

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA – UNIMEP

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CRISTINA TISCHER RANALLI APARECIDO

**SISTEMA SEMIPRESENCIAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E A
FRAGMENTAÇÃO E MULTIFUNCIONALIDADE DO TRABALHO
DOCENTE**

PIRACICABA – SP
2021

CRISTINA TISCHER RANALLI APARECIDO

**SISTEMA SEMIPRESENCIAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E A
FRAGMENTAÇÃO E MULTIFUNCIONALIDADE DO TRABALHO
DOCENTE**

Tese apresentada à Banca de Defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), como exigência para obtenção do título de doutora em educação.

Orientadora: Dra. Tânia Barbosa Martins

Piracicaba, SP
2021

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP
Bibliotecário: Fábio Henrique dos Santos Corrêa – CRB: 8/10150

A639s Aparecido, Cristina Tischer Ranalli
Sistema semipresencial de educação superior e a fragmentação
e multifuncionalidade do trabalho docente / Cristina Tischer Ranalli
Aparecido. – 2021.
156 fls.; il.; 30 cm.

Orientador (a): Prof. Dra. Tânia Barbosa Martins.
Tese (Doutorado) – Universidade Metodista de Piracicaba,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Piracicaba, 2021.

1. Educação superior. 2. Ensino a distância. 3. Ensino
semipresencial. 4. Trabalho docente. I. Martins, Tânia Barbosa.
II. Título.

CDD – 371.35098174

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Tânia Barboza Martins – UNIMEP (Orientadora)

Prof^o. Dr. Eduardo Pinto e Silva – UFSCAR

Prof^a. Dr^a. Renata Pucci – UNIMEP

Prof^a. Dr^a. Taitiâny Kárita Bonzanini – ESALQ/USP

Prof^a. Dr^a. Cláudia da Silva Santana - UNIMEP



AGRADECIMENTOS

A minha orientadora Dr^a. Tânia Barbosa Martins pela orientação, paciência e dedicação que dispensou para que esse trabalho se concretizasse.

Ao professor Dr. Eduardo Pinto e Silva que gentilmente aceitou colaborar com a realização deste trabalho, compartilhando sua experiência docente e seu conhecimento.

A professora Dr^a. Renata Pucci, que tão prontamente aceitou participar desta empreitada e compartilhar seus conhecimentos e experiências para o enriquecimento deste trabalho.

Às professoras Dra. Taitiâny Kárita Bonzanini e Dra. Cláudia da Silva Santana por aceitarem tão prontamente o convite para participarem da minha banca de defesa. Novos olhares são sempre bem-vindos na construção do pensamento, obrigada.

Ao meu marido, Gilberto Ranalli Aparecido que compartilha meus sonhos, minhas loucuras, sempre me apoiando e me afagando em momentos difíceis. Amo você demais da conta.

Meu pai, Orlando Tischer, que embora não consiga participar ativamente das minhas conquistas neste momento da sua vida, tem sempre um olhar iluminado e orgulhoso com o meu êxito.

A minha mãe, Marina Xavier Dias Tischer, que sempre me incentivou a estudar, a continuar e a realizar meus sonhos. Pena que ela não verá mais esta conquista....

Ao meu amigo Dr. Marcelo Socorro Zambon por todo apoio e companheirismo durante esta jornada. Você sabe que não somos apenas amigos depois deste período, você se tornou um filho muito querido e amado.

Aos meus sobrinhos José Roberto Trevisan Júnior e Viviane Roberta Trevisan por estarem presentes nesta jornada, por me deixarem ser mãe de vocês e por me apoiarem para mais uma conquista acadêmica. Amo vocês.

Aos professores do programa de Doutorado em Educação da UNIMEP por contribuírem com a minha aprendizagem e mostrarem novos horizontes possíveis na área acadêmica.

A mudança está na cabeça das pessoas. Os movimentos sociais não tomam o poder. Eles dissolvem o poder por meio da transformação mental.

Manuel Castells

RESUMO

A presente pesquisa trata do desenvolvimento do ensino semipresencial numa instituição de ensino superior privado-mercantil. Há quase duas décadas criou-se o arcabouço legal no Brasil que, regulamentado a partir do Plano Diretor da Reforma do Estado do governo Fernando Henrique Cardoso, autorizou as instituições de ensino superior a introduzirem na organização pedagógica e curricular do ensino presencial a oferta de disciplinas não presenciais, atrelando o ensino não presencial ao ensino presencial. Essas mudanças levaram à criação de várias nomenclaturas para definir o ensino semipresencial, tais como ensino híbrido, bimodal e *blended learning*. O ensino superior brasileiro sofreu significativas transformações com a introdução do ensino semipresencial no que se referem à organização e ao desenvolvimento das atividades acadêmicas, intensificando e precarização do trabalho docente, bem como impulsionando o produtivismo acadêmico também na graduação. Tendo em vista o conjunto de mudanças com o ensino semipresencial, o objetivo geral dessa pesquisa é compreender os efeitos da adoção do ensino semipresencial na educação superior e no trabalho docente em uma instituição de ensino superior privada mercantil. Tem-se como objetivos específicos compreender os efeitos gerados no processo de organização de uma instituição de ensino superior privada com a introdução do 40% das disciplinas em educação a distância (EaD) na matriz curricular do curso presencial e os impactos de tal modelo no trabalho docente. Estabelece-se como hipótese que a adoção dos 40% de disciplinas em EaD no curso presencial limita ainda mais a autonomia do trabalho docente. Os autores apresentados como suporte teórico desta pesquisa são Sguissardi (2005, 2011, 2014, 2015); Silva (2015, 2017, 2018); Castells (2015, 2018); Lévy (2000, 2002, 2011) Belloni (2001, 2005); Kenski (2009, 2016, 2019); Martins (2016, 2017), Mill (2006, 2014, 2018), Dal Rosso (2013), Silva Júnior (2001, 2005, 2013, 2017, 2020), dentre outros autores relevantes para este campo de estudo. O plano de trabalho incluiu o levantamento bibliográfico sobre a expansão da educação a distância no Brasil e seus impactos no ensino presencial. Além disso, realizou-se uma pesquisa empírica em uma instituição de ensino superior privada-mercantil do interior do Estado de São Paulo, que oferece em seus cursos de graduação a modalidade semipresencial. A pesquisa empírica se concretizou com entrevista semiestruturada com os coordenadores e docentes (tutores) que atuam no ensino semipresencial. Conclui-se que o trabalho docente no ensino semipresencial se submete a uma organização gerencial alinhada aos interesses do mercado educacional resultando em um processo de trabalho precarizado e intensificado sustentado na figura do tutor.

Palavras-chave: Educação Superior. Ensino a Distância. Ensino Semipresencial. Trabalho Docente.

ABSTRACT

This research deals with the development of semi-presential education in a private-mercantile higher education institution. Almost two decades ago, the legal framework was created in Brazil which, regulated from the State Reform Master Plan of the Fernando Henrique Cardoso government, authorized higher education institutions to introduce in the pedagogical and curricular organization of classroom teaching the offer of non-classroom subjects, linking non-classroom teaching to classroom teaching. These changes led to the creation of several nomenclatures to define semi-presential teaching, such as hybrid, bimodal and blended learning. Brazilian higher education has undergone significant changes with the introduction of semi-presential education with regard to the organization and development of academic activities, intensifying the precariousness of teaching work, as well as boosting academic productivity in undergraduate courses. Considering the set of changes with blended education, the general objective of this research is to understand the effects of adopting blended education in higher education and in teaching work in a private commercial higher education institution. The specific objectives are to understand the effects generated in the process of organizing a private higher education institution with the introduction of 40% of the disciplines in distance education in the curriculum of the presential course and the impacts of this model on the teaching work. It is established as a hypothesis that the adoption of 40% of disciplines in distance education in the classroom course further limits the autonomy of the teaching work. The authors presented as theoretical support for this research are Sguissardi (2005, 2011, 2014, 2015); Silva (2015, 2017, 2018); Castells (2015, 2018); Lévy (2000, 2002, 2011) Belloni (2001, 2005); Kenski (2009, 2016, 2019); Martins (2016, 2017), Mill (2006, 2014, 2018), Dal Rosso (2013), Silva Júnior (2001, 2005, 2013, 2017, 2020), among other authors relevant to this field of study. The work plan included a bibliographic survey on the expansion of distance education in Brazil and its impacts on face-to-face education. In addition, empirical research was carried out at a private-mercantile higher education institution in the interior of São Paulo State, which offers semi-presential courses in its undergraduate courses. The empirical research was carried out with a semi-structured interview with the coordinators and professors (tutors) who work in the semi-presential teaching. It is concluded that the teaching work in semi-presential teaching is submitted to a management organization aligned with the interests of the educational market resulting in a precarious and intensified work process sustained by the tutor.

Keywords: Higher Education. Distance Learning. Blended Teaching. Teaching Work.

RÉSUMÉ

Cette recherche porte sur le développement de l'enseignement semi-présentiel dans un établissement d'enseignement supérieur privé-marchand. Il y a près de deux décennies, le cadre juridique a été créé au Brésil qui, réglementé par le plan directeur de réforme de l'État du gouvernement Fernando Henrique Cardoso, autorisait les établissements d'enseignement supérieur à introduire dans l'organisation pédagogique et curriculaire de l'enseignement en classe l'offre de matières hors classe, liant l'enseignement hors classe à l'enseignement en classe. Ces changements ont conduit à la création de plusieurs nomenclatures pour définir l'enseignement semi-présentiel, comme l'apprentissage hybride, bimodal et mixte. L'enseignement supérieur brésilien a subi des transformations importantes avec l'introduction de l'enseignement semi-présentiel en ce qui concerne l'organisation et le développement des activités académiques, intensifiant la précarité du travail d'enseignant, ainsi que stimulant la productivité académique dans les cours de premier cycle. Compte tenu de l'ensemble des changements avec l'enseignement mixte, l'objectif général de cette recherche est de comprendre les effets de l'adoption de l'enseignement mixte dans l'enseignement supérieur et dans le travail d'enseignement dans un établissement d'enseignement supérieur privé commercial. Les objectifs spécifiques sont de comprendre les effets générés dans le processus d'organisation d'un établissement d'enseignement supérieur privé avec l'introduction de 40% des disciplines de l'enseignement à distance dans le programme du cours présentiel et les impacts de ce modèle sur le travail d'enseignement. Il est établi comme hypothèse que l'adoption de 40 % des disciplines de l'enseignement à distance dans le cours présentiel limite davantage l'autonomie du travail d'enseignement. Les auteurs présentés comme support théorique de cette recherche sont Sguissardi (2005, 2011, 2014, 2015); Silva (2015, 2017, 2018); Castells (2015, 2018); Lévy (2000, 2002, 2011) Belloni (2001, 2005); Kenski (2009, 2016, 2019); Martins (2016, 2017), Mill (2006, 2014, 2018), Dal Rosso (2013), Silva Júnior (2001, 2005, 2013, 2017, 2020), entre les autres auteurs pertinents dans ce domaine d'étude. Le plan de travail comprenait une enquête bibliographique sur l'expansion de l'enseignement à distance au Brésil et ses impacts sur l'enseignement en face à face. En outre, une recherche empirique a été menée dans un établissement d'enseignement supérieur privé-marchand de l'intérieur de l'État de São Paulo, qui propose des cours semi-présentiels dans ses cours de premier cycle. La recherche empirique a été réalisée avec un entretien semi-structuré avec les coordinateurs et les enseignants (tuteurs) qui travaillent dans l'enseignement semi-présentiel. On en conclut que le travail d'enseignement en enseignement semi-présentiel est soumis à une organisation de gestion alignée sur les intérêts du marché de l'éducation entraînant un processus de travail précaire et intensifié soutenu par le tuteur.

Mots-clés: Éducation Universitaire. Apprentissage à Distance. Enseignement Mixte. Travail d'Enseignement.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 para o Ensino Superior.....	34
TABELA 2 – Ranking das 10 mega-universidades em número de matrículas no mundo em 2018.....	40
TABELA 3 – As mega-universidades brasileiras segundo Censo 2019 do INEP.....	42
TABELA 4 – Número de matrículas de nacionalidade estrangeira no ensino superior brasileiro em 2019.....	43
TABELA 5 – Simulação de cursos credenciados para ofertar 40% segundo a portaria nº.1.428/18.....	54

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Expansão do Número de Matrículas do Ensino Público e do Ensino Privado 1998-2019.....	32
GRÁFICO 2 – Matrículas no Ensino Superior Presencial e a Distância.....	46
GRÁFICO 3 – Matrículas em Pedagogia em Modalidade Presencial e Modalidade a Distância 2009-2019.....	47
GRÁFICO 4 – Matrículas em Ensino a Distância por Regiões Geográficas.....	49
GRÁFICO 5 – Cursos a Distância ofertados pelas Instituições de Ensino Superior.....	50
GRÁFICO 6 – Docentes do Ensino Superior em Exercício 1998 e 2019.....	75
GRÁFICO 7 – Docentes em Exercício no Ensino Superior Público 1998 e 2019.....	76
GRÁFICO 8 – Docentes em Exercício no Ensino Superior Privado 1998 e 2019.....	77
GRÁFICO 9 – Regime de Trabalho dos Docentes do Ensino Superior.....	89
GRÁFICO 10 – Modalidade Presencial: número de cursos, matrículas e concluintes (2017 e 2018) do curso de Pedagogia.....	105
GRÁFICO 11 – Modalidade a Distância: número de cursos, matrículas e concluintes (2017 e 2018) do curso de Pedagogia.....	106

LISTA DE APÊNDICE

Apêndice A - Síntese histórica da EaD no Brasil.....	144
Apêndice B - Legislação sobre EaD no Brasil.....	148
Apêndice C - Número de matrículas por área do conhecimento e modalidade em 2017-2019.....	151
Apêndice D - Número de docentes e titulação em 1998, 2014 e 2019.....	152
Apêndice E - Regime de trabalho docente.....	153
Apêndice F - Matrículas em Pedagogia 2009-2019.....	154
Apêndice G - Roteiro de Entrevista.....	155

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

ABT - Associação Brasileira de Tecnologia
AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem
BID - Banco de Interamericano de Desenvolvimento
BM - Banco Mundial
BOVESPA - Bolsa de Valores do Estado de São Paulo
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior
CEAD - Centro de Educação Aberta, Continuada, a Distância
CETEB - Centro de Ensino Técnico de Brasília
CIER - Centro Nacional de Estados Regulares
CF - Constituição Federal
CLT - Consolidação das Leis Trabalhistas
CNE - Conselho Nacional de Educação
COVID-19 – Corona Virus Disease
CPA - Comissão Própria de Avaliação
CPF - Cadastro de Pessoa Física
CREDUC - Crédito Educativo
EaD - Educação a Distância
EDPs - Estudos Dirigidos e Práticas
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
EVESP - Escola Virtual de Programas Educacionais
FHC - Fernando Henrique Cardoso
FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI - Fundo Monetário Internacional
IES - Instituição de Ensino Superior
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos
IRPF - Imposto de Renda de Pessoa Física
LDB - Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira

MARE - Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado
MEB - Movimento da Educação Básica
MEC - Ministério da Educação
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOODLE - Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment
MSN - The Microsoft Network
NDE - Núcleo Docente Estruturante
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG - Organização Não Governamental
ONU - Organização das Nações Unidas
PAAD - Programa de Atividades e Avaliação Discente
PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
PI - Pesquisador Institucional
PNE - Plano Nacional de Educação
PPC - Projeto Pedagógico de Curso
PRADIME - Programa de Apoio dos Dirigentes Municipais da Educação
PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROINFO - Programa Nacional de Informática na Educação
PRONTEL - Programa Nacional de Tele-Educação
PROUNI - Programa Universidade para Todos
PUC - Pontifícia Universidade Católica
REDEFOR – Rede São Paulo de Formação Docente
SEE - Secretaria do Estado de São Paulo
SEED - Secretaria de Educação a Distância
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SERES - Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
SESU - Secretaria da Educação Superior
SETEC - Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica
SUNY - *State University of New York System*
TI - Tecnologia da Informação

TIC - Tecnologia da Informação e Comunicação

TVE - Televisão Educativa

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UNIASSELVI - Centro Universitário Leonardo da Vinci

UNICESUMAR - Centro Universitário Maringá

UNINTER - Centro Universitário Internacional

UNIP - Universidade Paulista

UNIREDE - Rede de Educação a Distância

UNIVESP – Universidade Virtual de São Paulo

UNOPAR - Universidade do Norte do Paraná

WWW - World Wild Web

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 AS TRANSFORMAÇÕES NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO E A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	27
2.1 Reforma do Ensino Superior e a expansão da lógica mercantil	27
2.2 Educação a distância no contexto da Reforma do Ensino Superior no Brasil	35
2.3 O modelo de gestão gerencial e a educação a distância no Brasil	56
3 O TRABALHO DOCENTE E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL	71
3.1 As transformações no trabalho docente e o novo papel do professor no ensino a distância	71
3.2 A fragmentação da docência na modalidade EaD	79
3.3 A precarização do trabalho docente no Ensino Superior Brasileiro	83
3.4 O produtivismo acadêmico e a mercantilização da educação	92
4 SISTEMA SEMIPRESENCIAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, FRAGMENTAÇÃO E MULTIFUNCIONALIDADE DO TRABALHO DOCENTE EM UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA-MERCANTIL	97
4.1 Procedimentos metodológicos	97
4.2 A Instituição de Ensino Superior Privada: estrutura física e pedagógica	100
4.3 A Instituição de Ensino Superior Privada: gestão da modalidade a distância	108
4.4 Sistema Semipresencial do Ensino Superior e o Trabalho Docente	112
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	132
APÊNDICE A	145
APÊNDICE B	149
APÊNDICE C	152
APÊNDICE D	153
APÊNDICE E	154
APÊNDICE F	155
APÊNDICE G	156

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata das mudanças na instituição de ensino superior (IES) privada-mercantil com a introdução do ensino semipresencial de educação superior e os impactos no trabalho docente. O tema da Educação a Distância (EaD) vem ganhando notoriedade no século XXI e vem levantando muitos questionamentos sobre o fazer pedagógico e sobre o trabalho docente. A cada ano, principalmente depois dos anos 2000, novas regulamentações surgem e as transformações no ambiente acadêmico, decorrentes das regulamentações, acontecem de forma célere, metamorfoseando o trabalho docente e compelindo o meio acadêmico a novas práticas.

O objetivo principal dessa pesquisa é analisar como as mudanças na implementação dos cursos semipresenciais na instituição de ensino superior (IES) privada classificada como mercantil afetou o trabalho do professor. Assim sendo, objetiva-se compreender os efeitos gerados pela adoção do ensino semipresencial na educação superior brasileira, especificamente, no trabalho docente, em uma arquitetura educacional possível legitimada pelos órgãos competentes em uma instituição do interior do Estado de São Paulo. Dentre os objetivos específicos, destacam-se a compreensão dos processos de organização na IES privada com a introdução dos 40% das disciplinas em EaD no ensino presencial e a visão dos docentes em relação aos impactos nas suas condições de trabalho.

É preciso considerar, pois, que o novo cenário educacional que se apresenta mais arraigado a cada dia, mediado pelas novas tecnologias, suscita inúmeras indagações e desencadeia intensas reflexões. É em momentos de indagações e reflexões que essa pesquisa toma corpo para, no mínimo, instigar leitores e pesquisadores no *continuum* da apropriação do conhecimento. A escolha do tema, portanto, advém da própria experiência da pesquisadora com o tema, uma vez que não apenas observa, mas vivencia as transformações do mundo acadêmico em seus dezoito anos como professora universitária.

A diacronia da Educação a Distância demonstra que ela tomou organicidade como modalidade de educação no cenário brasileiro a partir da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº. 9.394/96) quando destaca no artigo 80 a missão

do poder público de incentivar “o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada” (BRASIL,1996). Segundo Mancebo e Martins (2012, p.130), observa-se que a partir daí desenvolveu-se um amplo processo regulatório que estabelece as normas e regras da Educação a Distância no Brasil. Destacam-se na década de 1990, o Decreto nº. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 que determina que as instituições públicas e privadas interessadas em ofertar EaD deverão ser credenciadas para esse fim, conforme as exigências a serem estabelecidas pelo Ministério da Educação; e, o Decreto nº. 2.561, de 27 de abril de 1998, mais específico que o anterior, determina que as normas de credenciamento e avaliação dos cursos de EaD destinados ao ensino de jovens e adultos, a educação profissional de nível técnico caberia aos respectivos sistemas de ensino superior (BRASIL, 1998a 1998b).

De acordo com Mancebo e Martins (2012, p.132), quando se inicia o pico de crescimento da EaD no Brasil sobressai o Decreto nº. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o Art. 80 da LDB em vigor e estabelece em seu artigo 1º o que se deve entender por modalidade de Educação a Distância, uma modalidade caracterizada pela mediação didático-pedagógica por meio de tecnologias de informação e comunicação com estudantes e professores em atividades educativas em lugares ou tempos diversos (Brasil, 2005).

Observa-se, ainda, que é na década de 2000 que se proliferam as normas, destacando-se ainda o Decreto nº. 5.773, de 9 de maio de 2006 e o Decreto nº. 6.303, de 12 de dezembro de 2007, que são os mais específicos em relação à oferta do ensino a distância no sistema federal (BRASIL, 2007; 2006). Conforme Mancebo e Martins (2012, p. 130), uma das iniciativas da política educacional de incentivo à EaD foi a promulgação da Portaria nº. 2.253, de 18 de outubro de 2001 que autorizou as instituições de ensino superior a introduzirem na organização pedagógica e curricular do ensino presencial a oferta de 20% de disciplinas não presenciais, atrelando o ensino não presencial ao ensino presencial, tornando-o, portanto, semipresencial (BRASIL, 2001).

No que se refere à oferta do ensino a distância no ensino presencial, na década de 2000, foi também promulgada a Portaria nº. 4.059, de 13 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004). Nessa Portaria estabeleceu-se as normas para a oferta de disciplinas na modalidade semipresencial nos cursos superiores. Vale

lembrar que, como afirma Oliveira (2012), o curso semipresencial também recebe outras denominações, tais como: curso bimodal, híbrido e curso *blended learning*. Tais terminologias são utilizadas por caracterizarem um curso misto, parte presencial, parte a distância, contudo a legislação brasileira faz uso das terminologias: curso presencial, curso semipresencial e curso em EaD. No caso da Portaria nº. 4.059/04, de 13 de dezembro de 2004, a lei brasileira autorizou até 20% do curso presencial em plataforma virtual, desde que a Instituição de Ensino oferecesse pelo menos um curso na modalidade EaD. Ao estabelecer a porcentagem limite para a plataforma virtual, pretendeu-se garantir a proporcionalidade virtual em quaisquer cursos que viessem a se utilizar desse sistema semipresencial de ensino.

Em outubro de 2016, o Ministério da Educação aprova nova Portaria sobre o Ensino Semipresencial nas Instituições de Ensino Superior, a Portaria nº. 1.134, de 10 de outubro de 2016. Essa nova Portaria revoga a Portaria nº. 4.059/04 e estabelece nova redação para o tema. Toma como base o Art. 87, parágrafo único, inciso II da Constituição Brasileira de 1988, o Art. 81 da LDB nº. 9.394/96 e o Decreto nº. 5.622/05 para estabelecer nova redação sobre o Ensino a Distância. Na nova legislação, alguns pontos já estabelecidos na Portaria 4.059/04 são modificados. Assim sendo, a Portaria nº. 1.134, de 10 de outubro de 2016, determina que as instituições de ensino superior que já possuem reconhecimento em algum curso de disciplinas em módulo virtual poderão estender esse reconhecimento para os demais cursos presenciais devidamente reconhecidos.

Logo no primeiro artigo, por exemplo, da Portaria nº. 1.134/16, observa-se que a primeira modificação se estabelece no credenciamento do curso que oferecerá a modalidade a distância. Não é mais preciso, segundo o novo decreto, solicitar a autorização para a inclusão da modalidade a distância por curso, uma vez que se há credenciamento prévio de um curso na Instituição de Ensino, o credenciamento de outros cursos dar-se-ão automaticamente.

Depois de um ano da Portaria nº. 1.134, de 10 de outubro de 2016, o Ministério da Educação assina o Decreto nº. 9.057, de 25 de maio de 2017, permitindo que as Instituições de Ensino Superior Privadas ofereçam cursos na modalidade EaD, mesmo que estes cursos não existam em modalidade presencial na Instituição (BRASIL, 2017). Após um mês de publicação da referida

Portaria, uma nova portaria é publicada, Portaria Normativa nº. 11, de 20 de junho de 2017. O teor desta Portaria Normativa diz respeito ao credenciamento de novos cursos no Ensino Superior e instrui sobre a devida aplicação das determinações do Decreto nº. 9.057/17, esclarecendo que a Instituição de Ensino Superior Privada está autorizada a oferecer cursos diversos sem a necessidade de estes cursos estarem atrelados aos cursos presenciais oferecidos pela mesma Instituição.

Dentro das novas possibilidades oferecidas pela legislação da Educação a Distância, observa-se que inúmeras Instituições de Ensino Superior do Sistema Privado vêm desenvolvendo mudanças em seus processos de gestão, organização e funcionamento a fim de que seja introduzido o percentual de 20% de disciplinas do curso presencial na modalidade EaD. Entretanto, mais uma portaria foi promulgada, a Portaria nº. 1.428 de 28 de dezembro de 2018, com o objetivo de ampliar a porcentagem de 20% da oferta de disciplinas em modalidade a distância estabelecendo um teto de 40%, contudo estabelece regras para a ampliação dessa porcentagem. No final de 2019 mais uma portaria foi promulgada: Portaria nº. 2.117, de 6 de dezembro de 2019, autorizando a implementação dos 40% do curso a distância no curso presencial credenciado e autorizado pelo Ministério da Educação desde que, como estabelecido no artigo 2º., seja apresentado claramente na matriz curricular não apenas o percentual da carga horária a distância, mas também as metodologias adotadas para tais disciplinas por meio do Projeto Pedagógico de Curso.

As determinações legais estão sendo objetivadas tanto em nível pedagógico quanto em nível administrativo. Há que se considerar que as matrizes curriculares são adaptadas para que as disciplinas ofertadas em modalidade a distância façam parte da carga horária obrigatória do curso presencial oferecido; professores da área acadêmica, ou profissionais da educação são nomeados como tutores das disciplinas a distância com funções pré-determinadas. Apesar das possibilidades de oferta da EaD, não se pode negar as drásticas implicações nas concepções de ensino-aprendizagem, nos processos pedagógicos, administrativos, organizacionais e no trabalho docente. Como afirma Cardoso (2012), o tempo de ensino-aprendizado da modalidade presencial e da modalidade a distância são diferentes. A modalidade semipresencial exige do aluno uma habilidade de trabalhar com dois estilos de

ensino distintos ao mesmo tempo. A referida autora ressalta em sua análise, por exemplo, que a quantidade de horas de estudo em modalidade virtual é muito subjetiva, uma subjetividade decorrente da elasticidade de tempo e espaço entre professor-aluno.

Outro aspecto a ser analisado na modalidade a distância é que não basta mais apenas o conhecimento teórico de uma área do conhecimento, ou uma metodologia de ensino apropriada, é preciso dominar as novas tecnologias e as mudanças na inter-relação professor-aluno. Há ainda a questão da tutoria: a Portaria nº. 1.134/16 permite que o tutor seja qualquer profissional da educação e isso significa que o tutor não precisa ser, necessariamente, um professor, pode ser uma pessoa que exerce função técnico-administrativo. Portanto, o tutor deixa de ser o professor especialista de uma determinada disciplina para estabelecer uma intermediação entre conteúdo a ser ministrado e aluno, seja o conteúdo de seu domínio ou não. Neste aspecto, segundo recomendações da referida Lei, caberia à Instituição prezar pela qualidade de ensino, qualidade aqui vista como o cumprimento de metas estabelecidas pelo Ministério da Educação, tais como manter o professor especialista na área de trabalho de sua competência.

A questão do número de alunos por tutor também é outro aspecto que merece atenção. A legislação não estabelece limites para a formação de turmas assistidas por um tutor, portanto, cada instituição pode estabelecer seus limites segundo seus interesses. É preciso observar que o tutor é a pessoa que estará em contato direto com o aluno, fazendo a mediação entre a estrutura virtual e presencial, portanto, o tutor ocupa um ponto crucial do processo de ensino-aprendizagem. Ele é o contato humano e o ponto de apoio do aluno.

Cabe destacar, ainda, que a análise do processo de expansão da EaD no país mostra que a educação a distância se tornou um espaço privilegiado de interesse, ou melhor, de acumulação de capital pelas instituições privadas. Especificamente, o último Censo da Educação Superior divulgado em 2019 mostra que houve 2.450.264 matrículas no ensino superior na modalidade EaD. Destas matrículas, 157.657 (6,44%) representam as matrículas no ensino público e 2.292.607 (93,56%) matrículas estão no ensino superior privado. Sguissardi (2014) afirma que não é apenas no ensino a distância que as instituições privadas com fins lucrativos se sobressaem, mas também no número de matrículas do ensino presencial. O Censo da Educação Superior de 2019,

divulgado pelo INEP, de um total de 6.153.560 de matrículas em cursos presenciais, 1.922.489 (31,24%) das matrículas equivalem ao ensino superior público, enquanto 4.231.071 (68,76%) das matrículas correspondem ao ensino superior privado. Desse modo a iniciativa privada concentra o maior número de matrículas no ensino superior no Brasil.

O governo federal nas últimas duas décadas vem criando reformas estruturais e novas políticas educacionais que produzem mudanças significativas na educação. Nessa perspectiva, em 1989 na cidade de Washington D.C, capital norte-americana, com representantes do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), organizou-se um encontro com representantes políticos e economistas de vários países com o objetivo de estabelecer diretrizes para as políticas econômicas do mundo todo. As principais recomendações desse encontro denominado de “Consenso de Washington”, segundo Silva Júnior e Sguissardi (2013) dizem respeito à disciplina fiscal, à reforma tributária, à liberação da economia com a flexibilização de investimentos estrangeiros, às privatizações e desregulamentação progressiva do controle econômico, bem como das leis trabalhistas. A racionalidade propagada pelo Consenso de Washington objetivando alicerçar o ideário neoliberal influenciou as políticas públicas da educação no Brasil, motivando a elaboração do Plano Diretor da Reforma do Estado brasileiro com impactos na área educacional. O referido Plano teve como finalidade promover uma Reforma do Aparelho do Estado e a expansão do ensino superior a partir da lógica gerencialista e privada.

De acordo com Sguissardi (2014), o modelo universitário sofreu reformas estruturais com o avanço da nova racionalidade neoliberal mercantil, alterando a concepção de ensino universitário com ênfase na tríade ensino, pesquisa e extensão, conforme o modelo humboldtiano, uma vez que a Educação Humboldtiana tem por prioridade a formação da pessoa por meio de pesquisas e autonomia universitária. Assim, novas denominações foram criadas para suprir o mercado educacional em expansão, a saber: centros universitários, faculdades, institutos. Estas novas denominações possibilitaram que o ensino superior fosse oferecido em instituições exclusivamente destinadas ao ensino de formação rápida de profissionais em várias áreas do mercado de trabalho, sem que se precisasse obedecer à norma da tríade ensino, pesquisa e extensão.

É neste cenário que o ensino superior privado-mercantil, ou seja, o ensino superior privado com fins lucrativos, avança como negócio lucrativo e surge como campo comercial promissor regulamentado pelo Estado. Disso decorre que vários cursos são remodelados para a plataforma do ensino a distância.

Ao observar dados de 2019 do INEP nota-se que o número de matrículas nos cursos presenciais na área da educação foi de 788.970 matrículas, já no ensino a distância o número de matrículas chegou a 903.288, 114.318 matrícula a mais que o curso presencial o que representa um percentual de 53,38% das matrículas em modalidade a distância. As áreas de Ciências Naturais, Matemática e Estatística firmaram 119.668 matrículas para os cursos presenciais e 2.992 matrículas na modalidade a distância, representando apenas 2,43% das matrículas efetuadas para essa área de estudo. Isso também acontece na área das Engenharias, que alcançaram as marcas de 962.673 matrículas no curso presencial e 108.445 matrículas no curso na modalidade a distância, representando apenas 10,12% das matrículas da área. Mendonça *et al* (2020) afirma que as origens do ensino superior a distância no Brasil está atrelada a uma tentativa de qualificação de professores da educação básica, o que justificaria a ampliação da oferta de cursos a distância nas licenciaturas. Embora o maior número de matrículas concentre-se nos cursos da área de educação, observa-se que a cada ano há a expansão dos cursos na modalidade a distância em outras áreas do conhecimento também.

Tendo em vista o amparo legal intencionalmente constituído para legitimar a EaD no país e a tendência de expansão e criação de novos arranjos acadêmicos e institucionais com o acentuado processo de mercantilização do ensino superior, a questão da pesquisa reside nos efeitos gerados pela adoção do ensino semipresencial na educação superior brasileira, sob a hipótese da precarização do trabalho docente na modalidade a distância. Cabe considerar, pois, que o ensino semipresencial afetou a autonomia docente, uma vez que as tecnologias estão sendo usadas como mecanismos de centralização das decisões pedagógicas e didáticas.

Em se tratando da política educacional brasileira, o trabalho tem como referencial teórico autores que tratam das mudanças no trabalho docente e na identidade das instituições de ensino superior considerando a relação com as reformas dos estados na educação, bem como autores que estudam o processo

de expansão do ensino superior privado, o ensino a distância e as novas tecnologias da informação e comunicação.

Realizou-se pesquisa empírica em uma Instituição de Ensino Superior privado-mercantil que oferece a modalidade de educação semipresencial, com o objetivo de compreender os efeitos da adoção do ensino semipresencial de educação superior no trabalho do professor pela instituição de ensino superior privada. Entrevistou-se, no total 5 profissionais: o coordenador geral de ensino a distância que responde pela plataforma virtual da instituição e que também atua na modalidade semipresencial; um coordenador de curso presencial; um tutor presencial; um tutor a distância e um tutor que também é coordenador de curso presencial, todos envolvidos com disciplinas de EaD no ensino presencial e/ou a distância. A importância de incluir professores e tutores na pesquisa se dá pelo fato de que os professores atuam na elaboração de exercícios para disponibilização no sistema, com base no conteúdo contratado; já os tutores estão em contato direto com os alunos para auxiliá-los tanto nas questões técnicas da informática, ou questões burocráticas, quanto em algumas questões de secretaria e acesso ao sistema pedagógico, bem como no esclarecimento de dúvidas das disciplinas. Os tutores são, sempre que necessário, auxiliados pelos profissionais de cada área específica para solucionar as questões levantadas pelos alunos. Buscou-se compreender a percepção desses docentes por meio de entrevistas semiestruturadas sobre as mudanças em seu trabalho com a introdução do ensino semipresencial. O roteiro de entrevista incluiu questões tais como: a visão dos docentes sobre o processo de organização e funcionamento do ensino semipresencial, a formação dos profissionais para trabalhar com o modelo semipresencial de ensino, os desafios, dilemas e perspectivas dos professores nessa modalidade, a autonomia do docente no processo pedagógico, as condições tecnológicas e uso das ferramentas tecnológicas, as questões referentes ao espaço e tempo de aprendizagem, a relação professor-tutor-aluno, dentre outras questões da vivência pedagógica.

O critério de inclusão para participar da pesquisa pressupõe que o docente trabalhe no ensino presencial e/ou no ensino semipresencial em curso de graduação e que aceite participar do projeto de pesquisa de modo voluntário. As entrevistas se deram com 5 profissionais: o coordenador geral de ensino a distância que se responsabiliza pela gestão de toda a equipe de trabalho, pela

elaboração de matrizes curriculares dos cursos a distância, pelas disciplinas em dependência e pelas disciplinas em módulo virtual dos cursos presenciais; um coordenador de curso presencial, que além de sua coordenação se responsabiliza pela assistência aos alunos das disciplinas em módulo virtual de seu curso; dois tutores presenciais que cumprem carga horária semanal para atender a alunos de determinada área do conhecimento (humanas, exatas, biológicas, tecnológicas); um tutor a distância que cumpre sua carga horária fora da instituição para determinado grupo de alunos.

Portanto, na instituição de ensino participante, o coordenador de ensino a distância exerce a função de estruturar o atendimento virtual dos alunos, organizar os horários, atender aos professores e alunos, selecionar e cuidar da manutenção dos aspectos tecnológicos e deve estar atento à legislação em constante transformação; o coordenador de curso tem a função de cuidar do aspecto pedagógico e burocrático do curso que coordena e assistir a alunos nas plataformas virtuais; o tutor presencial é o profissional que exerce sua função em modalidade presencial na instituição dentro de uma área do saber, mantendo contato direto com o aluno e/ou de forma virtual; e o tutor a distância é aquele que atende ao aluno em suas dificuldades técnicas e pedagógicas.

A Instituição de Ensino Superior selecionada para este estudo está localizada no interior do Estado de São Paulo e atende a uma demanda regional abrangente devido sua localização e a oferta de cursos nas modalidades presencial, a distância e semipresenciais. Iniciou suas atividades no final da década de 1990 com apenas 94 alunos matriculados, oferecendo os cursos de Administração de Empresa e Comércio Exterior e Ciência da Computação. Tornou-se Centro Universitário no final da década de 2000, com três polos em cidades da região e com a oferta de 46 cursos entre Bacharelado, Licenciaturas e Tecnológicos; 28 cursos de pós-graduação *lato sensu*; 3 cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado); 26 cursos de graduação em EaD; e 13 pós-graduação *lato sensu* em EaD, todos reconhecidos pelo MEC, além de atuar em parceria com a Prefeitura Municipal em projetos sociais em benefício da comunidade.

Quanto à contribuição geral da pesquisa pretende-se colaborar com a produção de conhecimento no campo da educação a distância considerando as

transformações das instituições de ensino superior e os impactos no trabalho docente decorrentes da adesão das instituições ao modelo semipresencial.

Com a introdução, o presente texto está organizado quatro seções. A primeira seção é um marco introdutório sobre o assunto da pesquisa, uma visão ampla sobre os aspectos que foram abordados na condução da linha de raciocínio desde a questão da pesquisa até a conclusão da tese. A segunda seção trata sobre as transformações no ensino superior brasileiro e a expansão da educação a distância. Aborda-se a reforma do Estado e suas implicações no Ensino Superior no Brasil, com destaque para a expansão da Educação a Distância e como se dá a gestão acadêmico-administrativa de uma instituição de ensino superior que oferece ensino a distância.

A terceira seção discorre sobre o trabalho docente, suas transformações e as implicações do ser docente em um ambiente de transformação da cultura organizacional do ensino presencial a partir da adesão da educação a distância. Discorre-se sobre as novas características requeridas pelo professor em uma sociedade informatizada que demanda por polivalência, flexibilização e proatividade, conceitos gerencialistas que invadem o campo educacional. O trabalho docente enfrenta novos desafios, não apenas sob o aspecto de formação acadêmica compatível ao novo modelo educacional imposto, mas também com a precarização profissional e a fragmentação do trabalho docente, que advém desse novo modelo educacional.

E, finalmente, a quarta seção apresenta a análise das entrevistas realizada em uma instituição de ensino superior privada-mercantil, localizada no interior do Estado de São Paulo. A análise investiga o ensino semipresencial oferecido pela instituição participante da pesquisa considerando os impactos das mudanças produzidas com o sistema semipresencial no trabalho docente.

Com o levantamento do referencial teórico e dos dados da entrevista semiestruturada, objetiva-se não apenas legitimar a hipótese da precarização do trabalho docente na modalidade a distância, mas também responder às questões propostas nos objetivos da pesquisa.

2 As transformações no Ensino Superior Brasileiro e a expansão da educação a distância

O objetivo dessa seção é entender a Reforma do Estado Brasileiro em desenvolvimento a partir de meados da década de 1990 e seus impactos no ensino superior, a fim de compreender a expansão do ensino superior privado com base no modelo gerencial e mercantil, bem como a lógica que orienta a expansão do ensino a distância implementado mais fortemente a partir de meados da década de 1990 no país.

2.1 Reforma do Ensino Superior e expansão da lógica mercantil

Na década de 1990, como apontam Silva Júnior e Sguissardi (2001), o processo de globalização econômica e a crise da hiperinflação impulsionaram a Reforma do Aparelho do Estado e acabaram por validar a iniciativa governamental de reestruturação da máquina estatal, a fim de torná-la mais eficiente. Bresser Pereira (1934 -), destacou que a Reforma da Administração Pública exigia redefinir um novo Estado a fim de acompanhar as mudanças de um mundo globalizado.

Administração Pública Gerencial - Emerge na segunda metade do século XX, como resposta, de um lado, à expansão das funções econômicas e sociais do Estado, e, de outro, ao desenvolvimento tecnológico e à globalização da economia mundial, uma vez que ambos deixaram à mostra os problemas associados à adoção do modelo anterior. A eficiência da administração pública - a necessidade de reduzir custos e aumentar a qualidade dos serviços, tendo o cidadão como beneficiário - torna-se então essencial. A reforma do aparelho do Estado passa a ser orientada predominantemente pelos valores da eficiência e qualidade na prestação de serviços públicos e pelo desenvolvimento de uma cultura gerencial nas organizações. (BRASIL: MARE, 1995, p. 16)

O próprio documento do Plano Diretor da Reforma do Estado distingue as duas dimensões da reforma: a Reforma do Estado e a Reforma do Aparelho do Estado. Segundo o Plano Diretor (1995), a Reforma do Estado implica uma reformulação mais ampla englobando o governo e a sociedade brasileira, enquanto a Reforma do Aparelho do Estado está orientada para a administração pública, tornando-a mais eficiente e objetivando constituir um novo pacto social com novas relações entre a sociedade civil e o Estado, estando mais voltada para a cidadania. Portanto, a Reforma do Estado visa à redefinição do papel do Estado como uma instituição que chama para si a função de promover e de regular o desenvolvimento do país e não mais como uma instituição responsável direta do desenvolvimento econômico e social da nação. Neste escopo, o documento afirma que a “Reforma do Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado” (BRASIL, 1995, p.12). Tal como afirmam Silva Júnior e Sguissardi (2001) o ensino superior para o Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE) é apresentado como setor público não-estatal, uma entidade sem fins lucrativos.

As instituições estatais de educação superior transformaram-se em entidades públicas de natureza privada, ou semipública. Na proposta de Bresser Pereira, as organizações sociais submeter-se-iam a três tipos: estatal, comunitária e mercado. Ao estatal, pois estariam sendo gerenciadas por meio de contratos de gestão celebrados com o Estado; ao comunitário, porque administrada por um Conselho de Administração; e ao mercado, porque a estes caberia velar pela eficiência e qualidade dos serviços prestados, bem como oferecer um financiamento complementar ao oferecido pelo Estado. (SILVA JÚNIOR e SGUISSARDI, 2001, p. 46)

Ao reduzir o seu papel de executor ou prestador direto de serviços, o Estado assume o papel de regulador e provedor dos serviços sociais como a educação e a saúde, agora classificados como serviços não exclusivos do Estado. A justificativa apresentada para classificar a educação e a saúde como serviços não exclusivos do Estado se pauta no argumento ideológico da eficiência do setor privado em oferecer e gerenciar essas atividades sociais. Embora o

documento faça um levantamento histórico sobre as linhas administrativas adotadas pelo Estado, a ênfase na administração gerencialista é justificada pela eficiência, pela qualidade na prestação de serviços e pelo momento histórico da globalização. Adota-se, assim, para o Estado, a mesma linha diretiva administrativa das empresas privadas, guardando suas devidas proporções.

Os programas de reforma, tomando a iniciativa privada como modelo, forçarão a administração pública a uma gestão racional, perspectivando-a como um serviço dirigido aos cidadãos enquanto clientes e consumidores (LIMA, 2015, p. 135).

No ensino superior a Reforma do Estado foi justificada nos setores governamentais pela incapacidade de absorver a crescente demanda para este grau de ensino, porque os egressos não estavam preparados adequadamente para o mercado de trabalho, além do sistema universitário, no molde humboldtiano, que se caracteriza pela combinação de ciência objetiva e formação subjetiva, ser muito oneroso. Essa visão da administração do ensino superior levou, segundo Silva Júnior e Sguissardi (2001) a restringir a poucas universidades a dedicação exclusiva à pesquisa, abrindo um campo de distinção entre as universidades: universidade de pesquisa e universidade de ensino. Enquanto as universidades de pesquisas seguiam as diretrizes humboldtianas de formação acadêmica, isto é, uma educação voltada para o ensino, pesquisa e extensão, as universidades de ensino dedicavam-se às diretrizes napoleônicas, que tinham por objetivo o ensino profissionalizante, ou seja, diplomar pessoas para atuação profissional específica.

O Estado estabelece um vínculo com o setor privado por meios legais para a regulamentação do ensino privado em todos os níveis e modalidades. Cabe considerar que depois da Reforma do Estado e do processo de redemocratização do país observa-se a expansão da lógica gerencial e empresarial na educação. Ademais, o setor privado na área educacional com caráter mercantil expandiu-se segundo Vasconcellos (2001), mais de 50% na década de 1970 e, de modo contundente, essa lógica prevalece nos dias atuais.

Thiengo (2018) expõe que a lógica de mercado defendida por Friedrich August von Hayek (1899-1992) coloca o sistema mercantil como um mecanismo

autorregulador da economia e, conseqüentemente, das relações sociais e político-sociais. É com esta perspectiva que o pensamento neoliberal pós 1990 se instala sob a premissa de que a melhor alternativa para a organização socioeconômica se baseia na ideia do Estado Mínimo e do enxugamento da máquina estatal, assim como, nos moldes do pensamento toyotista e da privatização de bens e serviço. Daí que a educação por esse prisma se sustenta na privatização do ensino e na expansão e competitividade da educação como um segmento de negócios.

Conforme Dardot e Laval (2016) a racionalidade mercantil expandiu-se para todas as esferas da existência humana. Disso decorre o fato de o Estado assumir uma postura de guardião do direito privado “como se fosse um negócio” (PAULANI, 2008, p. 78). Nessa perspectiva, Paulani (2008, p. 78) argumenta que o Estado, a partir desta visão, pretende preservar os interesses de uma minoria detentora do poder econômico e não mais defender os interesses da sociedade como um todo.

Segundo Silva Júnior e Sguissardi (2001), o governo assume a responsabilidade de preservar a lei e a ordem, flexibilizar o mercado competitivo e defender os contratos privados, o que favorece sobremaneira a expansão das IES privadas pelo país, por exemplo. Entretanto, ao conceber o mercado como lugar de concorrência sob a égide de um Estado arbitrário o sistema liberal é levado à exaustão. Uma nova organização precisa ser pensada, um novo ideário disseminado e uma nova forma de aquecer a economia precisa ser elaborada constantemente. O Estado intervencionista que pregava o bem-estar social não era bem-visto pelos capitalistas pós-guerra e uma nova base capitalista foi criada: o Neoliberalismo. Os neoliberais pregavam que o Estado de bem-estar destruía a liberdade dos cidadãos por defenderem o coletivismo e que só o individualismo garantiria a liberdade de cada cidadão, tão necessária para as conquistas pessoais.

Drabach e Souza (2014) observam que Organismos Internacionais ganham força neste contexto, influenciando a economia e a política dos países aliados ao seu ideário neoliberal. Como afirma Anderson (2000, p. 22) “o neoliberalismo [...] é um movimento ideológico, em escala verdadeiramente mundial, como o capitalismo jamais havia produzido no passado.” E assim, como complementa Dardot e Laval (2016, p. 384) “o neoliberalismo se tornou a racionalidade

dominante [...]”. Na perspectiva neoliberal o ser humano, enquanto sujeito, está sempre por construir-se, por empreender e se superar, conseqüentemente, o indivíduo torna-se responsável pelas suas ações e pelo seu bem-estar.

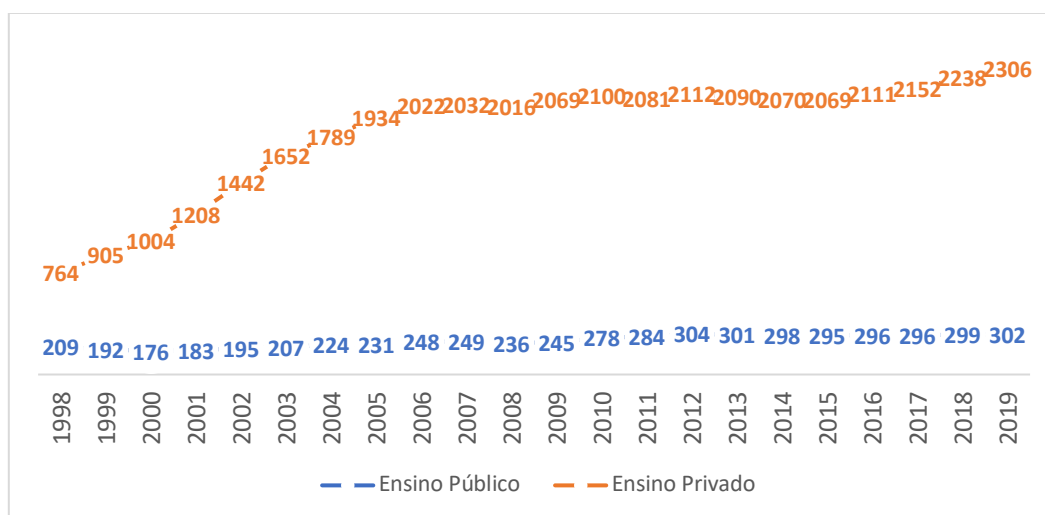
O sucesso e o fracasso individuais são interpretados em termos de virtudes empreendedoras ou de falhas pessoais (como não investir o suficiente em seu próprio capital humano por meio da educação), em vez de atribuídos a alguma propriedade sistêmica (como as exclusões de classe que se costumam atribuir ao capitalismo). (HARVEY, 2008, p. 76)

Essa racionalidade que se funda na responsabilização do indivíduo por suas ações é a mesma do Plano Diretor da Reforma do Estado de 1995. Tal lógica propicia a expansão da privatização de vários setores sociais e da consolidação, no caso da educação, das instituições privadas de ensino em todos os níveis da educação brasileira. Constata-se por meio de informativos do INEP que em uma década, 2009-2019, o número de instituições de ensino privadas por meio de práticas mercadológicas vem avançando na participação do mercado educativo. Em 2009, das 2.314 unidades de Ensino Superior no Brasil, 245 Instituições eram públicas e 2.069 Instituições eram denominadas privadas, representando 89,41% do mercado educacional. Em 2019, dados do INEP apontam que das 2.608 unidades de ensino superior no Brasil, 302 Instituições são públicas e 2.306 Instituições são privadas, representando 88,42% do mercado educacional. Mesmo com queda de 1% no número de matrículas em uma década, 2009-2019, o setor de ensino privado continua liderando o mercado educacional. Apropriando-se da prerrogativa constitucional de que “a educação é definida como um direito de todos, universal, gratuita, democrática e com qualidade” (SGUISSARDI, 2014, p. 18), o setor privado da educação vislumbra a oportunidade de parceria com o Estado para atuar na área educacional.

Segundo Sguissardi (2014) a expansão das IES privadas se deu a partir de 1997 sob o decreto nº. 2.207/97 que regulamentou a autorização e o credenciamento da IES privada desde que ela se submetesse à legislação pertinente à educação e à legislação pertinente à empresa com fins lucrativos.

Quanto à organização acadêmica, segundo Silva Júnior e Sguissardi (2001), bem como Cunha (2000), as IES podem se organizar em: Universidade, com autonomia didático-científica, administrativa, financeira e patrimonial, além de obedecer ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão); Centro Universitário, como instituição de ensino superior pluricurricular, com excelência de ensino, corpo docente qualificado e trabalho acadêmico oferecido à comunidade); ou Faculdade concentrando-se em determinadas áreas do conhecimento com base predominantemente no modelo neonapoleônico de ensino. A possibilidade de se organizar entre Universidade, Centro Universitário e Faculdade viabilizou sobremaneira a expansão das IES privadas pelo país.

Gráfico 1 Expansão do Número de Matrículas do Ensino Público e do Ensino Privado 1998-2019



Fonte: Dados obtidos do Censo da Educação Superior, INEP/Brasil, 1998-2019

Como se pode observar no gráfico 1, em números absolutos, em 1998 as IES públicas representavam 209 unidades e em 2019 chegaram a 302 unidades, crescimento de 44,5%; em contrapartida, as IES privadas, em números absolutos, representavam 764 unidades em 1998 e atingiram a marca de 2.306 unidades em 2019, crescimento de 302%. Enquanto as IES públicas cresceram, em 20 anos, 44,5%, as IES privadas, no mesmo período, cresceram 302%.

Esses dados corroboram a estratégia privatista e mercantil de expansão da educação superior no Brasil com apoio e indução direta do Estado. Conforme Mancebo e Martins (2012, p.119), esse processo pode ser delineado da seguinte forma:

Até o final do governo de FHC, em 2002, as instituições credenciadas pelo MEC para a oferta da EaD eram basicamente do setor público. A partir de 2002-2003, ocorre um aumento crescente da participação do setor privado na oferta do ensino a distância, de modo que, no ano de 2004, ocorre uma tendência de inversão dessa situação, com a iniciativa privada ultrapassando o número de matrículas, cursos e oferecimento de vagas em relação ao setor público. Essa tendência permanece, chegando, em 2010, ao seguinte quadro: do total de 930.179 matrículas a distância, somente 181.602 (ou 19,52%) encontravam-se nas instituições públicas, enquanto 748.577 matrículas (ou 80,48%) eram da rede privada. (MANCEBO, MARTINS, 2012, p.119).

Várias outras medidas governamentais incentivadas ao longo desses 20 anos contribuíram para a expansão das IES privadas. A parceria do governo brasileiro com órgãos internacionais influenciou, e influencia até hoje, as políticas educacionais em todos os seus níveis. Especificamente, o Banco Mundial (BM), que se orienta pelo ideário neoliberal defende a descentralização do Estado também quanto à educação, visando a induzir a organização das instituições a partir da racionalidade empresarial e competitiva. Essa visão conduz a várias mudanças na administração escolar, na formação de profissionais, na gestão financeira e patrimonial e também nos objetivos do aprendizado.

O Banco Mundial em parceria com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) traçam sugestões para a política educacional brasileira por meio de seus documentos. Diante das sugestões dos organismos internacionais, o governo brasileiro traça sua própria política educacional. Particularmente, o PNE é decorrente dos compromissos assumidos com os organismos multilaterais, que tem por finalidade supostamente direcionar esforços e investimentos para a melhoria da qualidade da educação no país. O PNE em vigor foi assinado em 2014 e seu momento de reavaliação será em

2024. O plano é organizado em 20 metas que atendem a todos os níveis de ensino. Para a Educação Superior, as metas 12, 13 e 14 especificam:

Tabela 1: Metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 para o Ensino Superior

META	REDAÇÃO
Meta 12 - Educação Superior:	Elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público
Meta 13 - Titulação de professores da Educação Superior:	Elevar a qualidade da Educação Superior pela ampliação da proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de Educação Superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores.
Meta 14 - Pós-graduação:	Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores.

Fonte: MEC.gov, 2020.

A fim de cumprir a meta 12 o Governo Federal continua com programas de incentivo à Educação Superior, como Programa Universidade para Todos – PROUNI e Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES, e trabalha constantemente em regulamentações sobre o Ensino a Distância (EaD) que contribui para o aumento do percentual de matrículas necessárias para o cumprimento da meta 12 até 2024. Esses programas de incentivo estudantil, que beneficiam principalmente as instituições privadas de ensino superior, endureceram seus critérios de empréstimo educacional a partir de 2014, o que significou uma redução de cerca de um terço do número dos beneficiados, segundo afirma Sguissardi (2015).

Estudiosos demonstram, também, que as transformações ocorridas na estrutura do ensino superior impõem que a universidade responda cada vez com mais celeridade às demandas do setor produtivo quanto a pesquisas em áreas estratégicas de mercado, levando a ciência e a educação a serem vistas como força produtiva em um mercado globalizado (SILVA JÚNIOR, 2017; SGUISSARDI, 2006; THIENGO, 2018; MANCEBO, SILVA JÚNIOR, SCHUGURENSKY, 2016.).

Essa celeridade produtiva imposta para as universidades decorrente da globalização e as mudanças da estrutura macroeconômica levam a mudanças na política educacional impulsionadas pela Reforma do Estado nos anos 1990. Silva, Heloani e Piolli (2012) afirmam que o paradigma da empresa moderna se torna o novo modelo de gestão da política educacional com o principal propósito de elevar a produtividade como reflexo de uma economia flexível. E destacam:

A política educativa e as organizações escolares sofrem os efeitos das inúmeras mudanças que ocorrem na sociedade. (...) As mudanças na estrutura macroeconômica internacional e a ascensão do neoliberalismo impuseram mudanças no mundo do trabalho e um conjunto de exigências nas escolas e universidades. (SILVA, HELOANI E PIOLLI, 2012, p. 372).

A Reforma do Estado ao realocar a educação para a área de serviços não exclusivos do Estado reforça a racionalidade mercantil da educação que já vinha se formando desde a década de 1940, quando a primeira universidade privada é credenciada, impulsionando um sistema de ensino baseado muito mais no modelo napoleônico, que tem por finalidade atender a uma demanda mercadológica de mão-de-obra qualificada.

2.2 Educação a distância no contexto da Reforma do Ensino Superior no Brasil

O desenvolvimento do sistema educativo brasileiro é pensado, desde a década de 1960, em termos de modernização social, de uma mudança na maneira de pensar as transformações culturais e criar um sentimento nacionalista fundamentado na imagem de um país moderno e tecnologicamente avançado. Conforme Vasconcellos (2001), a partir da década de 1960, os planos de desenvolvimento econômico e social se sustentam na ideia de a educação assegurar o desenvolvimento do capital humano, a fim de acelerar o desenvolvimento econômico (VASCONCELLOS, 2001; DRABACH e MOUSQUER, 2009). Atualmente, esse espírito se mantém na Reforma do

Estado conduzida por Bresser Pereira a partir de meados da década de 1990 com consequências diretas nas estratégias oficiais arquitetadas para a educação superior no país e o ensino a distância é um exemplo dessa arquitetura do século XXI.

Belloni (2015) coloca que a educação a distância, no cenário do desenvolvimento econômico, assumiu o caráter de um segmento da educação que passou a ser visto pelas organizações como um novo mercado. As transformações sociais e tecnológicas impõem para o sistema educacional uma reformulação do currículo e métodos da educação, bem como uma abordagem de formação continuada. Neste aspecto, a educação a distância atende à demanda, seja ao ofertar cursos de graduação padronizados, seja ao ofertar cursos de extensão universitária mais personalizados.

Belloni (2015) ressalta que o processo de flexibilização que a sociedade vive nos vários setores sociais precariza o trabalho, entretanto, alerta que não se deve minimizar a importância das tecnologias nos processos sociais, pois essas tecnologias fazem parte da sociedade. A autora lembra que na área da educação o ensino a distância caracteriza-se pela flexibilização e pela autonomia do estudante dentro de um conceito de autoaprendizagem, portanto, pensar em educação a distância é considerar alguns princípios básicos: aprendizagem autogerida, disponibilidade de meios e materiais e programação da aprendizagem e interatividade entre estudantes e agentes de ensino.

O cenário mais provável no século XXI será o de sistemas de ensino superior “mistos”, ou “integrados”, que oferecem oportunidades diversificadas de formação, organizáveis de modo flexível, de acordo com as possibilidades do aluno, com atividades presenciais e a distância, com uso intensivo de tecnologias e com atividades presenciais sem professor, mas com interação entre estudantes que trabalharão em equipe de modo cooperativo. (BELLONI, 2015, p.5)

Segundo Belloni (2015) o papel desempenhado pela educação está em processo de transformação e suas estratégias vêm sendo modificadas para

atender à nova demanda social. É nesta perspectiva que o ensino a distância se propaga como modalidade de ensino. Contudo, a implementação da modalidade a distância deve refletir não apenas sobre a precarização do trabalho docente, mas também sobre a infraestrutura para a sua aplicabilidade por ambas as partes – instituição e alunado – além das reflexões por parte da Educação Básica em preparar o estudante para uma educação autodirigida e flexível. É fato que o ensino a distância já acontecia em vários lugares do mundo e há tempos com objetivos específicos comparados ao Brasil. No caso brasileiro o ensino a distância desenvolve-se tardiamente em relação aos outros países. Além disso, seguiu-se um desenvolvimento similar a outros países, iniciando-se com os cursos por correspondência em 1904, cursos estes voltados para pessoas que estavam em busca de qualificação para obtenção de empregos nos setores de comércio e serviços (MARTINS, 2014).

Segundo Dias e Leite (2014), em cada fase da história novas tecnologias são criadas, como demonstrado no Apêndice A, e ao considerar as tecnologias disponíveis em cada época, é possível dividir o ensino a distância em três gerações, a saber: primeira geração – rádio e correspondência; segunda geração – televisão; e terceira geração – ambientes interativos.

A partir da década de 1980, com a chegada dos computadores, o panorama tecnológico se transforma vertiginosamente e uma nova plataforma é criada: a internet. A internet, o computador pessoal, o tablet, o celular e o *smartphone* modificaram a maneira de se comunicar com o mundo e a maneira de se aprender coisas novas. Toda essa tecnologia é ideologicamente fascinante, envolvente e cativante, contudo, ela pode ser alienante. O uso que se faz da tecnologia é o cerne das discussões acadêmicas na atualidade, mas é preciso ressaltar que “na história da EaD cada nova tecnologia não descarta as anteriores, ao contrário: os diversos recursos se complementam.” (DIAS e LEITE, 2014, p.11). Kenski (2019, p. 23) reforça, neste sentido, que “o conceito de tecnologias engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações”.

Belloni (2015) alerta que devido ao uso de variadas metodologias de ensino a distância antes da internet, a modalidade de ensino a distância impregna-se com o ideário de solução paliativa, emergencial ou marginal em

relação ao ensino presencial tradicional. Peters (2006) também aborda esse conceito quando destaca que se fixou na consciência popular que o público do ensino a distância era de adultos que almejavam uma segunda chance de formação a fim de que pudessem melhorar seu *status* profissional e social. Como consequência, na literatura das duas últimas décadas, o ensino a distância perde o *status* de educação paliativa, de uma metodologia de ensino e assume o *status* de modalidade de ensino regulamentada pelo Estado.

Segundo Valente e Moran (2011), ao longo da história do Ensino a Distância, os avanços tecnológicos sempre estiveram presentes no pensar a educação e, atualmente, concebe-se quatro possibilidades de aprendizagem: exclusivamente presencial, ensino por correspondência, ensino audiovisual (rádio e televisão) e ensino tecnológico (mediado pelas novas tecnologias).

A *World Wild Web* (*www*) inegavelmente favoreceu a globalização econômica e novas possibilidades na vida social e no campo educacional, ampliando a internacionalização da educação. Nessa perspectiva, Dourado (2008) coloca que “a globalização do capitalismo, como modo de produção e processo civilizatório, propicia o desenvolvimento de relações, processos e estruturas de dominação política e apropriação econômica de alcance mundial” (DOURADO, 2008, p. 892), e, conseqüentemente, o campo educacional torna-se apenas mais uma área de alcance de uma economia global.

Chesnais (1996) observa que a globalização econômica e a internacionalização dos mercados promovidas pelas tecnologias fomentam e sustentam o sistema produtivo, a fim de que nenhuma parte do mundo fique imune às implicações do capitalismo. Assim, educação, economia e sociedade estão intimamente ligadas por meio das novas tecnologias da informação e comunicação.

Castells (2019) afirma que a matéria-prima das tecnologias de informação e comunicação – TICs – é a informação, que por sua vez passa a desempenhar um papel primordial na sociedade globalizada e internacionalizada, moldando novos costumes, estabelecendo novas relações de poder e transformando culturas em uma sociedade organizada em rede. Entretanto, é preciso refletir sobre em que ponto a informação deixa de ser mera informação e passa a fazer parte do conhecimento do aprendiz, ou ainda, o que é mais interessante para a

classe dominante – uma sociedade informada ou uma sociedade alicerçada no saber.

Para Pontes (2000, p.64), as TICs podem ser divididas, didaticamente, em três domínios: a) processamento, armazenamento e pesquisa de informação realizada pelo computador; b) controle e automatização de máquinas, ferramentas, processos e procedimentos; c) a organização, representação e comunicação da informação na forma de textos, imagens, sons e vídeos.

Segundo Martins e Medici (2017), as TICs ganham notoriedade na área da educação apenas a partir dos anos de 1990 com a reforma do Estado e a promulgação da nova LDB nº. 9.394, de 26 de dezembro de 1996. As autoras ressaltam também que o PNE 2014-2024, dentre as vinte metas estabelecidas, oito delas dizem respeito às TICs como um processo de articulação e mediação da qualidade do ensino e da formação dos educadores.

Com relação às TICs, Martins e Medici (2017) pontuam que o governo do Estado de São Paulo desenvolveu grande quantidade de programas na década de 2000 com a utilização das tecnologias na educação básica. Especificamente, a Secretaria do Estado da Educação de São Paulo (SEE) lança um programa em 2008 chamado Programa ACESSA Escola com a finalidade de promover a inclusão digital e o uso da internet. Outra iniciativa destacada pelas autoras foi a Escola Virtual de Programas Educacionais (EVESP), com o intuito de desenvolver programas educacionais de forma regular e de capacitação *online* via internet. Em 2014 é lançada a Plataforma Currículo+, uma plataforma de conteúdos digitais articulados com o Currículo do Estado, que por via *online* disponibiliza conteúdos por meio de vídeos, videoaulas, jogos, animações, simuladores e infográficos. A Plataforma Currículo+ visa a incentivar a utilização das tecnologias em ambiente escolar, promovendo a motivação e a participação dos alunos no processo educativo (MEDICI e MARTINS, 2017).

Martins e Medici (2017) citam também o GeekieLab+, um programa veiculado em 2015 e 2016 que tinha como objetivo atender a estudantes do ensino médio com simulados on-line e gratuitos como uma ferramenta de preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Esse projeto foi desenvolvido por meio de parceria entre a Secretaria de Educação e a empresa Geekie, empresa especializada em plataformas educacionais para estudo individualizado. Essas iniciativas governamentais demonstram uma

preocupação generalizada em relação ao uso das tecnologias de informação e comunicação na educação que perpassa pelo incentivo desde o ensino fundamental ao ensino superior. Assim sendo as iniciativas do uso das tecnologias na educação básica não são isoladas e se amplificam na educação superior com a educação a distância.

Especificamente, o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (TICs) também colabora com o fenômeno da internacionalização da educação superior. Cabe considerar que a internacionalização da educação sempre aconteceu, contudo, recentemente, com o desenvolvimento tecnológico, o Decreto de Bolonha de 1999 e a expansão das práticas de educação a distância novas possibilidades estão sendo criadas, como afirma Neves (2011). Considerando os diversos usos das TICs e sem desconsiderar a complexidade da discussão que envolve a internacionalização da educação, cabe mencionar que a internacionalização da educação passou a significar maior acessibilidade de formação continuada para pessoas que não tinham possibilidade financeira de fazê-lo em instituições internacionais em modalidade presencial

A EaD também está sendo reconfigurada no que se refere à dimensão internacional. Conforme Martins (2014) no decorrer do século XX foram criadas dez mega-universidades de ensino a distância no mundo, instituições que atendem a mais de 100 mil alunos. Essas Instituições estabelecem parcerias tanto nas modalidades presenciais, quanto na modalidade a distância. As mega-universidades estão em todos os continentes e segundo o censo 2018, as 10 maiores universidades no mundo em número de matrículas são:

Tabela 2: Ranking das 10 mega-universidades em número de matrículas no mundo em 2018

RANKING	UNIVERSIDADE	PAÍS	Fundação	Instituição	MATRÍCULAS TOTALS (2018)
1°.	Indira Gandhi National Open University	Índia	1985	Pública	4.000.000
2°.	California Community Colleges Systems	USA	1967	Pública	2.100.000
3°.	National University Bangladesh	Bangladesh	1992	Pública	2.097.182

4°.	Anadolu University	Turquia	1958	Pública	1.974.343
5°.	Islamic Azad University	Irã	1982	Privada	1.576.349
6°.	Allama Iqbal Open University	Paquistão	1973	Pública	1.326.948
7°.	Payame Noor University	Irã	1988	Pública	800.000
8°.	Bangladesh Open University	Bangladesh	1992	Pública	650.000
9°.	University Terbuka	Indonésia	1984	Pública	646.467
10°.	State University of New York System (SUNY)	USA	1948	Pública	606.232

Fonte: Adaptado de worldatlas.com, 2020.

O quadro demonstra as 10 maiores universidades do mundo em número de matrículas em 2018. A *Anadolu University* da Turquia revela em seu site que das 1.974.343 matrículas efetuadas, 1.120.576 matrículas correspondem às matrículas em ensino a distância. Estados Unidos, Bangladesh e Irã possuem duas instituições no rol das 10 mega-universidades: *State University of New York System* (SUNY) e *California Community Colleges Systems* nos Estados Unidos; *Bangladesh Open University* e *National University Bangladesh* em Bangladesh; e *Payame Noor University* e *Islamic Azad University* no Irã. Embora esses três países apresentem duas instituições entre as dez maiores do mundo, não chegam ao percentual de matrículas da Índia. As duas universidades norte-americanas somam 2.706.232 matrículas, as duas universidades de Bangladesh somam 2.747.182 matrículas e as duas universidades do Irã somam 2.376.349 matrículas. A *Indira Gandhi National Open University*, na Índia, atingiu a marca de 4.000.000 de matrículas, ocupando a liderança mundial em volume de matrículas no ensino superior. Vale observar que das 10 mega-universidades elencadas apenas uma, *Islamic Azad University*, Irã, pertence ao grupo das instituições privadas de ensino.

No Brasil, que ocupa o quinto lugar no mundo em número de Universidades, segundo dados da *Statista* (2021), ficando atrás apenas da Índia, Estados Unidos, China e Indonésia, também se pode observar uma ampliação e concentração de matrículas em algumas poucas instituições de ensino superior.

Tabela 3: Matrículas nas mega-universidades brasileiras segundo censo 2019 do INEP

Ranking	REGIÃO	INSTITUIÇÃO	Matrícula Presencial	Matrícula a Distância	Total de Matrículas
1º.	Sudeste	Universidade Paulista (UNIP)	213.841	234.103	447.944
2º.	Sul	Universidade Norte do Paraná (Unopar)	11.811	363.584	375.395
3º.	Sul	Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi)	986	281.712	282.698
4º.	Sudeste	Universidade Estácio de Sá	107.061	134.551	241.612
5º.	Sul	Centro Universitário Internacional (Uninter)	2.370	180.740	183.110
6º.	Sudeste	Universidade 9 de Julho	128.631	49.326	177.957
7º.	Centro Oeste	Universidade Anhanguera	11.549	141.522	153.071
8º.	Sul	Centro Universitário Maringá (UNECESUMAR)	9.426	142.890	152.316

Fonte: Dados obtidos do Censo da Educação Superior, INEP/Brasil, 2019.

Usando o critério de 100 mil matrículas, em números absolutos, para a classificação de uma instituição como mega-universidade, o Brasil possui oito instituições que se enquadram nesta denominação, segundo o Censo 2019 divulgado pelo INEP. A Universidade Paulista – UNIP é a líder brasileira em mega-universidades, quer seja em número de matrículas nos cursos presenciais, quer seja em número de matrículas em curso a distância. Apenas a Universidade Paulista, a Universidade Estácio de Sá e a Universidade 9 de Julho se manteriam como mega-universidades caso os cursos na modalidade a distância fossem extintos. As outras universidades elencadas só se tornaram mega-universidades devido à modalidade a distância. Há de se observar ainda que todas elas são instituições no setor privado, o que comprova a expansão tanto do curso na modalidade a distância, quanto a expansão do próprio setor privado mercantil da educação brasileira. Além de serem do setor privado-mercantil, das oito mega-universidades brasileiras, três estão listadas na Bolsa de Valores do Estado de São Paulo – BOVESPA: Anhanguera e UNOPAR, do grupo Kroton Educacional

S.A; e Estácio de Sá, da Estácio Participações S.A. As universidades, não apenas as mega-universidades, contam com o processo de internacionalização da educação, uma vez que é possível observar no censo do INEP 2019 o número de matrículas de alunos de nacionalidade estrangeira nas universidades brasileiras.

TABELA 4 – Número de matrículas de nacionalidade estrangeira no ensino superior brasileiro em 2019.

ANO	INSTITUIÇÃO	MATRÍCULAS TOTAIS	MATRÍCULAS DE NACIONALIDADE ESTRANGEIRA	PERCENTUAL	NÚMERO DE INSTITUIÇÕES
2019	Total Brasil	8.613.824	17.539	0,20%	2.608
	Pública	2.080.146	8.259	0,40%	302
	Privada	6.523.678	9.280	0,14%	2.306

Fonte: Dados obtidos do Censo da Educação Superior, INEP/Brasil, 2019.

Nota-se pelos dados acima que as instituições privadas de ensino perdem a sua liderança nesta modalidade de matrículas de alunos com nacionalidade estrangeira, uma vez que percentualmente há maior número de instituições privadas no país. As Instituições Públicas representam 0,40% de matrículas de alunos com nacionalidade estrangeira, enquanto as Instituições Privadas concentram apenas 0,14% deste público estudantil. Belloni (2015) aponta que o modelo da EaD, como instrumento de democratização e internacionalização da educação evidencia uma tendência de transformação no sistema educacional e sinaliza para uma educação ao longo da vida, para uma formação continuada mais personalizada, o que significa, segundo a autora, que as TICs serão as novas ferramentas pedagógicas que estarão a serviço da formação do indivíduo autônomo.

Kenski (2019) ressalta que a evolução tecnológica de cada fase da história da humanidade não se restringe exclusivamente a determinados equipamentos e produtos, mas considera também que as tecnologias alteram comportamentos. Nessa perspectiva McLuhan (2007) considera que o processo de adaptação de uma tecnologia pelo ser humano faz com que ela se torne invisível, a tecnologia passa a fazer parte de um *status quo* natural, mesmo que não o seja. É preciso

ter consciência de que as tecnologias devem ser utilizadas como auxiliares da vida humana e isso inclui a educação

Lévy (2018) ressalta que o mundo virtual não substitui o mundo real, ele apenas multiplica as oportunidades de ação. Portanto é possível afirmar que as tecnologias, sejam elas quais forem, são criadas como ferramentas auxiliares para a vida humana e para a ampliação do conhecimento. Entretanto, quando se observa a importância dada ao uso das novas tecnologias de comunicação, enquanto “ferramenta pedagógica”, tem-se posicionamentos equivocados, pois as TICs apresentam limites, o que faz com que elas não sejam capazes de resolver todos os problemas da educação. O seu uso é marcado por tratamentos inadequados, transportando, por exemplo, para as mídias as aulas tradicionais. Isso se deve a uma visão mercadológica aguçada, que foca no aumento do número de plataformas educativas e, conseqüentemente, na venda de produtos relacionados à educação. Entretanto, o que se observa é que esses excessos e inadequações do uso das novas tecnologias, principalmente no meio educacional, é resultado de uma racionalidade mercadológica ampliada.

Segundo Antunes e Alves (2004) o mundo do trabalho passou, e passa, por várias mutações, principalmente no século XXI devido às mudanças sociais. A primeira grande transformação do mundo do trabalho aconteceu com o sistema fordista/taylorista calcada no princípio da mão-de-obra especializada; a segunda mudança significativa se deu na ideologia do trabalhador polivalente e multifuncional da era toyotista. Contudo, será o século XXI que presenciará a maior das transformações do mundo do trabalho, uma vez que há uma condensação dos estilos de trabalho (assalariado, autônomo, *part-time*, terceirizado, bem como o *home office*) impondo uma nova racionalidade à classe trabalhadora como ser participante da era da mundialização da economia e a transnacionalização do capital. As novas tecnologias de informação, impulsionam essa nova racionalidade mercantil de forma direta e indireta, seja no caminho do aprendizado, seja na ação do trabalho.

Segundo Chesnais (1996) a globalização econômica e a mundialização do capital refletem o nascimento de uma nova era, um novo mundo sem fronteiras e sem nacionalidade. A informatização promove uma internacionalização de culturas, hábitos, saberes via mundo virtual, portanto, o conceito de fronteira geográfica não se aplica neste mundo binário da tecnologia.

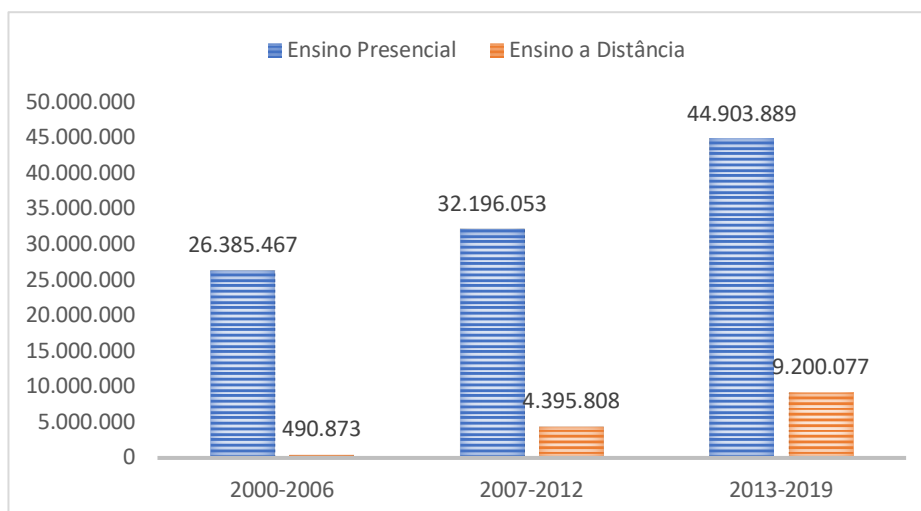
Há fronteiras linguísticas, que foram facilmente transpostas ao se adotar a Língua Inglesa como a língua mãe do mundo virtual. Essa escolha não foi ao acaso, já que a Língua Inglesa é o veículo linguístico oficial do capitalismo, como ressalta Chesnais (1996). Com a globalização, a mudança no panorama político, social e econômico torna-se marcante. Criou-se uma interdependência profunda entre as nações, inclusive, na produção e desenvolvimento de conhecimento.

A competição agora não seria mais ideológica ou bélica e sim a conquista de mercados, os déficits na balança comercial, a corrida pelas novas tecnologias e seus ganhos monetários. [...] Agora, com a crescente interdependência entre as economias, a questão é concorrer e ao mesmo tempo se associar, crescer conjuntamente, pois a crise num desses lugares afeta os demais. (VESENTINI, 2011, p. 32-33)

É neste contexto globalizado da economia que é possível afirmar que as “finanças redefinem o mundo e criam uma nova divisão social.” (KENSKI, 2019, p.18) e que a educação a distância ganha espaço e se fortalece por meio das novas tecnologias. A nova LDB nº. 9.394/96, contemporânea da Reforma do Estado, fixa o ensino a distância como modalidade de ensino, e não mais como metodologia de ensino. A LDB, neste quesito, salienta que o ensino a distância só poderá ser oferecido por instituições previamente credenciadas pela União e que as diretrizes dessa modalidade de ensino ficarão sob a fiscalização do Poder Federal. Com a legislação promulgada em nível de Constituição Federal e Ministério da Educação, o ensino a distância se expande significativamente como pode ser verificado no gráfico a seguir:

Em 19 (dezenove) anos de registro de dados pelo Censo do Ensino Superior elaborado pelo INEP, observa-se a expansão do ensino a distância.

Gráfico 2 Matrículas no Ensino Superior Presencial e a Distância

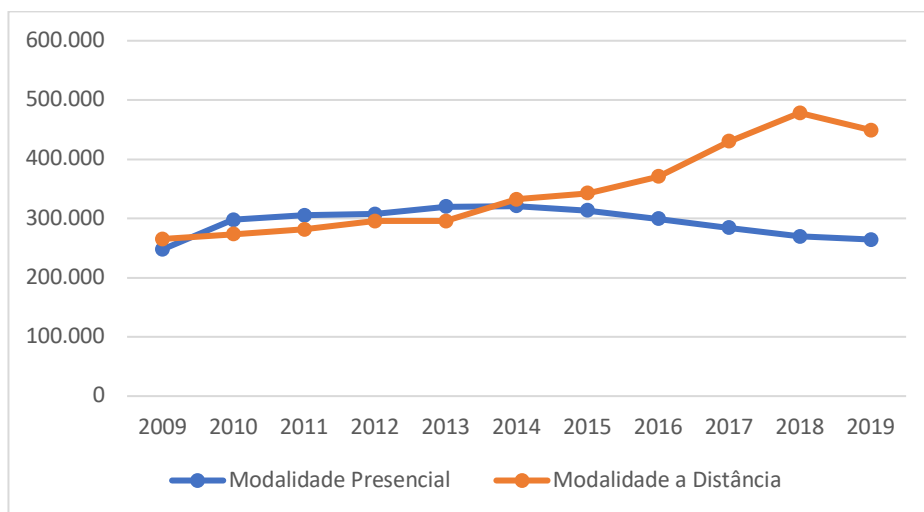


Fonte: Dados obtidos do Censo da Educação Superior, INEP/Brasil, 2000-2019.

Embora o número de matrículas no ensino superior de modalidade presencial seja maior que o ensino superior da modalidade a distância, o número de matrículas nos cursos presenciais continua crescendo. Entretanto, o número de matrículas na modalidade a distância também está em ascensão contínua. No primeiro sexênio, a modalidade a distância representava apenas 1,86% das matrículas em relação à modalidade presencial. No segundo sexênio, a modalidade a distância alcançou o percentual de 13,65%, aumentando em 895% seu percentual de matrículas em relação ao primeiro sexênio. Já no último setênio analisado as matrículas em cursos a distância atingiram a marca de 20,48% em relação às matrículas da modalidade presencial, um aumento percentual de 109,29% em relação ao sexênio anterior. Constatou-se que enquanto o percentual de matrículas no ensino presencial cresce 70,18% em 19 anos, no ensino a distância as matrículas tiveram uma ascensão de 1874,22% no mesmo período, o que corrobora a expansão contínua dessa modalidade de ensino.

Ao observar os dados das matrículas efetuadas no curso de Pedagogia no Brasil, por exemplo, curso este ligado diretamente à educação, no período de 2009-2019 na modalidade presencial e na modalidade a distância, tem-se:

Gráfico 3 Matrículas em Pedagogia em Modalidade Presencial e Modalidade a Distância 2009-2019



Fonte: Dados obtidos do Censo da Educação Superior, INEP/Brasil, 2009-2019.

Os cursos de Pedagogia em modalidade presencial mantêm-se em certa constância na década retratada, contudo os cursos de Pedagogia em modalidade a distância, que se mostram quase equilibrados com a modalidade presencial em 2009, têm expansão muito significativa ao crescer 69,31% em uma década. Enquanto a distância entre as matrículas presenciais e as matrículas a distância em 2009 era de apenas 7,1%, em uma década essa distância entre as matrículas nessas modalidades alcançou 70%, o que comprova o êxito da meta de expansão do ensino a distância arquitetada no Plano Diretor da Reforma do Estado.

Costa e Faria (2008) afirmam que o Brasil sempre esteve atento às metodologias para o ensino a distância de outras nações, contudo ressaltam que é a partir da nova LDB nº. 9.394/96 que o Ensino a Distância¹, bem como a Educação a Distância² ganham maior notoriedade devido ao uso das novas tecnologias da informação e comunicação (TIC). Segundo Martins (2014) a política expansionista da EaD, materializada pela TIC, priorizava a formação de professores, contudo é possível observar na atualidade que essa modalidade de ensino abrange todas as áreas do conhecimento e todos os níveis de ensino. É

¹ Ensino a Distância está ligado à instrução, ao treinamento, à transmissão de informações com foco no conteúdo.

² Educação a Distância está relacionada ao desenvolvimento do indivíduo por meio do aperfeiçoamento, do conhecimento e da prática.

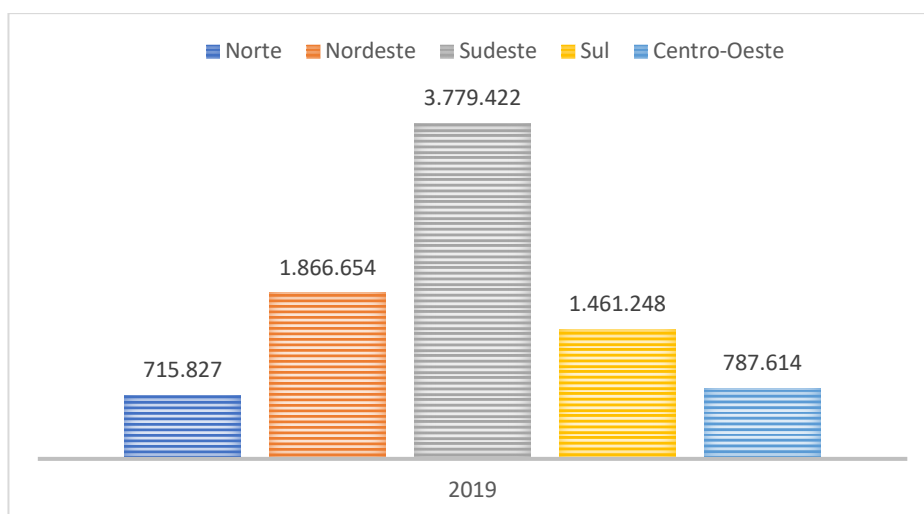
também em 1996 que o MEC cria a Secretaria de Educação a Distância (SEED), que tem por objetivo

atuar como um agente de inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem, fomentando a incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e das técnicas de educação a distância aos métodos didáticos-pedagógicos. (SEED, 2009)

Com a extinção da SEED em 2011 novos órgãos foram criados pelo MEC a fim de absorver as funções antes atribuídas ao SEED. A reestruturação das funções de credenciamento, fiscalização e avaliação do MEC no ensino superior pretende dar maior agilidade e eficiência aos trâmites legais-burocráticos do sistema superior de ensino brasileiro.

A extinção do SEED não afetou o processo de expansão do ensino superior. Com base no censo 2019, observa-se que a evolução do número de matrículas na modalidade EaD, respaldada pela legislação, se deu tanto no setor público quanto no setor privado, porém de maneira mais tímida no setor público. O setor público da educação, para atender à modalidade a distância, cria a Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2006, que propunha como objetivo principal a expansão e a interiorização dessa modalidade em território nacional (MARTINS, 2014).

Gráfico 4 Matrículas em Ensino a Distância por Regiões Geográficas

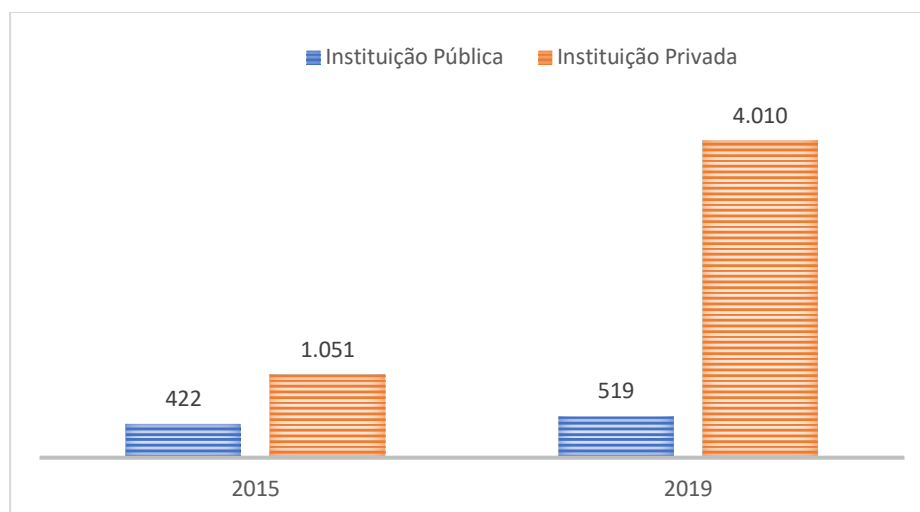


Fonte: Dados obtidos do Censo da Educação Superior, INEP/Brasil, 2019.

Ao atentar para os dados do INEP sobre o Censo 2019 do Ensino Superior, observa-se que a proposta da UAB em interiorizar a educação superior ainda está longe de acontecer. Os dados divulgados pelo INEP em 2019 evidenciam que a região mais beneficiada pela expansão do ensino a distância foi a região sudeste, região que já possuía instituições de ensino superior consolidadas na modalidade presencial. A região norte é a que foi menos provida com esta modalidade de ensino. Mancebo, Vale e Martins (2015) argumentam que a racionalidade mercantil promove uma centralização de cursos diferenciados em regiões ricas do país, embora as regiões mais pobres e longínquas sejam as mais necessitadas de uma educação mais especializada para o desenvolvimento econômico local. Portanto, considerando que é a região norte do país que mais necessidade tem de um ensino diferenciado, devido sua extensão territorial de difícil acesso, infere-se, no mínimo, que há algo de errado com o objetivo proposto pela UAB.

Sguissardi (2014) alerta que a expansão do ensino superior a distância não se deu apenas no número de instituições de ensino credenciadas para oferecer esta modalidade, como também houve expansão no número de cursos oferecidos pelas instituições, principalmente as instituições privadas-mercantis. Ao analisar o último lustro é possível observar que:

Gráfico 5 Cursos a Distância Oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior



Fonte: Dados obtidos do Censo da Educação Superior, INEP/Brasil, 2019.

Os dados mostram que em uma janela de tempo de cinco anos o número de cursos a distância nas instituições privadas de ensino expandiu 381,54%, já as instituições públicas de ensino tiveram um acréscimo de apenas 22,98%, consolidando a instituição privada como uma instituição mercantil poderosa da área educacional. Este domínio expansionista das instituições privadas-mercantis abarca não apenas fatores econômicos, mas também fatores políticos, uma vez que o sistema neoliberal, através do poder econômico, pode suplantar o poder político e influenciar as decisões políticas naquilo que lhe convém. Essa influência política, que já se demonstrou presente, tem como consequência mudanças estruturais no ensino presencial, tanto público quanto privado, pois a educação a distância também aparece parcialmente nos cursos presenciais por meio da denominação de ensino semipresencial, ou disciplinas 20%, expandida para 40% pela Portaria nº. 2.117 de dezembro de 2019.

A importância que vem alcançando a EaD no âmbito das políticas oficiais de educação em geral e da educação superior em particular está interferindo cada vez mais na própria estruturação da educação presencial de graduação e pós-graduação pública e privada. (SGUISSARDI, 2014, p. 152)

É importante pontuar que a LDB nº. 9.394/96, em seu artigo 80 refere-se ao Ensino a Distância, enquanto a SEED utilizava a denominação de Educação a Distância em sua documentação. Embora tratem do mesmo campo de atuação, esses termos não podem ser usados como sinônimos. Garcia e Carvalho Júnior (2014) afirmam que a educação a distância se caracteriza por colocar professor e aluno em espaços e/ou tempos separados. Essa afirmação corrobora a legislação vigente e o conceito de educação é visto como uma atividade contínua de desenvolvimento humano, desenvolvimento este que engloba as faculdades físicas, intelectuais e morais. Contudo, quando se fala em ensino a distância aborda-se o aspecto instrumental do processo educativo. O ensino está relacionado ao modo de transmitir conhecimento de uma pessoa para outra de uma maneira sistemática por meio de uma metodologia específica.

Vale ressaltar que a LDB nº. 5.692/71, que ficou em vigor por 25 anos, validou o então curso supletivo à distância, por meio de televisão, rádio, correspondência ou quaisquer outros meios de comunicação e considerou o ensino a distância uma metodologia de ensino.

De modo geral, a ideia é colocar a educação a serviço do projeto “Brasil Potência”, nos moldes do nacional-desenvolvimentismo. (...) É nesse contexto que o ensino supletivo é oferecido com a “metodologia a distância” com o fim de atender ao processo de industrialização, que exigia do trabalhador uma formação profissional elementar e o domínio mínimo do código da leitura e escrita. (MARTINS, 2014, p. 85).

Porém, como afirma Martins (2014), é só a partir da década de 1990 que o ensino a distância ganha *status* de modalidade de ensino. Embora o ensino a distância ganhe o caráter de modalidade de ensino apenas com a LDB nº. 9.394/96, o ensino a distância enquanto metodologia de ensino já estava presente na realidade da educação brasileira como alternativa de escolarização para uma população fora da idade escolar regular. O que muda com a determinação da modalidade de ensino é que o ensino a distância alcança a todos, sem distinção de idade ou espaço físico específico.

Dentro de um contexto de Reforma do Estado e da promulgação de uma nova LDB, observa-se a flexibilização legal das normativas que regem o ensino a distância no país. Entre 1998, pós Reforma do Estado e pós LDB, e 2019 foram promulgados oito decretos (ordem emanada de uma autoridade superior), 11 portarias (instrução ou recomendação para a execução de um regulamento), 2 pareceres (explicação clara e objetiva sobre um assunto determinado) e uma resolução (instrução disciplinar de matéria de competência específica) para regulamentar o ensino a distância em território nacional.

Ao observar a cronologia das normativas sobre o ensino a distância no país desde 1998, pós Reforma do Estado, a diferença temporal do primeiro decreto para o segundo foi apenas de três meses. O primeiro decreto, nº. 2.393/98, (fevereiro) trata do credenciamento das instituições públicas e privadas para a oferta do ensino a distância, e o segundo decreto, nº. 2.561/98, (abril) aborda o credenciamento para os cursos profissionalizantes, técnicos e de ensino para jovens e adultos. A próxima manifestação de regulamentação das diretrizes do ensino a distância se deu por portarias entre os anos de 2001 e 2004. Neste período houve a normatização dos cursos a distância quanto à autorização, ao credenciamento, à avaliação por uma Comissão Assessora de apoio à Secretaria de Educação Superior. Foi neste período, também, que se credenciou a Universidade de Brasília para cursos de graduação na modalidade a distância e que se regulamentou o percentual de 20% das disciplinas integrantes da organização pedagógica e curricular dos cursos de graduação na modalidade a distância.

Os Decretos de 2005 a 2007 continuam a aprimorar as diretrizes para o funcionamento do ensino a distância, refinando os critérios sobre autorização, credenciamento e avaliação dos cursos em ensino superior. É importante destacar, segundo Martins (2014), que neste período o decreto nº. 5.800/06 cria a Universidade Aberta do Brasil – UAB segundo moldes da *Open University* de Londres. Este ano de 2006 foi produtivo quanto às normativas do ensino a distância com a promulgação de três decretos: em maio para refinar a regulação dos cursos a distância, em junho com a criação da UAB e em julho com a criação

do PROEJA, um projeto pensado para a educação a distância de jovens e adultos.

Entretanto, algumas portarias chamam a atenção por seu teor de flexibilização da oferta de percentual da organização pedagógica e curricular da graduação em modalidade a distância. A portaria nº. 4.059 de 10 de dezembro de 2004 estabelece que até o percentual de 20% das disciplinas do curso de graduação presencial poderão ser ofertadas em modalidade a distância. A portaria se refere a porcentagem de ensino a distância no curso presencial como modalidade semipresencial, uma vez que o ensino-aprendizagem se dá pela mediação das tecnologias de comunicação remota. É nesta portaria que se colocam algumas diretrizes para a utilização desse sistema remoto nos cursos presenciais, uma vez que se estabelece que as avaliações deverão ser presenciais, bem como deverão ser disponibilizados encontros presenciais e atividades de tutoria. Esta portaria ressalta, ainda, que a tutoria deverá ser ofertada por docente qualificado com carga horária específica para os momentos presenciais e os momentos a distância. Esta portaria vigorou até 2016, portanto por onze anos, quando uma nova normativa é promulgada.

A portaria nº. 1.134 entra em vigor em 10 de outubro de 2016, revogando a portaria nº. 4.059/04. Nesta nova portaria houve apenas duas alterações em relação à anterior: a tutoria deve ser exercida por um profissional da educação na área do curso presencial em que trabalhará e o credenciamento do curso de graduação para a oferta dos 20% em modalidade EaD será automático para novos cursos desde que um curso da instituição já seja credenciado. Esta portaria vigorou por dois anos.

No final de 2018 há outra portaria que versa sobre o percentual que poderá ser ofertado em modalidade a distância. A portaria nº. 1.428 de 28 de dezembro de 2018 estabelece que a ampliação da porcentagem de oferta da modalidade a distância poderá ser de até 40% da matriz curricular dos cursos presenciais. Porém, a instituição que aderir aos 40% de modalidade a distância deverá cumprir algumas normas para o devido credenciamento. São eles:

- 1) Possuir um Conceito Institucional igual ou superior a 4 (quatro);
- 2) Possuir um curso de graduação na modalidade a distância com Conceito de Curso igual ou superior a 4 (quatro);
- 3) Possuir um curso presencial de graduação com a mesma denominação do curso na modalidade a distância com conceito igual ou superior a 4 (quatro);
- 4) Possuir conceito igual ou maior que 4 (quatro) em cada curso que adotar a porcentagem de 40%;
- 5) Essas diretrizes não se aplicam aos cursos da área da saúde e as engenharias.

Observe um exemplo hipotético na tabela a seguir:

TABELA 5 – Simulação de cursos credenciados para ofertar 40% segundo a portaria nº.1.428/18

CONCEITO INSTITUCIONAL = 4

Curso	Presencial Conceito de Curso	EaD Conceito de Curso	20%	40%
Administração	5	4		SIM
Direito	4	3		SIM
História	3	3	SIM	NÃO
Letras	3	3	SIM	NÃO
Pedagogia	4	3		SIM
Turismo	3	3	SIM	NÃO

FONTE: Elaborado pela autora a partir da legislação, 2020.

Em uma instituição com conceito 4 (quatro) e apenas com um curso em EaD com conceito 4 (quatro), todos os cursos oferecidos, com exceção de engenharia e saúde, podem oferecer 40% da sua grade curricular na modalidade a distância desde que esses cursos presenciais tenham um conceito de curso igual ou maior que 4 (quatro).

Após um ano a portaria nº. 1.428/18 é revogada e nova portaria entra em vigor: portaria nº. 2.117 de 6 de dezembro de 2019. A portaria nº. 2.117/19 traz como tema o percentual de 40% das disciplinas previstas na grade curricular no

ensino presencial oferecidos na modalidade a distância. Percebe-se claramente a flexibilização da legislação neste quesito, pois a partir desta portaria o único curso que não tem direito a oferecer nenhum percentual na modalidade a distância é o curso de Medicina. A flexibilização desta portaria atinge também o critério de autorização, credenciamento e renovação de credenciamento com a porcentagem dos 40%.

A partir da portaria nº. 2.117/19 a instituição que optar pela oferta de 40% da matriz curricular na modalidade a distância deverá reformular seu Projeto Pedagógico de Curso – PPC a fim de detalhar a forma de integralização da carga horária das disciplinas, bem como deverá expor o plano de ensino das disciplinas ofertadas e deverá descrever as atividades que serão realizadas nesta modalidade. Para conseguir a autorização, credenciamento e renovação de reconhecimento dos órgãos competentes, a instituição deverá ter conceito igual ou superior a 3 (três) nos seguintes indicadores:

- 1) Metodologia;
- 2) Atividades de tutoria;
- 3) Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA
- 4) Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC

Com a propagação de uma ideologia de democratização do ensino superior por meio do ensino a distância, que possibilita o acesso aos estudos em qualquer região do país e para todos os cidadãos, a flexibilização legislativa tornou-se imperativa. A Reforma do Estado pós 1990 contribuiu para o fortalecimento das instituições privadas de ensino e para a flexibilização das diretrizes que regulamentam a modalidade a distância no país desde a promulgação da LDB nº. 9.394/96. Desde 2004 com a portaria nº. 4059/04 observa-se a ampliação da flexibilização das leis em prol da modalidade a distância nos cursos presenciais do ensino superior e, como demonstrado no gráfico 4, essa modalidade de ensino tem seu predomínio nas instituições privadas. Legalizou-se os 20% com autorização para cada curso que quisesse fazer uso da modalidade semipresencial em 2004 e, atualmente, 2021, ampliou-se para 40% com o credenciamento autorizado frente ao Projeto Pedagógico de Curso detalhado sobre como será trabalhada a parcela a distância na instituição.

Outra transformação importante se dá na questão da tutoria. Começa-se a pensar na tutoria com a portaria nº. 4.059/04 como um docente qualificado para a disciplina a ser ofertada na modalidade a distância. Porém a portaria nº. 2.117/19 diz que a tutoria pode ser exercida por docentes e profissionais da educação com formação e qualificação compatível ao previsto no Projeto Pedagógico de Curso. O termo *formação e qualificação compatível* é vago, uma vez que as áreas do conhecimento englobam inúmeras competências e campos de saber e para se candidatar à função de tutor o profissional deve apresentar apenas uma formação acadêmica pedagógica, mesmo que exerça função técnico-burocrático.

O processo de transformação social impulsionado pela globalização e o desenvolvimento acelerado das tecnologias mostrou-se presente também no meio educacional; programas educativos diversos foram desenvolvidos e disponibilizados pelas TICs visando tanto o público da educação básica quanto da educação superior de nacionalidade brasileira ou estrangeira; as mega-universidades se estabeleceram ao redor do mundo e as modalidades de ensino se firmaram como oportunidades diferenciadas para o público estudantil; cursos presenciais tradicionais continuam sendo oferecidos, mas a modalidade a distância ganha espaço no mercado educacional a cada ano; a possibilidade de se estudar em uma modalidade semipresencial também se apresenta e as instituições de ensino se beneficiam da legislação flexível para ofertar cursos em EaD ou semipresencial com 40% da carga horária do curso em módulo remoto.

Com todas as possibilidades advindas das transformações da política educacional, é preciso investigar os modelos de gestão em desenvolvimento.

2.3 – O modelo de gestão gerencial e a educação a distância no Brasil

Conforme Martins (2014, p. 58), “a Reforma do Estado tornou-se a matriz política e ideológica do modelo de gestão gerencial-institucional para as instituições republicanas e da universidade pública brasileira a partir de meados da década de 1990.” A autora destaca que a universidade ao ser atingida pelas novas ordenações assumidas pelo estado brasileiro promoveu a expansão do ensino com base no modelo gerencial.

O processo administrativo-gerencial faz parte da sociedade humana em qualquer tempo ou espaço. Entretanto será o século XIX que sistematizará os conhecimentos administrativos-gerenciais como ciência a partir do processo de industrialização vivido desde o final do século XVIII com estudos elaborados por Frederick W. Taylor (1856-1915), considerado um dos pioneiros sobre o assunto, como afirma Coltro (2015). As palavras-chave na definição da administração são: objetivo, recursos e organização, pois “Uma organização é um sistema de recursos que procura realizar algum tipo de objetivo, ou conjunto de objetivos.” (MAXIMIANO, 2005, p. 4)

Neste tripé – objetivo, recursos, organização – qualquer atividade humana pode desenvolver seu estilo de administração e gerenciar se os objetivos estabelecidos foram atingidos. Entretanto, a administração enquanto ciência estabelece alguns critérios básicos para se exercer a função de administrar. “Administrar diz respeito ao desempenho da organização como um todo em um determinado contexto. Desempenho, por sua vez, está relacionado aos conceitos de eficiência, eficácia, efetividade e relevância.” (ANDRADE e AMBONI, 2007, p. 3) É neste aspecto que a administração de empresa e administração escolar divergem em sua estruturação e ideologia, segundo Paro (2014). Silva, Heloani e Piolli (2012) destacam que as reformas educacionais se pautaram no discurso empresarial da agilidade administrativa e técnica e estabeleceram como referencial os conceitos de produtividade, eficiência, eficácia, excelência e competência.

Para os executivos, a *eficiência* está relacionada ao conceito de racionalidade econômica, à relação custo/benefício dos serviços prestados, demonstrando a coerência entre os meios disponíveis e os fins almejados. A educação é uma área do conhecimento de difícil mensuração, afirma Paro (2014), pois ao lidar com o elemento humano estabelece-se uma avaliação de juízo de valor, assumindo um caráter abstrato na prestação de serviços. O conceito de eficiência na educação só pode ser pensado em sentido mais amplo, ou seja, nas avaliações externas que o próprio governo impõe para os vários níveis de ensino no Brasil e que mesmo assim mantém-se o caráter valorativo abstrato de avaliação.

A mesma distinção pode ser feita quanto ao termo *eficácia*. No campo empresarial argumenta-se que ela é representada pela capacidade da

organização em adquirir e utilizar os recursos para atingir seus objetivos. Sander (1995) comenta que a eficácia fica evidente como resultado do processo utilizado nos processos pedagógicos eleitos pela escola ao selecionar determinada metodologia de ensino, traçar objetivos gerais e específicos para a execução de um determinado conteúdo a ser ensinado.

A *efetividade* diz respeito ao *feedback* que a organização recebe pelos seus serviços no intuito de saber se seus produtos estão de acordo com a expectativa do mercado. É no âmbito da efetividade que a figura do gestor fica mais evidente, pois seu desempenho é mensurado pela sua capacidade de atingir os objetivos socialmente desejáveis. Para Sander (1995) a efetividade em uma administração escolar conduz ao conceito de uma metodologia participativa, de uma gestão participativa-democrática, pois o conceito de efetividade traz consigo objetivos sociais mais amplos. É preciso ouvir a comunidade escolar para traçar a melhor estratégia pedagógica com a finalidade de se chegar a uma educação de qualidade que seja satisfatória para a comunidade que a recebeu.

Já a *relevância* leva à noção de pertinência, de importância, que valoriza as consequências da atuação empresarial na qualidade de vida dos participantes e da comunidade. Na área educacional, a relevância adquire um conceito cultural, uma vez que o que se avalia é o desenvolvimento humano e a qualidade de vida na escola e na sociedade, diz Sander (1995). O autor ainda ressalta que a qualidade de vida de uma comunidade deve ser definida como as percepções e interpretações de seus participantes, portanto, haverá relevância se o trabalho da escola for realmente significativo para a comunidade que a frequenta.

A administração se constitui em instrumento que, como tal, pode articular-se tanto com a conservação do *status quo* quanto com a transformação social, dependendo dos objetivos aos quais ela é posta a servir. (PARO, 2014, p. 162)

Por conseguinte, eficiência, eficácia, efetividade e relevância, em maior ou menor grau, estão presentes em todas as organizações sociais (SOBRAL e PECCI, 2012). A empresa privada prima mais pela eficiência enquanto a educação

prima mais pela relevância, mas todas as organizações buscam um desempenho satisfatório de suas atividades.

A produtividade aparece no cenário empresarial e educacional, entretanto é preciso considerar que os campos de atuação são distintos. Ser produtivo do ponto de vista empresarial é unir a eficiência e a eficácia visando ao lucro; para a educação o conceito de produtividade é muito mais complexo. A empresa lida principalmente com produtos tangíveis, já na educação o “produto” é intangível, de complexa mensuração, por isso a transposição de uma racionalidade empresarial em uma área educacional se torna tão controversa.

Segundo Chiavenato (2020), em qualquer campo administrativo, é preciso respeitar cinco funções básicas do processo administrativo: planejamento, organização, liderança, execução e controle. Como já mencionado, o Plano Diretor liderado por Bresser Pereira traz essa racionalidade empresarial para a administração pública e, ao exaltar as qualidades da eficiência e da eficácia do setor privado, induz a aceitação de tal racionalidade para uma área do conhecimento que não está no mesmo campo de ação da administração privada. O primeiro indício da mudança ideológica da ação do Estado se dá, segundo Paula (2005) com a Reforma do Estado quando o Plano Diretor divide as atividades estatais em três tipos: atividades exclusivas do Estado, atividades não exclusivas do Estado e atividades auxiliares.

Nas atividades exclusivas do Estado mantêm-se o fomento e a formulação de políticas públicas, a legislação, a regulação e a fiscalização; nas atividades não exclusivas do Estado estão os serviços sociais, tais como: saúde, educação e assistência social; e nas atividades auxiliares encontram-se serviços prestados por terceiros através de licitações, como limpeza, vigilância, transporte, serviços técnicos e de manutenção. Observa-se claramente que o Plano Diretor implanta uma nova gestão no setor público, à semelhança do setor privado, delegando funções, antes de responsabilidade exclusiva do Estado, para o setor privado mercantil. Como lembra Belloni (2015) os serviços públicos, pós-guerra, organizam-se de um modo racionalizado e organizado em larga escala. Essa abertura política da Reforma do Estado favorece a expansão do setor privado, principalmente na área educacional, uma vez que, segundo Belloni (2015), a educação não está isenta dos modelos economicistas.

Entretanto, como pontua Paula (2005, p. 42), bem como Oliveira (2015), “A reforma do Estado causou uma fragmentação do aparelho do Estado, pois os novos formatos organizacionais não substituíram os antigos, havendo uma convivência de ambos.” O próprio Plano Diretor traça um panorama dos modelos administrativos adotados pelo Estado e declara que não serão abandonados totalmente, apenas serão adaptados dentro de uma nova perspectiva do mundo globalizado, segundo novas demandas sociais.

Um dos aspectos defendido por Taylor era a especialização do trabalhador, pois se ele desenvolvesse um trabalho de acordo com suas aptidões e competências, o ganho produtivo seria maior, segundo Chiavenato (2020). Esse pensamento fortaleceu a proposta de Reforma do Estado e, principalmente, a expansão das instituições privadas de ensino que elaboraram os cursos técnicos, tecnológicos e as universidades de ensino.

Outro ponto ressaltado no Plano Diretor é a administração da força de trabalho nos moldes da burocracia weberiana, transformando o modelo burocrático em um modelo gerencial, abordando o princípio do mérito profissional. O sistema burocrático, presente no cotidiano mundial, foi analisado por Max Weber (1864-1920) e largamente utilizado não apenas nas empresas privadas, mas principalmente no sistema público de administração. Como aborda Chiavenato (2020), Weber estrutura a empresa em hierarquias com linhas claras de autoridade e controle e afirma que a racionalidade burocrática está presente em todas as organizações formais, pois esse sistema se baseia em regulamentos, portanto, onde há regras há burocracia.

Outra característica do sistema burocrático presente também no sistema escolar é abordada por Andrade e Amboni (2007) quando ressaltam que a divisão do trabalho deve ser feita por meio de especialização do profissional, de responsabilização da tarefa e, conseqüentemente, prestação de contas para a chefia hierárquica, racionalidade corroborada por Chiavenato (2020) e Sobral e Peci (2012). A burocracia é um processo inevitável em qualquer instância da vida humana e no ambiente educacional a hierarquização também está presente, quer se adote uma administração gerencialista, quer se adote uma administração participativa.

A temática do mérito abordada no Plano Diretor gera muitas controvérsias. No Plano Diretor a questão do mérito é abordada como uma

sistematização do plano de carreira do servidor, dentro de um conceito de formação continuada para aprimorar as competências da atuação profissional. O mérito está, assim, atrelado ao sistema burocrático que exige documento comprobatórios de profissionalização contínua.

O modelo taylorista e a racionalidade burocrática contribuíram para construir as bases da administração, contudo, com as mudanças sociais que o mundo vivenciou pós 1990, um novo modelo surge: o toyotismo. Para Andrade e Amboni (2007), bem como para Alves (2013), o toyotismo é caracterizado por pregar a ideia de dotar as máquinas com algum dispositivo que as possibilitem realizar uma tarefa autonomamente, além do conceito *just-in-time*, ou *Kan-Ban*, que traduzem a ideia de um trabalhador multifuncional, capaz de resolver várias situações e não apenas sobre sua especialidade. Apenas essas duas características já foram o suficiente para mudar o panorama capitalista do terceiro milênio. O avanço tecnológico, aliado a um conceito de automação e multifuncionalidade levou as empresas a um processo de enxugamento (*downsizing*) e uma reestruturação das organizações. Níveis hierárquicos foram extintos, a quantidade de funcionários minimizada, a automação ampliada e a eficiência foi potencializada, como sustenta Maximiano (2005).

Andrade e Amboni (2007) pontuam que o conceito toyotista de trabalho refletiu não apenas na empresa, mas em toda uma legislação trabalhista. Pregou-se direitos flexíveis que deveriam permitir às empresas dispor da força de trabalho em função das necessidades de mercado, inclusive a contratação de temporários dependendo da demanda de mercado consumidor. O próprio Plano Diretor da Reforma do Estado estabeleceu que o setor da educação passaria a ser um serviço não exclusivo do Estado, portanto sujeito às normas do mercado capitalista, podendo, inclusive, efetuar contratação celetista para cargos públicos na ausência de concursos para o ingresso como servidor.

A mudança na estrutura das organizações públicas e privadas gerou, como argumenta Paula (2005) dois projetos políticos que disputavam, e disputam até hoje, a organização e a conduta administrativa em duas vertentes: vertente gerencial, que se constitui nos anos 1990, a partir de um ideário dos governos Margareth Thatcher (1979-1990) e Ronald Reagan (1981-1989), os quais resgatavam valores como o esforço e o trabalho duro para se atingir a excelência, sendo a vertente defendida pelo Plano Diretor com ênfase na

profissionalização do setor público nos moldes do setor privado; vertente societal, uma alternativa para a gestão pública, que teve sua origem na década de 1960 com a Igreja Católica e a teologia da libertação e que na década de 1980 ganhou corpo com as Organizações Não-Governamentais – ONGs de uma maneira mais efetiva. Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, a vertente societal ganhou força, uma vez que a participação popular na gestão pública se tornou cada vez mais reivindicada.

A vertente societal defende uma gestão democrática e participativa, e no ambiente escolar a gestão deveria se dar de uma forma participativa por docentes, discentes, funcionários e comunidades. Contudo, o próprio texto constitucional, neste quesito, ressalta que a gestão democrática se dará no ensino público, assim sendo, as instituições privadas, em qualquer nível e modalidade, não estão obrigadas a implementarem esse tipo de gestão em suas organizações de ensino. Manteve-se, assim, a gestão gerencial nas instituições privadas de ensino em todos os níveis e modalidades, como bem colocam Adrião e Oliveira (2007) e Silva, Silva e Santos (2016).

Drabach e Souza (2014) ressaltam que com a Reforma do Estado e a implantação de uma administração gerencialista de lógica empresarial, o Estado delega, por meio da descentralização, funções e responsabilidades às unidades escolares, por meio de uma autonomia relativa, desde a educação básica. Oliveira (2010) ressalta que a justificativa para a delegação de autonomia consistia em dar à unidade escolar maior eficiência e maximização dos resultados educacionais, portanto, maior responsabilidade no processo ensino-aprendizagem. Os autores acima consideram que a autonomia é relativa porque o Estado instituiu avaliações externas variadas para cada nível de ensino, exercendo seu controle e seu poder centralizador.

Nas instituições privadas, empresas educacionais, a administração gerencialista sempre esteve presente e com a introdução da modalidade a distância, um novo nicho de mercado se abre e prospera.

Neste contexto, Peters (2006) propõe o termo “industrialização do ensino” para a educação a distância, uma vez que a instituição privada possui meios para gerar infraestrutura com a finalidade de desenvolver essa modalidade de ensino e *know-how* gerencial para a departamentalização das funções pedagógicas e produção de aula via tecnologia da informação e comunicação.

O autor ainda ressalta que a EaD foi impulsionada na década de 1970 pelo meio empresarial por vislumbrar um mercado cujo produto “conhecimento” poderia ser oferecido em massa e com baixo custo. A cada inovação tecnológica, mais pessoas são envolvidas nesse processo de massificação da educação e os custos ficam cada vez menores. Mas o grande avanço da modalidade a distância se deu realmente quando as TICs ficaram acessíveis não apenas para o empresariado, mas principalmente para o consumidor, conclui o autor.

Belloni (2015) argumenta que o campo da educação é complexo, dinâmico e resistente às mudanças, portanto a mudança de paradigmas sempre será seguida de polêmicas. Com a EaD não seria diferente. A estrutura da modalidade EaD pressupõe inúmeras transformações no pensar educação e no agir pedagogicamente. A autora, bem como Peters (2006), lembra que tanto a EaD quanto a educação convencional são industrializadas e ofertadas em massa.

Frente a essa nova realidade social e educacional trazida pelas novas tecnologias, Peters (2006) traça uma analogia entre o sistema empresarial e o sistema educacional da modalidade a distância sob o título “Ensino Industrializado”. Levanta a questão da educação como mercadoria a partir do momento em que empresários perceberam um novo nicho do mercado educacional com uma população sem acesso ao ensino regular ou que estivesse insatisfeita com os métodos tradicionais de ensino. Segundo o autor, deu-se início ao processo de educação em massa, tanto impresso quanto pelas mídias.

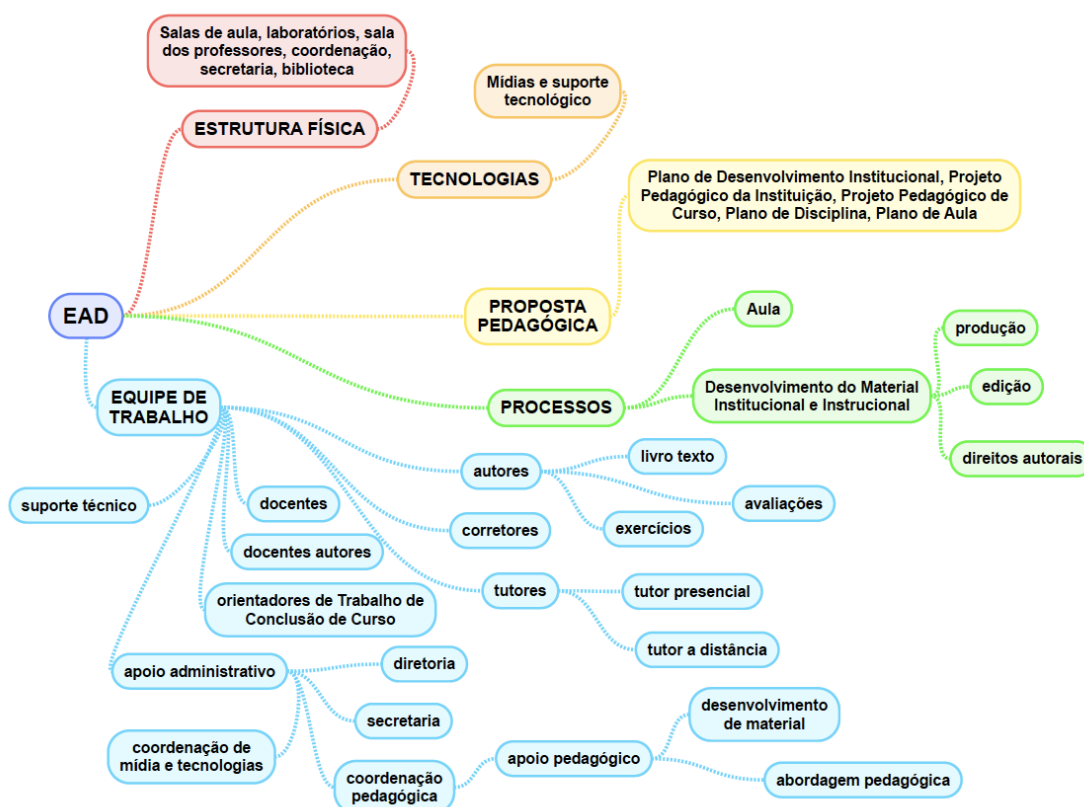
Peters (2006) traz a discussão do ensino industrializado por observar características típicas do meio industrial no sistema educacional, principalmente no ensino superior. Dá como exemplo os produtos padronizados, produção em massa, divisão do trabalho e burocracia articulada hierarquicamente, procedimentos da empresa privada que passam a compartilhar os momentos educacionais na sociedade pós-industrial.

O autor ainda destaca que independentemente de o curso a distância ser de longa duração, portanto mais padronizado, ou de curta duração, mais personalizado, a elaboração e oferta desses cursos continuariam respondendo ao mesmo raciocínio de produção industrializada. Dentro deste quadro, o autor ressalta que a tendência das novas universidades é de serem mistas, ou seja, desenvolverem programas de ensino na modalidade presencial, na modalidade

a distância e na modalidade semipresencial, alcançando todos os públicos do mercado educacional.

Silva (2012) quando aborda a questão de gestão da educação a distância estabelece algumas características básicas para se pensar na estrutura da EaD: organizar um centro ou um núcleo gestor da educação a distância que se responsabilize pelos processos administrativos e pedagógicos da modalidade; autonomia como condição de atuar dentro das características próprias da modalidade; e organograma que deverá atender às necessidades da instituição. Com essa base mínima, cada instituição traça o seu caminho estrutural dependendo de seus objetivos: cursos de longa duração ou de curta duração; público almejado e tecnologias disponíveis. O autor ressalta que não há uma fórmula única nos modelos de estruturação da modalidade a distância, mesmo porque a variedade de cursos é significativa. Porém, dentro desse mínimo necessário alguns aspectos têm sido considerados: estrutura física para os encontros presenciais e equipe de trabalho, suporte tecnológico compatível com o propósito de ação pedagógica pretendida, equipe multidisciplinar para atender às necessidades da instituição e aos alunos e material didático compatível com a proposta pedagógica adotada. É preciso considerar ainda que as instituições podem elaborar o próprio material didático para a hipermídia ou pode terceirizar os serviços com empresas especializadas na área educacional.

Figura 1: Organograma da Estrutura da EaD



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Como é possível observar no organograma, a EaD tem uma estrutura complexa e precisa de uma equipe multidisciplinar para atingir os objetivos a que se propõe: ensinar. Essa equipe multidisciplinar agrega profissionais da educação e profissionais da hipermídia, fragmentando o trabalho docente e contribuindo para a precarização da profissão, uma vez que a demanda da nova estrutura não é mais de domínio exclusivo da docência. Embora a maior parte das atividades seja trabalhada pela hipermídia, o espaço físico é importante para estabelecer um ponto de referência para o aluno e para concentrar os equipamentos e equipe. Ela também é necessária para os encontros presenciais, apresentações de atividades e avaliações, o que é previsto pela legislação. A proposta pedagógica diz respeito ao Projeto Pedagógico de Curso – PPC e deve detalhar todas as atividades que serão ofertadas em módulo remoto e módulo presencial.

As tecnologias devem ser pensadas não apenas no aspecto de estrutura da instituição, como também em plataformas que os alunos terão facilidade quanto à acessibilidade e manuseio. O sistema operacional deverá funcionar em aparelhos de última geração tecnológica, bem como em sistemas operacionais menos potentes. Preferencialmente o sistema deverá ser intuitivo (sem muitos passos ou janelas), a fim de que o aluno não tenha dificuldades para acompanhar os conteúdos. Silva e Oliveira (2014) destacam que o Governo Federal está se movimentando para a ampliação do acesso às TICs por meio de uma Programa Banda Larga nas Escolas, a fim de atender à demanda internacional (ONU) com os critérios de “acesso à internet como direito fundamental”. Contudo, as autoras concluem que embora o governo tenha se empenhado nesse projeto, ainda há muito o que se fazer, considerando os inúmeros fatores regionais de um país com dimensão continental.

Na área de processos, há as aulas propriamente ditas em que o aluno poderá assistir a vídeos previamente gravados, poderá participar de fóruns, chats, palestras, seminários ou qualquer outra atividade que se elabore via internet, e também deverá ter acesso aos materiais didáticos elaborados. A instituição pode optar por elaborar seu próprio material e, se assim for, deverá montar uma equipe para edição do material; ou ainda a instituição poderá optar por adquirir material midiático elaborado por empresas especializadas. Há empresas que trabalham por contrato, customizando o curso dependendo das características determinadas pelo contratante, o que caracteriza a terceirização do trabalho docente.

Quando se fala em equipe de trabalho entende-se cinco grandes áreas: suporte técnico, docentes, setor pedagógico, tutores e setor administrativo. As áreas dos docentes e tutores se subdividem tornando a equipe ainda maior. O número de docentes e tutores pode variar em cada instituição, uma vez que está relacionado às áreas do saber e ao número de alunos por turma. É no aspecto da equipe polivalente que a fragmentação do trabalho docente se torna mais evidente.

Portanto, ao observar a estrutura do ensino a distância, impossível não concordar com Peters (2006) quanto à influência gerencial no ensino a distância, embora haja uma estruturação semelhante para o ensino presencial. O que se coloca na abordagem a distância é o desdobramento de funções que podem ou

não serem exercidas por uma única pessoa, levando ao conceito de um funcionário multifuncional dos moldes toyotistas. Tanto Belloni (2015) quanto Peters (2006) pontuam a educação como um processo mercantil de educação em massa, de investimentos tecnológicos, de abordagens diferenciadas com o uso das mídias e também com o problema da acessibilidade do estudante. Afinal, o candidato ao estudo a distância também deve possuir tecnologia adequada e um domínio mínimo das mídias.

Na visão desses autores, essa estrutura é aplicada em cursos na modalidade a distância e semipresencial, uma vez que as disciplinas que são ofertadas em módulo a distância no ensino semipresencial seguem a mesma racionalidade de elaboração, divulgação e aprendizado via tecnologias.

Horn e Staker (2017) afirmam que no início o ensino *on-line* foi tido como um curso alternativo, de valor secundário e uma solução barata para a sala de aula presencial. Porém estudos mostraram que essa modalidade não se aplica necessariamente a qualquer público, uma vez que a educação básica precisa de uma supervisão presencial de um adulto/professor. Desta maneira, o ensino híbrido entra no panorama da modalidade a distância, não só na educação básica, como principalmente no ensino superior. Os autores reforçam que o ensino híbrido é a combinação do ensino presencial tradicional e o ensino *on-line*, contudo alertam que a simples inclusão de tecnologias nos ambientes escolares não constitui um ensino híbrido. É preciso haver uma finalidade pedagógica de trabalho *on-line*.

Neste aspecto, a literatura mostra certos desencontros quanto às terminologias. A legislação diz que se houver a oferta de disciplinas em módulo remoto em um curso presencial o curso é semipresencial e nem menciona a terminologia de ensino híbrido. Um curso remoto que prevê alguns encontros presenciais é um curso em EaD segundo a legislação. Portanto, legalmente há duas possibilidades de oferta de ensino na modalidade a distância no Brasil: EaD ou semipresencial. Observa-se que, na realidade, o que o ensino superior pratica são essas modalidades. No ensino semipresencial algumas disciplinas são eleitas para serem ofertadas em módulo remoto e outras de modo presencial tradicional, o que não caracteriza um ensino híbrido. O ensino híbrido, como colocam Horn e Staker (2017) é uma modalidade que envolve um programa de educação formal que deve se utilizar de várias metodologias por meios

tecnológicos a fim de personalizar o máximo possível o aprendizado, porém esse aprendizado *on-line* deve ser proporcionado em ambientes de aprendizagem de forma orientada, portanto, em laboratórios de informática, salas temáticas, bibliotecas, oficinas ou quais outros ambientes propícios para o aprendizado.

A principal diferença entre o ensino a distância e semipresencial do ensino híbrido é a composição da carga horária da disciplina. Enquanto no curso a distância os encontros presenciais são programados e no ensino semipresencial algumas disciplinas são ofertadas de forma *on-line*, no ensino híbrido costuma-se colocar 25% da carga horária de cada disciplina para atividades via tecnologia. Os outros 75% da carga horária são utilizadas como aulas presenciais convencionais.

Moraes (2010), em seu estudo sobre a educação a distância no ensino superior ressalta que a mudança da perspectiva de vida da sociedade desde o final do século XX acaba por redefinir as necessidades do ser social e a escola começa a desenvolver o conceito de uma educação ao longo da vida, ou formação continuada, uma vez que o saber se amplia exponencialmente. Segundo o autor esse é um dos fatores do fortalecimento do ensino a distância no século XXI, um modelo de ensino que amplia possibilidades de formação e atualização das áreas do saber.

É fato que as novas tecnologias da informação e comunicação “trazem novas e diferenciadas possibilidades para que as pessoas possam se relacionar com os conhecimentos e aprender” (KENSKI, 2019, p. 47). Contudo, o que se observa no século XXI é uma tendência mercadológica das TICs na educação, não só como meio de aprendizagem, mas principalmente, como meio econômico para as empresas educacionais e para as instituições de ensino com fins lucrativos.

Essa constatação se torna ainda mais evidente no contexto da pandemia da COVID-19 que impulsionou o processo de digitalização do ensino. As instituições de ensino superior, que já tinham em sua matriz curricular as aulas previstas em sistema remoto (20% ou 40%), em um momento de crise sanitária são autorizadas a disponibilizar todos os cursos com 100% em modalidade remota, independentemente de a denominação do curso ser de modalidade presencial, semipresencial ou a distância, segundo Portaria nº. 343 de 17 de março de 2020. A autorização para a oferta dos cursos presenciais com recursos

educacionais digitais se estendeu até 31 de dezembro de 2020 segundo Portaria nº. 544 de 17 de junho de 2020, já determinando que esta portaria estaria em vigor até o final da pandemia, portanto prorrogada automaticamente para 2021. Entretanto, não foi apenas a plataforma de ensino que foi flexibilizada. A Lei nº. 14.040 de 18 de agosto de 2020 estabelece que o mínimo de dias letivos previstos por lei, em face à pandemia, estaria suspenso, desde que o programa do curso de graduação respeitasse a carga horária mínima do curso, prevista na matriz curricular, bem como o cumprimento dos conteúdos essenciais para o exercício da profissão. Tais medidas adotadas pelo Ministério da Educação foram medidas apropriadas para o momento de crise sanitária, porém a amplitude da flexibilização legislativa na área educacional terá que ser repensada após a crise pandêmica.

Com a flexibilização legislativa do uso das plataformas de ensino, impulsionada pela crise sanitária de uma pandemia já é possível observar a tendência de fortalecimento e crescimento exponencial das plataformas digitais no cotidiano, não apenas do universo educacional, como também na sociedade que se adapta a uma nova realidade. A nova organização social imposta pela pandemia favorece a precarização do trabalho, conduz a uma intensificação do trabalho por parte de profissionais da educação que devem se moldar à nova realidade, além de desencadear doenças psicossomáticas devido ao estresse de um estilo de vida nunca antes imaginado. Uma das respostas imediatas da pandemia, para a educação superior, está relacionada às aulas que deixam de ser presenciais e passam a ser oferecidas pela modalidade remota. Entretanto, essa não é a única consequência desse novo modelo, pois a mídia noticia o fechamento de cursos e unidades universitárias por todo o país, seja por alegação de ordem financeira, seja por questões de operacionalidade pedagógica.

A Pontifícia Universidade Católica – PUC de Maringá anunciou em 02 de fevereiro de 2021 que suas atividades em modalidade presencial seriam cumpridas no primeiro semestre de 2021, porém a partir de agosto de 2021 o Campus Maringá atenderia apenas cursos em EaD. Contudo, com protestos dos discentes e comunidade, a instituição assumiu o compromisso de terminar o ano letivo em sistema presencial (G1, 02/02/21). Em 19 de fevereiro de 2021 a Universidade Metodista, Campus Santa Bárbara d'Oeste, no interior paulista,

anuncia o fechamento de seu campus. É dada ao alunado da graduação a possibilidade de se transferir para outra instituição, continuidade dos estudos em modalidade EaD ou a reopção de curso (G1, 19/02/21). Isso apenas para citar dois exemplos.

Moraes (2010) alerta que nesse processo de apropriação de um modelo a distância há pontos nodais que merecem atenção, tais como: a preparação de professores para trabalhar com esse novo conceito de educação, preparação de tutores para atender às necessidades dos aprendizes, a produção de material didático adequado e de qualidade e o desenvolvimento de disciplinas estratégicas que darão base para o aprendiz ser autônomo em seu próprio aprendizado. Se o processo de adaptação a uma realidade virtual já estava em andamento de forma controversa, com a pandemia etapas são suprimidas e o tempo cronológico passa a ser substituído pelo tempo do ciberespaço, da hipermídia, da aceleração nunca antes vivenciada pela espécie humana.

O ensino na modalidade a distância muda a estrutura da educação enquanto espaço físico, legislação, investimento em tecnologia, logística, estrutura acadêmica, gestão e, principalmente no trabalho docente.

3 O trabalho Docente e a Educação a Distância no Brasil

O conceito de docência formulado pela cultura humana está relacionado com a pessoa que ensina, uma vez que a palavra *docente* deriva do latim *docens, docēre*, que significa *ensinar*. A visão do “ser docente” muda de uma cultura para outra, transforma-se com o passar do tempo acompanhando as mudanças sociais, desse modo ser docente no século XVIII para uma aristocracia foi uma experiência bem diferente do ser docente no século XIX com salas de aula lotadas com crianças de pais operários, bem como ser docente no século XXI impõe novos desafios frente as novas tecnologias de informação e comunicação. Neste panorama complexo da docência, esta seção tem por objetivo refletir sobre o trabalho docente, sua fragmentação, sua precarização, o produtivismo acadêmico, bem como as novas demandas do trabalho docente na Educação a Distância.

3.1 As transformações no trabalho docente e o novo papel do professor no ensino a distância

Lévy (2018), em seu estudo sobre a Cibercultura, apresenta uma reflexão sobre as novas relações com o saber que o século XXI impõe. A primeira grande mudança que a apropriação do saber experimenta é o fato de que a maioria das competências adquiridas na formação profissional de um indivíduo se tornarão obsoletas até o fim da sua carreira. Segundo o autor, como a formação profissional não é suficiente em longo prazo, o indivíduo se vê compelido a aprender constantemente, a fim de manter-se atualizado dentro da profissão. Essa dinâmica do aprendizado do século XXI se evidencia por influência do ciberespaço, ambiente binário que suporta inúmeras funções cognitivas humanas proporcionando infinitas formas de acesso à informação e novos estilos de raciocínio e de conhecimento. Considerando que o ciberespaço e as demandas do século XXI transformam a maneira de acessar informações, é válido afirmar que o trabalho docente também se transforma. Esse novo

ambiente de aprendizagem, o ciberespaço, coloca em xeque a tradição secular do fazer educação.

O que é preciso aprender não pode mais ser planejado nem precisamente definido com antecedência. (...) No lugar de uma representação em escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturadas em “níveis”, organizadas pela noção de pré-requisitos e convergindo para saberes “superiores”, a partir de agora devemos preferir a imagem de espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva. (LÉVY, 2018, p. 160)

Lévy (2018) ainda ressalta que há duas grandes reformas advindas do contexto do ciberespaço: 1) a EaD traz consigo um novo estilo de pedagogia à medida que apresenta uma aprendizagem personalizada e uma aprendizagem coletiva em rede; 2) o ciberespaço, com seu vasto banco de dados, possibilita que o indivíduo inicie suas experiências de aprendizagem partindo de experiências adquiridas ao longo da vida, já que a hipermídia disponibiliza inúmeras possibilidades de aprendizado. O fato de o ciberespaço proporcionar uma aprendizagem coletiva em rede intensifica a massificação da educação em âmbito global com a internacionalização da educação, bem como precariza o trabalho docente com a fragmentação da ação docente. Quando se aborda a questão da hipermídia e as inúmeras possibilidades de aprendizado, é necessária uma reflexão sobre o que se quer ensinar, o que fará parte da real construção do saber dentro da infinidade de informações disponibilizadas pela rede.

“O ciberespaço é o espaço que se abre quando o usuário se conecta com a rede, (...) um espaço feito de circuitos informacionais navegáveis.” (SANTAELLA, 2007, p. 45). Segundo a autora a maioria dos estudiosos sobre o ciberespaço concorda que ele se refere a um sistema de comunicação eletrônica global, estabelecendo interação entre humanos e computadores em uma relação simbiótica e assumindo a principal característica de um espaço informacional.

Santaella (2007) ainda pontua que a hipermídia é um processo de hibridização de linguagens, ou seja, considera-se hipermídia todo e qualquer

processo sígnico presente no ciberespaço, pois ela é a representação da mescla de textos, imagens estáticas, imagens animadas, sons e quaisquer outros meios de representação do pensamento humano.

Partindo das considerações sobre o ciberespaço e a hipermídia de Santaella e Lévy, esse novo mundo das redes interativas impõe a mudança de paradigmas de organização social e comportamentos humanos. Ao pensar a educação Lévy (2018) pontua as mudanças que a cibercultura provoca na área educacional quando se refere aos “signos flutuantes” do ciberespaço – que abrem inúmeras possibilidades de roteiro de leitura – e dos signos estáticos em um suporte de celulose, plataforma secular do sistema de ensino-aprendizagem. Contudo o autor ressalta que a cibercultura não é um sistema de substituição dos sistemas de aprendizado tradicional, mas um novo olhar, um novo recurso para as tecnologias da educação e exemplifica essa nova possibilidade de ensino com o fato do e-mail não ter extinguido a comunicação escrita entre pessoas, apenas houve uma mudança de plataforma: de papel e correio para *internet e bits*.

O desenvolvimento tecnológico se vincula à educação por meio da modalidade a distância, requerendo mudanças de plataformas e de organização pedagógica. O docente, neste contexto passa por um período de adaptação profissional ao incorporar mais necessidades profissionais advindas de um mundo tecnológico pedagógico que não domina. A caminhada é complexa e truncada e segundo Lapa e Pretto (2010, p. 81) “para atender à demanda, o Ministério da Educação tem investido prioritariamente na formação de professores implantando uma política pública nacional de formação pela educação a distância.” Uma avaliação crítica e reflexiva sobre as consequências da nova modalidade a distância sobre o trabalho docente só é observada em pesquisas apresentadas pelos estudantes de *stricto sensu*, embora a precarização do trabalho docente se dê em todos os níveis de ensino.

Nessa perspectiva, o decreto nº. 6.755 de 29 de janeiro de 2009 estabelece um Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) que poderia ser oferecido em modalidade presencial ou em modalidade a distância. O objetivo era graduar 330 mil professores de educação básica em 5 anos, ofertando a primeira licenciatura com carga horária de 2.800 horas; segunda licenciatura com carga horária de 800 horas e cursos para

bacharéis que não possuíssem licenciatura. Entretanto, o decreto nº. 6.755/09 diz respeito à formação de professores licenciados com nível superior de ensino, não menciona, por exemplo, como preparar docentes para o exercício de sua profissão por meio das tecnológicas, isto é, qual a reflexão didática do uso das novas tecnologias em ambiente escolar e qual o impacto profissional dessa nova modalidade. Com o objetivo de ampliar o número de licenciados em nível superior para o trabalho docente a primeira rede de educação superior a distância credenciada para o ensino a distância foi a Rede de Educação a Distância – UNIREDE em 2000, seguida da Universidade Aberta do Brasil em 2006. Estas instituições tiveram pouquíssimo tempo para se adequarem ao novo modelo de ensino e com a promulgação do novo PNE 2014-2024 e a meta 15, que diz respeito à formação docente, revoga-se o decreto nº. 6.755/09 e promulga-se o decreto nº. 8.752 em 09 de maio de 2016.

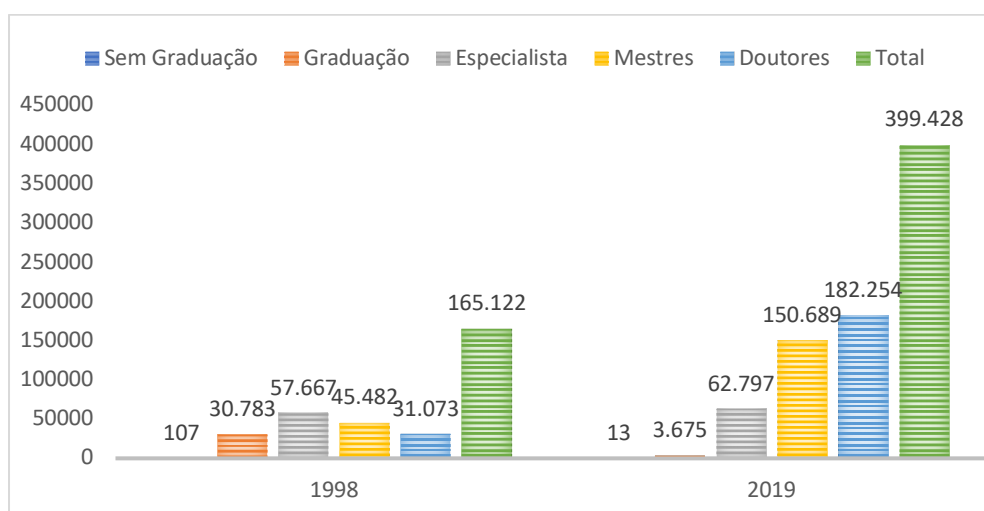
META 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, PNE, p. 78)

Este programa governamental acumulou ao longo dos anos um total de 53.512 professores formados, segundo dados da Capes Parfor 2019. Entretanto a formação de professores da educação básica não é o único objetivo governamental. A meta 13 do PNE 2014-2024 prevê a ampliação do número de mestres e doutores para atuarem no ensino superior.

Meta 13: Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores. (BRASIL, PNE, p. 75)

O que se observa no recorte de tempo de 1998 a 2018, por meio de dados divulgados pelo INEP é que o quadro de titulação de professores universitários apresentou aumento significativo. Professores sem graduação e com graduação foram substituídos por especialistas, mestre e doutores. Embora ainda haja contratação de especialistas em muitas localidades, observa-se que a concentração de contratações passou a ser nas titulações em *stricto sensu*.

GRÁFICO 6 Docentes do Ensino Superior em Exercício 1998 e 2019



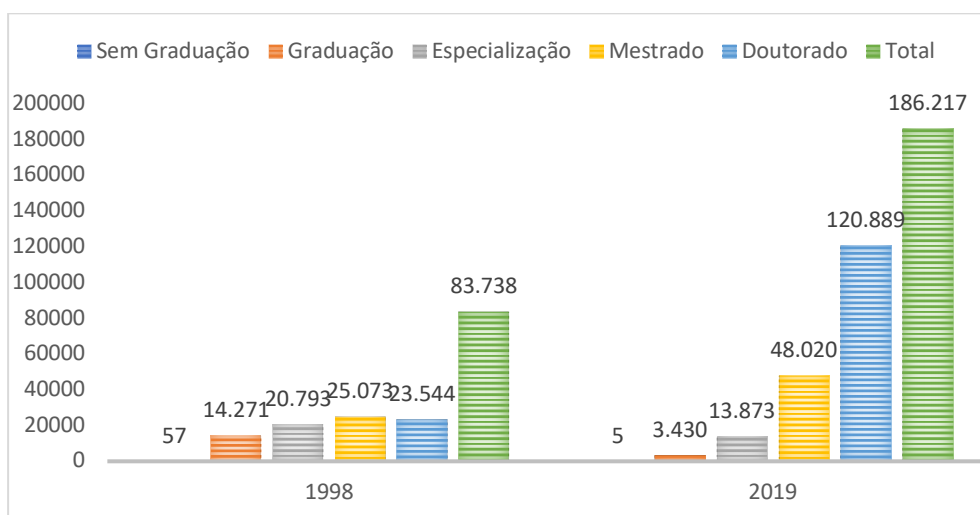
Fonte: Dados obtidos do Censo da Educação Superior, INEP/Brasil, 1998 e 2019.

Ao analisar o gráfico de professores em exercício nos anos de 1998 e 2019, observa-se um decréscimo nas contratações de docentes sem graduação (-87,8%), uma queda na contratação de profissionais com graduação (-88,07%), um acréscimo nas contratações de docentes especialista (+8,89%). O salto na porcentagem de contratações de docentes mestres e doutores é significativo neste período. As contratações de docentes mestres atingiram o percentual de +331,31% e os docentes com titulação de doutorado tiveram acréscimo de +586,53% no número de contratações. O percentual de professores em exercício

aumentou neste período analisado em 241,89%. Em 1998 os mestres representavam 27,54% do total de docentes do ensino superior, já os doutores representavam 18,8%. Em 2019 há considerável aumento no percentual de mestres e doutores, sendo de 37,72% de mestres e 45,62% de doutores atuando no ensino superior brasileiro.

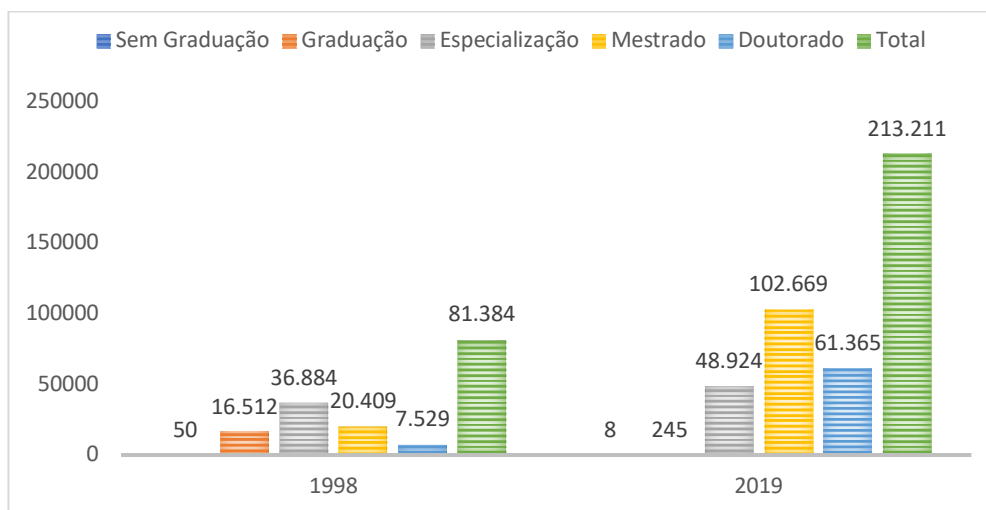
Dentro deste universo, é importante ressaltar que o número de professores em exercício em instituição pública e instituição privada continua díspar.

Gráfico 7 Docentes em Exercício no Ensino Público 1998 e 2019



Fonte: Dados obtidos do Censo da Educação Superior, INEP/Brasil, 1998 e 2019.

Observa-se no gráfico acima que embora o PNE 2014-2024 tenha como objetivo aumentar o número de mestres e doutores, o número de professores contratados sem graduação, com apenas graduação e especialistas ainda é realidade no ensino público, mesmo que minimamente dentro do percentual total de docentes na ativa. Observa-se que em 1998 o número de mestres superava o número de doutores na instituição pública de ensino superior. Contudo o número de mestres e doutores juntos constituíam 58% do quadro de docentes em 1998, mantendo-se como maioria no quadro de contratações. Em 2019 o número de doutores supera o número de mestre e as duas titulações juntas representam 90,7% do quadro de docentes do ensino superior público.

Gráfico 8 Docentes em Exercício no Ensino Privado 1998 e 2019

Fonte: Dados obtidos do Censo da Educação Superior, INEP/Brasil, 1998 e 2019.

Ao direcionar o olhar para as instituições de ensino superior privadas, o gráfico acima demonstra que estas instituições têm valorizado a titulação de Mestrado em suas contratações. Os graduados e sem graduação são quase inexistentes e os especialistas ainda são contratados por algumas instituições privadas. Essa racionalidade na contratação do corpo docente mostra-se meramente comercial, uma vez que o setor privado de ensino é regido pela Consolidação das Leis do Trabalho – CLT e segue a regra de mercado. Nesta racionalidade mercantil, os mestres e doutores juntos representavam 34,32% do quadro de docentes nas instituições privadas de ensino em 1998. Em 2019 esse percentual cresce e os mestres e doutores passam a representar 76,93% das contratações no setor privado de ensino superior.

Embora haja um esforço governamental para a ampliação do número de docentes com titulação em *Stricto Sensu* como sinônimo de qualidade de ensino, o desafio para o ensino superior do século XXI, segundo Belloni (2015, p. 92) “é o de oferecer um ensino que habilite os estudantes a exercer no futuro funções que ainda nos são desconhecidas ou indefinidas”. Com essa afirmação, a autora impõe um novo olhar para a docência e corrobora os conceitos de Lévy (2018) e Peters (2006) sobre a cibercultura e a industrialização da educação. A autora coloca que se as funções futuras são desconhecidas e indefinidas, portanto, é preciso desenvolver novas competências docentes, tais como: cultura técnica

(domínio mínimo da tecnologia), competência de comunicação (trabalhar com a hipermídia e com a comunicação interpessoal), capacidade de trabalhar com método (capacidade de sistematizar e formalizar procedimentos e métodos) e capacidade de “capitalizar” (capacidade de apresentar seus saberes e de adequar os saberes ao contexto).

Essas novas competências exigem do docente uma sobrecarga de trabalho em um campo profissional já precarizado há décadas. Horn e Staker (2014) salientam que no contexto das tecnologias na educação é preciso replanejar o modelo pedagógico, pois o modelo tradicional de educação, centrado no professor, não se adequa mais às necessidades do século XXI. As inovações devem satisfazer as necessidades de todos os envolvidos no processo educacional, sem, contudo, menosprezar a pedagogia desenvolvida até os dias atuais.

Os autores ressaltam que as inovações não são necessariamente tecnológicas do mundo digital, já que o principal objetivo é desenvolver o aprendizado de forma significativa e centrada no aluno. Entretanto ressaltam também que o que se exige do docente no século XXI é que: 1) aumente o alcance de seu trabalho por meio da hipermídia; 2) especialize-se em uma determinada tarefa do complexo campo educacional (professor conteudista, professor ministrante, corretor, avaliador, especialista em dados, mentores....); 3) trabalhe em equipe em um ambiente compartilhado com outros docentes; 4) tenha maior autonomia em seu trabalho, porém com a responsabilização pelo aprendizado.

Mais uma vez é possível observar no texto de Horn e Staker (2014) o processo de Industrialização da Educação abordado por Peters (2006). Embora o argumento de que a especialização do docente em uma determinada tarefa é salutar, pois o docente fará o que realmente tem aptidão para fazer, do ponto de vista profissional essa departamentalização de tarefas é sinônimo de precarização do trabalho docente.

3.2 A fragmentação da docência na modalidade EaD

Peters (2006) aborda a questão da docência via modalidade a distância como uma fragmentação de atividades relacionadas ao trabalho docente. No sistema tradicional presencial o docente se divide entre planejamento, desenvolvimento da atividade, exposição do conteúdo, elaboração de atividades correção das atividades, elaboração de avaliações e correção de avaliações. Realiza um trabalho individualizado de planejamento e ação pedagógica em relação ao conceito que deve ser desenvolvido. Contudo o autor enfatiza que a nova modalidade de ensino não renunciou a essas atividades do ser docente, apenas ampliou a fragmentação e adicionou novos atores nesse contexto educacional. Quando se fala em ensino a distância a equipe de trabalho para a ação pedagógica tem outra configuração. Neste novo modelo de educação, o processo de controle burocrático e fragmentação do trabalho se acentuam à medida que o docente deve abster-se da docência individualizada e, portanto, autônoma, para uma docência coletiva em que uma equipe de não docentes também faz parte do fazer pedagógico, como abordado por Lapa e Pretto (2010). Tal complexidade da docência na modalidade a distância também é abordada por Mill e Veloso (2018) que pontuam a necessidade de uma equipe multidisciplinar de profissionais para garantir o processo de ensino-aprendizagem por meio virtual.

Corroborando com o conceito da complexidade da docência, Lapa e Pretto (2010) concordam como Belloni (2015, p. 87) quando ela afirma que “a característica principal do ensino a distância é a transformação do professor de uma entidade individual para uma entidade coletiva”, o que Mill (2010) classifica como polidocência, por se tratar de uma docência muito mais complexa que a docência na modalidade presencial. Mill (2010, p.24) elucida que “o conceito de polidocência não se refere a qualquer coletivo de trabalhadores, mas ao coletivo de trabalhadores que, mesmo com formação e funções diversas, é responsável pelo processo de ensino e aprendizagem em EaD”. Entretanto é preciso considerar que o trabalho docente coletivo ou cooperativo subentende uma fragmentação do trabalho pedagógico e a precarização da profissão docente, uma vez que, segundo Mill (2010) em uma equipe polidocente há vários

trabalhadores de várias áreas do saber e várias funções a serem desempenhadas em prol do ensino e aprendizagem.

Mill (2014) também salienta que o que difere a equipe de trabalho da modalidade presencial para a modalidade a distância é a obrigatoriedade de uma equipe multifuncional com responsabilidades diversas e necessárias para que o todo do processo ensino-aprendizagem seja garantido, formando-se uma equipe polidocente, ou seja, uma equipe que trabalha em prol da docência, sendo o profissional um pedagogo ou não.

Mill (2014) estrutura a polidocência na modalidade a distância em: professor-conteudista ou docente-autor, aquele docente especialista da disciplina, responsável por traçar as diretrizes do conteúdo a ser ministrado dentro de uma proposta pedagógica da instituição que representa; professor-formador ou professor-aplicador, responsável pela ação pedagógica, pelo gerenciamento dos tutores e pela orientação pedagógica de tutores e alunos; tutores-virtuais, que assumem a responsabilidade de acompanhar os alunos em seus estudos, orientando-os quanto às dificuldades relacionadas ao conteúdo, em módulo totalmente remoto; tutores-presenciais, que possuem conhecimentos gerais sobre o curso e áreas técnicas e desempenham a função de atender aos alunos presencialmente nos polos.

Além dessa equipe pedagógica que constitui a espinha dorsal do curso na modalidade a distância, Mill (2014) frisa a necessidade de outros profissionais no processo de construção de um curso em EaD:

1. Equipe Multidisciplinar composta de digitadores, desenhistas, gráficos e responsáveis pela mídia impressa (editor de vídeo e áudio, produtor audiovisual, operador de câmera, programador, web designer, desenhista, técnico em informática e responsáveis pela adaptação e organização dos conteúdos produzidos em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA);
2. Projetistas Educacionais ou Designer Institucionais que são os profissionais responsáveis pela adaptação dos conteúdos gerados em todas as mídias da instituição;
3. Equipe Coordenadora responsável por desempenhar o papel de interligar a equipe de trabalho (projeto, produção e divulgação), bem como estabelecer a ponte de contato entre a equipe virtual e a presencial;

4. Equipe de Apoio Técnico que se responsabiliza por prestar apoio técnico-administrativo tanto para a instituição quanto para o polo de apoio presencial.

Silva, et al (2012) abordam o tema considerando que “as concepções da EaD reforçam a manutenção dos princípios da racionalidade do capital e contribuem para a intensificação da precarização da formação do trabalho docente, [...]” (SILVA et al, 2012, p.1), uma vez que fragmenta o trabalho docente e admite que profissionais de outras áreas de atuação exerçam a função de professor em uma vestimenta profissional de tutor.

Essa “divisão e fragmentação do trabalho se relaciona a tendências oriundas do modo de produção capitalista que almejam aumentar a exploração dos trabalhadores por meio da racionalização do trabalho”. (MILL, 2018, p.120). Peters (2006) quando aborda a questão da industrialização da educação e da racionalidade mercantil da educação está se referindo a toda essa fragmentação apontada por Mill (2014). Embora a equipe de trabalho seja ampliada, as responsabilidades dos docentes também se expandem e as pressões sofridas pelos docentes sobre suas responsabilidades também se avultam. Belloni (2015) expõe as várias funções que são elencadas como próprias da docência dentro do modelo de ensino a distância.

Para fazer frente a essa nova situação, o professor terá necessidade acentuada de atualização constante, tanto em sua disciplina específica, quanto em relação às metodologias de ensino e às novas tecnologias. (BELLONI, 2015, p. 89)

A demanda da modalidade a distância cria nichos de atuação docente, uma vez que o profissional poderá optar por uma das funções prescritas pelo próprio processo de industrialização da educação. Belloni (2015) elenca as possibilidades de atuação docente neste novo cenário educacional da modalidade a distância, a saber:

1. Professor formador: aquele que está em contato com o estudante, ensina a pesquisar, a processar informações e a aprender.

2. Professor conteudista: aquele que concebe a disciplina e elabora o material didático que será disponibilizado para os estudantes. Está em seu escopo de responsabilidades selecionar conteúdos e elaborar textos didáticos para guiar o aprendizado.
3. Professor pesquisador: é o profissional que está sempre se atualizando para remodelar o material didático quando necessário. Deve refletir sobre as práticas pedagógicas e aprimorar constantemente o material da disciplina de sua responsabilidade.
4. Professor tutor: é a pessoa que orientará o estudante em suas atividades acadêmicas relativas aos conteúdos disponibilizados, auxiliando na rotina do estudante quanto às atividades propostas.
5. Professor “recurso”: exerce a função de plantonista, ou de “balcão”, como coloca Belloni (2015), por estar à disposição dos estudantes para dúvidas pontuais em questões relativas à organização dos estudos, avaliações, calendários, prazos das atividades, postagem, encontros presenciais, atividades no chat, fórum, etc.
6. Professor monitor: profissional requisitado para atividades presenciais para coordenar o uso de equipamentos e dar esclarecimentos sobre a plataforma de estudo.
7. Tecnólogo educacional: é o pedagogo especialista em novas tecnologias, responsável pela organização pedagógica dos conteúdos e por sua adequação nos suportes técnicos, a fim de que a qualidade pedagógica e comunicacional seja garantida.

Segundo Belloni (2015), bem como Medici (2017), essa multiplicidade de funções docentes pode ser organizada em três grandes grupos, a saber: 1) equipe responsável pela concepção e realização dos cursos e materiais; 2) equipe de planejamento e organização da distribuição de materiais, bem como da administração acadêmica; 3) equipe responsável pelo acompanhamento do estudante durante o processo de aprendizagem.

A estrutura da modalidade a distância é cada vez mais complexa se for considerado que o avanço tecnológico se dá de maneira exponencial e que os recursos disponíveis para a “versão educação” se tornam cada vez mais

atraentes para um mercado educacional em expansão. Fazer uso de realidade aumentada, realidade virtual no processo de ensino-aprendizagem é um diferencial muito interessante para o marketing educacional e captação de novos alunos, por exemplo. A utilização de recursos tecnológicos leva a empresa educacional a necessitar de uma equipe técnica não docente, o que contribui para a fragmentação do trabalho docente e sua conseqüente precarização. Em todo esse processo é tirado do docente o que lhe é mais caro profissionalmente: a autonomia.

A autonomia docente é privilegiada principalmente em ambientes escolares de participação democrática em que os docentes têm a liberdade de priorizarem e determinarem o ritmo de suas atividades, bem como a metodologia de trabalho que julgam ser mais adequadas para o trabalho que deve ser desenvolvido. Planejar, replanejar, agendar atividades, respeitar o ritmo de aprendizados dos educandos faz parte do dia a dia do docente autônomo que exerce sua prática em modalidade presencial. Essa autonomia docente é sacrificada nos moldes do ensino a distância a partir do momento em que se adota a padronização e mecanização da educação via ciberespaço, bem como a fragmentação do trabalho docente.

A fragmentação da profissão docente, a precarização do seu trabalho e a sobrecarga de trabalho profissional é marcante neste novo modelo educacional. Atinge não apenas professores da modalidade a distância, mas também professores dos cursos semipresenciais, pois essa lógica industrial atinge, também, as disciplinas que são ofertadas em módulo remoto, os 40% permitidos pela legislação.

3.3 A precarização do trabalho docente no Ensino Superior Brasileiro

Segundo Cunha (2013), os docentes devem acompanhar os movimentos político-econômicos e socioculturais, uma vez que ele faz parte de um momento histórico, político, econômico, social e cultural. Duarte (2010) ressalta que os termos docente e professor são distintos enquanto profissionalização do ato de ensinar. Ser professor significa dedicar-se ao ato docente, concentrar-se na

relação professor-aluno, portanto uma profissão. O docente tem uma significação mais abrangente, pois o trabalho docente consiste na relação entre todas as pessoas envolvidas na questão da educação no contexto escolar.

Desta forma, a formação continuada como parte da profissão de educar não pode ser negligenciada, mesmo porque não é a única área do conhecimento que necessita de uma dedicação continuada para se atingir o aprimoramento profissional. A cada mudança social a vida profissional se modifica e novas formas de lidar com as mesmas questões aparecem. Como afirma Belloni (2005) as grandes transformações sociais impulsionam a reorganização dos ambientes frente aos novos ritmos de vida, aos novos instrumentos de trabalho, às novas formas de expressão, exigindo novas competências e novos modos de aquisição do saber.

Como visto anteriormente, as revoluções industriais e as reformas políticas vivenciadas pela história da humanidade influenciaram os comportamentos sociais e impuseram racionalidades distintas em cada fase histórica. O século XXI trouxe muitas inovações científicas, grande mudança de paradigma social com as novas tecnologias e fixou no seio da sociedade novas demandas pessoais e profissionais. Os valores e conceitos prestigiados na sociedade do século XXI decorrem do mundo dos negócios e da racionalidade empresarial da eficiência e da eficácia, como afirmam Heloani e Piolli, (2010). No novo milênio algumas questões se tornam recorrentes, como por exemplo, as exigências de uma reestruturação produtiva com as novas tecnologias, novas organizações sociais, empresariais e novas relações de trabalho, bem como questões sobre a mundialização dos processos produtivos, políticos e sociais, como bem lembra Franco (2000).

Alves (2013) argumenta em seus estudos que a precarização do trabalho faz parte da estrutura do modo de produção capitalista e ressalta que a precarização do trabalho está associada à outra precarização: a precarização existencial. Segundo o autor, a racionalidade capitalista de uma vida veloz, enxuta transforma a vida humana em uma vida reduzida, típica ideologia toyotista da vida *just in time*. As novas tecnologias informacionais contribuem para essa vida reduzida, veloz, tornando a vida “capturada”, como ressalta o autor. A vida capturada, segundo sua análise, é a vida manipulada pelas esferas sociais pela ideologia da vida reduzida, da vida enxuta, uma vez que as

atividades sociais são controladas pelas necessidades de uma carreira social, bem como do status social a que se quer pertencer. Portanto, a precarização existencial, em todas as suas facetas, tem relação com as condições de existência do trabalho, com a reprodução social, com o consumo e com o lazer.

Alves (2013) também aborda a questão do trabalho ideológico, trabalho esse que requer uma ação comunicativa, como por exemplo o trabalho do professor, dentre outras carreiras. O que o autor classifica como trabalho ideológico é o trabalho que envolve subjetividade por parte do trabalhador e uma ação ideológica sobre o outro, o que se contrapõe ao trabalho concreto, aquele que coloca a ação humana sobre a matéria-prima em um sistema de produção manufaturada. Essa mudança de eixo da ideologia do trabalho é influenciada e influencia a sociedade, reestruturando as relações sociais segundo as novas demandas do momento histórico das tecnologias da informação e comunicação.

Segundo Silva Júnior e Sguissardi (2005), as reestruturações sociais demandadas pelas novas tecnologias foram postas no centro da dinâmica do crescimento econômico, priorizando investigações acadêmicas que favorecessem resultados imediatos para o fortalecimento do capital nacional industrial e agropecuário em detrimento das ciências humanas, dentre elas a educação. Segundo os autores, ao se colocar a educação na centralidade dos discursos políticos e empresariais instigou-se os trabalhadores a procurarem por cursos que proporcionassem a eles empregos mais rentáveis por meio de sua especialização e, conseqüentemente, a expansão das instituições privadas mercantis de caráter heterônomo, com aval governamental, se consolidou.

Segundo os propósitos elencados a partir do Plano Diretor na Reforma do Estado e na Reforma do Aparelho do Estado, o ambiente educacional se transforma, “adapta-se” ao modelo privado-mercantil evidenciando a heteronomia típica de um sistema capitalista mercantil. Em se tratando de ambiente educacional e trabalho docente, cada vez que uma nova tecnologia se apresenta como recurso didático-pedagógico, ou como modalidade de ensino, é preciso estudá-lo, avaliá-lo, a fim de que seja utilizado adequadamente dentro de uma perspectiva educativa. Segundo Belloni (2005) o ensino a distância surge como modalidade de ensino para atender a uma demanda do mercado dentro da lógica capitalista da atualidade, contudo essa metodologia de ensino se reveste de uma aura de acesso à educação mais flexibilizada e adequada para

atender a diferentes perfis de estudantes. Entretanto a autora também ressalta que não se pode mais considerar a educação a distância como uma modalidade paliativa dos problemas educacionais da nação, pois é uma modalidade de crescente importância para a formação da população adulta e para a população de formação continuada. Atribuir à educação a distância o *status* de modalidade de ensino é aderir a um novo pensar sobre a educação, uma vez que esta modalidade se estrutura de modo diferenciado da modalidade presencial. Uma não deve se sobrepor à outra, visto que são duas modalidades com características próprias e públicos distintos. O que deve ser questionada é a intensificação da fragmentação e da precarização do trabalho docente que a nova modalidade impõe.

A Educação a Distância pode ser aplicada como um mecanismo mercadológico de mundialização do capital, como afirma Chesnais (1996), com um viés predominantemente financeiro e rentista; o que já se observa nos estudos publicados por Sguissardi (2014) quando ele fala sobre as instituições privadas de educação com capital aberto no mercado acionário. A Educação a Distância faz parte desses dois mundos: o pedagógico e o mercadológico; porém é preciso conscientizar-se de que o aspecto mercadológico não deve se sobrepor ao aspecto pedagógico, todavia não é o que se observa atualmente. Portanto, nesse escopo, “deve-se entender a EaD como um tipo distinto de oferta educacional, que exige inovações ao mesmo tempo pedagógicas, didáticas e organizacionais.” (BELLONI, 2005, p.190), além dos aspectos políticos e econômicos.

Em um contexto tecnológico, Oliveira (2014) publica um estudo voltado a analisar a reestruturação do trabalho docente sob o prisma do novo contexto histórico. A autora destaca que o imperativo da globalização muda o panorama social e novas formas de desenvolver o processo educativo são exigidas, com a prerrogativa de desenvolver competências para o mundo informatizado. O impacto das novas diretrizes educacionais no ambiente social leva a educação a tomar novos rumos, com a anuência governamental, no sentido de viabilizar a implementação de cursos a distância, tanto cursos de extensão quanto cursos de graduação e pós-graduação, quer seja no módulo virtual, quer seja com menor duração. Mancebo, Silva Júnior e Leda (2016) debatem o tema das políticas neoliberais pós 1990, quando as novas tecnologias são introduzidas no

ambiente de trabalho, tanto no ambiente empresarial, quanto no ambiente educacional. Destacam que se vive um momento histórico, Reforma do Estado e Reforma do Aparelho do Estado, em que padrões organizacionais são reorganizados e a dimensão do tempo social é delineada com uma volatilidade e efemeridade sem limites, principalmente na seara do trabalho.

Na gestão e organização do processo de trabalho, a acumulação flexível, inspirada no *toyotismo*, emprega a reengenharia, adota a lógica da empresa enxuta, elimina postos de trabalho, força o aumento da produtividade e faz uso, sobremodo, da terceirização da força de trabalho (MANCEBO, SILVA JÚNIOR, LÉDA, 2016, p.742)

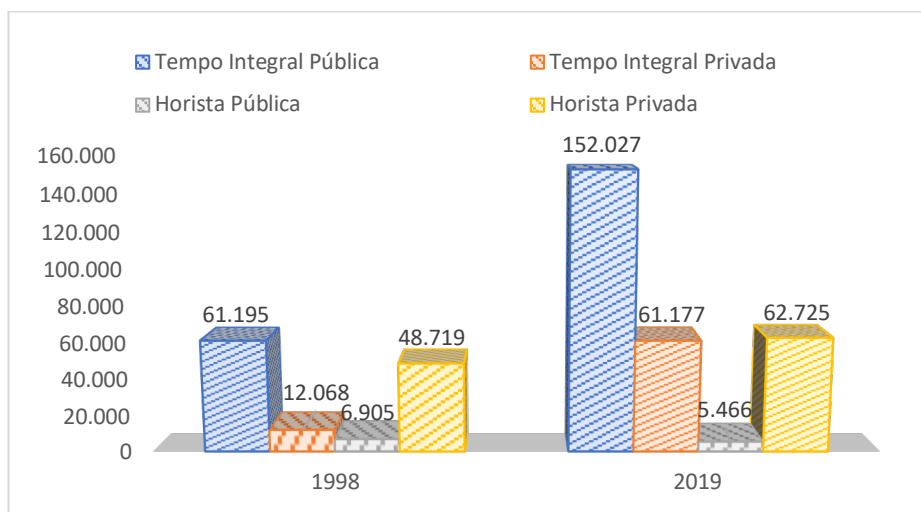
Oliveira (2014) destaca que essa nova reconfiguração da Educação, que atende às demandas capitalistas, leva à descaracterização do professor como um trabalhador da educação para se tornar proletário da educação, perdendo sua autonomia profissional ao sucumbir-se à prerrogativa de tutor, professor conteudista, professor auxiliar ou qualquer outra designação que seja criada para sua função. A autora afirma que “O fato é que o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente.” (OLIVEIRA, 2014, p.1130). Essa precarização do trabalho docente se estende ao trabalho do professor pesquisador nos centros universitários, que vê sua autonomia de seleção de objeto de estudo, muitas vezes, orientada pelo mercado.

É preciso frisar que a precarização do trabalho docente, segundo Mancebo, Silva Júnior e Leda (2016) não é um fato recente; segundo os autores, o processo de precarização do trabalho docente tem início no Pós Segunda Guerra Mundial, à medida que as corporações industriais, em âmbito mundial, começam a pressionar as instituições acadêmicas para diminuïrem o *gap* entre pesquisa e desenvolvimento, ou seja, a produção científica e sua aplicação no setor produtivo empresarial. A celeridade das produções científicas muda, sobremaneira, o panorama do fazer ciência, gerando várias possibilidades de reestruturação do trabalho docente, que nem sempre são salutares para a ciência em si.

Mancebo e Rocha (2002) ressaltam que o mundo contemporâneo, aliado às novas tecnologias, imprime uma aceleração da vida cotidiana e profissional em busca da produtividade e da competência, contribuindo para o processo de fragilização profissional e, no caso da universidade, da precarização do trabalho docente. Essa precarização, segundo as autoras, já pode ser notada pela terminologia utilizada para designar os momentos docentes da atualidade, a saber: professor titular, professor auxiliar, professor conteudista, tutor, professor substituto, professor corretor, professor avaliador e quantos outros termos forem possíveis empregar neste escopo pedagógico. Porém, ressaltam as autoras, nesse contexto observa-se um número cada vez menor de professores tidos como centrais, qualificados e com estabilidade empregatícia, uma vez que esses seriam vistos como os professores norteadores do processo pedagógico.

Neste novo processo pedagógico – gerencialista, empresarial, mercadológico – poucos professores estabeleceriam as diretrizes pedagógicas de um curso para um número expressivo de “professores menores” que executariam as diretrizes determinadas, segundo Mancebo e Rocha (2002). Um docente para produzir material de qualidade e conhecimento significativo precisa dedicar-se à pesquisa, portanto o ideal é que seja um professor contratado para um período integral de trabalho. Um docente que tenha contratação como horista, torna-se um pesquisador prejudicado no desenvolvimento da pesquisa ou torna-se um professor sobrecarregado com o trabalho intelectual que desempenha. Ao observar a questão de contratação de docentes em regime integral e regime horista no Censo do INEP, contata-se:

Gráfico 9 Regime de Trabalho dos Docentes no Ensino Superior 1998 e 2019



Fonte: Dados obtidos do Censo da Educação Superior, INEP/Brasil, 1998 e 2019.

O regime de trabalho de tempo integral prevalece nas instituições públicas de ensino superior, já o regime de trabalho de tempo horista prevalece nas instituições privadas de ensino. Essa prevalência horista das instituições privadas mercantis, demonstra um viés capitalista que leva à precarização do trabalho docente, assim como leva ao exercício mercantil de pressão sobre o produtivismo acadêmico, uma vez que o trabalho docente horista sobrecarrega o trabalhador no cumprimento de metas almejadas pela instituição e pelos órgãos reguladores.

A precarização do trabalho docente também é um assunto desenvolvido por Lapa e Pretto (2010), que conduzem à reflexão sobre o lugar social do professor e sua profissionalização. Para os autores, “o primeiro desafio surge já na preparação do curso. A EaD quebra as antigas estruturas de tempo e espaço da docência.” (p.82). No modelo EaD de ensino, os materiais não são preparados, necessariamente, pelos professores que transmitirão o conhecimento destacado.

Migliavacca (2010), bem como Diniz-Pereira (2010), corroboram as afirmações de Lapa e Pretto (2010) sobre a precarização do trabalho docente com a EaD, alertando sobre o aumento da carga de trabalho sofrido pelos profissionais docentes em um sistema de ensino-aprendizagem em EaD. Mill, Santiago e Viana (2008) também abordam essa temática da precarização do

trabalho docente, principalmente quanto ao espaço de trabalho da modalidade a distância. Os autores ressaltam que os aspectos trabalhistas para as novas funções que o docente acaba assumindo nessa nova modalidade não seguem com a mesma celeridade que o próprio sistema de expansão do ensino a distância no país. Desse modo os autores colocam como consequência inevitável a precarização das condições de trabalho, da remuneração, da quantidade de alunos por turma, do volume de trabalho intelectual, da carga horária estendida, da saúde do trabalhador menosprezada e da própria fragmentação do trabalho docente. Para os autores, esse processo de precarização do trabalho docente é apenas uma retomada da precarização do trabalho assalariado da ideologia taylorista, agora presente no âmbito da educação.

Neste novo modelo de atuação profissional, a fragmentação de tarefas é enorme, como já mencionado anteriormente, se comparada ao processo tradicional de ensino, portanto, o contexto da educação em EaD produz vários questionamentos sobre a formação docente na atualidade. Barreto (2010) aborda o tema sobre a formação do professor enquanto a evolução do pensamento do ofício docente. Afirma que a primeira divisão representativa observável na evolução da educação dá-se com a denominação de “professora primária” e polivalente, responsável pelos primeiros anos de ensino e “professora secundária”, aquela que havia realizado uma formação específica em alguma área do conhecimento, adquirindo o título de professora especialista. Hoje é possível pensar em outras denominações para o professor que se propõe a trabalhar na modalidade EaD: professor conteudista, professor tutor, professor orientador de trabalhos acadêmicos, professor elaborador de exercícios e/ou avaliações, enfim, inúmeras denominações possíveis para demonstrar a fragmentação do trabalho docente no século XXI e, conseqüentemente, a precarização da profissão.

Há um consenso de que a precarização do trabalho se intensificou com a globalização econômica e a racionalidade de flexibilização do sistema toyotista de produção, uma vez que “os sistemas flexíveis requisitam constantes adaptações dos trabalhadores à base tecnológica e à organização do trabalho e a manipulação e o envolvimento subjetivo do indivíduo trabalhador.” (SILVA, HELOANI, PIOLLI, 2012, p. 377). O conceito de precarização alude à falta de

valorização do profissional e à ausência de infraestrutura adequada para se exercer a profissão. A diminuição de carga horária de trabalho paga, a diminuição do valor da hora de trabalho paga, a mudança de regime de trabalho de tempo integral para tempo parcial ou tempo horista, a terceirização de serviços tidos como não essenciais fazem parte do processo de precarização profissional. Portanto, a precarização do trabalho mostra-se como um elemento central da nova dinâmica do desenvolvimento do capitalismo, como afirmam Araújo e Morais (2017).

O processo de industrialização da educação elucidado por Peters (2006) corrobora o conceito de precarização também em escala educacional. Além da divisão de tarefas, de departamentalização do fazer a educação, há o surgimento e a expansão de empresas especializadas em produção de material didático-pedagógico em plataformas virtuais. Abre-se, então, um leque de oportunidades para a terceirização da educação no processo de mercantilização do conhecimento por empresas especializadas. Há de se considerar que existem vários níveis de terceirização na educação e que esta prática não é atual. A própria Reforma do Estado terceiriza a educação quando permite a expansão do ensino privado e posteriormente cria PROUNI e FIES. O livro didático é outro instrumento de terceirização da educação, uma vez que delega a uma equipe especializada a tarefa do fazer pedagógico e o ápice da terceirização impressa da educação é a cultura do apostilado na Educação Básica.

O que se observa no ensino superior na modalidade EaD é que a racionalidade da terceirização didática criou mais um nicho de mercado educacional: empresas especializadas em hipermídia estruturam cursos customizados para o ensino superior que ofertam a modalidade a distância. Desse modo, a instituição de ensino se assemelha ainda mais com a empresa privada e a gestão do ensino a distância passa a ser pensada pelo viés mercantil, comum em qualquer empresa privada.

3.4 O produtivismo acadêmico e a mercantilização da educação.

A Reforma do Estado promovida nos anos 1990 traz transformações não apenas no campo político e econômico, mas também na área educacional, como já abordado na primeira seção dessa tese. No âmbito educacional as medidas e metas firmadas pelo documento governamental reestruturaram a gestão escolar, tanto da educação básica quanto das universidades. A instituição privada-mercantil parece ter se adaptado com maior rapidez ao novo processo gerencialista da educação, entretanto essa suposta célere adaptação não foi mais do que dar prosseguimento ao seu modelo gerencialista de administração da empresa privada. Adotar princípios como eficácia, eficiência, produtividade, competência, metas, qualidade não é um escopo tão distante das instituições educacionais com fins lucrativos. Neste contexto, os efeitos adaptativos foram mais sentidos pelas instituições públicas em todos os níveis.

A globalização e a mundialização do capital trouxeram transformações do mundo do trabalho e os conceitos fordista, pós-fordista e da empresa “enxuta” toyotista se confundem, uma vez que se observam os traços desses ideários no cotidiano de trabalho do século XXI. O ideário toyotista do trabalhador polivalente, trabalhador multitarefas, conduz a uma precarização do trabalho e a um produtivismo demasiado. Segundo Dal Rosso (2013) as novas tecnologias introduzidas no processo de produção industrial intensificam o trabalho ao exigir maior esforço dos trabalhadores desde o século XIX com os primeiros efeitos da Primeira Revolução Industrial. O autor afirma que com as novas tecnologias, a produtividade industrial é imposta ao trabalhador pelo conceito de eficácia e eficiência e esse produtivismo desenfreado demanda uma intensificação do trabalho, seja ele de ordem material ou imaterial. A “intensificação do processo de trabalho resulta em mais trabalho na mesma duração de jornada, com o mesmo número de empregados e o mesmo padrão tecnológico” (DAL ROSSO, 2013, p. 48), dado que se exige mais do trabalhador em termos produtivos no mesmo intervalo de tempo anteriormente acordado. Dal Rosso (2013) enfatiza que não é apenas o trabalho que exige esforço físico o responsável pela intensificação do trabalho, mas também o esforço intelectual e psíquico, denominado por Alves (2013) de trabalho ideológico, gera intensificação do trabalho e ambos desencadeiam efeitos maléficos à saúde.

Nesse contexto, o ambiente educacional também é intrincado como mais um nó da teia capitalista. Silva, Heloani e Piolli (2012) observam que um dos primeiros elementos do produtivismo acadêmico se deu nas universidades, que deveriam oferecer cursos de graduação, pós-graduação, extensão e educação a distância, além de um processo de certificação em massa. O problema levantado pelos autores, bem como por Oliveira (2014), que é muito relevante quando se trata de melhoria em qualquer área de atuação humana, é que houve um projeto de valorização do magistério e melhoria da qualidade da educação, entretanto, não houve investimento suficiente para que as metas legislativas elencadas fossem concretizadas. Vale lembrar que muitos mecanismos de avaliação foram arquitetados para que o Estado pudesse fiscalizar as instituições quanto ao cumprimento de metas, nível de qualidade etc, dando início à cultura do produtivismo acadêmico, como mais um instrumento de verificação do cumprimento das metas estabelecidas por instituições governamentais.

Na graduação e, principalmente na pós-graduação, o docente pesquisador passa a ser cobrado por publicações de suas pesquisas, por tipo de publicação, pela qualidade da revista publicada, pelos projetos que orienta, pelos congressos que participa, pela posição que ocupa no ranking acadêmico, como apontam Kuenzer e Moraes (2005).

Para o docente universitário a regulamentação da produtividade, segundo Silva, Heloani e Piolli (2012), é de responsabilidade da CAPES/LATTES, contudo o docente também é cobrado pela qualidade de sua produtividade pelos resultados do ENADE para os cursos em que ministra aula, principalmente nas instituições privadas com fins lucrativos. Portanto, o produtivismo acadêmico está posicionado dentro e fora dos muros escolares; dentro dos muros escolares com os resultados do ENADE e avaliação da instituição e fora dos muros escolares com a sua produtividade e seu investimento na formação continuada visualizada nos registros do Lattes.

Macedo (2015) menciona que o produtivismo acadêmico brasileiro segue os moldes do produtivismo acadêmico norte-americano, que contabiliza publicações diversas do meio acadêmico nos registros Lattes e estabelece um *ranking* das melhores instituições de ensino superior e de pós-graduação, bem como dos pesquisadores em uma ideologia do “publique ou pereça”. Zuin e Bianchetti (2015) colocam que a ideologia do “publique ou pereça”,

gradativamente, instalou-se no meio acadêmico como um meio de sobrevivência e permanência do pesquisador na esfera acadêmica.

Silva Júnior e Fargoni (2020) enfatizam que “o processo de produção de conhecimento não atende ao tempo cronológico, a ciência não tem relógio e, ao impor a ela metas de atingimento, é-lhe retirado o tempo de reflexão e criação do produto de conhecimento”. (SILVA JÚNIOR E FARGONI, 2020, p.10). Por isso a mercantilização do trabalho do professor pesquisador é um mecanismo de precarização do trabalho acadêmico, além de se correr o risco de tornar a pesquisa uma “pesquisa por encomenda”, ou seja, direcionada aos interesses de mercado, o que os autores denominam de “conhecimento-mercadoria”.

A mercantilização do conhecimento, segundo Silva e Ruza (2014), institucionalizou o produtivismo acadêmico e a valorização da quantidade de produção científico-acadêmica tornou-se relevante segundo Sguissardi (2010).

Silva e Ruza (2014) argumentam que o produtivismo acadêmico impõe uma redução de tempo na elaboração e divulgação do conhecimento e a qualidade cede lugar à quantidade, afinal, o tempo para pesquisa, reflexão e debate entre os pares se torna inviável com os prazos estabelecidos. Essa aceleração da produção acadêmica, segundo os autores, privilegia a intensificação do trabalho e a individualização das relações de trabalho, levando à prejuízos à saúde física e psíquica do trabalhador.

Mancebo (2013) alerta que o trabalho docente é de natureza imaterial, o que torna a produção de conhecimento incompatível com a velocidade de produção de produtos manufaturados. A exigência de celeridade do “conhecimento-mercadoria”, o tempo exíguo para pesquisa e análise crítica sobre o objeto de estudo culmina no adoecimento profissional e na superficialidade científica que visa a atender às demandas de mercado. O produtivismo acadêmico, segundo a autora, se apresenta por um *quantum* de produção docente, estabelecendo um *ranking* de produtividade nas universidades.

O *quantum* de produção dos docentes é estipulado atualmente, em quase todos os campos disciplinares, em termos de *papers* editados em periódicos de circulação nacional ou internacional, cuja qualidade de divulgação (base Qualis) é estabelecida por cada área de conhecimento (MANCEBO, 2013, p. 522)

Mancebo (2013; 2015), ainda atenta para o fato de que a cobrança por publicações de pesquisas científicas, em quaisquer áreas do conhecimento, gera a competitividade acadêmica que visa a receber verbas para projetos de pesquisa, notoriedade pelo número de publicações e conchavos para publicações conjuntas, uma vez que o número de produções com vários autores tem aumentado significativamente. Tanto Mancebo (2013) quanto Silva Júnior e Sguissardi (2005) e Sguissardi (2010) apontam que a área de Humanas sente mais as pressões do produtivismo acadêmico pela própria natureza de seu objeto de estudo. Enquanto a área de exatas, tida como “área-dura”, pode “vender” sua pesquisa para empresas multinacionais automotivas, por exemplo, a área de humanas tem um objeto de estudo imaterial, mais moroso em termos de velocidade de pesquisa, necessitando a observação empírica de uma ou mais gerações para se chegar a uma conclusão científica. Por conseguinte, a área de humanas se vê desvalorizada na área de pesquisa, dado que para que o capitalismo possa se renovar e ampliar suas margens de riqueza, segundo Mancebo (2013), é preciso investir em produção de ciência, tecnologia e inovações tecnológicas.

Não se pode negar, portanto, a importância da universidade e das pesquisas acadêmicas para o processo de produção de conhecimento-mercadoria nesta racionalidade capitalista, um conhecimento que agregará mais valor aos produtos que estarão à disposição do mercado interno e/ou externo em um mundo globalizado e que se baliza pela mundialização do capital, como já ressaltado por Mancebo (2013). É nesta conjuntura que Leher e Lopes (2008) argumentam que uma cultura acadêmica mercantilizada impulsiona um “empreendedorismo acadêmico” e uma luta nem sempre velada pela captação de recursos para pesquisa, que subjaz no produtivismo acadêmico. Mancebo (2013) ainda argui que o produtivismo acadêmico propicia uma hierarquização entre os docentes a qual engendra uma “elite acadêmica” embasada na quantidade de publicações, no número de pesquisas desenvolvidas, e em desenvolvimento, e na aplicabilidade prática das pesquisas desenvolvidas.

Esta racionalidade do produtivismo acadêmico iniciada pós Reforma do Estado no Brasil está embrenhada no meio universitário e faz parte da própria cultura universitária, contudo há de se estabelecer um ponto de equilíbrio entre ciência aplicada e mercado; há de se analisar criticamente que tipo de produtivismo se espera do meio acadêmico, pois quando se pauta apenas pela quantidade de publicações científicas, a qualidade do que se produz se vê ameaçada.

4 Sistema Semipresencial de Educação Superior, Fragmentação e Multifuncionalidade do Trabalho Docente em uma Instituição Privada-mercantil

Essa seção trata dos efeitos da adoção do ensino semipresencial de educação superior no trabalho do professor em uma instituição de ensino superior privada-mercantil localizada no interior do estado de São Paulo. Para tanto, a análise se fundamentou na sistematização dos estudos e pesquisa empírica tendo como referência principal entrevistas semiestruturadas realizada com coordenadores e docentes (tutores).

4.1 Processo Metodológico

Com o destaque conferido às instituições de ensino superior privadas-mercantis nas últimas três décadas e as transformações do mundo do trabalho, essa pesquisa organizou-se para analisar os impactos causados no trabalho docente considerando as transformações no ensino superior. Para isso, ateu-se à legislação que regulamenta e legitima as práticas educacionais em território nacional concentrando-se na modalidade de ensino a distância e suas interfaces.

A expansão do ensino a distância no país impõe novos arranjos administrativos na academia. Tendo isso em vista, o objetivo principal dessa pesquisa foi analisar como as mudanças na implementação dos cursos semipresenciais na instituição de ensino superior (IES) privada classificada como mercantil está afetando o trabalho do professor. Assim sendo, o intuito da pesquisa é compreender os efeitos gerados pela adoção do ensino semipresencial na educação superior brasileira, especificamente, no trabalho do professor. Dentre os objetivos específicos, destacam-se a compreensão dos processos de organização na IES privada com a introdução dos 40% das disciplinas em EaD no ensino presencial; as possíveis mudanças em relação ao ensino presencial considerando a visão dos docentes em relação às dimensões organizacionais, de gestão; e, sobre os impactos no trabalho docente. Cabe considerar que o ensino semipresencial afetou a autonomia docente,

particularmente, as tecnologias estão sendo usadas como mecanismos de centralização das decisões pedagógicas e didáticas.

A pesquisa empírica se efetivou em uma Instituição de Ensino Superior privado-mercantil que oferece a modalidade de educação semipresencial, com o objetivo de compreender os efeitos da adoção do ensino semipresencial de educação superior no trabalho do professor. A instituição que aceitou participar, de forma voluntária, da pesquisa é uma instituição pequena, com cerca de 3.000 alunos e possui uma organização que segue o modelo gerencialista.

A investigação contemplou entrevista com o coordenador geral de ensino a distância que responde pela plataforma virtual da instituição e que também atua na modalidade semipresencial. Esse coordenador tem a responsabilidade de cuidar da gestão das aulas em EaD, das aulas em regime de dependência e de gerir as aulas em plataforma virtual dos cursos presenciais. Ele deve organizar as matrizes curriculares dos cursos em EaD, reunir-se com os coordenadores dos cursos presenciais para estruturar as aulas online, gerenciar a equipe multifuncional (administração, TI e tutores), desempenhando o papel de coordenador geral de ensino a distância e coordenador dos cursos de ensino a distância.

Ainda fizeram parte da amostra quatro tutores: um tutor coordenador de curso presencial, uma tutora online, um tutor presencial da área de humanas e uma tutora presencial da área de tecnologias. Cabe destacar que na IES não tem a figura dos professores conteudistas e/ou responsáveis pelas disciplinas, sendo o material didático-pedagógico elaborado pela Sagah Educacional, externa à IES. Os tutores desempenham papel relevante na estruturação do ensino a distância na instituição, pois estão em contato direto com os alunos para auxiliá-los tanto nas questões técnicas da informática, ou questões burocráticas, quanto em algumas questões de secretaria e acesso ao sistema pedagógico, bem como no esclarecimento de dúvidas das disciplinas, classificados como “professor recurso” por Belloni (2015). A coordenadora do curso presencial também atua como tutora nas disciplinas semipresenciais de seu curso, caracterizando um acúmulo de cargo e sobrecarga de trabalho; a tutora online é a responsável por ficar disponível em horários pré-determinados para atender aos alunos em suas demandas. Não cumpre horário na IES, pode exercer sua função em qualquer lugar que tenha acesso à internet e suas horas

de trabalho são computadas pelo registro de acesso à plataforma da IES. O tutor da área de humanas e a tutora da área tecnológica devem cumprir horário na IES e atender a todos os alunos de suas áreas de atuação, seja de forma on-line ou de forma presencial.

Buscou-se compreender a percepção desses docentes por meio de entrevistas semiestruturadas sobre as mudanças em seu trabalho com a introdução do ensino semipresencial. O roteiro de entrevista, em anexo, incluiu questões tais como a visão dos docentes sobre o processo de organização e funcionamento do ensino semipresencial, a formação dos profissionais para trabalhar com o modelo semipresencial de ensino, os desafios, dilemas e perspectivas dos professores nessa modalidade, a autonomia do docente no processo pedagógico, as condições tecnológicas e uso das ferramentas tecnológicas, as questões referentes ao espaço e tempo de aprendizagem, a relação professor-tutor-aluno, dentre outras questões da vivência pedagógica.

O critério de inclusão para participar da pesquisa pressupõe que o docente trabalhe no ensino presencial e/ou no ensino semipresencial em curso de graduação e que aceitem participar do projeto de pesquisa de modo voluntário. Foram feitas cinco entrevistas, sendo elas: um coordenador geral, um coordenador de curso presencial, um tutor a distância e dois tutores presenciais. Com o objetivo de se analisar o trabalho dos tutores, que atuam tanto no ensino a distância quanto no ensino semipresencial, observou-se que os professores/tutores possuem mais de dez anos de carreira no magistério e que atuam tanto em disciplinas presenciais quanto em disciplinas em módulo remoto. São profissionais acima dos 35 anos e atuam na instituição a mais de cinco anos.

A contribuição geral da pesquisa se dá pelo levantamento de questões relevantes e inquietantes para o trabalho docente no século XXI, por meio de apontamentos legislativos, averiguações administrativas e elucubrações sobre o trabalho docente em um arcabouço historicamente recente na educação de uma modalidade de ensino a distância mediada pelas TICs. Com os dados levantados, pretende-se colaborar com a produção de conhecimento no campo da educação a distância considerando as transformações das instituições de ensino superior e os impactos no trabalho docente decorrentes da adesão das instituições ao modelo semipresencial.

4.2 A Instituição de Ensino Superior Privada: estrutura física e pedagógica.

A Instituição de Ensino Superior Privada-Mercantil selecionada para este estudo está localizada no interior do Estado de São Paulo e atende a uma demanda regional abrangente devido sua localização geográfica e a oferta de cursos nas modalidades presencial, a distância e semipresenciais. Iniciou suas atividades no final da década de 1990 com apenas 94 alunos matriculados, oferecendo os cursos de Administração de Empresa e Comércio Exterior e Ciência da Computação. Tornou-se Centro Universitário no final da década de 2000, com três polos em cidades da região e com a oferta de 46 cursos de graduação entre Bacharelado (25), Licenciaturas (10) e Tecnológicos (11), segundo dados do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2016-2020.

Possui também 28 cursos de pós-graduação lato sensu, dentre eles 13 cursos correspondem à área de educação, 3 cursos de pós-graduação stricto sensu (mestrado (2) e doutorado (1)). A Instituição oferece também 26 cursos de graduação em EaD, divididos em Bacharelado (6), Licenciaturas (7) e Tecnológicos (13). A pós-graduação lato sensu em EaD possui 13 cursos disponíveis, divididos entre: Exatas (1), Humanas (5), Saúde (2) e Sociais (5). Todos os cursos, presenciais ou em EaD, são reconhecidos pelo MEC, além de atuar em parceria com a Prefeitura Municipal com projetos sociais em benefício da comunidade segundo PDI 2016-2020.

Enquanto constituição física, a instituição possui anfiteatro para aproximadamente 350 pessoas, biblioteca com mais de 52 mil obras no acervo, além da biblioteca virtual. Possui brinquedoteca para atender aos alunos do curso de Pedagogia, Acessibilidade para cadeirantes e Braille para os deficientes visuais, salas de aula, Laboratório de Física, Laboratório de Química, Enfermaria, catracas para controle e segurança dos docentes e discentes, quadra poliesportiva e Laboratório de Informática com mais de 150 computadores.

A população docente e discente se divide em: 190 docentes, 15 tutores, por volta de 650 alunos matriculados em cursos na modalidade EaD e aproximadamente 2500 alunos matriculados em cursos na modalidade presencial. A Instituição estabelece número mínimo de matrículas para abrir uma turma de estudo, sendo 15 matrículas para o curso na modalidade EaD, 25

matrículas para o curso de pós-graduação lato sensu e 25 matrículas para o curso na modalidade presencial.

Segundo o Decreto nº. 5.786 de 24 de maio de 2006, que regulamenta os requisitos necessários para se tornar um centro universitário, é necessário primar pela qualidade dos docentes, portanto, estabelece-se como regra um número mínimo de um terço do corpo docente com títulos de mestrado ou doutorado. A Instituição em análise conta com um total de 190 docentes, sendo 68 especialistas, 66 mestres e 56 doutores, destes 12 são pós-doutores, mantendo 64% da sua equipe docente entre Mestres e Doutores, preenchendo, portanto, o quesito de 33% dos docentes com *Stricto Sensu*.

A Instituição também estabelece parcerias com o Programa Ciência sem Fronteira com a Universidade de Havana para estudos em Educação e a Florida Christian University para estudos na área de Administração e Negócios, atendendo à mais um requisito do decreto nº. 5.786/06. A instituição possui, também, editora própria que se dedica à publicação de trabalhos docentes e da revista institucional. O PDI estabelece quais projetos da instituição estão relacionados à responsabilidade social, projetos estes que atendem à comunidade em seu entorno: Núcleo de Assistência Jurídica, Apoio Psicopedagógico, Mutirão para elaboração do Imposto de Renda de Pessoa Física (IRPF), Curso de Espanhol, Curso de Inglês, Curso de Excel, Curso de Laboratório Forense, Projeto Coral, Café Filosófico, Acupuntura, Reciclagem de Eletrônicos, Coleta de Medicamentos, Coleta de Pilhas, Baterias, Celulares e Cartões Magnéticos, Bolsas de Estudo (FIES / PROUNI / Escola da Família), além de curso sobre Formação de Tutores e Formação de Professor Conteudista.

Na verdade, a gente tem uma reitoria, que é a reitoria de extensão e ações comunitárias, que está sobe a coordenação de uma professora da área de saúde, que ela cuida de todas essas parcerias tanto em relação às ações comunitárias em si como também em projetos de pesquisa. Na instituição em si a gente tem os programas, que acredito que tem em todas as instituições: iniciação científica, divulgação de trabalho, alguns simpósios realizados ao longo do semestre. (COORDENADOR DE EAD, 2020)

Há uma equipe que orienta a elaboração do Projeto Pedagógico de Curso: Pesquisador Institucional (PI), Coordenação do Curso, Núcleo Docente Estruturante (NDE) e Comissão Própria de Avaliação (CPA). Essas equipes têm a função de agregar os dados do curso estruturando-os em três níveis: organização didático-pedagógica, corpo docente e infraestrutura. Devem também estabelecer as diretrizes sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no curso enquanto recurso pedagógico e realidade instrumental.

O coordenador do curso com o PPC em elaboração tem a responsabilidade de conduzir o projeto e a equipe de pesquisa. Depois de pronto esse documento fica na instituição e não é divulgado na íntegra para o público em geral. Apenas professores têm acesso ao documento. Alunos têm acesso apenas às ementas das disciplinas que estão cursando. Ao questionar sobre se o PPC é divulgado em público, o coordenador de EaD relatou:

Não. Para os professores sim, para os alunos não. Os alunos, eles vêm o que é pertinente às disciplinas que eles cursam no semestre, ementas e bibliografias isso fica disponível no portal dele, o restante não fica, não é público. Eu vejo que algumas instituições têm disponível, aqui não tem. O PPC não é uma coisa conhecida. (COORDENADOR DE EAD, 2020)

Quanto ao Regimento Interno e ao Manual Acadêmico, as informações ficam disponíveis no *site* da instituição e os alunos, em seu primeiro acesso do semestre ao sistema da instituição, têm esses documentos disponíveis em suas páginas privadas.

O manual do aluno, ele fica disponível a partir do primeiro acesso do aluno nos cursos em EaD e nos celulares para os cursos presenciais. O aluno recebe um *e-mail pra* efetuar o primeiro acesso, com instruções de *login* e ao

entrar no sistema já tem disponível o manual. É um resumo do regimento que fica no ambiente virtual também. (COORDENADOR DE EAD, 2020)

O NDE segue a regra geral de mestre e doutores para a sua composição, respeitando as características de cada curso, conforme estabelecido pela Resolução nº. 1 de 15 de junho de 2010. Contudo, como as disciplinas virtuais são de responsabilidade do departamento de EaD, em todas as reuniões de NDE, de cada curso, uma pessoa do departamento de EaD deve estar presente. O objetivo desse profissional do EaD é dialogar sobre a viabilidade dos projetos, da realidade da infraestrutura do EaD e contribuir com novas ideias para a implementação de projetos.

Sempre tem um professor/tutor do curso EaD pra participar das reuniões de NDE de cada curso presencial. Nós temos a regrinha de mestres e doutores, mas obrigatoriamente precisa ter o professor do EaD, porque é uma visão diferente, a gente precisa do *know-how* desses professores, mas a gente precisa contribuir com a nossa também, a nossa visão do dia a dia. A frequência da reunião do NDE é definida pelos coordenadores, vai depender um pouco de cada curso. (COORDENADOR DE EAD, 2020)

O sistema de avaliação da instituição segue o critério de média 6,0 com atividades de avaliação escrita e avaliação prática. As atividades extras com avaliação escrita representam 25% da média do aluno e são classificadas como Programa de Atividade e Avaliação do Discente (PAAD) e Estudos Dirigidos e Práticas (EDPs). Essas atividades são estipuladas pelo professor da disciplina obedecendo às características do curso e da disciplina. Para os cursos das disciplinas virtuais não há prova escrita tradicional, as provas são todas agendadas no departamento de informática e realizadas pelo computador. Porém, o critério de avaliação é o mesmo. Há atividades que os alunos devem desenvolver virtualmente (25%) e as provas escritas agendadas no departamento de informática.

Nós não aplicamos provas impressas, já tem tempo que a gente não aplica, a gente aplica no computador. O aluno vem, agenda no sistema que nós temos e dentro daquele número de vagas do laboratório, a gente nunca preencheu todas. Só no sábado que é um pouco mais apertado, mas a gente oferece manhã e tarde, então, tem bastante vaga. Mas a gente nunca precisou delimitar, assim, uma quantidade. (COORDENADOR DE EAD, 2020)

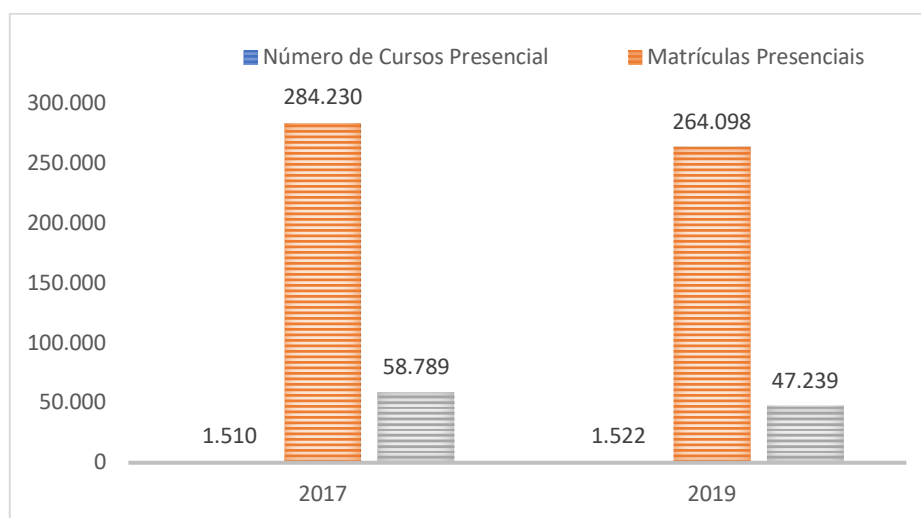
As disciplinas que são selecionadas para serem ofertadas em EaD (40%) são determinadas pela coordenação do curso, uma vez que não há legislação específica que indique as disciplinas possíveis para cada curso em módulo virtual, portanto, a coordenação deve elencar as disciplinas que serão oferecidas durante o semestre em 40% e o departamento de EaD deve analisar a viabilidade da disciplina na plataforma *on-line*. Desse modo, depois da primeira tomada de decisão do coordenador há uma segunda fase que diz respeito ao departamento de EaD, que verifica a viabilidade do departamento para oferecer tal disciplina. Abre-se o processo de negociação entre coordenação de curso e coordenação da EaD, uma vez que a responsabilidade dessa disciplina será do setor de EaD.

Os coordenadores de curso, eles elegem, junto, em parceria com a direção, eles elegem algumas disciplinas. Depois que eles elegem, eles discutem com a coordenação da EaD, fazendo toda uma listagem. O coordenador traz essa listagem *pra cá* e a gente se reúne e vê todas, dentro daquele grupo, nesse semestre por exemplo, a gente teve 101 disciplinas, que realmente a gente consegue ofertar com os materiais que a gente tem. Disciplinas que já são recorrentes de outros semestres, a gente já aprova, algumas outras a gente vai para um processo de análise de ementa, a gente busca, vê se tem no catálogo. Se tiver no catálogo, ok, se não tiver a gente pede uma troca, negocia com a direção porque aquela (disciplina) não tem condições. (COORDENADOR DE EAD, 2020)

A evasão dos cursos na modalidade presencial e na modalidade a distância são preocupantes em todas as instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas. A IES participante da pesquisa, também se preocupa com a

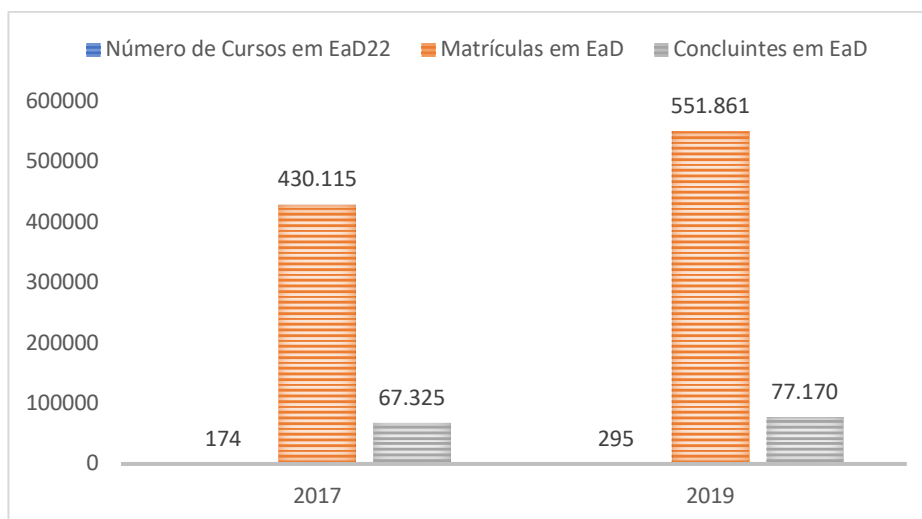
questão da evasão e observa os dados divulgados por agências governamentais para a sua tomada de decisão gerencial. Ao se observar dados do INEP quanto ao período regular da graduação em Pedagogia, 3 anos, por exemplo, obtêm-se os seguintes dados:

Gráfico 10 Modalidade Presencial: número de cursos, matrículas e concluintes (2017 e 2019) do curso de Pedagogia



Fonte: Dados obtidos do Censo da Educação Superior, INEP/Brasil, 2017 e 2019.

Gráfico 11 Modalidade a Distância: número de cursos, matrículas e concluintes (2017 e 2019) do curso de Pedagogia



Fonte: Dados obtidos do Censo da Educação Superior, INEP/Brasil, 2017 e 2019.

Os dados do INEP demonstram que em relação ao curso de Pedagogia nos anos de 2017 e 2019 houve expansão 0,79% do número de cursos presenciais e de 69,54% no número de cursos a distância pelo Brasil. Em relação ao número de matrículas nestes dois anos elencados, apresentou-se um decréscimo de -2,91% do número de matrículas na modalidade presencial e um acréscimo de +28,30% no número de matrículas na modalidade a distância. Quando se faz o cruzamento de dados entre número de matrículas em 2017 e número de concluintes em 2019, fechando um ciclo de curso de Pedagogia de três anos, é possível observar que o percentual de evasão dos cursos na modalidade presencial e na modalidade a distância são: nos cursos presenciais o índice de evasão está em 16,61% e nos cursos em modalidade a distância o índice fica em 17,94%. Assim, o problema da evasão nos cursos de Pedagogia, tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância, torna-se relevante para qualquer instituição de ensino superior e em qualquer modalidade de ensino que ela ofereça. Mesmo os números variando de um curso para outro, a questão da evasão no ensino superior preocupa todas as instituições em todas as áreas de conhecimento em que atuam.

A instituição analisada utiliza um mecanismo de “formulário de evasão” que o aluno deve preencher quando resolve trancar a matrícula ou desistir do curso, contudo, a IES não disponibilizou esses dados para a pesquisa.

Entretanto, a IES admite que essas respostas são importantes para que a coordenação entenda o que levou o aluno a evadir e que medidas podem ser tomadas para que a evasão seja minimizada no futuro.

A coordenação recebe os motivos de trancamento em relatório, que é a tesouraria que manda. Aí é de acordo com a solicitação do mantenedor, os principais motivos da evasão do semestre passado são passados, até a gente questionou um pouco alguns motivos que a gente precisava entender um pouco mais, porque não é só falar: aluno não se adaptou, né? Aluno não gostou da plataforma, por exemplo. A gente precisa de detalhes, do *feedback* mesmo *pra* gente conseguir entender: olhe, ele não se adaptou porque ele é um aluno com perfil presencial, ou ele não se adaptou porque, sei lá, a plataforma não funcionou, por exemplo, que graças a Deus a gente nunca teve esse problema. A gente precisa de mais informações porque se forem sugestões de melhoria, e se foi um momento de melhoria que a gente precisa e não chegou, né? A gente precisa desse detalhe porque a gente *tá* tão acostumado a enxergar aquilo que a gente não *tá* olhando *pra* uma coisa básica. A coordenação tem uma reunião com a tesouraria *pra* discutir um pouco disso. (COORDENADOR DE EAD, 2020)

Quanto à estrutura da instituição de ensino analisada é possível afirmar que é uma instituição cumpridora de seus deveres legais dentro da classificação de Centro Universitário que ostenta, atuando há aproximadamente 20 anos no campo do ensino superior e mostra-se uma instituição preocupada com a prestação de serviço de qualidade. Tem a maioria do seu corpo docente por profissionais titulados em *stricto sensu* e infraestrutura física compatível ao número de alunos que atende. Mostra-se engajada com projetos de responsabilidade social, atendendo à comunidade com serviços gratuitos, além de estar aliada à projetos de extensão universitária por meio de parcerias internacionais de incentivo à pesquisa. A instituição oferece cursos presenciais, em que disponibiliza disciplinas em módulo remoto (40%) e cursos em EaD, módulo totalmente a distância, além dos cursos de extensão e pós-graduação lato sensu e stricto sensu.

4.3 A Instituição de Ensino Superior Privada: gestão da modalidade a distância

A Instituição de Ensino Superior em análise, seguindo os termos legais sobre a Modalidade EaD de ensino, em 2009, com base na Portaria nº. 4.059 de 10 de dezembro de 2004, implementa as disciplinas em sistema virtual no limite previsto por lei: 20%. A partir de 2009, as disciplinas dos cursos presenciais designadas para serem oferecidas na modalidade a distância passam a ser de responsabilidade do Departamento de EaD. Este departamento também assumiu a responsabilidade de organizar e gerir as disciplinas dos cursos presenciais em regime de Dependência. Os cursos em EaD só tiveram início em 2017 e vêm em contínuo crescimento, tanto de número de cursos quanto de matrículas.

Nesta nova configuração acadêmica com a inserção do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), a instituição assume o compromisso de promover a capacitação contínua de professores e alunos para atuarem nesse novo ambiente de ensino, conforme previsto no PDI 2016-2020. A plataforma utilizada pela instituição é o MOODLE – *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, software livre que tem por objetivo apoiar a aprendizagem em ambiente virtual. A Coordenação de Ensino a Distância responde diretamente à Reitoria, com exceção das questões de ordem financeira, e tem como subordinados uma pessoa responsável pelo serviço administrativo, 2 pessoas responsáveis pela Tecnologia e Informação (TI), 3 professores presenciais que trabalham com as tutorias Exatas (1), Humanas (1) Biológicas (1) e 12 professores tutores não presenciais, que têm a função de cumprirem carga horária semanal de forma assíncrona.

A coordenação de EaD faz toda a gestão acadêmica de todo o departamento de EaD, tanto na parte do EaD 100%, como também da outra parte que a gente chama de disciplina online, que são os alunos do presencial que cursam uma ou duas disciplinas de acordo com o curso dele. Cada curso tem sua regra que cursa alguma disciplina online, então tem o coordenador geral e abaixo vem os professores que são os que são presenciais, que nós temos aqui todos os dias e trabalham aqui na instituição, tem uma carga horária semanal *pra* cumprir, são 3. E tem os professores das disciplinas online que eles

não trabalham presencialmente, eles trabalham em casa. Então eles também, cada um, têm sua carga horária da semana de acordo com a quantidade de disciplinas e eles cumprem essa carga horária com os seus alunos, com as suas respostas dos alunos, cada um tem os prazos para cumprir. Abaixo dos professores, não diria abaixo, diria na mesma estrutura tem os administrativos que são uma administrativa e 2 da TI, essa é a nossa estrutura hoje. (COORDENADOR DE EAD, 2020)

A Instituição optou por não produzir seu próprio material didático, uma que a infraestrutura para a produção de material didático em modalidade EaD é onerosa (vide organograma da EaD, Figura 1, p. 65). A opção viável para o porte da instituição foi a contratação da empresa Sagah Soluções Educacionais Integradas, do Grupo A Educação, para o apoio didático-pedagógico, com quem trabalha desde 2017. A Sagah, enquanto empresa educacional dispõe de um portfólio de mais de 18 mil unidades de conteúdos para mais de 54 cursos de graduação. Atende à demanda de disciplinas oferecidas em 20%, 40% e 100% *on-line* (sagah.groupa.com.br). Uma vez fechado o contrato, a instituição recebe o catálogo de disciplinas e tem a opção de selecionar as disciplinas de acordo com a sua matriz curricular ou ainda solicitar para que a empresa produza um material em específico. Os valores cobrados pela Sagah dependem do plano que a instituição solicita: paga-se a mensalidade do plano contratado e há a possibilidade de pagar por acesso extra de CPF por semestre, dando ao aluno excedente do plano os mesmos direitos de uso do material. Cabe à Instituição, então, cuidar do gerenciamento do plano contratado, do acesso dos alunos ao sistema e ao material, e as tutorias das disciplinas.

Esse sistema é aplicado para qualquer disciplina que seja oferecida virtualmente, sejam elas da modalidade presencial, da modalidade a distância, dos cursos de graduação, extensão ou pós-graduação.

A gente consulta o catálogo, vê se tem todas as disciplinas que a gente precisa para o curso, faz uma previsão se precisa pedir alguma até o final do curso, se faltar a gente pede *pra* produzir. Tudo isso já *tá* no contrato que a gente tem com eles. A gente seleciona as disciplinas e eles liberam o sistema *pra* gente trabalhar. Dão suporte técnico pedagógico também. E se a gente precisar de mais acesso

do que tem no contrato, a gente paga por CPF excedente, de R\$ 36,00 agora, eu acho, por semestre. E os alunos terão liberados todos os conteúdos do semestre. Aí os professores também têm acesso ao material e podem trabalhar como acharem melhor o conteúdo que tá ali. Esse sistema libera a gente da produção de material e a gente se concentra mais no gerenciamento do material, de aluno, de tutoria e tudo o mais. (COORDENADOR DE EAD, 2020)

O que se pode perceber nessa estruturação da modalidade a distância na instituição, que atinge também as disciplinas eleitas para os 40% virtual (a partir da portaria nº. 2.117, de 6 de dezembro de 2019) é a redução significativa do quadro de trabalhadores e a terceirização do trabalho docente, que segundo Alves (2013) faz parte de uma nova estruturação capitalista de precarização do trabalho. Ao adotar a modalidade a distância, com apenas 1 coordenador, 1 administrativo, 2 TIs, 3 tutores presenciais e 12 tutores on-line, a instituição atende à população virtual de 46 cursos de graduação presencial e 26 cursos de graduação em EaD, além das aulas em regime de Dependência e os 26 cursos de pós-graduação lato sensu. Com a redução do número de aulas presenciais ofertadas, os professores presenciais foram remanejados entre as disciplinas oferecidas pelo curso ou entrecursos. Com esse remanejamento houve queda do número de aulas para quase todos os professores, porém a instituição afirma que os desligamentos não foram significativos em comparação aos anos anteriores.

Outra característica da instituição é designar o coordenador do curso presencial para tutoriar as disciplinas virtuais (40%) de seu curso, uma vez que ele deve conhecer os conteúdos ministrados em seu curso. A opção de chamar outro professor do curso presencial para assumir a tutoria de uma disciplina reside no fato de ser uma disciplina muito específica, que não faz parte do domínio acadêmico do coordenador do curso.

Então a gente pega bastante coordenador para ser professor tutor das disciplinas online, para ele sentir os alunos. Então, a coordenação de EaD, por exemplo, pega lá da psicologia o coordenador de psicologia e coloca, a menos que é (*sic*) uma disciplina de psicologia e é anatomia, aí a gente pega um da enfermagem. Mas a gente tenta concentrar os alunos de um respectivo curso

com o seu coordenador. (COORDENADOR DE EAD, 2020)

Outro ponto que vale a pena ressaltar é que a estrutura comporta apenas 3 tutores presenciais, que se dividem nas áreas de conhecimento: 1 para humanas, 1 para exatas e 1 para biológicas. Esses professores-tutores devem atender a alunos de todos os cursos dentro do escopo de sua área de responsabilidade: exatas, humanas e biológicas. Segundo entrevista com um tutor de humanas, na área de humanas os alunos procuram a tutoria para dúvidas sobre estágio ou aula prática, mas o curso “anda sozinho”. Porém reconhece que o tutor de biológicas tem mais trabalho com os alunos e que o campeão de atendimentos é o tutor de exatas. As especificidades de cada área do conhecimento e a estruturação linear de suporte (1 tutor para cada área do conhecimento), associada à fala do tutor de humanas, corrobora a tese da precarização do trabalho docente com o aumento exponencial da carga de trabalho do profissional da educação defendida por Migliavacca (2010), bem como por Diniz-Pereira (2010) e Lapa e Pretto (2010).

A gente tem um tempo de pesquisa, a gente consegue estudar um pouco para dar a devolutiva para o aluno e quando eles vêm presencialmente também nunca é dúvida, é dúvida técnica, né. Tem também a questão do perfil do curso, você pega humanas e o curso vai sozinho, agora exatas e biológicas tem bastante dúvidas. Cada professor aqui tem o seu WhatsApp corporativo, para dúvidas dos alunos mesmo, a gente atende muito pelo WhatsApp e a área de exatas é a que mais utiliza questão de áudio de gravação, porque é a área que exige isso. Nas licenciaturas as dúvidas são das práticas, que dão muito trabalho, mas de conteúdo é muito tranquilo. (TUTOR PRESENCIAL – HUMANAS, 2020.)

Quanto ao suporte técnico a instituição se organizou para atender professores e alunos em suas dificuldades. A cada começo de semestre há um curso de atualização que os professores precisam fazer, curso com certificado, a fim de que possam sanar possíveis dúvidas que ainda tenham sobre o sistema e possam tomar ciência sobre as modificações que possam ter ocorrido no sistema interno ou por parte da empresa Sagah. É também um momento de

acolhimento dos novos professores que aprenderão sobre o trabalho virtual na instituição.

Nós temos 2 formas: tudo o que é relacionado a nossa prestadora de serviço, a Sagah, eles têm um suporte deles mesmos que daí são alterações de conteúdo, ou uma unidade de aprendizagem. Tá com algum problema ali, ele (o sistema) não tá abrindo a gente abre um chamado pra eles. Internamente aí são os 2 meninos da TI que atendem toda a questão tecnológica, se não está funcionando, acesso, então eles auxiliam tanto professor quanto o aluno. Na semana de planejamento a gente tem os dias específicos de reunião, os dias específicos de treinamento. Então a gente sempre dá o treinamento dos professores tutores com o certificado, eles participam, a gente apresenta as datas, por mais que ele já seja um pouquinho mais conhecedor da plataforma, a gente apresenta as mudanças como deste semestre. Nesse semestre a nossa prestadora de serviço mudou todo o layout das aulas, das unidades de aprendizagem. (COORDENADOR DE EAD, 2020.)

Como se pode observar a estrutura das aulas virtuais, quer sejam nos cursos em EaD, quer sejam nas aulas online (40%), são simplificadas no que se refere ao preparo didático-pedagógico. A empresa educacional contratada “entrega o produto ‘conteúdo pedagógico’” e a instituição fica encarregada de gerenciar a entrega do material, a distribuição desse material entre os alunos, a realização das atividades, a formação dos docentes para trabalharem com esse material e assume toda a burocracia acadêmica oriunda da legislação do mundo acadêmico, aderindo a um processo de industrialização da educação nos moldes capitalistas como destaca Peters (2006).

4.4 Sistema Semipresencial do Ensino Superior e o Trabalho Docente

O trabalho docente está em constante transformação ao longo da História da Humanidade, contudo é possível observar uma intensificação dessas transformações principalmente após a Reforma do Estado na década de 1990. Entretanto, desde o início do século XXI, as mudanças se dão em ritmo

acelerado para a classe docente, como afirma Leda (2006), uma vez que há o aumento de exigências não apenas pedagógicas, mas principalmente exigências em relação à qualificação e à competência profissional em um mundo globalizado sob o império da flexibilização capitalista.

Ribeiro, Rozenfeld e Mill (2009) expõem que há uma docência antes das TICs, em que os professores tinham autonomia no processo pedagógico ao planejarem suas aulas e o como transmitirem o conhecimento ao aluno; e uma docência com a era das TICs, um mundo digital que torna o ato de lecionar mais complexo. Os autores ressaltam, ainda, que se observa o surgimento de uma dicotomia profissional, uma vez que se apresenta um professor-conteudista e um professor-tutor. Nesta dicotomia abordada pelos autores é possível visualizar ações distintas para o ato de ensinar: o professor-conteudista se responsabiliza pelos conceitos, pelos conteúdos pelo fazer pedagógico e o professor-tutor se incumbem do gerenciamento das atividades discentes e da interação professor-aluno. Desse modo, a função pedagógica do trabalho docente se fragmenta entre o profissional que domina o conteúdo a ser ministrado e o profissional que é responsável pela transmissão de um conteúdo pensado e organizado por outrem.

Caetano, Morais e Zanim (2014) ressaltam que o trabalho de tutoria subentende algumas responsabilidades: indicar fonte de pesquisa, orientar o uso de hipermídias, orientar sobre o ambiente virtual de aprendizagem, motivar os alunos para os estudos em fóruns, chat e e-mails, com a finalidade de diminuir a sensação de distância entre instituição e aluno por meio de uma interação das TICs. O tutor, para esses autores, não é um ponto de referência para tirar dúvidas, ouvir reclamações, mas sim um profissional que estreita relacionamentos entre a instituição, professores e alunos e, acima de tudo, um profissional que media o processo de construção de conhecimento.

Mill (2006) aponta em sua tese duas classificações de tutoria mais comuns: tutor virtual e tutor presencial. O autor denomina tutor virtual o docente que assume a responsabilidade pedagógica da área de conhecimento de que é especialista; já o tutor presencial é aquele que pode ou não ser especialista na

área de conhecimento que tende, uma vez que sua função é mais de mediador-monitor que propriamente de docente.

Na instituição de ensino em análise, há 15 tutores que atendem a 26 cursos de graduação a distância, 26 cursos de pós-graduação e alunos em regime de dependência. A instituição conta com 26 tutores-coordenadores para atender aos alunos da graduação presencial, pois cada coordenador é o responsável pela tutoria das aulas em regime virtual (40%) de seu curso, caracterizando o tutor presencial segundo Mill (2006). Contudo, segundo a estrutura da instituição, as disciplinas em regime virtual dos cursos presenciais ficam sob a responsabilidade do departamento de EaD, portanto os tutores-coordenadores respondem para esse departamento sobre os assuntos do escopo semipresencial. Os professores dos cursos presenciais também podem assumir disciplinas no regime virtual, desde que o coordenador esteja impossibilitado de assumi-las ou a disciplina não pertença à área de domínio do coordenador.

Sou tutora do online. Sou coordenadora do curso e assumi disciplinas do online (40%) a pedido do departamento de EaD. Num primeiro momento não foi bem um pedido, foi uma imposição. Hoje a gente já consegue escolher o que quer fazer, a disciplina que quer trabalhar e passar algumas disciplinas para outros professores do curso que têm mais aderência ao conteúdo. (TUTORA COORDENADORA, 2020.)

Quanto ao horário de tutoria na instituição há uma variação pela característica da tutoria. A tutoria do professor da modalidade presencial (40%) é feita remotamente, embora o aluno também aborde o professor-tutor *in loco*, uma vez que é possível encontrá-lo na instituição. As atribuições desse tipo de tutoria são bem definidas, como pontua a tutora entrevistada.

O tutor online trabalha em casa. A gente tem a turma e atende de casa mesmo. Como eu sou a coordenadora, muitas vezes eles vêm na minha sala pra tirar algum dúvida, mas mesmo assim eu tenho que acessar o sistema e ficar de plantão. Vai que aparece outro aluno. A gente fica online pra atender os alunos e ali a gente tem que dar acesso ao material, tirar dúvidas e passar as atividades que eles devem fazer. Além disso a gente tem que montar

a prova e enviar, com gabarito, para o departamento de EaD. (TUTORA COORDENADORA, 2020.)

A gente tem a liberdade de trabalhar em casa e a gente pode fazer o nosso próprio horário. A gente precisa cumprir um plantão de atendimento, mas pode ser em qualquer dia da semana e qualquer horário. O controle é feito pelo sistema e eles só querem saber se cumprimos a carga horária semanal. Então a gente combina com o aluno, divulga o horário do plantão e ficamos lá esperando se alguém aparece. (TUTORA A DISTÂNCIA, 2020.)

Quanto ao número de turmas e quantidade de alunos a tutoria realizada por coordenadores é bem específica, pois cada coordenador atende a alunos de seu próprio curso. Às vezes há junções de turmas por similaridade de disciplinas, como em farmácia e enfermagem, ou como engenharias (disciplinas do núcleo básico), por exemplo. Nesse caso, há uma sobrecarga de trabalho para o coordenador, à medida que se coloca sob sua responsabilidade a coordenação, a tutoria de várias turmas e as aulas presenciais que assume. Essa dinâmica ressalta a produtividade em escala industrial da educação dentro do ideário toyotista do trabalhador polivalente, do trabalhador multitarefas, segundo Dal Rosso (2013).

Eu atendo alunos do meu curso. Acho que a maior turma que tive foi de 50 alunos, porque o tutor online só atende o curso dele, a menos que seja uma matéria que seja dada em outros cursos também. Às vezes coincide de uma matéria de farmácia também estar na grade de biomedicina ou enfermagem. Aí junta turma. Mas não são turmas grandes. O maior problema que a gente enfrenta, no meu caso, é tempo. Eu não tenho só a tutoria, tenho aula presencial e a coordenação. Por isso passei quase todas as minhas aulas de tutoria pra outros professores. Não *tava* dando conta. (TUTORA COORDENADORA, 2020.)

Quanto às atribuições do tutor da modalidade presencial, a instituição oferece treinamento para a utilização do sistema remoto na semana de planejamento no começo de cada semestre. Esse curso oferecido pelo departamento de informática e de EaD tem como objetivo atualizar dados para os professores, caso haja alguma mudança no sistema, esclarecer dúvidas que

alguns professores possam ter do semestre anterior e auxiliar professores que têm mais dificuldade com os dispositivos tecnológicos. A agenda EaD também é passada nessa semana de treinamento. A agenda elaborada pelo departamento de EaD traz o cronograma com todas as atividades que serão desenvolvidas durante o semestre e as datas limites para os tutores entregarem os documentos e atividades que lhes competem.

O treinamento só acontece no começo do semestre com a semana de planejamento. Depois disso, só se tiver algo muito pontual e fora do planejamento. Nessa semana a gente recebe um cronograma dizendo o que precisa ser feito por quem, e o prazo pra entregar a atividade ou postar no sistema. Aí, cada um se organiza pra cumprir a tarefa. (TUTORA COORDENADORA, 2020.)

Eles dão treinamento todo começo de semestre. Muitas coisas a gente já sabe por que a gente já tem experiência com o sistema, mas às vezes até que aparece algo novo. O treinamento é bom principalmente *pra* quem tá começando a trabalhar com a tutoria ou *pra* aquele professor que não mexe muito com informática. (TUTORA A DISTÂNCIA, 2020.)

O que se observa com o termo “treinamento” é que há apenas uma atualização de dados e sistemas operacionais, entretanto, como afirma Belloni (2015), é preciso desenvolver novas competências docentes para um ensino significativo em modalidade remota. Seria mais salutar para a instituição oferecer um programa de formação continuada em educação a distância para seus docentes.

Os tutores responsáveis pelos cursos presenciais respondem diretamente para o departamento de EaD, sendo ele professor ou coordenador. O material trabalhado também vem pronto do departamento de EaD, restando ao tutor a divulgação do material, o gerenciamento de atividades e o apoio ao aluno quanto a possíveis dificuldades. Os encontros presenciais previstos por lei sobre as

atividades em modalidade a distância são de responsabilidade do departamento de EaD.

Aqui a gente não elabora material, a gente recebe do departamento de EaD, checa e passa *pro* aluno. A gente responde direto ao departamento de EaD, sendo tutora online ou coordenadora com disciplinas online. A coordenação do curso não tem autonomia *pra* se envolver nos assuntos das disciplinas online, só indica a disciplina que deve ser tratada como online. O tutor online só atende pelo sistema, mas se eles procuram a gente no curso presencial a gente acaba atendendo. Eles têm as atividades presenciais previstas na grade, mas quem coordena isso é o departamento de EaD. (TUTORA COORDENADORA, 2020.)

O material didático vem pronto da Sagah, a gente só precisa saber o que tem no material *pra* tirar dúvidas e mandar exercícios e provas *pra* alimentar o sistema. A gente recebe um cronograma no começo do semestre e manda as atividades *pro* departamento de EaD. (TUTORA A DISTÂNCIA, 2020.)

Não há um número específico de turmas e alunos para cada tutor. Eles são livres para assumirem quantas turmas quiserem, desde que cumpram com os prazos e as atividades necessárias. O sistema de remuneração é feito por hora-relógio e não hora-aula e o valor pago fica aquém do esperado pelos tutores, o que faz muitos tutores desistirem de trabalhar com o sistema de tutoria. Essa abordagem de estruturação do trabalho em modalidade a distância, como afirmam Santiago e Viana (2008), é símbolo da precarização do trabalho docente e a retomada do trabalho assalariado da ideologia taylorista no campo educacional.

Cada professor pode pegar quantas turmas ele achar que dá conta. Fica a critério de cada um. Ele só tem que ter consciência de que ele será monitorado para cumprir a carga horária. A tutoria online é feita por hora/relógio. A gente tem que entrar no sistema porque isso computa que estamos à disposição *pro* atendimento, mesmo que não apareça nenhum aluno a gente tem que ficar online. Mas o horário a gente pode combinar com a turma, dependendo da disponibilidade de horário que a gente tem. A instituição só checa o acesso e se a gente cumpriu a carga horária da semana *pras* turmas. Já o valor da remuneração é de

50% a menos do valor da hora/aula das turmas presenciais, o que desanima muitos professores *pra* assumirem essas tutorias. (TUTORA COORDENADORA, 2020.)

Ainda não é a remuneração esperada para o desenvolvimento do trabalho que um professor tutor realiza. Aguardo melhorias. (TUTORA PRESENCIAL – TECNOLÓGICAS, 2020.)

Além da tutoria mais específica dos cursos em modalidade presencial, observa-se que na instituição em análise não há distinção de tratamento entre a modalidade presencial ou modalidade a distância, pois os tutores da modalidade presencial respondem ao departamento de EaD e os alunos têm a mesma tratativa nas disciplinas em sistema virtual, quer estejam matriculados em cursos presenciais, que estejam matriculados em cursos a distância. É o departamento de EaD, também, que dá a última palavra na seleção da disciplina que será oferecida em sistema virtual para os cursos presenciais, uma vez que a viabilidade técnica-pedagógica para a disciplina é sugerida pelo coordenador do curso. A centralização do sistema virtual pelo departamento de EaD, bem como a função restrita das atribuições do tutor ressaltam que a instituição, dentre as várias atuações possíveis de um docente na educação a distância, adere apenas ao professor tutor e o professor “recurso”, segundo Belloni (2015).

Ao entrevistar tutores de área, aqueles que cumprem um horário fixo na instituição para atender a várias turmas, percebe-se que o ritmo de trabalho é bem intenso. Esses tutores devem cumprir carga horária de trabalho na instituição de 35 horas semanais e a remuneração é fixa, ou seja, não está atrelada ao número de turmas ou quantidade de alunos.

No meu caso a carga horária máxima é de 35 horas semanais. Segunda a sexta / 11h às 18h – Na instituição. (TUTORA PRESENCIAL – TECNOLÓGICAS, 2020.)

A carga horária é de 35 horas semanais. Das 08:00 às 16:00 de segunda, terça, quarta e sexta. Já na quinta atua das 12:00 às 20:00 horas. É um salário mensal acordado

com a mantenedora, não é por hora aula ou por quantidade de alunos. (TUTOR PRESENCIAL – HUMANAS, 2020.)

A quantidade de turmas de um tutor de área varia dependendo da área do conhecimento – Humanas, Exatas, Biológicas. Já as funções desempenhadas pelos tutores também podem variar dependendo da característica de cada curso, porém há atribuições básicas para todos os tutores.

Em relação as turmas eu não sei, pois a Secretaria que faz ensalamento de turmas no meu acesso, já em relação a quantidade de alunos é de aproximadamente 600 alunos. Auxilio os alunos em suas dúvidas pedagógicas, acompanho os alunos que estão “sumidos” do Ambiente Virtual, faço correção e interação nos Fóruns de Discussão, auxilio na construção de disciplinas dos cursos que atuo, participo de reuniões pertinentes aos processos e lançamento de notas no Portal Acadêmico. (TUTOR PRESENCIAL – HUMANAS, 2020.)

Tenho 13 cursos – cerca de 250/300 alunos. Tenho como tarefa promover debates nos fóruns de discussão, elaborar avaliações, tirar dúvidas dos alunos quanto ao conteúdo programático do curso, auxiliar os alunos quanto ao uso da plataforma, abrir chamados técnicos, gravação de conteúdos em estúdio para envio na plataforma. Elaboração e participação da aula inaugural aos alunos. (TUTORA PRESENCIAL – TECNOLÓGICAS, 2020.)

O número de alunos é bem variado porque eu sou tutor de área, então são todos os cursos de humanas, tanto dos cursos em EaD quanto dos cursos presenciais. A gente tem que ficar atento no site, disponibilizar material, responder dúvidas que apareçam e lançar notas. Mas não são todas as notas, só das turmas presenciais porque das turmas em EaD o sistema lança sozinho. A gente só verifica se está tudo ok. (TUTOR PRESENCIAL – HUMANAS, 2020.)

No quesito dificuldades encontradas pelos tutores no cotidiano de sua prática, cada um enumera aquilo que mais lhe aflige dentro da área de conhecimento em que atua.

Algumas de minhas dificuldades são: alunos que voltam a estudar depois de um longo período de tempo, com mais

idade e pouco conhecimento (noções básicas) de informática e internet; fazer com que os alunos elaborem uma rotina de estudos para que haja uma constância no andamento do curso; e a comunicação truncada por parte dos alunos que na maioria das vezes não conseguem expressar qual a verdadeira necessidade que eles apresentam dentro de uma mensagem no chat ou no WhatsApp. (TUTORA PRESENCIAL – TECNOLÓGICAS, 2020.)

Há necessidade de investimentos tecnológicos que facilitem o trabalho, hoje vejo esse item como maior dificuldade. (TUTOR PRESENCIAL – HUMANAS, 2020.)

A minha área é bem tranquila, então se eu posso falar em alguma dificuldade seria a questão de tempo. A gente sempre fica sobrecarregado pra fazer um bom trabalho. Às vezes a gente quer fazer mais, mas não dá tempo. (TUTORA PRESENCIAL – TECNOLÓGICAS, 2020.)

Para o tutor de área o tempo hábil para desenvolver as atividades nem sempre acontece, mesmo recebendo um cronograma semestral de atividades. Como lidam com muitos alunos e turmas, é comum ter uma demanda extraordinária e urgente, levando à intensificação do processo de trabalho, que deve ser realizado em um mesmo período de tempo, como aponta Dal Rosso (2013).

Nem sempre, a gente tem mudanças que acontecem muito rapidamente e algumas vezes a gente tem que parar algumas tarefas para fazer essas demandas “extraordinárias” que aparecem. (TUTOR PRESENCIAL – HUMANAS, 2020.)

A relação tutor-aluno é bem tranquila pelo relato dos entrevistados e a frequência dos encontros presenciais são os previstos por lei, embora eles atendam a qualquer solicitação de encontro presencial, mesmo em datas extracalendário.

Bem tranquila, a gente não tem dificuldades com alunos em relação a relacionamento. Alguns alunos que apresentam grande dificuldade, a gente convida *pra* comparecer presencialmente (caso seja do nosso polo), só

pra conversar e alinhar o processo de aprendizado. Somente as avaliações presenciais que são obrigatórias, encontros como palestras e cursos acontecem para os alunos que são da modalidade presencial e sempre incluímos os alunos da EaD no mesmo curso/ palestra. (TUTOR PRESENCIAL – HUMANAS, 2020.)

É bem tranquila, a gente não tem problema de relacionamento. Eles chegam com o questionamento e a gente senta (*sic*) e conversa. É muito raro a gente não conseguir resolver. Na minha área eles só aparecem quanto tem dúvida de estágio ou de alguma atividade prática que tem que entregar. Mesmo antes de provas eles são bem tranquilos. Acho que isso é característica da área que trabalho porque vejo os colegas de outras áreas com muito mais atendimento. (TUTORA PRESENCIAL – TECNOLÓGICAS, 2020.)

A gente não costuma ter problemas com os alunos, eles quase nem aparecem nos plantões. Quando eles aparecem as dúvidas são sobre o sistema, datas de provas, datas pra entregar atividades, coisas desse tipo. (TUTORA A DISTÂNCIA)

Observa-se pelos relatos apresentados que há uma linearidade na narrativa dos tutores quanto à estruturação e ao tratamento dado à modalidade a distância, quer seja para as disciplinas em modalidade presencial que se apresentam em sistema virtual, quer seja em modalidade a distância. As funções são bem definidas e cada tutor demonstra ciência de suas atribuições. Ao chamar para si as responsabilidades por qualquer disciplina em modalidade a distância, o departamento de EaD consegue organizar a modalidade e comunicar-se com todos os envolvidos de forma mais precisa. Há de se considerar, ainda, que a instituição conta com aproximadamente 3.600 alunos matriculados, o que facilita um pouco a centralização do gerenciamento das atividades em EaD. Entretanto, essa organização não está isenta de problemas. Há a questão da sobrecarga de trabalho, baixa remuneração para essa modalidade de trabalho e a falta de autonomia do tutor, dado que o material é produzido por empresa contratada.

Ao considerar que a função de tutoria se expande para todas as áreas de conhecimento, para os cursos em modalidade a distância, em modalidade

presencial (40%) e em regime de dependência, é preciso pensar urgentemente em questões trabalhistas para esse novo “mercado de trabalho docente”. No último triênio, o INEP demonstra, por meio de seus dados estatísticos, as transformações pelas quais a educação passa com as novas tecnologias da comunicação e informação em um processo mercantilizado. De um total de 8.286.663 matrículas no Brasil em 2017, 1.756.982 matrículas foram efetivadas em modalidade a distância, compreendendo a necessidade intrínseca de tutores para atenderem à demanda; e 6.529.681 matrículas efetuadas em modalidade presencial, que em 2017 necessitava de tutores para cumprir a legislação de 20% desse alunado em módulo virtual.

Em 2018 o número de matrículas nos cursos superiores no Brasil atingiu a marca de 8.450.755, destas 2.056.520 matrículas foram feitas em modalidade a distância e 6.394.235 matrículas em modalidade presencial. Em 2018 ainda se tinha a legislação da porcentagem permitida em módulo virtual em 20%, portanto a necessidade de tutores apresentou um acréscimo de 17% nos cursos em modalidade a distância e um decréscimo de -2% nos cursos em modalidade presencial em relação a 2017.

No último senso do ensino superior divulgado pelo INEP, em 2019, o panorama da atividade de tutoria muda significativamente devido a nova legislação para o ensino em modalidade presencial com relação à oferta de módulo virtual em seus cursos. Foram efetuadas 8.603.824 matrículas em território nacional, destas 2.450.264 matrículas foram efetuadas em modalidade a distância, correspondendo a um aumento de 19% em relação a 2018. Na modalidade presencial os números chegaram a 6.154.560 matrículas efetivadas, evidenciando um decréscimo de 3,74% em relação a 2018, entretanto, a legislação neste ano de 2019 passou a autorizar a oferta de até 40% da matriz curricular em módulo virtual. Isso significa que, embora o número de matrículas em modalidade presencial tenha retraído, o número de tutores necessários para atender à demanda dos 40% aumentou. Assim sendo, observa-se que uma nova categoria se estabelece no meio acadêmico: a tutoria.

Considerações Finais:

Este trabalho tratou de alguns aspectos das mudanças estruturais da instituição de ensino superior privada-mercantil com a introdução do ensino semipresencial de educação superior e os impactos no trabalho docente. A Educação a Distância, regulamentada pela LDB nº. 9.3934 de 1996 estabelece que a modalidade a distância deve ser disponibilizada em todos os níveis de ensino, revelando-se como um reflexo das diretrizes governamentais da década de 1990 com a Reforma do Estado e Reforma do Aparelho do Estado articulada no governo Fernando Henrique Cardoso. Vários Decretos, Portarias, Resoluções foram promulgadas com a finalidade de legitimar a expansão do ensino superior privado-mercantil, bem como, a modalidade de ensino a distância. Os documentos oficiais proliferaram na década de 2000 promovendo a flexibilização para a autorização, para o credenciamento e para o credenciamento de instituições de ensino superior em todo território nacional. Além da expansão do número de instituições de ensino superior, observou-se também a expansão da modalidade a distância e a inclusão de disciplinas em módulo virtual nos cursos em modalidade presencial, criando-se, portanto, o curso semipresencial.

O ensino semipresencial iniciou-se com a legitimação de 20% da matriz curricular de cada curso presencial em módulo virtual, observando-se que as avaliações deveriam ser todas presenciais na instituição de ensino, bem como algumas atividades programadas. Porém, em 2018 surge uma nova flexibilização legal com a Portaria nº. 1.428, autorizando as instituições de ensino superior a elevarem seu percentual de aulas em módulo virtual para 40%, desde que fizessem jus a tal porcentagem mediante as notas obtidas em avaliações do Ministério da Educação. No ano seguinte surge a Portaria nº. 2.117 de 6 de dezembro de 2019, que está em vigor, flexibilizando mais uma vez a adoção por parte da instituição de ensino superior da porcentagem de 40% em módulo virtual. Com essa nova portaria à instituição de ensino superior bastava adequar seu Projeto Pedagógico de Curso para as novas normas instituídas pelo Ministério da Educação para obter a autorização e credenciamento do curso desejado.

Esse novo olhar legislativo para a educação superior altera o fazer pedagógico e administrativo, uma vez que há mudanças nas matrizes curriculares, na carga horária dos cursos presenciais, na docência e cria uma nova cultura educativa com a efetivação de uma polidocência. Tanto a modalidade a distância quanto a modalidade semipresencial exigem posturas diferenciadas dos professores e estudantes e o impacto de tais mudanças não podem ser negligenciado pela academia e, desse modo, tais inquietações serviram de base para a pesquisa aqui apresentada.

Portanto, tendo isso em vista, o objetivo principal dessa pesquisa foi analisar como os efeitos das mudanças na implementação dos cursos semipresenciais na instituição de ensino superior (IES) privada classificada como mercantil no trabalho do professor. Realizou-se, portanto, uma pesquisa empírica em uma instituição de ensino superior privada-mercantil que oferece a modalidade de educação semipresencial, com o objetivo maior de compreender os efeitos da adoção do ensino semipresencial de educação superior no trabalho do professor. O critério de inclusão para participar da pesquisa pressupôs que o docente trabalhasse no ensino presencial e/ou no ensino semipresencial em curso de graduação e que aceitassem participar do projeto de pesquisa de modo voluntário. Foram entrevistados apenas 5 docentes, 34% do total da equipe de trabalho que a instituição possui para desenvolver as atividades relativas aos cursos semipresenciais. O coordenador geral não desenvolve as tarefas de tutor, pois suas tarefas são administrativas e pedagógicas. Os outros quatro entrevistados trabalham tanto no curso presencial, com aulas presenciais, quanto desenvolvem tarefas nas disciplinas em módulo virtual, o que evidencia uma sobrecarga de trabalho. Considerando que foi relatado que a equipe de tutores é formada por 15 pessoas e que a instituição possui hoje por volta de 3000 alunos, infere-se que cada tutor teria a responsabilidade de acompanhar e assessorar 200 alunos. Porém esses números variam, pois os tutores presenciais partem de 200 alunos e chegam a 600 alunos dependendo da área do conhecimento que atuam, por exemplo.

Dentre os objetivos específicos, destacou-se a compreensão dos processos de organização na IES privada com a introdução dos 40% das disciplinas em EaD no ensino presencial. Foram analisados documentos de domínio público da instituição, a fim de estabelecer a estrutura organizacional

dentro de uma gestão gerencialista da educação do setor privado. As possíveis mudanças em relação ao ensino presencial, considerando a visão dos docentes em relação às dimensões organizacionais, de gestão, bem como sobre os impactos no trabalho docente, foram analisadas por meio de entrevista semiestruturada da pesquisa empírica.

A pesquisa foi organizada em quatro seções. A primeira seção é introdutória, apresentando a linha do tempo da legislação sobre a modalidade presencial e a modalidade a distância e fatores históricos relevantes para a expansão do ensino a distância em território nacional a fim de justificar a relevância dessa pesquisa.

A segunda seção trata sobre as transformações no ensino superior brasileiro e a expansão da educação a distância. Neste momento abordou-se a reforma do Estado e suas implicações no Ensino Superior no Brasil, com destaque para a expansão da Educação a Distância e a racionalidade em torno da gestão de uma instituição de ensino superior que oferece ensino a distância.

Em um mundo globalizado de economia mundializada, o Brasil assumiu, por meio do Plano Diretor de Bresser-Pereira, da década de 1990, a racionalidade capitalista mercantil com a criação de novos atores no processo educacional. A literatura demonstra que as transformações ocorridas na estrutura do ensino superior, principalmente nas três últimas décadas, foram pautadas pela racionalidade neoliberal de conduta do mercado, causando transformações também no setor da educação. As universidades, neste contexto, são compelidas a responder com celeridade às demandas do setor produtivo naquilo que produz: pesquisa e conhecimento. Ao render-se aos ideais neoliberais de produção do conhecimento, a universidade assume a racionalidade burocrática, o modelo taylorista de trabalho produtivo com a fragmentação do trabalho docente, bem como o modelo toyotista de profissional multifuncional, representado pelo produtivismo acadêmico.

Nas instituições privadas, empresas educacionais, a administração gerencialista sempre esteve presente e o termo “industrialização do ensino” cunhado por Peters (2006) só ganha maior notoriedade com a modalidade do ensino a distância. A industrialização do ensino já acontecia antes das novas tecnologias acelerarem e intensificarem o processo de produção e distribuição do conhecimento, haja vista a indústria do livro didático, livro paradidático e

apostilados. A mudança da dimensão da industrialização do ensino no início do século XXI se dá com a crescente fragmentação do trabalho docente e com o alcance que as novas tecnologias adquirem em nível mundial. O impacto de uma nova racionalidade educacional incorporada pelas novas tecnologias de informação e comunicação engendram uma forma de pensar a educação, e estruturar uma nova pedagogia, que considere as tecnologias atuais como possibilidades de ensino-aprendizagem, portanto, o ensino na modalidade a distância é um desafio posto para os educadores do século XXI.

A terceira seção discorreu sobre o trabalho docente, suas transformações e as implicações do ser docente em um ambiente de transformação da cultura organizacional do ensino presencial a partir da adesão da educação a distância. Abordou-se sobre as novas características requeridas para a docência em uma sociedade informatizada que demanda por polivalência, flexibilização e proatividade, conceitos gerencialistas que invadem o campo educacional. O trabalho docente enfrenta novos desafios, não apenas sob o aspecto de formação acadêmica compatível ao novo modelo educacional imposto, mas também com a precarização profissional e a fragmentação do trabalho docente, que advém desse novo modelo educacional.

A educação a distância assume não apenas um papel educacional, mas também um papel econômico, uma vez que é vista como um novo nicho de mercado principalmente para o setor privado da educação. Em uma universidade de ensino, a modalidade a distância ganha corpo e força, seja porque é possível padronizar conhecimentos técnicos tão salutares para a formação de mão-de-obra especializada, seja porque contribui com a rentabilidade da instituição de ensino por meio, também, da precarização do trabalho docente. Constatou-se, nessa seção, que o ensino a distância está presente no meio social desde o ensino por correspondência iniciado nos primórdios do século XX, transformando-se ao mesmo tempo em que a sociedade se transmuta. Entretanto, o maior avanço vivenciado pelo ensino a distância se deu na década de 1990 com a popularização da internet, responsável pela mudança de paradigmas, não apenas educacionais, mas principalmente sociais. O ensino a distância, sob a égide da democratização da educação, deixa de ser visto como um modelo de ensino paliativo, destinado a pessoas que não tiveram

oportunidade de estudar em tempo regular, e passa a ser considerado como uma nova alternativa de formação escolar.

Esse novo modelo de ensino, via ciberespaço e hipermídia, transfigura o espaço de trabalho docente impondo uma nova racionalidade à classe trabalhadora como ser participante da era da mundialização da economia e do capital. Novos espaços para o ensino a distância são criados constantemente, a variedade de material didático-pedagógico informatizado cresce exponencialmente e surgem novas empresas educacionais, as quais se especializam em produzir material didático hipermidiático sob encomenda, ou seja, customizado. Desse modo, é possível encontrar no mercado educacional cursos personalizados de curta duração, cursos massificados de longa duração, cursos modulares, cursos de extensão de apenas algumas horas, cursos de anatomia com realidade aumentada e/ou realidade virtual, práticas em laboratório virtual, que se aplicam em cursos de graduação, especialização e até mestrado profissional. O que se observa, portanto, é que a tendência do ensino superior será de oferecer cursos mistos, ou seja, cursos presenciais, semipresenciais e a distância, alcançando todos os públicos do mercado educacional. Essa racionalidade fragmentada conduzida pela modalidade a distância traz consigo a ideia de uma formação continuada, uma educação centrada nas necessidades do educando com trilhas de aprendizado personalizadas, contudo, traz também a precarização do trabalho docente. Urge refletir, portanto, como conduzir o educando em uma trilha segura e significativa para sua própria formação humana, uma vez que conduzi-lo por uma trilha de formação profissional parece ser mais tangível.

E, finalmente, a quarta seção traz as análises das entrevistas realizada em uma instituição de ensino superior privada-mercantil, localizada no interior do Estado de São Paulo. A análise apresenta o ensino semipresencial oferecido pela instituição participante da pesquisa considerando os impactos das mudanças produzidas com o sistema semipresencial no trabalho docente.

O ensino na modalidade a distância transforma a estrutura da educação, uma vez que se torna necessário alterar a legislação, investir em tecnologias, pensar na logística de atendimento e distribuição de material didático etc. É inevitável, portanto, que haja mudanças na estrutura acadêmica, na gestão e principalmente no trabalho docente. A instituição, o campo empírico analisado,

como empresa privada com fins lucrativos adota a gestão gerencialista e demonstra coadunar-se com a ideologia toyotista no que concerne à multifuncionalidade (acúmulo de funções) e ao enxugamento (*downsizing*) dos colaboradores. Conserva do modelo taylorista a hierarquização de funções e incorpora a ideologia da terceirização ao contratar empresa educacional para o seu material didático da modalidade a distância.

É importante observar que em qualquer instituição de ensino superior que adote a modalidade a distância, a precarização do trabalho docente é iminente. Isso se deve ao fato de que a própria estrutura da modalidade a distância exige um novo organograma de funções, de fragmentação de tarefas, de atores diferenciados que formam uma equipe de trabalho polidocente. A precarização do trabalho docente vem traduzida em desvalorização profissional, remuneração deficitária, aumento do volume de trabalho intelectual, carga horária de trabalho diário estendida, além da quantidade de alunos por turma que o docente deve atender, quando não o docente se depara com o concorrente direto de sua profissão: a empresa educacional que produz material midiático e relega a autonomia docente ao segundo plano.

A instituição participante da pesquisa apresenta uma organização peculiar. Ao fazer uso da modalidade a distância, trouxe para o departamento de EaD todas as responsabilidades de quaisquer disciplinas que sejam oferecidas em módulo virtual. Isso significou uma reestruturação dos cursos presenciais que perderam a autonomia das disciplinas de suas matrizes curriculares que estão em regime dos 40%. Como não há legislação pertinente à escolha de disciplinas para serem oferecidas em módulo virtual, a instituição sugere que o coordenador de cada curso indique quais disciplinas deverão ser oferecidas em módulo virtual. O que se observou, até mesmo pela fala dos entrevistados, é que a opção primeira de uma disciplina para módulo virtual é sempre de uma disciplina da área de humanas, pois segundo os entrevistados, essas disciplinas “andam sozinhas”.

Outra constatação na análise em campo diz respeito ao material didático. A instituição optou por contratar uma empresa educacional que oferece todo suporte técnico e pedagógico para a elaboração de matrizes curriculares e material didático-pedagógico para os cursos de graduação e pós-graduação que a instituição queira oferecer. Essa decisão é meramente econômica, uma vez

que organizar uma equipe multifuncional para a elaboração de material e gravação de material midiático é muito oneroso. Por outro lado, a terceirização pedagógica evidencia a precarização do trabalho docente na própria instituição, dado que o quadro de professores é reduzido e que as funções docentes são restringidas à tutoria. A precarização do trabalho docente, neste contexto, não diz respeito apenas ao fato da perda de autonomia docente, mas também à fragmentação do papel docente no processo de ensino e a gênese da dicotomia professor-conteudista e professor-tutor.

As funções pedagógicas desses dois docentes são concebidas de modo fragmentado, bem distintas, visto que o professor-conteudista é considerado o professor responsável pela elaboração do fazer pedagógico, enquanto o professor-tutor é conceituado como o professor encarregado de gerenciar as atividades discente e ocupar-se da interação professor-aluno.

A instituição participante da pesquisa, até mesmo por terceirizar o material midiático, mostrou-se com uma estrutura simplificada da modalidade a distância. O departamento de EaD atende aos cursos em EaD, as disciplinas on-line (40%), as disciplinas em dependência e os cursos de especialização em EaD. Embora sejam responsáveis por mais de 3000 alunos entre todas as modalidades, o fato de não produzirem material midiático faz com que uma pequena equipe de trabalho (20 pessoas entre tutores, coordenadores, TI e administrativo) façam todo o trabalho de monitoramento dos alunos e professores, gerenciem as atividades de todos os envolvidos e ofereçam atendimento virtual nos plantões programados para cada etapa do processo educativo. Apesar de não haver reclamações dos colaboradores quanto à carga de trabalho, não se pode negar que, no mínimo, uma carga de trabalho considerável assola esses profissionais.

Assim sendo, considera-se que o trabalho docente no ensino semipresencial se submete a uma organização gerencial alinhada aos interesses do mercado educacional resultando em processos de trabalho altamente precarizados e intensificados sustentados na figura do tutor.

Disso decorre, alguns pontos de reflexão:

- 1) É preciso regulamentar a quantidade de alunos por turma para um atendimento adequado e de qualidade. Um dos entrevistados afirmou ter 600 alunos sob sua tutoria. Compreende-se que por ser uma “modalidade” nova de trabalho ainda não haja uma regulamentação trabalhista para a tutoria, entretanto é preciso mobilizar os órgãos competentes para que a regulamentação desta modalidade de trabalho seja efetivada.
- 2) É preciso remunerar adequadamente o tutor. O que se observa é que a remuneração do tutor é inferior ao do professor conteudista ou o professor presencial, além de sua remuneração ser computada por hora/relógio e não hora/aula. Se o tutor não é um mero plantonista, pois exerce a função docente, como legalizar essa função? É preciso considerar que mesmo com a fragmentação do trabalho docente, com a precarização de suas funções, todos fazem parte de uma equipe que trabalha para um bem maior: educar. Portanto, não há hierarquias gerencialistas na docência, há docente, sejam eles conteudistas, docentes em modalidade presencial, docentes em modalidade a distância ou tutores.
- 3) O tempo no ensino-aprendizagem da modalidade presencial e da modalidade a distância são diferentes. Na modalidade semipresencial o aluno deve desenvolver duas habilidades distintas, dado que há um hábito de estudo para as aulas presenciais e uma elasticidade espaço-temporal para desenvolver as atividades em módulo virtual. Enquanto a aula presencial é síncrona, permitindo ao aluno uma vivência acadêmica de interação direta, a modalidade a distância se caracteriza por ser assíncrona. Ser assíncrona significa estar em tempo e lugar diferentes. Nos cursos semipresenciais o aluno deve lidar com disciplinas síncronas e assíncronas, deve desenvolver hábitos de estudo diferenciados para cada “modelo de aula”, atendendo a quesitos específicos de cada modalidade.
- 4) É necessário pensar em como trabalhar com um docente educado em modalidade presencial, formado para trabalhar em modalidade presencial e

requisitado para atuar em uma modalidade virtual. Nota-se que a modalidade virtual exige do profissional não apenas conhecimento técnico de sua área de atuação, mas também exige conhecimento das novas tecnologias para a elaboração de material midiático e para interagir com o educando. Isso significa que a mudança de paradigma de estudo não se aplica apenas ao aluno de cursos semipresenciais que devem lidar com duas modalidades de ensino ao mesmo tempo, mas afeta também o professor que deve não apenas ensinar seu aluno sobre determinado conceito, mas também deve ensiná-lo a utilizar a hipermídia de maneira adequada.

Esses quatro singelos pontos de reflexão instigam a mente e o espírito do pesquisador e alimentam o desejo da busca contínua de respostas. Questionar faz parte do processo de conhecimento e a cada resposta obtida um novo questionamento se instaura. Que esse trabalho de pesquisa seja um veículo de questionamento para futuras indagações e mais um nó na trilha do ciberespaço para futuras descobertas.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa.; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. (Orgs) **Gestão, Financiamento e Direito à Educação: análise da Constituição Federal e da LDB**. São Paulo: Xamã, 2007.
- ALVES, Giovanni. Crise estrutural do capital, maquinofatura e precarização do trabalho – a questão social no século XXI. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 235-248, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.revistaseletronicas.pucrs.br>. Acesso em: 13, fev. 2021.
- ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. *In*: SADER, E. e GENTILI, P. **Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- ANDRADE, Rui Otávio B.; AMBONI, Nério. **Teoria Geral da Administração: das origens às perspectivas contemporâneas**. São Paulo: M.Books, 2007.
- ANTUNES, Ricardo.; ALVES, Giovanni. As Mutações do Mundo do Trabalho na Era da Mundialização do Capital. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Scielo Brasil.
- ARAÚJO, Marley Rosana Melo de.; MORAIS, Kátia Regina Santos de. Precarização do Trabalho e o Processo de Derrocada do Trabalhador. **Caderno de Psicologia Social do Trabalho**. USP, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 1-13, 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org>. Acesso em: 17, fev. 2021.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Trabalho docente e Modelos de Formação: velhos e novos embates e representações. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, v. 40, n. 140, p. 427-443, mai/ago 2010. Scielo Brasil.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. Campinas: Autores Associados, 2015.
- BELLONI, Maria Luiza. Educação a distância e inovação tecnológica. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 187-198, mar, 2005. Scielo Brasil.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1, jan. 2019.
- BRASIL. **Decreto nº. 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o Art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 11, abr. 2018.

BRASIL. **Decreto nº. 2.494, de 10 de fevereiro de 2018.** Regulamenta o credenciamento das instituições interessadas em disponibilizar o ensino a distância. Brasília, DF. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/TREAD.pdf> Acesso em: 06, mai. 2018.

BRASIL. **Decreto nº. 2.207, de 15 de abril de 1997.** Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2207-15-abril-1997-445065-norma-pe.html>. Acesso em: 07, maio. 2018.

BRASIL. **Decreto nº. 2.561, de 27 de abril de 1998.** Regulamenta as normas de credenciamento e de avaliação do ensino a distância para jovens e adultos e para a educação profissional de nível técnico nas Instituições de Ensino Superior. Disponível em:

<portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2561.pdf> Acesso em: 06, mai. 2018.

BRASIL. **Decreto nº. 5.773, de 09 de maio de 2006.** Regulamenta o sistema de avaliação do Ensino superior. Disponível em:

<portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/133raduação133/decreton57731.pdf>. Acesso em: 06, mai. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5786, de 24 de maio de 2006.** Dispõe sobre os centros universitários e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 30, abr. 2020.

BRASIL, **Decreto nº. 5.800, de 08 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em:

<https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/301/decreto-n-5.800>
Acesso em: 06, mai. 2018.

BRASIL. **Decreto nº. 6.303, de 12 de dezembro de 2007.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: www2.camara.leg.br/legin/.../decreto-6303-12-dezembro-2007-566386-norma-pe.html

Acesso em: 06, mai. 2018.

BRASIL. **Decreto nº. 6.755 de 29 de janeiro de 2009.** Dispõe sobre a Instituição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6755-29-janeiro-2009-585786-norma-pe.html> Acesso em: 15, ago. 2020.

BRASIL. **Decreto nº. 8.752, de 09 de maio de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21518212/do1-2016-05-10-decreto-no-8-752-de-9-de-maio-de-2016-21518177. Acesso em: 15, ago. 2020.

BRASIL. **Decreto no. 9.057, de 25 de maio de 2017.** Regulamenta o art. 80 da Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: www.portal.impresnanacional.gov.br. Acesso em: 23, set. 2018.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia,** Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 21, fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº. 5.692, 11 de agosto de 1971.** Revoga a Lei no. 4.024/61, Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 25, mar. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Revoga a Lei nº. 5.692/71, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/136683.pdf>. Acesso em: 25, mar. 2018.

BRASIL, **Lei nº. 14.040, de 18 de agosto de 2020.** Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº. 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº. 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: <http://www.in.gov.br>. Acesso em: 15, set. 2020.

BRASIL. **PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA** (F.H. Cardoso), 1995. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br>. Acesso em: 10, mai. 2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE/Ministério da Educação.** Brasília, DF: INEP, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br> Acesso em: 09, mai. 2017.

BRASIL. **Portaria nº. 4.059, de 13 de dezembro de 2004.** Estabelece a modalidade de ensino semipresencial. Brasília, DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf. Acesso em: 11, abr. 2018.

BRASIL. **Portaria nº. 2.253, de 18 de outubro de 2001.** Autoriza a Instituição de Ensino Superior a introduzirem em seus currículos 20% da carga horária do curso em modalidade EaD. Disponível em: www.ufrgs.br/cursopgdr/legislacao/p2253.pdf. Acesso em: 06, mai. 2018.

BRASIL. **Portaria nº. 1.134, de 10 de dezembro de 2016.** Revoga a Portaria nº. 4.059 e estabelece nova redação para o ensino semipresencial. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.faal.com.br/arquivos/portariaAVA.pdf> Acesso em: 13, abr. 2018.

BRASIL. **Portaria nº. 1.428, de 28 de dezembro de 2018.** Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. Brasília, DF. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496468/do1-2018-12-31-portaria-n-1-428-de-28-de-dezembro-de-2018-57496251 Acesso em: 13, abri. 2019.

BRASIL. **Portaria nº. 2.117, de 06 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 10, jan. 2020.

BRASIL. **Portaria Normativa nº. 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. 9057 de 25 de maio de 2017. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br> Acesso em: 23, set. 2018.

BRASIL. **Portaria Normativa nº. 343, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 23, mai. 2020.

BRASIL. **Portaria Normativa nº. 544, de 17 de junho de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº. 345, de 19 de março de 2020, e nº. 473, de 12 de maio de 2020. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 08, ago. 2020.

BRASIL. **Secretaria de Educação a Distância (SEED).** Brasília, DF. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br> Acesso em: 05, ago. 2019.

BRASIL. **Resolução no. 1, de 17 de junho de 2010.** Normatiza o Núcleo Docente Estruturante e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em http://www.ceuma.br/cpa/downloads/Resolucao_1_2010.pdf. Acesso em: 20, ago. 2020.

BRASIL. **Senso da Educação Superior 2019: notas estatísticas.** Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-da-educacao-superior> Acesso em: 25, fev. 2021.

CAETANO, Camilla B. R. C.; MORAIS, Lucélia L.; ZANIM, Rosana R. **Tutoria e Docência na Modalidade a Distância: definição de papéis.** Maringá, 2014. Disponível em: <http://www.abed.org.br>. Acesso em: 28, set. 2020.

CARDOSO, Mara Yáskara Nogueira Paiva. **A precarização da formação docente para a tutoria a distância: análises.** Orientador: Bruno Pucci. 2012. 146 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Metodista de Piracicaba: Piracicaba: SP, 2012.

CASTELLS, M. **A Sociedade em rede – a era da informação: economia, sociedade e cultura.** São Paulo: Paz e Terra, 2019.

CERCA de 500 universitários vão ser afetados com o fechamento de 30 cursos pela UNIMEP. **EPTV**, Piracicaba, 19 de fev. de 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com>. Acesso em 20, mar. 2021.

CHESNAIS, François. **A Mundialização do Capital.** São Paulo: Xamã, 1996.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à Teoria Geral da Administração.** São Paulo: Atlas, 2020.

COLTRO, Alex. **Teoria Geral da Administração.** Curitiba: Intersaberes, 2015.

COSTA, Karla da Silva.; FARIA, Geniana Guimarães. **EAD – sua origem histórica, evolução e atualidade brasileira face ao paradigma da educação presencial.** In: 14º. Congresso Internacional ABED de Educação a Distância. Santos: SP, 2008. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/552008104927AM.pdf>. Acesso em: 04, mar. 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. L'enseignement supérieur au Brésil : la frontière entre l'espace public et l'espace privé In : **Les défis de l'éducation en Amérique latine** [en ligne]. Paris : Éditions de l'IHEAL, 2000 (généré le 15 juillet 2020). Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/iheal/1563>>. ISBN : 9782371540002. DOI : <https://doi.org/10.4000/books.iheal.1563>. Acesso em : 26, abr. 2020.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.39, n.3,

p.609-625, jul./set.2013. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1096.pdf>. Acesso em: 27, mai, 2020.

DAL ROSSO, Sadi. **Mais trabalho! A intensificação do labor na sociedade contemporânea**. São Paulo: Boitempo editorial, 2013.

DARDOT, Pierre.; LAVAL, Christian. **Nova Razão do Mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS, Rosilâna A.; LEITE, Lígia Silva. **Educação a Distância: da legislação ao pedagógico**. São Paulo: Vozes, 2014.

DINIZ-PEREIRA, J.D. Formação continuada de professores. *In*. OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=10>. Acesso em: 20, abr. 2019.

DOURADO, Luiz Fernando. Políticas e Gestão da Educação Superior a Distância: novos marcos regulatórios?. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 891-917, out. 2008. Scielo Brasil.

DRABACH, Neila Pedrotti.; MOUSQUER, Maria Elizabete Londero. Dos Primeiros Escritos sobre Administração Escolar no Brasil aos Escritos sobre Gestão Escolar: mudanças e continuidades. **Currículo sem Fronteira**, v. 9, n. 2, p. 258-285, jul/dez 2009. Disponível em: <http://edisciplinas.usp.br>. Acesso em: 14, fev. 2018.

DRABACH, Neila Pedrotti.; SOUZA, Ângelo Ricardo de. Leituras sobre a Gestão Democrática e o “Gerencialismo” na/da Educação Brasileira. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 16, n. 33, p. 221-248, jul/dez. 2014. Disponível em: <http://bell.unochapeco.edu.br>. Acesso em: 10, mar. 2018.

DUARTE, Adriana. A produção acadêmica sobre trabalho docente na educação básica no Brasil: 1987-2007. **Educar em Revista**, Curitiba, Número Especial 1, p. 101-117, 2010. *Scielo Brasil*.

FRANCO, Maria Ciavatta. Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. **Educação & Sociedade**. Campinas, ano XXI, n. 72, ago, 2000. Scielo Brasil.

GARCIA, Vera L.; CARVALHO JÚNIOR, Paulo M. **Educação a Distância (EAD), conceitos e reflexões**. Simpósio: tópicos avançados para a formação e o desenvolvimento docente para professores dos cursos da área de saúde. Ribeirão Preto: SP, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-7262.v48i3p209-213>. Acesso em: 11, fev. 2020.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

HELOANI, José Roberto.; PIOLLI, Evaldo. Educação, Economia e Reforma do Estado: algumas reflexões sobre a gestão e o trabalho na educação. **Revista Apase**, n. 11, p. 14-21, mai 2010. Disponível em: <http://pesquisa-eaesp.fgv.br>. Acesso em: 25, mai. 2019.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. São Paulo: Penso, 2017.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. São Paulo: Papirus, 2019.

KUENZER, Acácia Zeneida.; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e Tramas na Pós-Graduação em Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, set./dez. 2005. Scielo Brasil.

LAPA, Andrea.; PRETTO, *Nelson de Luca*. *Educação a distância e precarização do trabalho docente*. **Em Aberto**: Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, nov. 2010. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br>. Acesso em: 03 nov. 2019.

LEDA, Denise Bessa. Trabalho Docente no Ensino Superior sob o Contexto das Relações Sociais Capitalistas. **ANPED**, GT11, p. 1-16, 2006. Disponível em: <https://anped.org.br>. Acesso em: 20, ago. 2020.

LEHER, Roberto & LOPES, Alessandra de Barros Piedras. Trabalho docente, carreira, autonomia universitária e mercantilização da educação. *In*: D. Mancebo; J. R. Silva Júnior & J. F. Oliveira (Orgs.), **Reformas e Políticas: Educação Superior e Pós-graduação no Brasil**. São Paulo: Alínea, p. 73-96, 2018. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br>. Acesso em: 10, nov. 2020.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2018.

LIMA, Licínio C. **A Escola como Organização Educativa**. São Paulo: Cortez, 2015.

MACEDO, Elizabeth. Cultura Performativa e Pesquisa em Educação: desafios para a ação política. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 158, p. 752-774, out/dez. 2015. Scielo Brasil.

MACEDO, Elizabeth. Trabalho Docente e Produção do Conhecimento. **Psicologia & Sociedade**: Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 519-526, 2013. Scielo Brasil.

MANCIBO, Deise.; ROCHA, Marisa Lopes da. Avaliação na Educação Superior e o Trabalho Docente. **Interações**: Rio de Janeiro, v. VII, n. 13, p.55-75, jan/jun 2002. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org>. Acesso em: 16, nov. 2020.

MANCEBO, Deise.; MARTINS, Tânia. Expansão do ensino a distância: pressupostos para a sua análise e marcos regulatórios. *In*: MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis (org.). **Trabalho docente e expansão da educação superior**. EduERJ, 2012.

MANCEBO, Deise.; VALE, Andréa Araújo do.; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil: 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**: Rio de Janeiro. v. 20, n. 60, jan/mar 2015. Scielo Brasil.

MANCEBO, Deise.; SILVA JÚNIOR, João dos Reis.; LÉDA, Denise Bessa. O trabalho nas Instituições de Educação Superior. **RBPAE**: UFRGS, v. 32, n. 3, p. 739-757, set/dez 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/68572/0>. Acesso em: 13, out. 2020.

MANCEBO, Deise.; SILVA JÚNIOR, João dos Reis.; SCHUGURENSKY, Daniel. A Educação Superior no Brasil Diante da Mundialização do Capital. **Educação em Revista**: Belo Horizonte, v. 32, n. 04, p. 205-225, out/dez 2016. Scielo Brasil.

MARTINS, Tânia Barbosa. **As Metamorfoses do Trabalho Docente na Universidade Aberta do Brasil**. Orientador: João dos Reis Silva Júnior. 2014. 197f. Tese. (doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

MARTINS, Tânia Barbosa. MÉDICI, Fátima. Tecnologias de Informação e Comunicação: percepção de diretores e professores. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 2, n. 6, p. 514 – 534, set/dez., 2017. Disponível em: <http://ojs.univas.edu.br>. Acesso em: 22, ago. 2019.

MAXIMIANO, Antônio César Amaru. **Teoria Geral da Administração**: da revolução urbana à revolução digital. São Paulo: Atlas, 2005.

MCLUHAN, Marshall. **Os Meios de Comunicação como Extensão do Homem**: *understanding media*. São Paulo: Cultrix, 2007.

MEDICI, Fátima Aparecida. **Tecnologias da Informação e Comunicação na Rede Estadual Paulista no Município de São João da Boa Vista/SP**: a concepção do diretor de escola e do professor. Orientadora: Tânia Barbosa Martins. 2017. 150f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 2017.

MENDONÇA José Ricardo Costa de.; FERNANDES, Danielle Cireno.; HELAL, Diogo Henrique.; CASSUNDE, Fernanda Rocha. Políticas Públicas para o Ensino Superior a Distância: um exame do papel da Universidade Aberta do Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro. v. 28, n. 106, p. 156-177, jan/mar 2020. Scielo Brasil.

MIGLIAVACCA, Adriana. Condições de trabalho do professor. *In*. OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG / Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.org/index.php?pg=dicionario-verbetes>. Acesso em: 20, nov. 2020.

MILL, Daniel. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na educação a distância. *In*: MILL, Daniel; RIBEIRO, Luís R. C.; OLIVEIRA, Marcia R. G. (Org.). **Polidocência na Educação a Distância: múltiplos enfoques**. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 25–42. Disponível em: <http://www.researchgate.net>. Acesso em: 20, nov. 2020.

MILL, Daniel. **Educação a Distância e Trabalho Docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia**. Orientador: Fernando Fidalgo. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais, 322 f. 2006.

MILL, Daniel.; VELOSO, Braian. Divisão e fragmentação do trabalho docente na Educação a Distância: uma análise crítica à luz da polidocência. **Revista EducaOnline**. v. 12, n. 2, p. 107-123, mai/ago 2018. Disponível em: <http://www.latec.ufrj.br/ubdex.php>? Acesso em: 24, nov. 2020.

MILL, Daniel.; SANTIAGO, Carla Ferreti.; VIANA, Inajara de Salles. Trabalho Docente na Educação a Distância: condições de trabalho e implicações trabalhistas. **Revista Extra-Classe**, v. 1, n. 1, p. 56-73, fev. 2008. Disponível em: <http://www.sinprominas.org.br/imagensDin/arquivos/341.pdf>. Acesso em: 26, nov. 2020.

MILL, Daniel. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na educação a distância. *In*: MILL, D.; RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G. (Org.) **Polidocência na educação a distância, múltiplos enfoques**. São Carlos, EdUFSCar, p. 23-40, 2010. Disponível em: <http://www.researchgate.net>. Acesso em: 05, abr. 2020.

MORAES, Reginaldo C. **Educação a Distância e Ensino Superior: introdução didática a um tema polêmico**. São Paulo: Senac, 2010.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Reforma e Desafios do Ensino Superior: o Processo de Bolonha dez anos depois. **Sociologia & Antropologia**. Rio de Janeiro, v. 01.01, 2011. Scielo Brasil.

NUMBER of Universities Worldwide by Country 2020. Disponível em: <http://www.statista.com> . Acesso em 14, abr. 2021.

OLIVERIA, Adriana Tavares de. **Ensino Semipresencial em Cursos Superiores Presenciais: legislação, conceitos e reflexões**. Orientadora: Maria das Graças Moreira da Silva. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização*. **Educação e Sociedade**: Campinas, v. 25, n. 89, p.1127-1144, set/dez 2014. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 10, nov. 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Nova Gestão Pública e Governos Democráticos-Populares**: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul/set 2015. Scielo Brasil.

OLIVEIRA, Dalila Andrade.; ROSAR, Maria de Fátima F. (org.) **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2014.

PAULA, Ana Paula Paes de. Administração Pública Brasileira, entre o Gerencialismo e a Gestão Social. Campinas: **RAE**, v. 45, n. 1, p. 36-49, jan/mar 2005. Disponível em: <https://rae.fgv.br>. Acesso em: 20, out. 2019.

PAULANI, Leda. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. *In: Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. São Paulo: Boitempo, 2008.

PETERS, Otto. **Didática do Ensino a Distância**. São Leopoldo/RS: Unisinos, 2006.

PONTES, José Pedro da. Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação Docente: que desafio? **Revista Interamericana de Educación**. Madrid, n. 24, p. 63-90, set/dez, 2000. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/3993>. Acesso em: 10, set. 2020.

PUC-RS De Maringá anuncia que vai manter as aulas presenciais até o final de 2021. *RPC Maringá*, Maringá, 03 de mar. 2021. Disponível em <https://www.g1.globo.com>. Acesso em 20 de mar. De 2021.

RIBEIRO, Luís R C.; OLIVEIRA, Márcia Rozenfeld G.; MILL, Daniel. Ensino Superior, Tutoria Online e Profissão Docente. **Reflexão e Ação**. Santa Catarina, v. 17, n. 2, 2009. Disponível em: <https://online.unisc.br>. Acesso em: 14, fev. 2021.

SAGAH Soluções Educacionais Integradas. Disponível em: <http://sagah.grupo.com.br>. Acesso em: 18, jan. 2021.

SANDER, Benno. **Gestão da Educação a América Latina**: construção e reconstrução do conhecimento. São Paulo: Autores Associados, 1995.

SANTAELLA, Lúcia. **Navegar no Ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2007.

SGUISSARDI, Valdemar. **Educação Superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil?** Educ. Soc., Campinas, v.36, n.133, p. 867-889, out/dez, 2015.

SGUISSARDI, Valdemar. **Estudo Diagnóstico da Política de Expansão da (e acesso à) Educação Superior no Brasil: 2002-2012.** Piracicaba: Projeto de Organismo Internacional, 2014. Scielo Brasil.

SGUISSARDI, Valdemar. Produtivismo acadêmico. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade de; DUARTE, Adriana Maria Cancellia; VIEIRA, Lívia Maria Fraga (Orgs.). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br>. Acesso em: 29, out. 2020.

SGUISSARDI, Valdemar. **A Avaliação Defensiva no “Modelo CAPES de Avaliação”**- é possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? *Perspectiva*, Florianópolis v. 24, n. 1, p. 49-88, jan/jun 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br>. Acesso em: 18, abr. 2020.

SILVA, Eduardo Pinto e.; HELOANI, José Roberto.; PIOLLI, Evaldo. Autonomia Controlada e Adoecimento do Professor. **Revista Educação e Políticas em Debate**. v. 2, n. 2, p. 370-383, Uberlândia, jul/dez 2012. Disponível em: <http://seer.ufu.br>. Acesso em: 23, nov. 2020.

SILVA, Eduardo Pinto e.; RUZA, Fábio Machado. O trabalho e a subjetividade do professor universitário: reflexões sobre o sentido, sofrimento e prazer no trabalho e suas implicações na formação e produção do conhecimento. *In*: **II congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Professores**. p. 10008-10019, 2014. Disponível em: http://200.145.6.217/proceedinngs_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/875.pdf. Acesso em: 20, dez. 2020.

SILVA, Givanildos da.; SILVA, Alex Vieira da.; SANTOS, Inalda Marisa dos. Concepções de Gestão Escolar Pós- LDB: o gerencialismo e a gestão democrática. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 10, n. 19, p. 533-549, jul/dez 2016. Disponível em: <http://www.researchgate.net>. Acesso em: 27, set. 2018.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis.; FARGONI, Everton Henrique Eleutério. Future-se: o ultimato na Universidade Estadual Brasileira. **Educ. Soc.** Campinas, v. 41, e239000, 2020. Scielo Brasil.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis.; SGUISSARDI, Valdemar. Universidade Pública Brasileira no século XXI – Educação superior orientada para o mercado e intensificação do trabalho docente. **Espacios en Blanco Revista de Educación**, Série Indagaciones n. 1, Tandil, AR., n. 23, p. 119-156, junho 2013. Disponível em: <http://www.researchgate.net>. Acesso em: 24, nov. 2020.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis.; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas Faces da Educação Superior no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis.; SGUISSARDI, Valdemar. A Nova Lei da Educação Superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público?. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 29, mai/ago 2005. Scielo Brasil.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **The New Brazilian University: a busca por resultados comercializáveis: para quem?** Bauru: Práxis, 2017.

SILVA, Rosane Leal.; OLIVEIRA, Gislaine Ferreira. A Universalização do Acesso às Internet como Novo Direito Fundamental: das políticas de inclusão à educação digital. *In*: **CONPEDI/UEPB**. Direitos fundamentais e democracia I: a humanização do direito e a horizontalização da justiça no século XXI. Florianópolis: CONPEDI, 2014, v. 23, p. 228-253. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br>. Acesso em: 22, out. 2019.

SILVA, Solonildo Almeida da. Et al. Educação à Distância e Precarização do Trabalho Docente. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**. n. 4, dez, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br>. Acesso em: 16, nov. 2020.

SOBRAL, Filipe.; PECCI, Alketa. **Administração: teoria e prática no contexto brasileiro**. São Paulo: Pearson, 2012.

THIENGO, Lara Carlette. **Universidades de Classe Mundial e o Consenso pela Excelência: tendências globais e locais**. Orientador Lucídio Bianchetti. 2018. 365 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2018.

VALENTE, José Armando.; MORAN, José Manuel. **Educação a Distância**. São Paulo: Summus, 2011.

VASCONCELLOS, Maria Drosila. **Les Politiques éducatives au Brésil: des pionniers à nous jours**. *In*: Tiers-Monde, tome 42, n. 167, 2001. Tensions Brésiliennes. p. 657-672. Disponível em: <http://www.persee.fr>. Acesso em: 10, mai. 2018.

VESENTINI, José William. **Novas Geopolíticas**. São Paulo: Contexto, 2011.

WEE, Rolando Y. Universities with the Largest Enrollment. **World Atlas**. Mar/2018. Disponível em: <https://www.worldatlas.com/article/universities-with-the-largest-enrollment>. Acesso em: 18, set. 2020.

ZUIN, Antônio. A. S.; BIANCHETTI, Lucídio. O produtivismo na era do "publique, apareça ou pereça": um equilíbrio difícil e necessário. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 158, p. 726-750, dez. 2015. Scielo Brasil.

APÊNDICE A – Síntese histórica da EaD no Brasil

ANO	Projeto	Objetivo
1923	Fundação Roquete Pinto – radiodifusão	Comunicar para educar. Centrado em programas de Educação para Todos.
1936	Rádio Sociedade do Rio de Janeiro torna-se Rádio MEC	Transmitir programas sobre a cultura brasileira.
1939	Rádio Técnico Monitor e depois Instituto Monitor	Oferecer cursos profissionalizantes na área de eletrônica.
1941	Instituto Universal Brasileiro	Cursos profissionalizantes por correspondência
1943	Escola Rádio Postal	Programação evangélica “A Voz da Profecia”, com a finalidade de oferecer cursos bíblicos.
1946	Universidade no Ar	SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) cria a Universidade no Ar para oferecer cursos comerciais via rádio.
1961	MEB (Movimento da Educação Básica)	Cursos de Educação Básica para a alfabetização de jovens e adultos.
1962	<i>Occidental School</i>	Escola de origem norte-americana focada no campo da eletrônica.
1967	Projeto SACI/Inpe (Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares)	Teleducação via satélite, material de rádio e impresso.
1967	Fundação Padre Landell de Moura criada no sul do país.	Disponibiliza o ensino para profissionais de rádio e televisão.
1967	Fundação Padre Anchieta.	É a mantenedora da TV Cultura, Rádio Cultura, TV Ra Tim Bum! E UNIVESP TV.
1967	Instituto Brasileiro de Administração Pública.	Cursos na área de administração pública
1967	Programa alfabetização de televisão – MOBREAL	Educação e alfabetização de adultos.
1968	CETEB (Centro de Ensino Técnico de Brasília)	Convênio da Petrobrás, oferece curso de capacitação para empregados.
1969	TVE do Maranhão	Televisão educativa do Maranhão, pioneira na modalidade teleaula.
1970	Projeto Minerva	Sua finalidade é educar pessoas adultas pelos programas de rádio em cadeia nacional.

1970	Produção do programa Vila Sésamo – parceria entre as TVs Globo e Cultura.	Programa educativo para crianças. Foi um programa adaptado do <i>Sesame Street</i> norte-americano.
1971	Criação da Associação Brasileira de Teleducação (ABT)	
1972	Criação do Prontel – Programa Nacional de Tele-Educação.	Integra, em âmbito nacional, as atividades didáticas e educativas, por intermédio do Rádio e da Televisão
1974	TVE do Ceará.	TV educativa para transmissão de programas culturais e de formação básica.
1976	Produção do Programa Sítio do Pica-pau Amarelo – parceria entre as TVs Globo e Cultura. Sistema Nacional de Teleducação	Programa educativo adaptado das obras de Monteiro Lobato.
1977	Telecurso 2º. Grau.	Televisionado pela TV Cultura e pela Fundação Roberto Marinho, oferece formação para exames de 2º. Grau.
1979	Projeto Conquista	Em formato de telenovela, para o ensino supletivo e projetos de alfabetização.
1979	Universidade de Brasília	Forma parceria com a Open University para oferecer cursos a distância no Brasil.
1979	Posgrad – pós-graduação Tutorial a Distância	Regulamentado pela Capes para capacitar docentes universitários do interior do país.
1980	A ABT transforma-se na Associação Brasileira de Tecnologia Educacional	
1981	Telecurso 1º. Grau	Televisionado pela TV Cultura e pela Fundação Roberto Marinho, oferece formação para exames de 1º. Grau.
1981	Centro Nacional de Estados Regulares (CIER)	Oferece ensino fundamental e ensino médio a distância. O objetivo é que as crianças cujas famílias se mudem temporariamente para o exterior, continuem a estudar pelo sistema educacional brasileiro.
1983	Abrindo Caminhos	Programa radiofônico do SENAC para orientação profissional nas áreas de comércio e serviço.
1986	Novo Telecurso 2º. Grau	Televisionado pela TV Cultura e pela Fundação Roberto Marinho, oferece formação para exames de 2º. Grau em telessalas nas escolas e/ou empresas.
1988	Verso e Reverso	Curso por correspondência para a capacitação de professores e Educação Básica e de Jovens e Adultos.
1989	A Universidade de Brasília se transforma em Centro	Lança a EaD no Brasil.

de Educação Aberta, Continuada, a Distância (CEAD)

1991	Fundação Roque Pinto – Programa: um salto para o futuro	Tem como proposta a formação continuada de professores do Ensino Fundamental e Médio veiculando também séries e interesse para a Educação Infantil.
1991	Programa “Jornal da Educação – Edição do Professor”	Programa para a formação continuada e aperfeiçoamento do professor
1992	Licenciaturas Plenas em Educação Básica.	Licenciaturas Plenas em Educação Básica: 1º. a 4ª. Séries do 1º. Grau. O projeto contou com a união do Núcleo de Educação a Distância do Instituto de Educação da Universidade Federal do Mato Grosso, Universidade do Estado do Mato Grosso, Secretaria do Estado da Educação e da <i>Tele-Universit�� du Quebec</i> .
1992	Criação da Universidade Aberta de Brasília	A prioridade �� oferecer forma��o inicial a professores em efetivo exercício na educa��o básica pública, porém ainda sem gradua��o, além de forma��o continuada àqueles já graduados. Também oferta cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais da educa��o básica da rede pública.
1995	Laboratório de ensino a distância do Programa de Pós-Gradua��o em Engenharia de Produ��o da UFSC.	Visa incentivar e apoiar a��oes e soluçoes em educa��o em rede, presencial e a distância, e propor políticas de incentivo �� produ��o acadêmica em rede.
1995	Cria��o do Centro Nacional de Educa��o a Distância.	
1995	Telecurso 2000	Programa vinculado a cursos profissionalizantes.
1996	Programa TV Escola – SEED/MEC	Valorizar os profissionais da educa��o e a escola pública.
1997	Programa Nacional de Informática na Educa��o (PROINFO) – SEED/MEC	Promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educa��o básica.
2000	Rede de Educa��o Superior a Distância (UNIREDE)	Oferta de cursos a distância nos níveis de gradua��o, p��s-gradua��o e extensão, sob a forma de ensino regular gratuito e educa��o continuada.
2001	PROGESTÃO	Capacita��o de gestores escolares
2006	Programa M��dia-Escola	Forma��o continuada para o uso pedagógico das diferentes tecnologias da informa��o e da comunica��o. O público-

alvo prioritário são os professores da educação básica.

2007	Escola de Gestores da Educação Básica	Oferecer formação continuada, em nível de especialização, aos gestores educacionais efetivos nas escolas públicas de educação básica, incluindo educação de jovens e adultos, educação especial e educação profissional na modalidade a distância.
2010	Programa de Apoio dos Dirigentes Municipais da Educação - PRADIME	Oferece a todos os dirigentes municipais de educação às equipes técnicas um espaço permanente de formação a distância em nível de especialização.
2012	Rede São Paulo de Formação Docente - Redefor	Oferece capacitação de professores da rede estadual de São Paulo com cursos gratuitos de pós-graduação.
2013	TV INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos desenvolve programas educacionais para os deficientes auditivos e para os ouvintes.
2016	Hora do ENEM	Auxiliar na formação dos jovens para o acesso à universidade.
2017	Escola Virtual do Governo	Oferece capacitação continuada a distância para o servidor público na área de gestão administrativa.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

APÊNDICE B – Legislação sobre EaD no Brasil

DOCUMENTO	DATA DE PUBLICAÇÃO	TEOR
Decreto n.º. 2494	10 de fevereiro de 1998	Art. 1º. Educação a Distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. (credenciamento, autorização, avaliação e matriz curricular)
Portaria n.º. 301	07 de abril de 1998	Critério para pedido de credenciamento de instituições de ensino superior para a oferta de cursos de graduação e educação tecnológica na modalidade a distância.
Decreto n.º. 2561	27 de abril de 1998	Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto n.º. 2494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei n.º. 9394, de 20 de dezembro de 1996. (Delega ao MEC a responsabilidade de credenciamentos)
Portaria n.º. 2253	18 de outubro de 2001	Art. 1º. As instituições de ensino superior do sistema federal de ensino poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial (20%)
Portaria n.º. 335	6 de fevereiro de 2002	Art. 1º. Criar Comissão Assessora com a finalidade de apoiar a Secretaria de Educação Superior na elaboração de proposta de alteração das normas que regulamentam a oferta de educação a distância no nível superior e dos procedimentos de supervisão e avaliação do ensino superior a distância, em conjunto com representantes da Secretaria da Educação a Distância, da Secretaria da Educação Média e Tecnológica, da Fundação Coordenação de aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior e do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais.
Portaria n.º. 4055	23 de dezembro de 2003	Art. 1º. Credenciar, pelo prazo de 5 (cinco) anos, a Fundação Universidade de Brasília, com sede em Brasília, Distrito Federal, mantida pelo Ministério da Educação, para ofertar cursos de graduação, na modalidade a distância..... (convalida certificados dos cursos a distância)
Portaria n.º. 4059	10 de dezembro de 2004	Art. 1º. As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que

Decreto n.º. 5622	19 de dezembro de 2005	utilizem modalidade semipresencial..... (20%, tecnologias, metodologia, tutoria, carga horária) Regulamenta o art. 80 da Lei n.º. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (caracteriza a EAD como modalidade educacional e regulamenta todos os aspectos de seu funcionamento de forma detalhada)
Decreto n.º. 5773	9 de maio de 2006	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.
Decreto n.º. 5800	8 de junho de 2006	Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB (finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país)
Decreto n.º. 5840	13 de julho de 2006	Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. (Educação de Jovens e Adultos)
Portaria n.º. 2	10 de janeiro de 2007	Critérios sobre o pedido de credenciamento de cursos na modalidade a distância.
Resolução n.º. 1	8 de julho de 2007	Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação lato sensu, em nível de especialização.
Parecer n.º. 195	13 de setembro de 2007	Critérios de avaliação para credenciamento das instituições de ensino superior na modalidade a distância pelo INEP.
Parecer n.º. 197	13 de setembro de 2007	Formulário e pontuação dos critérios de avaliação de credenciamento das instituições de ensino superior na modalidade a distância pelo INEP.
Decreto n.º. 6303	12 de dezembro de 2007	Altera dispositivos dos Decretos n.º.s 5622 de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.
Portaria n.º. 10	02 de junho de 2009	Critérios para a dispensa de avaliação in loco de instituições de ensino superior.
Portaria n.º. 1326	18 de novembro de 2010	Aprovação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) como instrumento de avaliação do ensino superior.
Portaria n.º. 1134	10 de outubro de 2016	Revoga a Portaria MEC n.º. 4059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema. (curso presencial reconhecido, curso em EAD não precisa de autorização para funcionar)
Decreto no. 9057	25 de maio de 2017	Dispõe sobre o Ensino a Distância sobre a Educação Básica e Superior. Revoga o Decreto 5622/05 e o Artigo 1 do Decreto 6303/07

Portaria nº. 1428	28 de dezembro de 2018	As IES que possuam pelo menos 1 (um) curso de graduação reconhecido, poderão introduzir a oferta de disciplinas na modalidade a distância na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais regularmente autorizados, até o limite de 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso. (para a IES que tiver uma nota 4 no ENADE em um curso em EAD, poderá oferecer 40% das disciplinas on-line nos cursos presenciais que tiveram nota 4 ou 5 no ENADE).
Portaria no. 2117	6 de dezembro de 2019	Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. (todos os cursos podem oferecer 40% dentro de determinadas regras)

Fonte: Elaborado pela autora a partir da legislação, 2020.

APÊNDICE C – Número de matrículas por área do conhecimento e modalidade de ensino

Matrículas por Área do Conhecimento e por Modalidade de Ensino

ANO	ÁREA DO CONHECIMENTO	PRESENCIAL	A DISTÂNCIA
2017	Educação	847.842	745.611
	Artes e Humanidades	163.630	18.081
	Ciências Sociais, Jornalismo, Informação, Negócios, Administração e Direito	2.356.789	690.515
	Ciências Naturais, Matemática, Estatística, Comunicação e Tecnologia da Informação e Comunicação	418.494	48.462
	Engenharias	1.166.326	58.917
	Agricultura, Silvicultura, Pesca e Veterinária	238.026	4.573
	Saúde e Bem-Estar	1.195.703	129.841
	Serviços	107.288	60.982

Fonte: Dados obtidos do Censo da Educação Superior, INEP/Brasil, 2017.

ÁREA DO CONHECIMENTO	Presencial		A Distância	
	2018	2019	2018	2019
Educação	812.718	788.970	817.919	903.288
Artes e Humanidades	155.790	151.697	27.084	41.371
Ciências Sociais, Jornalismo e Informação	433.076	436.966	12.628	18.113
Negócios, Administração e Direito	1.837.200	1.718.778	771.946	910.783
Ciências Naturais, Matemática e Estatística	119.211	119.668	610	2.992
Comunicação e Tecnologia da Informação e Comunicação	252.976	251.563	81.020	102.576
Engenharias	1.073.782	962.673	96.878	108.445
Agricultura, Silvicultura, Pesca e Veterinária	251.406	260.230	7.993	11.799
Saúde e Bem-Estar	1.321.515	1.331.099	184.238	269.009
Serviços	101.893	102.249	56.204	81.888

Fonte: Dados obtidos do Censo da Educação Superior, INEP/Brasil, 2018-2019.

Total Brasil	Total Brasil	Total Brasil
2017	2018	2019
8.286.663	8.450.755	8.603.824

Fonte: Dados obtidos do Censo da Educação Superior, INEP/Brasil, 2017-2019.

APÊNDICE D – Número de docentes e titulação em 1998, 2014 e 2019

Titulação	1998			2014			2019		
	Público	Privado	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado	Total
Sem graduação	57	50	107	9	5	14	5	8	13
Graduação	14.271	16.512	30.783	7.660	994	8.654	3.430	245	3.675
Especialização	20.793	36.884	57.677	19.148	74.323	93.471	13.873	48.924	62.797
Mestrado	25.073	20.409	45.482	51.099	105.803	156.902	48.020	102.669	150.689
Doutorado	23.544	7.529	31.073	93.266	44.288	137.554	120.889	61.365	182.254
Total Geral	83.738	81.384	165.122	171.182	225.413	396.595	186.217	213.211	399.428

Fonte: Dados obtidos do Censo da Educação Superior, INEP/Brasil, 1998, 2014 e 2019.

APÊNDICE E – Regime de Trabalho Docente

ANO	TEMPO INTEGRAL	TEMPO PARCIAL	HORISTA	TOTAL
2009	143.963	73.059	123.795	340.817
2010	156.370	77.088	111.877	345.335
2011	167.714	85.295	104.409	357.418
2012	171.815	92.013	98.904	362.732
2013	179.410	93.173	94.699	367.282
2014	188.863	107.631	86.892	383.386
2015	194.262	104.158	89.584	388.004
2016	199.290	104.795	80.009	384.094
2017	201.437	103.768	75.468	380.673
2018	207.953	108.044	68.477	384.474
2019	213.204	104.678	68.191	386.073

Fonte: Dados obtidos do Censo da Educação Superior, INEP/Brasil, 2009-2019.

APÊNDICE F – Matrículas em Pedagogia 2009-2019

ANO	PRESENCIAL	DISTÂNCIA
2009	247.707	265.299
2010	297.763	273.248
2011	305.103	281.548
2012	307.296	295.702
2013	319.571	295.264
2014	320.694	332.068
2015	313.318	342.495
2016	299.548	379.738
2017	384.230	430.115
2018	260.787	478.103
2019	264.098	449.198

Fonte: Dados obtidos do Censo da Educação Superior, INEP/Brasil, 2009-2019.

APÊNDICE G – Roteiro de Entrevista

COORDENADOR DE ENSINO

Informações Gerais:

1. Quais são as atribuições do Coordenador de Ensino na Instituição?
2. O Coordenador de Ensino é responsável pelas questões pedagógicas e financeiras do departamento que coordena?
3. Que tipo de gestão é adotada pela Instituição?
4. Quem é o responsável pela elaboração do Projeto Pedagógico de Curso, o PPC?
5. O PPC está disponível ao público para eventuais consultas?
6. O PPC é revisado com que frequência?
7. A Instituição possui um Regimento Interno ou um Manual de Conduta Acadêmica?
8. Que elementos compõem o regimento interno ou o Manual de conduta Acadêmica?
9. O curso participa de algum Projeto em nível Federal, Estadual ou Municipal?
10. Quantos alunos estão matriculados no curso atualmente? _____
11. As matrículas estão sofrendo ascensão ou declínio? Qual é a percepção dos motivos da ascensão/declínio?
12. Qual é o regime de matrícula para o curso: modular, semestral ou anual?
13. Há um grupo colegiado no curso para realizar as reuniões periódicas?
14. Com que frequência o Colegiado se reúne?
15. Quanto ao Núcleo Docente Estruturante (NDE), quais são os critérios para sua formação?
16. O NDE se reúne com que frequência?
17. O NDE, ao fazer um estudo sobre o curso, tem suas sugestões de mudança acatadas pela hierarquia da Instituição?

Sobre o EaD:

01. Qual é a percepção da Instituição quanto à modalidade EaD no contexto brasileiro atual?
02. Sobre as tecnologias necessárias para o curso em EaD, qual a relação entre custo e benefício?
03. Qual é a infraestrutura mínima para se conseguir a autorização do MEC para a implementação de um curso em EaD?
04. Com que frequência essa tecnologia é atualizada?
05. Existe uma equipe de suporte técnico que atenda a alunos, professores e funcionários ligados ao EaD?
06. Como é selecionada a disciplina que será oferecida na plataforma *on-line*?
07. O coordenador de curso participa das decisões sobre a oferta das disciplinas *on-line*?
08. Como é organizada a participação de professores nos projetos que envolvam EaD?
Há farta adesão por parte dos professores para esse tipo de atividade?
09. A Instituição oferece cursos de formação continuada para a equipe que trabalha com a modalidade EaD?
10. Quais são os principais desafios de se trabalhar com a modalidade EaD?
11. Quais são as expectativas da instituição com a relação da modalidade EaD e o curso presencial? Serão duas modalidades que conviverão em harmonia?
12. Há uma avaliação sobre a evasão da modalidade EaD na Instituição? É feita alguma comparação de índices de matrícula/evasão entre os cursos presenciais e em EaD?
13. Quais são as medidas institucionais quanto à avaliação do curso na modalidade EaD nas avaliações do ENADE/MEC?

COORDENADOR – CURSO

1. Qual é o critério de formação de turmas para a modalidade *on-line*?
2. Como a Instituição disponibiliza o acesso a essa plataforma?
3. Há encontros presenciais? Com que frequência?
4. O tutor é um professor da área ou um profissional da Educação?
5. Quem é o responsável por alimentar o sistema da plataforma *on-line*?
6. O professor da disciplina tem contato com o tutor?
7. Quantos profissionais estão envolvidos no processo da disciplina *on-line*?
8. Cada profissional exerce uma única função ou há o acúmulo de funções?
9. Como é a remuneração destes profissionais: hora/aula, hora/relógio e/ou período de trabalho?
10. Qual é a carga horária máxima permitida pela Instituição para esses profissionais?
11. Como são pensadas as avaliações dos alunos?
12. As notas são compostas apenas pelas provas presenciais ou há outro tipo de atividade para compor a nota final?
13. Como a Instituição avalia o desempenho dos alunos nesta modalidade?

TUTORES:**Tutor ()****Tutora ()**

1. Qual a sua área de formação?
2. Qual a sua área de atuação como tutora?
3. Como tutora, você participa das reuniões que têm como pauta o EaD?
4. Que tipo de formação continuada lhe foi oferecida para que você pudesse trabalhar como tutor?
5. Qual o horário de tutoria que você cumpre? Na Instituição ou fora dela?
6. Quais são suas atribuições enquanto tutor?
7. A quantas turmas e alunos você atende?
8. Quais são as maiores dificuldades que você enfrenta enquanto tutor?
9. Há um suporte pedagógico dos professores que elaboram o material?
10. Há um suporte do departamento de informática para solucionar problemas com o sistema?
11. Nas atualizações do sistema, seja uma atualização tecnológica, seja uma atualização pedagógica, há algum tipo de atualização para os tutores em forma de treinamento?
12. As tarefas atribuídas à tutoria são designadas em tempo hábil?
13. Como é a relação tutor-aluno?
14. Os alunos procuram com frequência o tutor?
15. À quem o tutor responde?
16. Há encontros presenciais? Com que frequência?
17. Como é a remuneração?
18. Há uma carga horária máxima, ou turmas para cada tutor?