da educação, que muitas vezes não dialogam. Precisamos considerar os prejuízos pedagógicos ao processo ensino-aprendizagem e aos alunos, em cursos que se apresentam em pacotes fechados, sem nenhum tipo de flexibilidade para adequar as realidades específicas das turmas.

Esta pesquisa teve como foco o estudo das condições da autonomia docente na EaD, a partir do trabalho desenvolvido pelos tutores virtuais, em IES públicas e IES privadas. Ressaltou-se as especificidades de dois contextos distintos: a UAB, modo de regulação a qual se subordinam os tutores das IES públicas (na amostra selecionada) e a regulação geral, a qual se submetem os tutores das IES privadas.

Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, considerando os sujeitos da pesquisa, ou seja, os tutores virtuais, como docentes, pois entendemos que desenvolvem atividades intrínsecas à função de professores.

O estudo dos elementos que compõem o conceito de distância transacional sustentou as categorias de análise diálogo e estrutura e os estudos sobre a proletarização do trabalho foram a base para a categoria de análise condições de trabalho. Identificamos comprometimentos na interação entre tutores e alunos e em relação à flexibilidade dos cursos. As condições de trabalho, por sua vez, apresentaram-se precarizadas.

Entendemos que em relação ao diálogo, há um campo mais favorável a interação tutor/aluno nas IES públicas, sob a regulação UAB. A quantidade de alunos por tutor e a quantidade de alunos participantes das atividades, em condições de gerar uma interação mais profícua, e o tipo de comunicação mais estreito com os estudantes, são fatores que revelaram diferenças significativas com as IES privadas, sob a regulação geral.

Entendemos que em relação a estrutura, há um quadro mais flexível nas IES públicas. Nesta categoria de análise, observou-se uma abertura maior as mudanças e sugestões dos tutores das IES públicas aos planos de aula, aos métodos e técnicas de ensino-aprendizagem e aos conteúdos das aulas.

Em relação as condições de trabalho, entendemos que apesar das significativas diferenças entre os tutores UAB e os tutores subordinados a regulação geral, todos os tutores estão sob processo de precarização do trabalho docente.

O ensino superior na área pública e na área privada são diferentes especialmente em contexto regulatório interno e em cultura corporativa. A EaD recebe essa herança e, pelos motivos sugeridos neste trabalho, tenta se estabelecer dentro das características da UAB, no que concerne as IES públicas, e dentro das características da regulação geral, no que concerne as IES privadas. Neste campo, fatores como o volume e velocidade da expansão da EaD e as políticas regulatórias e programas públicos, e estratégias de mercado da iniciativa privada no ensino superior, são condicionantes da forma com que a educação a distância está se desenvolvendo. Acreditamos, por outro lado, que a verificada expansão mais lenta da EAD nas IES públicas, ao lado do seu propósito social, e da contínua construção de conhecimento por meio do pilar da

pesquisa, favorecem a discussão em torno da educação a distância, de sua institucionalização e das formas de melhoria da qualidade pedagógica desta modalidade de educação. Essas discussões promovem um ambiente mais favorável ao diálogo na educação a distância, reduz a rigidez dos cursos, reconhece e debate as condições de trabalho e conseqüentemente, abre mais espaço para o exercício da autonomia docente.

Acredita-se que o espaço comunicacional que caracteriza a educação a distância, e os aspectos intrínsecos a ele, ou seja, o diálogo e a estrutura, possam ser pensados como fundamentais no ensinar e no aprender, e adequados às realidades educativas, com o objetivo de qualificar a educação a distância. Neste contexto, entendemos a autonomia no “encontro dialógico entre as pessoas”. Por isto, compreendemos as autonomias docente e discente como complementares.

É possível vislumbrar tendências teóricas e práticas que descortinam possibilidades de autonomia profissional e pedagógica no trabalho docente, indispensáveis a qualquer processo educativo que se propõem ao desenvolvimento profissional e humano. Seguramente, a mudança continua, na relação entre desenvolvimento econômico, novas tecnologias e conhecimento, os desafios da educação a distância.

Finalmente, me distancio deste texto, na certeza de que, se o mar é desconhecido, o marinheiro da proa é quem reconhece terra firme.

***Para apalpar palavras é preciso mais que
duas mãos***

*“Às vezes o final chega antes do poema
Antes de qualquer cuidado enlaçar as mãos*

*E mesmo que a palavra, com braços largos e
dentes afiados, se enrosque nas pernas, no
peito, se jogue inconformada no chão*

*Às vezes o final chega muito antes do poema
e rasga a fatalidade do encontro*

*ritmo, métrica, sílaba, técnica:
quando o final chega*

qualquer esforço é em vão.”
Louise Queiroz

*(Sobre meu caso de amor com esta
dissertação)*

REFERÊNCIAS

- ABREU-E-LIMA, D.; MILL, D. Reflexões sobre autonomia e limitações nas relações polidocente na educação a distância. **Revista teoria e prática da educação**, Maringá, v.16, n.1, p.33-46, jan./abr.2013
- ALMEIDA, G.A. de. Sobre as “fórmulas” do imperativo categórico. *In*: DOMINGUES, I.; PINTO, P.R.M.; DUARTE, R. **Ética, política e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- ALVES, G. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011a. Série mundo do trabalho.
- ALVES, J.R.M. A história da EaD no Brasil. *In*: LITTO, F.M; FORMIGA, M. (org.) **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearsons, 2009. v.1.
- ALVES, L. Educação a distância: história e conceitos no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, n.10, 2011b.
- ALHEIT, P.; DAUSIEN, B. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 177-197, jan./abr.2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n1/a11v32n1>. Acesso em: 18 ago. 2019.
- ANDRÉ, M. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009.
- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010.
- ANDRÉ, M. *et al.* Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 20, n. 68, p. 301-309, 1999.
- ANTUNES, F. **A nova ordem educacional**: espaço europeu de educação e aprendizagem ao longo da vida. São Paulo: Almedina, 2008.
- APPLE, M.W. Will the social context allow a tomorrow for tomorrow's teachers? **Teachers College Record**, v. 88, n. 3, p.330-337, apr./jun. 1987.
- APPLE, M.W. **Trabalho docente e textos**: econômica política das relações de classe e de gênero na educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995
- APPLE, M.W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, M.W.; JUNGCK, S. No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnología y el control en el aula. **Revista de Educación**, Madrid, n.291, p.149-172, 1990.

ARANHA, M.L.de A. **História da educação e da pedagogia: geral e do Brasil**. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

ARANHA, M.L.de A. O que é uma educação para o pensar? *In*: CASTRO, E.A.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, P. (orgs.) **Educando para o pensar**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

ASSIS, E.M. de. Satélites artificiais e a EAD. *In*: LITTO, F.M; FORMIGA, M. (org.) **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearsons, 2012. v.2.

AZANHA, J.M.P. Planos e políticas de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. *In*: MENESES, J.G.C. et al. **Estrutura e funcionamento da educação básica: leituras**. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 102-123

AZEVEDO, F.de *et al.* **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. Coleção educadores. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2018.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil**. [S.I.]: 2017. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brasil-Public-Expenditure-Review-Portuguese-Final-revised.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2018.

BARATA, G. Taylorismo. *In*: LIGUORI, G.; VOZA, P. (orgs.) **Dicionário Gramsciano 1926-1937**. São Paulo: Boitempo, 2017.

BARRETO, H. Aprendizagem por televisão. *In*: LITTO, F.M; FORMIGA, M. (org.) **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearsons, 2009. v.1.

BARROSO, J. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. *In*: BARROSO, J. **O estudo da escola**. Porto: Porto Ed., 1996.

BECHI, D. Mercantilização do ensino superior: os desafios da universidade diante do atual cenário educacional. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v.33, n.1, p.139-147, 2011.

BELÃO, V. do R.G.G. **Tendências das pesquisas em educação a distância em teses e dissertações defendidas entre 2002 e 2012 em instituições do Estado do Paraná**. 194f. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação)- Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

BELLONI, M.L. **Educação a distância**. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2006. Coleção educação contemporânea.

BERNIKOW, L. **Among women**. Danvers: Harmony Books, 1980.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. 11. ed. São Paulo: UNB, 1998. v.1.

BOBBIO, N. **Igualdade e liberdade**. 2.ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BOBBIO, N. **Qual democracia?** 4. ed. São Paulo: Loyola, 2010. Coleção Leituras Filosóficas.

BOURDONCLE, R. La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. **Revue Française de Pédagogie**, v. 94, p.73-92, 1991.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria n.183, de 21 de outubro de 2016. Regulamenta as diretrizes para concessão e pagamento de bolsas aos participantes da preparação e execução dos cursos e programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 de outubro 2016. Seção 1, p.17. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/24-11-2017-Portaria-183-de-Bolsas-UAB.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2019.

BRASIL. Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 de maio 2017a. Seção 1, p.3. Disponível em: http://portal.impresanacional.gov.br/web/guest/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20238603/do1-2017-05-26-decreto-n-9-057-de-25-de-maio-de-2017-20238503. Acesso em: 24 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa n. 11, de 20 de junho de 2017. Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto no 9.057, de 25 de maio de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 de jun. 2017b. Seção 1, p.9. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=66431-portaria-normativa-11-pdf&category_slug=maio-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria n.132, de 5 de junho de 2018. Institui Grupo de Trabalho para a regulamentação da Educação a Distância (EaD) nos programas de Pós-Graduação Stricto Sensu. **Diário Oficial da União**, Brasília,

DF, 05 de jun.2018a. Seção 1, p.109. Disponível em:
http://portal.impresanacional.gov.br/web/guest/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21027507/do1-2018-06-08-portaria-n-132-de-5-de-junho-de-2018-21027454. Acesso em: 24 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 03 de nov.2018b. Seção 1, p.21. Disponível em:
http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 24 set. 2018.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

BRITO, G. da S. Dossiê educação a distância: apresentação. **Educar em revista**, Curitiba, n. esp. 4, 2014. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000800011. Acesso em: 27 abr. 2019.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CAMPS NETO, E. de C.; LIMA, E.M. de; ROCHA, A.C. Breve reflexão acerca da reforma do ensino médio e seus impactos na formação do estudante. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Curitiba. Anais [...]* Curitiba: 2017. p.8711-8725. Disponível em:
http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23840_12892.pdf. Acesso em: 18 dez. 2018.

CAMPOS, R.C de. **Subjetividade e trabalho docente em cursos de educação a distância**. 2002. 261f. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CARDOSO, F. **Saiba planejar, monitorar e implantar o e-learning para treinamento corporativo**. São Paulo: Saraiva, 2007.

CARROLO, C. Formação e identidade profissional dos professores. *In: ESTRELA, M. T. Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, 1997. p.21-50.

CARVALHO, D.D. de. As Forças Armadas e a EaD. *In: LITTO, F.M; FORMIGA, M. (org.) Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearsons, 2012. v.2.

CARVALHO, A. dos S. C. **Educação a distância: um olhar sobre a profissionalidade docente na educação online**. 2009. 182f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009.

CASSOL, C. V. **Autonomia na escola pública no norte do RS: da crise de projeto nas escolas estaduais à intersubjetividade criadora.** 214f. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação)– Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006.

CASTELLS, M. **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade.** Trad. Maria Luiza de X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

COMPANHIA DE JESUS. **O método pedagógico dos jesuítas: o Ratio Studiorum.** Rio de Janeiro: Agir, 1952. Obras completas do Pe. Leonel Franca S.J. Disponível em: <https://portalconservador.com/livros/Pe-Leonel%20Franca-O-Metodo-Pedagogico-dos-Jesuitas.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2018.

CONSELHO ADMINISTRATIVO DE DEFESA ECONÔMICA. Atos de concentração no mercado de prestação de serviços de ensino superior. Brasília: CADE, 2016. Cadernos do CADE. Disponível em: <http://www.cade.gov.br/aceso-a-informacao/publicacoes-institucionais/dee-publicacoes-anexos/caderno-de-educacao-20-05-2016.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2018.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CONVENÇÃO coletiva de trabalho 2017/2019. Salvador, BA: SEMES/ABASME; SINPRO, 2017. Disponível em: <http://www.sinpro-ba.org.br/novo/wp-content/uploads/2019/02/CCT-Ensino-Superior-2017-2019-site.pdf>. Acesso em: 11 agos. 2019

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. *Relatório de gestão do exercício de 2016.* Brasília, 2017. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/acesoainformacao/Relatorio_de_Gestao_CAPES_2016.pdf. Acesso em: 24 jun. 2018.

CORIAT, B. **Pensar pelo avesso: o modelo japonês de organização do trabalho.** Rio de Janeiro: Ed. da UFJ/Revan, 1994.

COSTA, F.L.O. **Financeirização do capital no ensino superior privado com fins lucrativos no Brasil (2007-2012).** 367f. 2016. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

CRUZ, D.M. Aprendizagem por videoconferência. *In: LITTO, F.M; FORMIGA, M. (org.) Educação a distância: o estado da arte.* São Paulo: Pearsons, 2009. v.1.

DAL ROSSO, S. **Mais Trabalho! a intensidade do labor na sociedade contemporânea**. São Paulo: Boitempo, 2008.

DALTON, M. O currículo de Hollywood: quem é o “bom” professor, quem é a “boa” professora? **Educação & Realidade**, Porto Alegre: UFRGS, v. 21, n. 1, p. 97-122, 1996.

DEL BIANCO, N.R. Aprendizagem por rádio. *In*: LITTO, F.M; FORMIGA, M. (org.) **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearsons, 2009. v.1.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é Filosofia?** 2. ed. Rio de Janeiro: 34, 1997.

DERBER, C. Professionals as new workers. *In*: DERBER, C. (Ed.). **Professionals as workers: mental labor in advanced capitalism**. Boston: G. K. Hall and Co., 1982.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. Coleção polêmicas do nosso tempo, 86.

DUBET, F. Crisis de la transmisión e declive de la institución. **Política y Sociedad**, Madri, v. 47, n.2, p. 15-25, 2010.

ENGUITA, M.F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n.4, 1991. Dossiê: interpretando o trabalho docente.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**. Santa Catarina: EDUSC, 1999.

FELDFEBER, M. Educación “en venta”? Tratados de libre comercio y políticas educativas en América Latina. *In*: GENTILI, P. *et. al.* (Org.). **Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina**. Rosario: Homo Sapiens, 2009. p.135-162. Série de estudos latino americanos. Homo sapiens. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/gentili/00cred.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2018.

FELDFEBER, M. Educação e tratados de livre comércio. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/pdf/248.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2018.

FIALHO, S. H.; RANGEL, M. T. R.; BARROS, M. J. F. Desafios da regulação da EaD no ensino superior no Brasil: estrutura, diálogo e autonomia institucional. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL VIRTUAL EDUCA. 19., Salvador. **Anais [...]** Salvador, 2018. Disponível em: <https://encuentros.virtualeduca.red/storage/ponencias/bahia2018/LFkh7krrkEohDnDKBRJwbUJIF1ZmbAKPBmzhWsse.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2018.

FIALHO, S.H; BARROS, M. J. F.; RANGEL, M. T. R. Desafios da regulação da EaD no ensino superior no Brasil: estrutura, diálogo e autonomia institucional. **Revista Gestão e Planejamento**, Salvador, v.20, p.110-125, jan./dez. 2019.

FIELD, J. **Lifelong learning and the new educational order**. Stoke on Trent: Trentham Books, 2000.

FLORES, M.A. O futuro da profissão de professor. *In*: SPAZZIANI, M. de L. **Profissão de professor: cenários, tensões e perspectivas**. São Paulo: Unesp, 2017.

FRANCA, A.G. Educação e mercantilização: um estudo sobre a expansão do setor de Ensino Superior privado no Brasil a partir da década de 1990. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, v.3, n.1, 2017.

FRANÇA, P.I.S. de. **A precarização do trabalho a distância e a subordinação do conhecimento aos imperativos do capital: uma problematização sobre o trabalho do tutor**. 2013. 149f. Tese (Doutorado em Educação). – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GADOTTI, M. **Educação e poder: introdução a pedagogia do conflito**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GARCIA-ARETIO, L. El profesor tutor y la tutoría a debate. *In*: GARCIA-ARETIO, L.; OLIVER, A.; ALEJOS, A. (eds.). **Perspectivas sobre la función tutorial**. Madrid: UNED, 1999. p.11-15

GARCIA-ARETIO, L. **La educación a distancia: de la teoría a la práctica**. Barcelona: Ariel Educación, 2001.

GIOLO, J. Educação a distância: tensões entre o público e o privado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.31, n.113, p.1271-1298, out./dez. 2010.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

GHIGGI, G.; PITANO, S.de C. **Origens e concepções de autoridade e educação para a liberdade em Paulo Freire: (re)visitando intencionalidades educativas**. São Luis: EDUFMA, 2009.

GOODSON, I. F. A representação dos docentes: trazer de volta os professores. *In*: GOODSON, I. F. **Conhecimento e vida profissional**: estudos sobre educação e mudança. Porto: Porto Editora, 2010. p. 63-78.

GRAMSCI, A. Caderno 22 (1934): americanismo e fordismo. *In*: GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v.4

GUIMARÃES, V.S. **Saberes docentes e identidade profissional**: a formação de professores na Universidade Federal de Goiás. 2001. 204f. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989. Coleção biblioteca tempo universitário, 84. Série estudos alemães.

HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade**: doze lições. Trad. Luiz Sergio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000. Coleção tópicos.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior**. Brasília, [2018]. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 14 nov. 2018.

ISAACSON, W. **Os inovadores**: uma biografia da revolução digital. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2014.

JORGE, M. **A periodização na história da educação brasileira**: um exame crítico do estado da questão. 2003. 108 f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2003.

HEFZALLAH, I.M. **The new education technologies and learning**: empowering teachers to teach and students to learn in the information age. Illinois, EUA: Thomas Books, 2004.

KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Lisboa: Edições 70, 2007. Coleção textos filosóficos.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LAPA, A.; PRETTO, N. de L. Educação a distância e precarização do trabalho docente. **Em Aberto**, Brasília, v.23, n.84, p.79-97, nov. 2010.

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. *In*: NÓVOA, A.; SCHRIEWER, J. (Orgs.). **A difusão mundial da escola**. Lisboa: Educa, 2000. p. 69-84.

LAWN, M.; OZGA, J. The educational worker? A reassessment of teachers. *In*: OZGA, J. (Ed.). **Schoolwork: approaches to the labor process of teaching**. Milton Keynes: Open University Press, 1988. p.81-98

LOMBARDI, J.C. Periodização na história da educação brasileira: aspecto polêmico e sempre provisório. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.32, p.200-209, dez.2008. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/32/art14_32.pdf. Acesso em: 23 abr. 2018.

LUDKE, M.; BOING, L.A. Profissionalidade docente. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/pdf/345.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2018.

MAGGIO, M. O tutor na educação a distância. *In*: LITWIN, E. (org.). **Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MALHOTRA, N.K. **Pesquisa em marketing: uma orientação aplicada**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, Lisboa, n.8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MARCHELLI, P.S; DIAS, C.L.; SCHIMDT, I.T. Autonomia e mudança na escola: novos rumos dos processos de ensino-aprendizagem no Brasil. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v.25, n.78, p.282-296, 2008.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. Livro Primeiro: o processo de produção do capital. 5.ed. Trad. Reginaldo Sant'ana. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MATTEI, A. do R.N. **Impactos da hiperespecialização no trabalho docente da educação superior à distância**. 2011. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

MENDES, J.M.R.; WÜNSCH, D.S. A classe operária frente as transformações do trabalho: atualizando o debate. **Revista Textos e Contextos**, Porto Alegre, n.2, dez. 2003.

MILL, D. **Educação a distância e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia**. 2006. Tese (Doutorado em educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

MILL, D. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na educação a distância. *In*: MILL, D.; RIBEIRO, L.R. de C.; OLIVEIRA, M.R.G. de (Org.). **Polidocência na Educação a Distância: múltiplos enfoques**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p.23-40.

MILL, D. Tutoria. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

MILL, D. **Docência virtual: uma visão crítica**. Campinas, SP: Papyrus, 2012. (Papyrus educação).

MILL, D. *et al.* O desafio de uma interação de qualidade na educação a distância: o tutor e sua importância nesse processo. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, ano 2, v.2, n.4, ago./dez. 2008. Disponível em: <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/106/63>. Acesso em: 7 maio 2019.

MILL, D. *et al.* Estudo sobre a constituição da polidocência na educação a distância. *In*: MILL, D.; RIBEIRO, L.R. de C.; OLIVEIRA, M.R.G. de (Org.). **Polidocência na Educação a Distância: múltiplos enfoques**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p.111-129.

MOORE, M.G. Theory of transactional distance. *In*: KEEGAN, G. (ed.) **Theoretical principles of distance education**. London: Routledge, 1993.

MOORE, M.G. Teoria da distância transacional. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, ago. 2002. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/revista_pdf_doc/2002_teorias_distancia_transacional_michael_moore.pdf. Acesso em: 20 dez. 2018.

MOORE, M.G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MOORE, M.G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: sistemas de aprendizagem online**. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

MORONI, A.; ACCORSSI, A. A participação das mulheres na educação a distância. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. 19., 2013, Canoas. **Anais [...]** Canoas, 2013. Categoria F, Setor Educacional 3. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2013/cd/329.doc>. Acesso em 22 set. 2018.

NODARI, P.C. **A teoria dos dois mundos e o conceito de liberdade em Kant**. Caxias do Sul: EDUCS, 2009.

NÓVOA, A. Profissão: Professor. Reflexões históricas e sociológicas. **Análise Psicológica**, Lisboa, v.7, n.1-3, p.435-456, 1989.

NÓVOA, A. A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1995. p. 11-30.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011. Livro da Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida.

NUNES, I.B. A história da EaD no mundo. In: LITTO, F.M; FORMIGA, M. (org.) **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearsons, 2009. v.1.

NUNES, M. de O.; GUERRINI, D. A seleção de tutores como mecanismo de tradução de demandas governamentais, à lógica do ensino superior público brasileiro. **Mediações, Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v.22, n.2, 2017.

OLIVEIRA, M.R.G. de; MILL, D.; RIBEIRO, L. 2010. A tutoria como formação docente na modalidade de educação a distância. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 15., 2009, Fortaleza. **Anais [...]** Fortaleza: 2009. p.1-10. Disponível em: <http://www2.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/552009215911.pdf>. Acesso em: 7 maio 2019.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, P. *et al.* **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.11-33.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PETERS, O. Distance teaching and industrial production: a comparative interpretation in outline. In: SEWART, D. *et. al.* (ed.). **Distance education: international perspectives**. Londres: Croomhelm, 1983.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância: experiências e estágio da discussão numa visão internacional**. Trad. Ilson Kayser. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2006.

PETERS, O. **A educação a distância em transição: tendências e desafios**. Trad. Leila Ferreira de Souza Mendes. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2012.

PUCCI, B.; OLIVEIRA, N.R.; SGUISSARDI, V. O processo de proletarização dos trabalhadores em educação. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 91-108, 1991.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L.V. **Manual de investigação em Ciências Sociais**. Trad. João Minhoto Marques, Maria Amália Mendes e Maria Carvalho. 4.ed. Rio de Janeiro: Gradiva, 2005.

RANGEL, M.T.R. **Institucionalização de uma estratégia avançada de EaD na UFBA**: desafios pedagógicos da tecnologia e da regulação. 2018. 265f. Dissertação (Mestrado)—Programa de Pós-graduação em Gestão e Tecnologias aplicadas a Educação, Universidade Estadual da Bahia, 2018.

ROUSSEAU, J.J. **O contrato social**. Queluz de Baixo: Editorial Presença, 2010. Coleção Livros que mudaram o mundo.

SANFELICE, J. L. Perspectivas atuais da História da Educação. *In*: SCHELBAUER, A.R.; LOMBARDI, J.C.; MACHADO, M.C.G. (orgs.). **Educação em debate**: perspectivas, abordagens e historiografia. Campinas: Autores Associados, 2006. p.23-52.

SANTANA, E.; BATISTA NETO, J. A produção do conhecimento sobre autonomia docente na educação superior (2008-2012). *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 17., 2014, Fortaleza. **Anais [...]** Fortaleza: EdUECE, 2014. p.1323-1328.

SANTOS, F.B. dos. **O trabalho docente no campo da educação a distância no ensino superior público: o discurso do ANDES-SN e de professores sindicalizados**. 2015. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2015.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4.ed. 2. reimpr. São Paulo: Edusp, 2006. (Coleção Milton Santos, 1).

SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 5.884, de 21 de abril de 1933. Institue o Código de Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto-5884-21.04.1933.html>. Acesso em: 28 abr. 2018.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHÖN, D.A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SOUZA, H.J.S. dos. **O problema da motivação moral em Kant**. São Paulo: Unesp; Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/kgx3n/pdf/souza-9788579830167-04.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2018.

KLUZER, S.; K.; PRIEGO, L.P. **DigComp into Action: get inspired, make it happen: a user guide to the European Digital competence framework**. EU: Publications Office of the European Union, 2018. Disponível em: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/digcomp-action-get-inspired-make-it-happen-user-guide-european-digital-competence-framework>. Acesso em: 12 nov. 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p.15-54.

TAVARES, A.L. dos S. **A precarização do trabalho docente da educação superior: um estudo sobre a contratação temporária de docentes no Universidade do Estado do Pará**. 2011. 267f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

TEORIA E EDUCAÇÃO, Porto Alegre, n.4, 1991. Dossiê temático interpretando o trabalho docente.

VASCONCELOS, L.S. **O enfoque autonomista da educação: crítica a proposta de educação popular autônoma**. 1989. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 1989.

VEIGA, I.P.A. (org.) **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1998. 176 p. (Magistério: formação e trabalho pedagógico).

VEIGA, I.P.A.; CUNHA, M.I. **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1999.

VEIGA, I.P.A. Didática: uma retrospectiva histórica. In: VEIGA, I.P.A. (Coord.). **Repensando a Didática**. 21. ed. rev. atual. Campinas: Papyrus, 2004.

VELOSO, B.; MILL, D. Divisão e fragmentação do trabalho docente na educação a distância: uma análise crítica à luz da polidocência. **Revista educaonline**, Rio de Janeiro, v.12, n.2, maio/ago.2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/324979661_Divisao_e_fragmentacao_do_trabalho_docente_na_Educacao_a_Distancia_uma_analise_critica_a_luz_da_polidocencia. Acesso em: 7 maio 2019.

VIEIRA, L.V. **A democracia com pés de barro: o diagnóstico de uma crise que mina as estruturas do Estado de Direito**. Recife: Ed. Universitária UFPE, 2006.

XAVIER, L.N. A construção social e histórica da profissão docente: uma síntese necessária. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.19, n.59, out./dez. 2014.

WITTMANN, L.C. Autonomia da escola e democratização de sua gestão: novas demandas para o gestor. **Em Aberto**, Brasília, v.17, n.72, p.88-96, fev./jun. 2000.

ANEXO A - QUESTIONÁRIO (DOCENTES-TUTORES)

UNIVERSIDADE SALVADOR - UNIFACS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO

Prezado (a):

Este questionário tem como finalidade coletar informações para a pesquisa intitulada “Autonomia docente em educação a distância” do Mestrado em Administração do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Salvador (UNIFACS).

O objetivo geral do estudo é entender como o modelo dominante de organização do trabalho em educação a distância impacta a autonomia dos professores.

Este questionário está dividido em 4 partes: identificação funcional, diálogo (interatividade), estrutura (flexibilidade) e condições de trabalho.

A sua opinião é muito importante. Obrigada por sua participação!

Luciane Scoto da Silva
Mestranda em Administração – UNIFACS
E-mail: lucianemestrado2019@gmail.com

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Hage Fialho

IDENTIFICAÇÃO FUNCIONAL

<p>1. Local de trabalho como tutor virtual</p> <p>Instituição: _____</p> <p>Curso EaD: _____</p> <p>Disciplina EaD: _____</p>	<p>8. Há quanto tempo exerce a tutoria?</p> <p>() Até 6 meses</p> <p>() De 6 meses a 1 ano</p> <p>() De 1 ano a 2 anos</p> <p>() De 2 anos a 4 anos</p> <p>() Mais de 4 anos</p>
<p>2. Gênero</p> <p>() Feminino</p> <p>() Masculino</p> <p>() Outro</p>	<p>9. Você é responsável por quantos alunos na EaD?</p> <p>() até 30 alunos</p> <p>() entre 30 e 100 alunos</p> <p>() entre 100 e 200 alunos</p> <p>() entre 200 e 300 alunos</p> <p>() outro _____(número de alunos)</p>
<p>3. Idade</p>	<p>10. Qual sua carga horária em EaD?</p>

<input type="checkbox"/> Até 24 anos <input type="checkbox"/> De 25 a 34 anos <input type="checkbox"/> De 35 a 44 anos <input type="checkbox"/> De 45 a 54 anos <input type="checkbox"/> Mais de 55 anos	<input type="checkbox"/> de 1 a 10 horas por semana <input type="checkbox"/> de 10 a 20 horas por semana <input type="checkbox"/> de 20 a 40 horas por semana <input type="checkbox"/> acima de 40 horas por semana
<p>4. Grau de escolaridade mais elevado:</p> <input type="checkbox"/> Superior incompleto <input type="checkbox"/> Superior completo <input type="checkbox"/> Especialista <input type="checkbox"/> Mestre <input type="checkbox"/> Doutor	<p>11. Para me comunicar com os alunos, a Instituição disponibiliza:</p> <input type="checkbox"/> Fóruns <input type="checkbox"/> Videoconferências <input type="checkbox"/> Mensagem pelo AVA <input type="checkbox"/> Chats <input type="checkbox"/> E-mail <input type="checkbox"/> WIKIS <input type="checkbox"/> Outros: _____
<p>5. Qual sua formação?</p> <input type="checkbox"/> Bacharelado <input type="checkbox"/> Licenciatura Curso: _____ _____	<p>12. Cite outros meios de comunicação utilizados entre tutores e alunos não disponibilizados pela instituição</p> 1. _____ 2. _____ 3. _____
<p>6. Qual a sua formação mais relacionada ao curso ou disciplina em que você é tutor?</p> Curso: _____ _____	<p>13. Normalmente, consigo retornar as solicitações dos alunos:</p> <input type="checkbox"/> no mesmo dia da solicitação <input type="checkbox"/> no dia seguinte ao da solicitação <input type="checkbox"/> três dias depois à solicitação <input type="checkbox"/> uma semana após a solicitação

<p>7. Tem experiência com educação presencial? Se a resposta for positiva, cite em anos</p> <p>_____ anos</p>	<p>14. A porcentagem de alunos que participa das atividades (fóruns, videoconferências, chats, etc.) é:</p> <p>() menos de 10% dos alunos matriculados na disciplina</p> <p>() entre 10% e 20% dos alunos matriculados na disciplina</p> <p>() entre 20% e 40% dos alunos matriculados na disciplina</p> <p>() entre 40% e 60% dos alunos matriculados na disciplina</p> <p>() entre 60% e 80% dos alunos matriculados na disciplina</p> <p>() entre 80% e 100% dos alunos matriculados na disciplina</p>
---	---

DIÁLOGO (INTERATIVIDADE)

Marque SOMENTE as alternativas que você considera VERDADEIRAS

- () Sempre excedo a carga horária diária exercida por mim na tutoria EaD para conseguir atender a todos os alunos
- () Necessito dos finais de semana ou períodos de descanso para conseguir realizar todas as atividades desenvolvidas por mim na tutoria em EaD
- () NÃO consigo manter contato (orientar, retirar dúvidas, etc.) com todos os alunos pois minha carga horária é insuficiente
- () A quantidade de alunos sob minha responsabilidade é adequada para o atendimento
- () Se eu tivesse menos alunos sob minha responsabilidade conseguiria prestar um atendimento melhor
- () Minha comunicação com os alunos é restrita ao acompanhamento de suas atividades na graduação, retirada de dúvidas, orientações, etc.
- () Discuto assuntos pessoais e familiares com os alunos
- () Sou encorajado(a) pela instituição e pelos professores a discutir, além dos assuntos de estudo, assuntos pessoais e familiares com os alunos
- () Posso tratar de assuntos e problemas pessoais e familiares com os alunos desde que envolvam a possibilidade de desistência do curso

- Posso tratar de assuntos que envolvam problemas e reclamações dos alunos quanto ao próprio curso ou as aulas
- Tenho qualificação específica (graduação, especialização, mestrado, doutorado, etc.) para realizar tutoria virtual no curso e/ou disciplina em que trabalho
- Tive capacitação em tutoria ANTERIOR a instituição em que trabalho como tutor virtual
- A instituição em que trabalho, no momento, oferece capacitação em tutoria antes do início das atividades como tutor
- A capacitação que eu tive antes de desenvolver minhas atividades como tutor virtual, na instituição em que trabalho NÃO foi suficiente para o trabalho que desenvolvo
- A instituição em que trabalho oferece capacitação (pedagógica, administrativa, tecnológica) que me preparam e contribuem com as minhas atividades como tutor virtual
- Tenho orientação pedagógica durante as minhas atividades como tutor virtual sempre que necessito
- Tenho orientação administrativa durante as minhas atividades como tutor virtual sempre que necessito
- Quando necessito de orientação tecnológica para as minhas atividades como tutor virtual, tenho que resolver sozinho
- O ambiente virtual de aprendizagem é auto instrutivo, portanto, não preciso de orientação tecnológica para realizar minhas atividades como tutor
- As necessidades de orientação (pedagógicas, administrativas, tecnológicas, etc.) são resolvidas entre os próprios tutores virtuais
- Se tivesse mais orientação (pedagógica, administrativa, tecnológica, etc.) sempre que necessitasse atenderia melhor aos alunos

ESTRUTURA (FLEXIBILIDADE)

Marque SOMENTE as alternativas que você considera VERDADEIRAS

- Posso realizar mudanças no plano de curso em que realizo tutoria, desde que atenda às necessidades dos alunos
- A instituição em que trabalho NÃO permite que eu faça modificações no plano de aula do curso

- Se eu fizesse sugestões aos métodos e técnicas de ensino e aprendizagem seriam consideradas pelos professores e pela instituição
- Sugestões ao conteúdo das aulas feitas pelos tutores virtuais não são aceitos pelos professores ou pela instituição
- Participo no planejamento, concepção e na organização dos de eventos, seminários e outras atividades com os alunos
- SOMENTE** participo como APOIO nos eventos, seminários e outras atividades com os alunos
- O Ambiente Virtual de Aprendizagem em que acontece a mediação com os alunos possui controle dos meus acessos e a instituição é rígida quanto ao tempo que fico no AVA
- O Ambiente Virtual de Aprendizagem em que acontece a mediação com os alunos possui controle dos meus acessos, MAS a instituição preocupa-se com a qualidade das interações e não com o tempo que fico no AVA
- Não há controle de meus acessos pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem onde acontece a mediação com os alunos
- Minha comunicação com os alunos pode ser observada por outros membros do equipe de EaD, pois ficam registradas no Ambiente Virtual de Aprendizagem
- Minha comunicação com os alunos **NÃO** pode ser observada por outros membros da equipe de EaD
- NÃO** possuo nenhum tipo de restrição de acesso a informações sobre o curso por ser tutor virtual

CONDIÇÕES DE TRABALHO

Marque **SOMENTE** as alternativas que você considera **VERDADEIRAS**

- Possuo vínculo empregatício como qualquer outro membro da equipe EaD
- Meu vínculo com a instituição como tutor virtual é feito por meio de contrato e bolsa
- Meu vínculo com a instituição como tutor virtual é feito por meio de contrato e pagamento de horas trabalhadas (horista)
- Meu vínculo com a instituição como tutor virtual foi realizado por meio de concurso público

- () Recebo todos os benefícios que qualquer contrato de emprego (13º salário, férias, etc.)
- () Realizo as mesmas atividades que os professores
- () As atividades que desempenho são estritamente de APOIO ao trabalho dos professores
- () O ambiente físico onde desenvolvo meu trabalho de tutor virtual quando estou na instituição é adequado as minhas atividades
- () O espaço físico da instituição onde desenvolvo meu trabalho é específico para as tarefas dos tutores
- () Os equipamentos e materiais oferecidos pela instituição são adequados para as minhas atividades como tutor
- () Minha remuneração é justa e adequada em relação ao trabalho que desenvolvo
- () Minha remuneração é justa e adequada quando comparo meu salário ao salário dos outros membros da equipe EaD
- () Conheço meus direitos como tutor virtual e existe legislação referente aos trabalhadores desta área
- () Desconheço legislação referente aos tutores ou trabalhadores em EaD
- () A instituição em que trabalho tem normas trabalhistas bem definidas para os tutores, baseadas em legislação
- () A instituição em que trabalho tem normas INTERNAS bem definidas para o contrato dos tutores, mas não são baseadas em legislação

ANEXO B -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você foi convidado (a) a participar como voluntário(a) da pesquisa “AUTONOMIA DOCENTE EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA”, cujo objetivo geral é entender como o modelo dominante de organização do trabalho em educação a distância impacta a autonomia dos professores.

Suas respostas serão utilizadas somente para fins científicos e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade e a identidade de sua Instituição, ou seja, elas não serão repassadas individualmente a qualquer empresa ou pessoa. Todos os dados coletados nesta pesquisa serão analisados de forma agregada e nunca individualmente. O uso dos dados está submetido às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo as Ciências Humanas e Sociais, do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) / Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

As informações do questionário respondido ficarão sob a guarda e responsabilidade da pesquisadora, informações pessoais dos participantes não serão divulgadas sob nenhum pretexto. Você tem total garantia de acesso aos resultados da pesquisa e, caso o deseje, nos contate nos meios de comunicação informados ao final.

Gostaríamos de esclarecer que a sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Você pode requerer a cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, quando for conveniente.

Caso você tenha alguma dúvida ou necessite de qualquer esclarecimento ou ainda deseje retirar-se da pesquisa, por favor, entre em contato com a pesquisadora a qualquer tempo:

Luciane Scoto da Silva
Mestranda em Administração – UNIFACS
E-mail: lucianemestrado2019@gmail.com

Me sentindo suficientemente esclarecido (a), tendo sido informado (a) quanto ao teor aqui mencionado e compreendido a natureza e objetivo deste estudo, aceito participar desta pesquisa, estando totalmente ciente de que não há nenhum custo, valor econômico a receber ou a pagar, por minha participação. Eu concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita e assino com concordo abaixo.

- () Concordo
() Discordo