

## **ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA E TRABALHO DOCENTE: RECENTES CONFIGURAÇÕES NO ÂMBITO DO PÚBLICO E PRIVADO**

*HIGHER DISTANCE EDUCATION AND TEACHER'S WORK: RECENT SETTINGS UNDER THE PUBLIC AND PRIVATE*

**Elcio Gustavo Benini<sup>1</sup>**

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

**Maria Diléia Espíndola Fernandes<sup>2</sup>**

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

**RESUMO:** Neste trabalho apresentamos a materialidade da política educacional para o ensino superior na modalidade à distância, por meio da oferta de matrículas dos setores público e privado. Trabalhamos com as Sinopses da Educação Superior de 2000 a 2009, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP), e também utilizamos como técnica de coleta de dados, entrevistas e questionários com professores e tutores de instituições públicas e privadas. Constatamos que existe uma tendência de crescimento do número das matrículas em cursos a distância em detrimento do crescimento das matrículas na modalidade presencial e, como consequência, uma mudança qualitativa do processo de trabalho docente, este centrado em uma divisão peculiar e em novas formas contratuais estabelecidas que apontam para a sua intensificação e precarização.

**Palavras-chaves:** Política educacional; Ensino superior; Educação à distância; Trabalho docente.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Professor Assistente no curso de Administração, modalidade a distância, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: elciobenini@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado). Vice-coordenadora do GT Estado e Política Educacional da ANPED. E-mail: mdilneia@uol.com.br

## **HIGHER DISTANCE EDUCATION AND TEACHER'S WORK: RECENT SETTINGS UNDER THE PUBLIC AND PRIVATE**

**ABSTRACT:** This work presents the materiality of educational policy for higher education in the distance, through the offer of enrollment of public and private sectors. We work with the synopses of Higher Education from 2000 to 2009, of the Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP), and also used as a technique for data collection, interviews and questionnaires with teachers and tutors of public and private. We note that there is a growing trend in enrollments in distance learning courses at the expense of growth in enrollment in the classroom teaching and, as a consequence, a qualitative change in the process of teaching, this one focusing on division particular of labor and new forms of contracts established pointing to its intensification and precarization.

**Keywords:** Educational Policy. Higher Education. Distance Education. Teacher's work.

## **LES ETUDES SUPERIEURES A DISTANCE ET LE TRAVAIL D'ENSEIGNEMENT : LES CHANGEMENTS RECENTS QUI ONT AFFECTE LES SECTEURS PRIVES ET PUBLICS**

**RÉSUMÉN:** Ce travail s'intéresse à la matérialité de la politique éducative dans l'enseignement supérieur, et plus précisément dans les cours à distance, à travers l'offre privée et publique. Nous avons travaillé sur les synopsis de l'enseignement supérieur de 2000 à 2009, de l' *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP)*. Nous avons aussi eu recours aux entretiens et questionnaires avec des enseignants et tuteurs du public et privé. Nous remarquons l'augmentation tendancielle des inscriptions à l'enseignement à distance, due notamment à l'élévation des frais qu'induit l'inscription dans le système classique. Cela a pour a pour conséquence un changement qualitatif de l'enseignement qui se focalise en l'occurrence sur la division du travail et sur les nouvelles formes de contrats. Cela a eu aussi pour conséquence l'intensification de la précarisation.

**MOTS-CLES :** Politique éducative. Education supérieure. Education à distance. Travail d'enseignant.

## Introdução

O crescimento da modalidade a distância no ensino superior tem despertado o interesse de vários pesquisadores em âmbito mundial (NOBLE, 2002; NEDER, 2009; PETERS, 2006; GIOLO, 2008; MOORE e KEARSLEY, 2008; BELLONI, 2009; LITTO e FORMIGA, 2009).

Na dimensão mais aparente ou fenomenológica, os discursos construídos vêm ressaltando os seguintes aspectos: novas possibilidades de ensino e aprendizagem; processo centrado no tempo de aprendizagem do aluno; uso de novas tecnologias de informação e comunicação; materiais didáticos multimídia; democratização e interiorização territorial do acesso à universidade, entre outros (NEDER, 2009; MOORE e KEARSLEY, 2008; BELLONI, 2009; LITTO e FORMIGA, 2009).

Quando consideramos a modalidade à distância no Brasil e sua dimensão normativa, as justificativas e as intencionalidades das políticas constituídas apontam para a mesma direção: a democratização do acesso ao ensino superior (BRASIL, 2001, s/p).

É importante ressaltar que, embora a história do ensino a distância no Brasil esteja próxima de completar um século (SARAIVA, 1996), conforme observa Giolo (2008, p.2), tal modalidade somente adquire estatuto de política educacional nos anos 1990, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 2001). Pontuamos ainda que foi neste período que os organismos multilaterais começaram a dar ênfase no uso das tecnologias de comunicação e informação e na modalidade a distância como caminhos sustentáveis de crescimento econômico para os países em desenvolvimento (DELORS, 1996).

Considerando que desvelar um objeto de estudo é conhecer as múltiplas determinações de um fenômeno, com este trabalho buscamos analisar como tem sido materializada a chamada democratização do acesso ao ensino superior por meio da modalidade à distância, assim como a sua relação com a modalidade presencial em termos de matrículas, por um lado, e por outro quais os principais desdobramentos e contradições que suscitam na relação educativa e no processo de trabalho docente a partir desta opção política de incentivo e investimento público no ensino superior. Diante disso, utilizamos os dados educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP), bem como dados coletados em uma instituição pública e outra privada, as quais identificamos como Universidade Federal Alfa e Universidade Privada Beta. Para a coleta destes dados, procedemos às técnicas de entrevistas semi-estruturadas e questionários com professores e tutores. Apresentamos também a configuração que vem assumindo o curso de Pedagogia neste contexto, uma vez que este curso

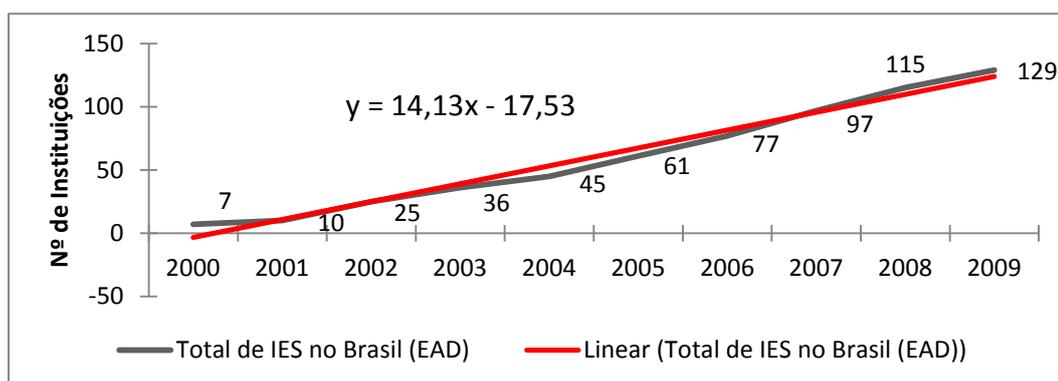
vem se destacando na modalidade a distância por apresentar um dos maiores volumes em termos de matrículas no país. A propósito, “a tardia regulação da oferta da EaD facilitou a abertura desmesurada desses cursos, a ponto de ter-se estabelecido, em muitas situações, uma clara e danosa concorrência em relação aos cursos presenciais” (SCHEIBE, 2010, p. 992). Cabe ressaltar que tal situação vem ocorrendo em um cenário onde o curso de pedagogia é considerado como estratégico no âmbito da política educacional (BRASIL, 2009), com vistas à formação de professores, todavia, em “um país com grandes heterogeneidades regionais e locais, [...] com uma legislação que estabelece a formação em nível superior como condição para o exercício do magistério, num cenário em que a qualidade do ensino superior também está posta em questão” (GATTI E BARRETO, 2009, p. 12).

De fato, os dados demonstram que, embora o ensino superior esteja em franca expansão na modalidade à distância, contudo, tal expansão vem acompanhada pelas discontinuidades qualitativas no processo de trabalho docente e na relação educativa entre professor e aluno. Observamos também que, o avanço das forças produtivas no caso singular da educação à distância, vem se expressando por uma intensa divisão do trabalho e alienação do trabalhador docente, situações que materializam a precarização e a intensificação deste trabalho.

### O boom da modalidade à distância no Brasil no ensino superior

No decorrer da primeira década do século XXI, a educação a distância no Brasil apresentou um crescimento considerável, seja na quantidade de matrículas, seja mesmo no número de cursos e instituições. Conforme pode ser observado no gráfico 1, o número de instituições saltou de 7 para 129 no período mencionado, apresentando um crescimento de 1842%. De acordo com o cálculo da regressão linear da série histórica, existiu um aumento expressivo de 14 instituições por ano.

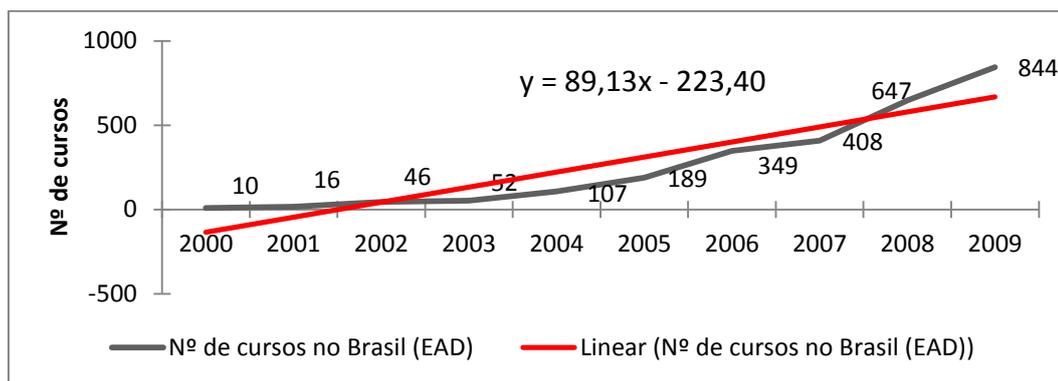
**Gráfico 1** – Número de instituições de ensino superior à distância no Brasil entre 2000 e 2009.



**Fonte:** INEP (2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009).

A evolução no número de cursos ofertados na modalidade a distância também apresentou um crescimento expressivo. De 2000 a 2009 houve um crescimento de 8.440%. Conforme a regressão linear da série histórica, a tendência apresentada foi de 89 cursos abertos por ano. O gráfico 2 apresenta a evolução da série histórica da abertura de cursos.

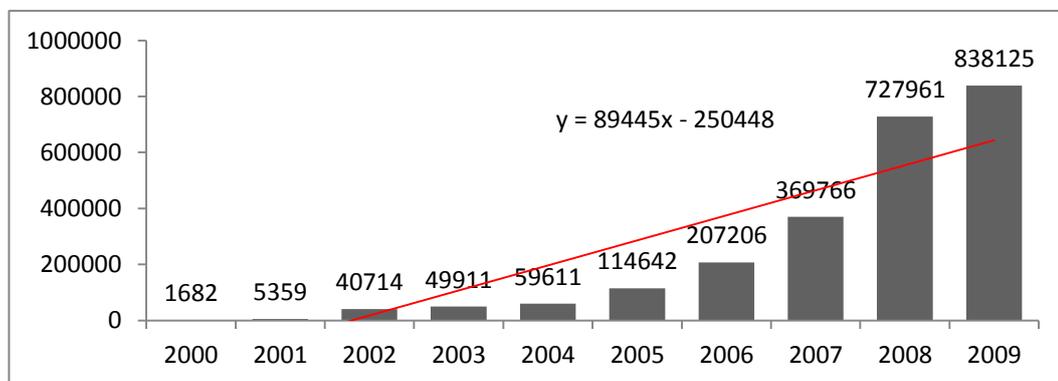
**Gráfico 2** – Número de cursos superiores à distância abertos no Brasil entre 2000 e 2009



**Fonte:** INEP (2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009).

No que diz respeito ao número de matriculados na modalidade à distância, este, durante o período de 2000 a 2009, também apresentou tendência de crescimento expressivo. De acordo com o gráfico 3, houve um aumento de 49.829% no período, sendo que a regressão linear da série demonstra um crescimento de 89.445 matrículas por ano.

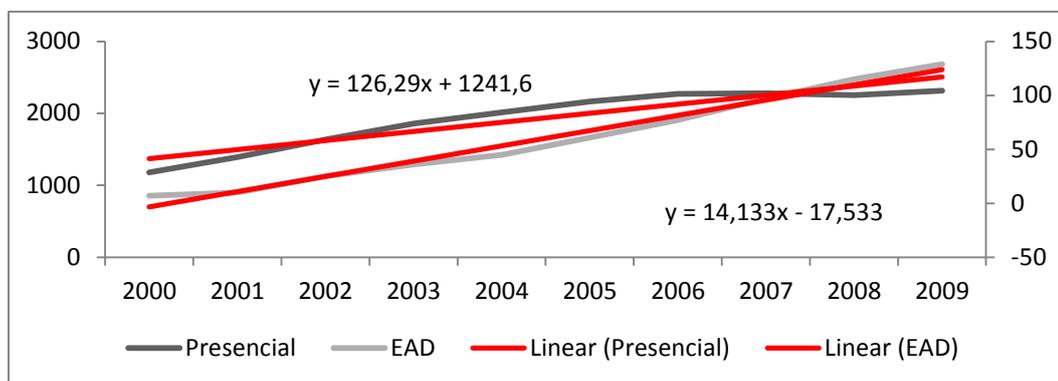
**Gráfico 3** – Série histórica do número de matrículas em cursos de graduação na modalidade à distância no Brasil entre 2000 e 2009



**Fonte:** INEP (2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009).

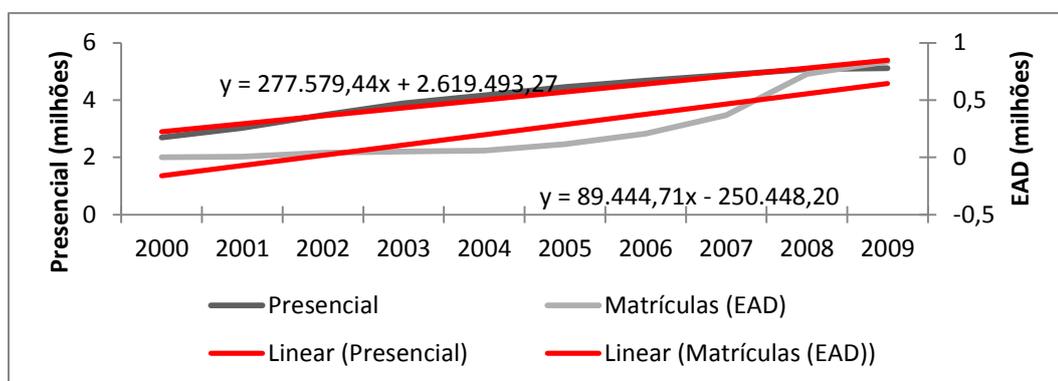
Embora somente pelos números apresentados seja possível, por meio do recurso da lógica, afirmar que a modalidade a distância apresenta-se como um setor em crescimento, e que na sociedade capitalista quando um setor cresce significa que ele é atrativo em termos de lucratividade, é na relação com o ensino presencial e na divisão entre o público e o privado que este raciocínio torna-se mais evidente. Para entender tal processo, começamos apresentando a relação entre o crescimento das instituições de ensino presencial e a distância e de suas respectivas matrículas, conforme os gráficos 4 e 5.

**Gráfico 4** – O crescimento das instituições no ensino superior nas modalidades presencial e a distância no Brasil, no período de 2000 a 2009.



Fonte: INEP (2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009).

**Gráfico 5** – O crescimento das matrículas no ensino superior nas modalidades presencial e a distância no Brasil, no período de 2000 a 2009.



Fonte: INEP (2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009).

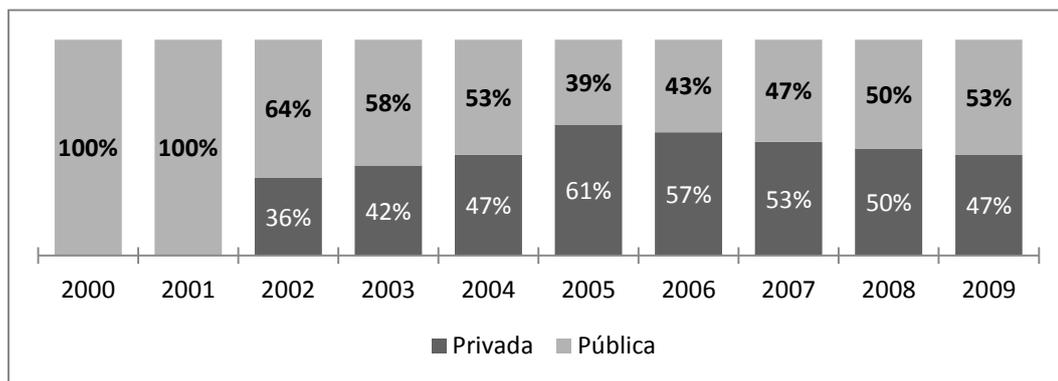
Tendo em vista os gráficos 4 e 5, é possível inferir o grau de concentração de matrículas por meio da relação entre as tendências apresentadas na regressão linear do crescimento das instituições e das matrículas para a modalidade à distância e presencial durante os anos 2000. Enquanto no ensino presencial a regressão linear apresentou um aumento relativo de 126 instituições e 277.579 matrículas por ano, demonstrando uma relação de 2.203 matrículas por cada instituição criada, a modalidade a distância, por sua vez, apresentou um aumento relativo de 14 instituições e 89.444 matrículas por ano, apresentando assim um aumento de 6.388 matrículas por instituição criada. Com efeito, a partir dessas relações podemos afirmar que as instituições da modalidade à distância concentram mais matrículas por instituição criada, demonstrando que se trata de um setor altamente concentrado e produtivo.

Conforme a apuração dos dados feita por Giolo (2008), tal produtividade e concentração de matrículas por instituição não se dá de forma equitativa, e sim, no formato de poucas instituições abrigando a maior parte das matrículas. Para Giolo:

Segundo dados do INEP de 2006, cinco instituições dominam a oferta e a demanda da educação à distância no país: juntas, elas detêm 74,4% das vagas ofertadas, 55,4% das inscrições, 49,5% dos ingressos, 61,4% das matrículas e 77,8% dos concluintes. Dessas cinco, apenas uma é pública e ocupa o 4º lugar na classificação. Das matrículas que essas cinco instituições detêm, as quatro IES privadas dispõem de 89,4% delas (GIOLO, 2008, p. 6-7).

A questão da concentração e, principalmente, da concorrência entre a educação à distância e o ensino presencial fica óbvia quando analisamos o setor a partir da divisão entre o público e privado. Conforme os gráficos 6 e 7, não obstante o número de instituições públicas que ofertam cursos a distância seja relativamente o mesmo que as privadas no final da série histórica, o percentual do número de matrículas da educação a distância no setor privado corresponde a 79% do total, demonstrando assim a importância relativa da esfera privada no setor.

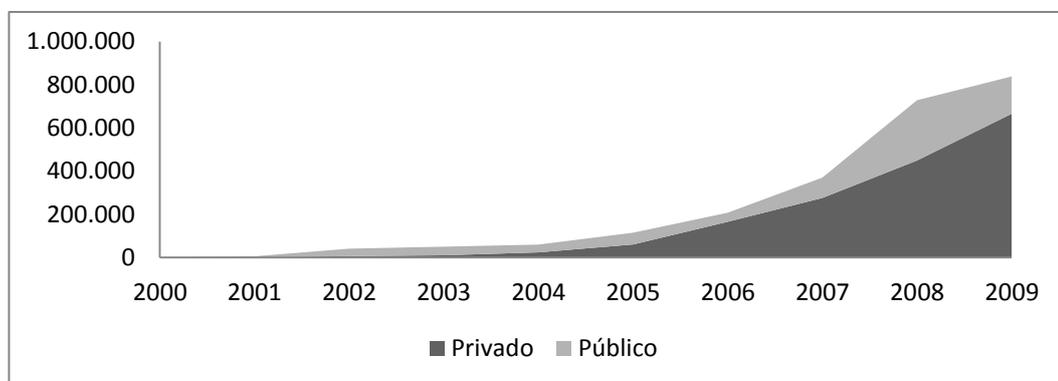
**Gráfico 6** – Participação dos setores público e privado no número de instituições de ensino superior na modalidade à distância no Brasil, no período de 2000 a 2009.



Fonte: INEP (2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009).

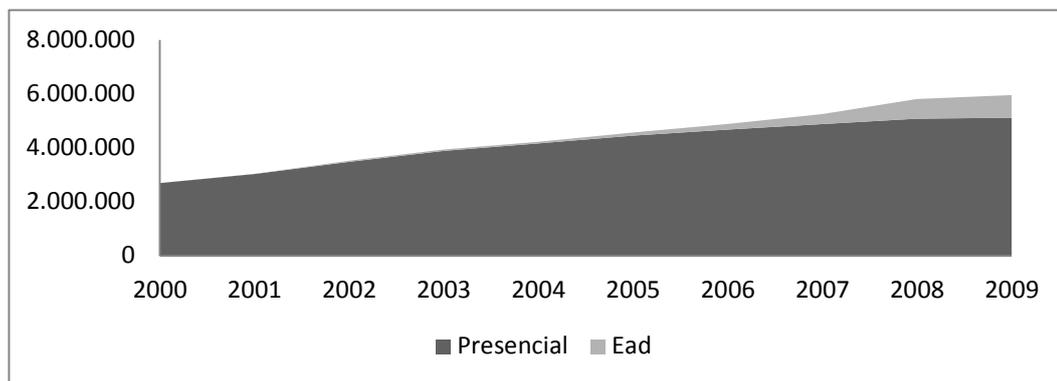
Todavia a concorrência entre a modalidade à distância e o ensino presencial só se torna evidente quando analisamos a dinâmica do montante das matrículas das duas modalidades de ensino. De acordo com a série histórica expressa no gráfico 8, é possível visualizar um crescimento decrescente das matrículas do ensino presencial nos anos finais da série, sendo claramente o espaço ocupado pela modalidade à distância.

**Gráfico 7** – Participação dos setores público e privado no número de matrículas no ensino superior na modalidade à distância no Brasil, no período de 2000 a 2009.



Fonte: INEP (2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009).

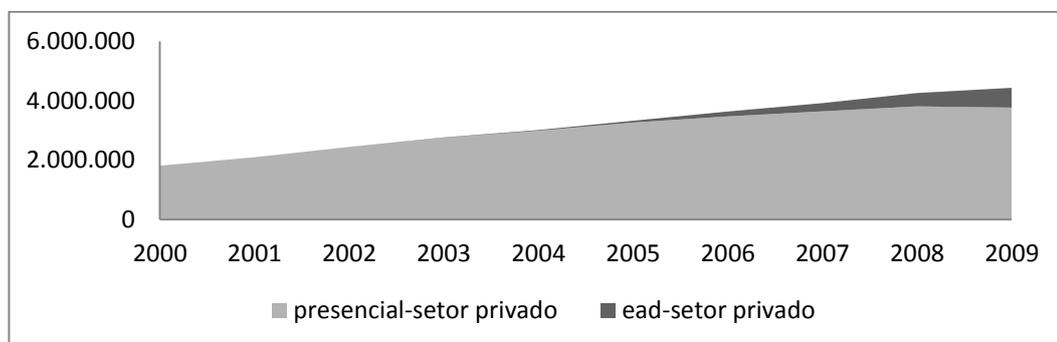
**Gráfico 8** – O montante das matrículas do ensino superior no Brasil, modalidades presencial à distância, no período de 2000 a 2009.



**Fonte:** INEP (2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009).

A tendência de substituição/concorrência entre as modalidades presencial e a distância fica mais clara ainda quando analisamos apenas o setor privado, que além de apresentar uma tendência de crescimento decrescente, demonstra um ponto de inflexão no final da série, deixando assim, claro a opção do setor privado em ampliar a modalidade à distância em substituição da modalidade presencial. O gráfico 9 apresenta tal situação.

**Gráfico 9** – O montante das matrículas do ensino superior no Brasil no setor privado, modalidades presencial e a distância, no período de 2000 a 2009.

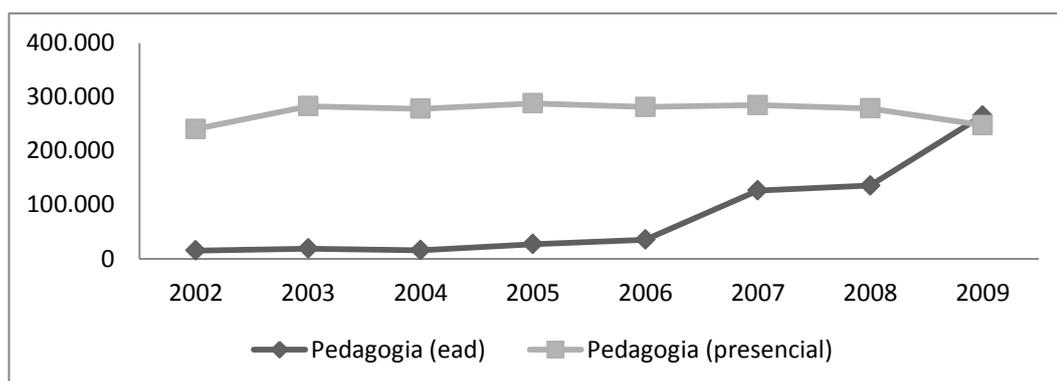


**Fonte:** INEP (2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009).

Para finalizarmos a hipótese sobre a concorrência da modalidade a distância com a presencial, que em última instância coloca em xeque o discurso extremamente amplificado, seja pelos apologistas e entusiastas de tal modalidade, seja principalmente, pela própria política nacional para o setor, para a qual o desenvolvimento da educação a distância proporciona uma democratização do acesso ao ensino superior via ampliação das vagas ofertadas, é extremamente oportuno verificar a dinâmica das matrículas do curso de Pedagogia que, além de se colocar em segundo lugar no número de matrículas totais ofertadas na modalidade à distância, é de importância estratégica para a formação das futuras gerações, pois, estamos lidando em grande parte, com formação de professores.

De acordo com o gráfico 10, é possível visualizar a estabilização e leve decréscimo das matrículas na modalidade presencial enquanto a modalidade a distância ultrapassa o número de matrículas presenciais, ocupando 52% do total de matrículas no curso de Pedagogia em 2009.

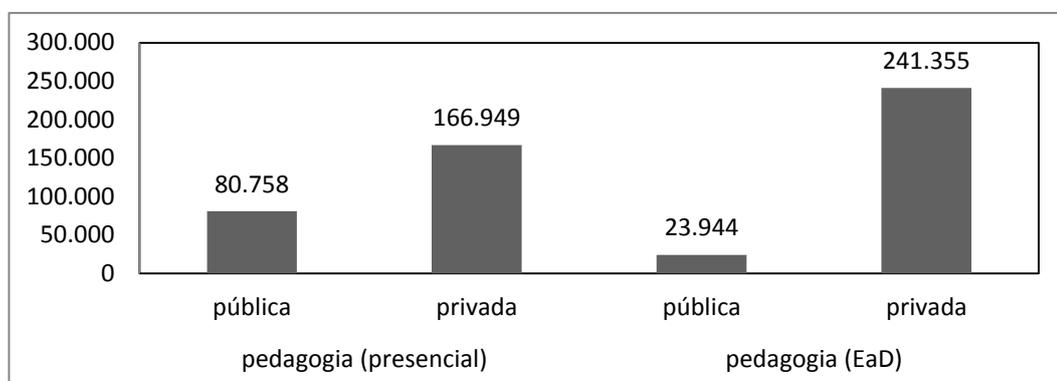
**Gráfico 10** – O montante das matrículas no curso de Pedagogia no Brasil, modalidades presencial e a distância, no período de 2002 a 2009.



Fonte: INEP (2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009).

Ainda sobre o curso de Pedagogia, uma questão importante que não poderia deixar de ser mencionada, é justamente o equacionamento entre a proporcionalidade e a concentração de matrículas entre os setores público e privado. Conforme o gráfico 11, no ano de 2009, não obstante o setor privado seja maior nas duas modalidades, na modalidade à distância tal setor ofertou 91% das matrículas, demonstrando a pequena fatia ocupada pelo setor público no total das matrículas à distância no curso de Pedagogia.

**Gráfico 11** – Matrículas no curso de Pedagogia no Brasil, setores público e privado, modalidades presencial e a distância, no ano de 2009.



Fonte: INEP (2009).

A próxima seção discute o conceito de educação a distância considerando como a organização do processo de trabalho docente vem sendo concebida pelos seus principais teóricos e, também, como esta organização vem sendo materializada.

### **A modalidade à distância no ensino superior: conceitos e organização do processo do trabalho docente**

Não obstante o conceito de educação a distância apresente divergência em suas várias concepções (PETERS, 2006; BELLONI, 2009), seja em termos históricos ou epistemológicos, o principal ponto de convergência está na superação espaço temporal da relação educativa, superação esta que seria possível pelo uso de algum tipo de tecnologia de informação e comunicação.

Assim, enquanto a relação educativa na modalidade presencial tem como pressuposto o contato *tête-à-tête* entre professor e aluno, uma das características marcantes da modalidade a distância é a separação espacial desses atores. Por sua vez, os artifícios tecnológicos informacionais e comunicacionais, assim como o grau de objetivação de trabalho, tornam-se condições *sine qua non* da operacionalização do processo educativo à distância.

No que diz respeito ao aspecto temporal, a questão principal é a objetivação, seja esta física ou virtual, da mensagem entre emissor e receptor. Embora no atual contexto algumas tecnologias existentes possibilitem uma interação síncrona entre os atores envolvidos, ou seja, comunicação em tempo real, à utilização da comunicação assíncrona, com intervalos de tempo, apresenta-se como estruturante. É nesta dimensão que o argumento da autonomia relativa é enfatizado, uma vez que o tempo de aprendizagem é construído de acordo com cada indivíduo (NEDER; 2009).

Para Moore e Kearsley (2008), a ideia básica de educação a distância pode ser entendida quando:

[...] alunos e professores estão em locais diferentes durante todo ou grande parte do tempo em que aprendem e ensinam. Estando em locais distintos, eles dependem de algum tipo de tecnologia para transmitir informações e lhes proporcionar um meio para interagir (MOORE & KEARSLEY, 2008, p. 1).

De acordo ainda com os autores supracitados, dada a importância das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem na educação à distância, torna-se central neste processo a utilização de técnicas de comunicação específicas para esta modalidade de ensino. Com isso, afirmam que devem ser “diferentes daquelas que os professores normalmente aplicam em sala de

aula” (MOORE & KEARSLEY, 2008, p.1). Para diferenciar a educação a distância da forma tradicional de educação, Moore e Kearsley argumentam:

Outra maneira para diferenciar educação à distância e outras formas de educação que usam tecnologia consiste em perguntar: onde são tomadas as principais decisões sobre a educação? Em outras palavras, quem decide o que deve ser aprendido e quando o aprendizado foi completado satisfatoriamente? Se tais decisões são tomadas em sala de aula, não se trata de educação à distância. Caso sejam tomadas em outro lugar e comunicadas pelo instrutor ao aluno por meio de uma tecnologia, o programa é de educação à distância (MOORE & KEARSLEY, 2008, p.3).

Uma questão, ou lacuna implícita que pode ser observada é qual o papel do “instrutor”, ou ainda, do professor responsável pela disciplina, na tomada de decisão. Conforme os autores em questão:

[...] em um curso de educação a distância é comum à interação ser conduzida por instrutores especializados que desempenham um papel reduzido, ou não tiveram participação, nos processos de criação e veiculação do curso. [...] os cursos usualmente são elaborados por equipes de elaboradores de instruções, por especialistas em mídia e tecnologia, bem como especialistas em conteúdo. O custo de tais equipes e o custo de criar mídia de boa qualidade são elevados, portanto, o número de alunos que precisam fazer o curso para que ele dê retorno suficiente é maior que na educação em sala de aula. Em virtude do grande número envolvido, não é possível que os criadores também sejam os instrutores (MOORE & KEARSLEY, 2008, p.17).

Face ao exposto, torna-se evidente que para os autores em pauta a educação a distância opera por meio de uma divisão entre planejamento e execução no processo de ensino, divisão esta que, segundo Braverman (1976), pode ser compreendida como uma das características fundamentais da sociedade capitalista contemporânea. Mas é na abordagem relativa à questão dos custos que o processo de trabalho docente é colocado de forma mais direta e clara:

[...] um sistema de educação a distância somente possui um custo compatível com qualidade quando consegue se valer de economias de escala. Isso significa que, quanto maior o número de usuários do sistema, menor o custo para cada pessoa. Esse conceito, tão familiar em outras esferas de atividade, surge como um resultado da “divisão do trabalho” e da integração do trabalho de diferentes especialistas. Estranhamente, a educação é uma das poucas áreas da vida moderna na qual a divisão do trabalho, ou especialização, ainda não é praticada em escala. Nas salas de aulas tradicionais, professores, individualmente, desenvolvem e apresentam seus próprios cursos. Eles tentam ser comunicadores eficazes, criadores de programas, avaliadores, motivadores, facilitadores de discussão em grupo, bem como especialistas de conteúdo. Isso é um enorme desperdício na utilização de recursos humanos quando o conteúdo e os objetivos de tantos cursos são idênticos – sem mencionar a

ampla variação de qualidade que se produz (MOORE & KEARSLEY, 2008, p.12-13).

Para o pioneiro alemão nos estudos sobre a educação à distância Otto Peters,

A Educação a distância é um método de transmitir conhecimento, competências e atitudes que é racionalizado pela aplicação de princípios organizacionais e de divisão do trabalho, bem como pelo uso intensivo de meios técnicos, especialmente com o objetivo de reproduzir material de ensino de alta qualidade, o que torna possível instruir um maior número de estudantes, ao mesmo tempo, onde quer que vivam. É uma forma industrializada de ensino e aprendizagem (PETERS *apud* BELLONI, 2009, p. 25).

A clareza de Peters sobre a educação a distância é elucidativa. Ao afirmar que “o impulso para a interpretação do ensino a distância como forma industrializada do ensino e da aprendizagem, ou como um processo de ensino e aprendizagem mais industrializados”, foi dado há mais 40 anos, em 1967, por ele próprio, reivindica, indiretamente, do direito de ser considerado um clássico no tema (PETERS, 2006, p. 198).

O destaque de Peters no entendimento sobre a educação a distância se deu, sem hesitações, em seu pioneirismo em buscar em outras áreas de conhecimento, principalmente na administração e na economia, outras categorias e conceitos que não os que a didática e a pedagogia ofereciam até aquele momento histórico. Para Peters era necessário captar a peculiaridade própria da educação à distância, “era necessário observar sua estrutura heterogênea” (PETERS, 2006, p. 199).

Peters concebe a educação a distância como uma verdadeira revolução nos métodos de ensino e aprendizagem. Conforme expõe, se antes todo o processo estava na mão de uma única pessoa, no caso o trabalhador docente, a exemplo o planejamento, o desenvolvimento, a exposição do ensino e correções e avaliações, com a operacionalização da racionalidade instrumentalizada de acordo com os fins de maior produtividade inserida no processo de trabalho docente, em suma, com a divisão técnica e capitalista do trabalho, todas essas tarefas tornaram-se passíveis de serem executadas por pessoas diferentes e em tempos e lugares distintos (PETERS, 2006).

Nesse processo, o desenvolvimento dos cursos oferecidos por escrito antes do início do ensino propriamente dito adquiriu importância crescente, o que no processo da produção industrial correspondia ao planejamento do trabalho, feito por especialistas adequadamente qualificados. Onde até então os docentes realizavam o ensino literalmente utilizando sua força física, esse processo foi mecanizado (e, mais tarde, automatizado). Se até então o ensino era altamente individualizado pela personalidade dos docentes, a partir daí ele foi padronizado, normatizado e formalizado (PETERS, 2006, p. 200-201).

Em síntese, para Peters, a peculiaridade da educação a distância concentra-se na sua forma organizacional do trabalho, a qual considera como a forma mais industrializada de ensino e aprendizagem.

Para Belloni, dado as várias abordagens e tentativas de conceituação da educação à distância, existe uma “não unanimidade em torno do assunto” (BELLONI, 2009, p. 27). Evitando uma conceituação que tome como ponto de partida a organização do processo de trabalho, como em Peters, e a ênfase nos meios técnicos, como em Moore e Kearsley, Belloni destaca a autonomia do estudante como central no processo de educação à distância, e a partir disto, busca trabalhar o conceito de aprendizagem aberta e a distância.

Mais coerente com as transformações sociais e econômicas, a aprendizagem aberta e a distância (AAD) se caracteriza essencialmente pela flexibilidade, abertura dos sistemas e maior autonomia do estudante. [...] Também a não-contigüidade e a não simultaneidade deixam de ser elementos centrais nesta concepção. [...] O fundamento deste modelo é a centralidade do aprendente no processo de aprendizagem (BELLONI, 2009, p. 29-30).

Embora Belloni foque sua atenção na dita autonomia do estudante, ao tratar do professor da educação à distância, sua abordagem não difere de Peters no que diz respeito à organização do processo de trabalho. Conforme Belloni:

Como resultado desta divisão do trabalho, as funções docentes vão separar-se e fazer parte de um processo de planejamento e execução dividido no tempo e no espaço: as funções de selecionar, organizar e transmitir o conhecimento, exercidas nas aulas magistrais no ensino presencial, corresponde em EaD à preparação e autoria de unidades curriculares (cursos) e de textos que constituem a base dos materiais pedagógicos realizados em diferentes suportes (livro-texto ou manual, programas em áudio, vídeo ou informática); a função de orientação e conselho do processo de aprendizagem passa a ser exercida não mais em contatos pessoais e coletivos de sala de aula ou atendimento individual, mas em atividades de tutoria à distância, em geral individualizada, midiaticizada através de diversos meios acessíveis (BELLONI, 2009, p. 80).

Por seu turno, a ênfase na divisão do trabalho surge mais uma vez como condição de operacionalização da educação à distância. Tal divisão do trabalho se torna tão complexa, ou tão fragmentada, que para Belloni, na educação a distância existe uma “transformação do professor de uma entidade individual em uma entidade coletiva” (BELLONI, 2009, p. 81).

É oportuno ressaltar que a divisão técnica, manufatureira, industrial, em síntese capitalista, e a divisão social trabalho, enquanto categorias de análise representam relações sociais produtivas distintas. Conforme pontuou Marx:

Apesar das numerosas analogias das conexões entre a divisão do trabalho na sociedade e a divisão do trabalho na manufatura, há entre elas uma diferença não só de grau, mas de substância. A analogia mais se evidencia incontestável quando uma conexão íntima entrelaça diversos ramos de atividade. O criador de gado, por exemplo, produz peles; o curtidor transforma as peles em couro; o sapateiro, o couro em sapatos. Cada produto é uma etapa para o artigo final que é o produto de todos os trabalhadores. [...] Mas que é que estabelece a conexão entre os trabalhadores independentes do criador, o curtidor e do sapateiro? O fato de os respectivos produtos serem mercadorias. E que é que caracteriza a divisão manufatureira do trabalho? Não produzir o trabalhador parcial nenhuma mercadoria. Só o produto coletivo dos trabalhadores parciais transforma-se em mercadorias (MARX, 2006, p. 409-410).

Do ponto de vista da criação de valor de uso, com a divisão manufatureira do trabalho, o resultado do processo de trabalho só pode ser pensado a partir do trabalho coletivo. Neste ponto, não é difícil de compreender a contradição: que o avanço da força produtiva do capital opera à custa do trabalho individual.

Em termos ontológicos, tal processo de fragmentação do trabalho necessariamente acaba por dividir as funções de planejamento das funções de execução, resultando naquilo que Marx (2004) apontou como alienação.

Não obstante seja um lugar comum que o fundamento da divisão do trabalho seja o aumento da produtividade, para Braverman (1987), o fracionamento do trabalho está muito mais ligado ao seu valor relativo de mercado do que com a produtividade. Para ele, a essência da divisão do trabalho está no seu aspecto social e não técnico:

Tanto quanto o trabalho pode ser dissociado, pode ser separado em elementos, alguns dos quais são mais simples que os outros e cada qual mais simples que o todo. Traduzindo em termos de mercado, isto significa que a força de trabalho capaz de executar o processo pode ser comprada mais barato como elementos dissociados do que como capacidade integrada num só trabalhador. [...] ‘em termos de mercado, isto significa que a força de trabalho [...] pode ser comprada mais barato como elementos dissociados’ (BRAVERMAN, 1987, p. 79).

De acordo com a nossa aproximação do processo de trabalho docente no campo empírico, não obstante as particularidades das duas universidades pesquisadas, tanto a divisão do trabalho quanto a desvalorização da força de trabalho apresentam-se como estruturante no processo do trabalho docente na modalidade à distância. Com efeito, a divisão hierárquica do trabalho desdobra-se na fragmentação da relação educativa entre professor e aluno. Vaticinamos tal argumento a partir da seleção de relatos dos chamados tutores que, para além de corolários ilustrativos da divisão hierárquica do trabalho, são considerados pelos apologistas de tal modalidade como os principais atores no processo educativo (NEDER, 2009; MOORE e KEARSLEY, 2008). De fato, as entrevistas confirmam que o contato entre professor e aluno no

ambiente virtual é mediado pelo tutor na maioria das vezes, e que, ainda, os alunos não têm contato direto com o professor, pois, “a interação do aluno com o professor é via moodle via tutor à distância. As dúvidas não vão para o professor. Eles não entram em contato direto com o professor, não existe o e-mail do professor no moodle” (ENTREVISTA, 10.08.2011).

Conforme pôde ser observado, em nenhum dos casos os professores estabelecem sistematicamente contato direto com o aluno, salvo as exceções da Universidade Federal Alfa. Portanto, se considerarmos que uma das facetas da alienação, conforme pontuou Marx (2004), é a separação entre o trabalhador e o fruto do seu trabalho, o não acompanhamento do processo de ensino e da aprendizagem do aluno configura uma situação educativa na qual o professor responsável não sabe o resultado claro do seu trabalho. Tal argumento fica mais evidente quando a dimensão a ser analisada são as avaliações periódicas e obrigatórias realizadas pelos alunos. Neste sentido:

No caso o professor tutor a distância da Universidade Privada Beta, os únicos dois trabalhos que eles têm é corrigir as provas dos alunos, de todas as disciplinas, e mais os desafios de aprendizagem, sendo que estes desafios geralmente são feitos em grupos de cinco a seis alunos, postado no ambiente moodle. É um trabalho de acordo com cada disciplina. É um trabalho longo, onde temos que ver se não há plágio ou cópia de outros grupos, depois lançamos as notas no sistema. Essas são as duas principais atividades que fazemos: corrigir provas e desafios. A nota da prova é só postada e não há feedback para o aluno. Para os trabalhos, os desafios de aprendizagem, há um feedback padrão, não específico para cada situação, um feedback padrão desenvolvido pela coordenação de curso. Por exemplo: A nota máxima do desafio é 1,5. Se o aluno tirou zero, enviamos um feedback dizendo que o trabalho “não está de acordo” ou que é “plágio”, conforme a situação. Se for semi-plágio, sua nota será de 0,5 a 1,0 um ponto. Se a nota for de 1 a 1,5, dá só parabéns/ótimo, dizendo que o trabalho estava o esperado pelo professor. Não há feedback dizendo onde ele errou, onde devia melhorar, ou mostrado os sites de onde copiou isto não acontece (ENTREVISTA, 10/08/2011).

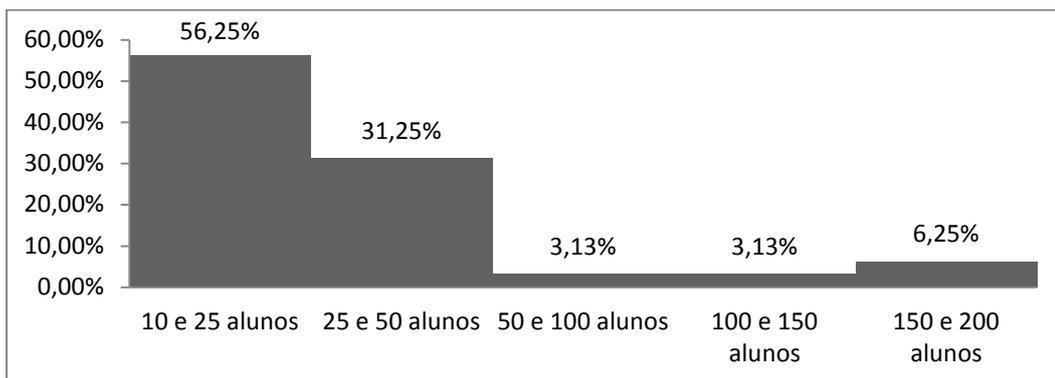
Vejamos esta mesma questão na outra universidade pesquisada: “são mais de orientação quanto a alguma dúvida quanto ao conteúdo, mas é tira dúvidas mesmo e correção das atividades. Essas são as atividades gerais de ensino. O que toma mais tempo é a correção das atividades” (ENTREVISTA, 15/08/2011).

Assim, de acordo com os relatos dos entrevistados, a principal atividade ou função do tutor a distância é a correção de atividades. Um fato importante observado nos relatos, é que enquanto na Universidade Federal Alfa alguns professores corrigem as provas presenciais, cabendo ao tutor à correção apenas das atividades à distância, na Universidade Privada Beta, o professor não corrige nenhum tipo de prova ou atividade, estando assim, completamente alienado em seu trabalho. Neste último caso, o próprio número de alunos impossibilita tal

trabalho. Temos então a clara e nítida divisão entre processos de ensino e processos de aprendizagem.

Uma das questões mais importantes e reveladoras do processo de intensificação do trabalho, este possível por falta de normas rígidas e fiscalização, diz respeito à quantidade de alunos por tutor. Esta questão, que é em verdade um indicador objetivo, é de extrema importância, e não tem sido considerada com a devida atenção. Conforme os gráficos 12 e 13, não obstante o tutor da Universidade Federal seja contratado por 20 horas e os tutores da Universidade Privada Beta por 40 horas, existe uma diferença significativa no número de alunos por tutor à distância. Tal diferença pode ser vista na média das classes. Enquanto a Universidade Federal apresentou uma média de 38 alunos/tutor, de acordo com as respostas dos tutores a distância, na Universidade Privada Beta, tal relação obteve a marca de 199 alunos por tutor.

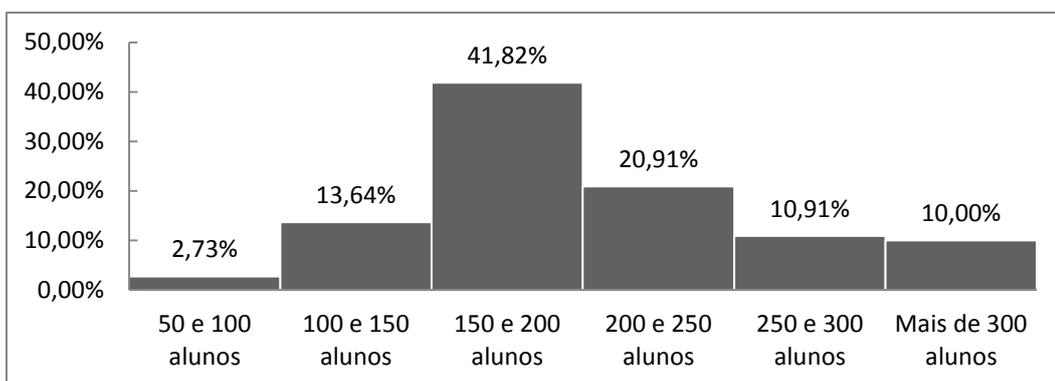
**Gráfico12** – Relação de alunos por tutores a distância na Universidade Federal Alfa



**Fonte:** (Elaborado pelos autores).

No que diz respeito às condições de trabalho e à remuneração dos tutores em pauta, os setores público e privado investigados também apresentaram diferenças significativas. Enquanto na Universidade Federal Alfa as condições de trabalho apresentaram-se de forma extremamente precária, sendo tal precariedade visualizada tanto no tipo de contrato quanto no espaço físico e nos instrumentos de trabalho, já a Universidade Privada Beta, embora tais problemas não existam, a insegurança sobre a permanência no trabalho apontada pelos entrevistados parece ser um espectro constante para os atores em questões.

**Gráfico 13** – Relação de alunos por tutores a distância na Universidade Privada Beta



**Fonte:** (Elaborado pelos autores).

Assim, na Universidade Federal Alfa, de acordo com os questionários aplicados, 93% dos entrevistados responderam que utilizam recursos e instrumentos próprios para trabalhar, como computadores e impressoras. O próprio espaço físico de trabalho não é garantido pela instituição, levando os tutores a trabalharem em suas respectivas casas. Sobre a remuneração e o contrato de trabalho, a incerteza e a precariedade é nítida, pois a remuneração é uma bolsa no valor de 765,00 reais, ou seja, não existe nenhum tipo de direito trabalhista.

Já na Universidade Privada Beta, a insegurança parece ser fruto da própria oscilação do mercado, por um lado, e por outro, da falta de rigidez na normatização e fiscalização da instituição. O relato do tutor entrevistado é revelador sobre este aspecto:

Não me sinto segura como nunca me senti desde que eu entrei. Conheço um pouco da política das universidades privadas, e como a gente sabe que o MEC estaria passando no final do ano passado, por isso teve muitas contratações de professores tutores. Eles queriam professores mestrados ou mestres. Contrataram. Agora, cerca de 15 dias atrás eles demitiram mais de 50 professores-tutores. Com isso, se antes a gente tinha cerca de 100 a 150 alunos para cuidar, agora já nos foi avisado que vamos cuidar de mais de 300 alunos. Foi-nos passado que a instituição comprou outra instituição que não deu muito lucro e que por isto as ações na bolsa caíram. Também avisaram que a partir do ano que vem haverá novas demissões (ENTREVISTA, 10/08/2011).

Considerando os relatos supracitados e a abordagem teórica sobre a organização do processo de trabalho docente na modalidade à distância, em que pese às particularidades dos casos concretos e das construções teóricas, o fato notório convergente diagnosticado demonstra uma mudança qualitativa na relação educativa entre professor e aluno, sendo esta pautada na aplicação racional de organização do trabalho, que em última instância tem como finalidade o aumento produtivo do trabalho docente.

### **Considerações finais**

A partir da análise das matrículas das modalidades presencial e a distância, vaticinamos que a chamada democratização do acesso ao ensino superior desenha uma tendência de substituição e/ou concorrência entre as modalidades, o que, por sua vez, demonstra a opção/tendência pela forma mais produtiva de organização do trabalho e não a efetiva democratização.

Registramos como exemplo dessa situação as matrículas do curso de pedagogia presencial e a distância, quando esta última,

mesmo com os cuidados legais previstos, o volume de cursos à distância para a formação de professores cresceu rapidamente, sendo oferecidos em inúmeros polos mantidos pelas instituições credenciadas. Este crescimento sinaliza a necessidade de se aprimorar alguns dos processos avaliativos relativos a essas iniciativas (GATTI e BARRETO, 2009, p. 51).

Argumentamos que o crescimento relativo da modalidade a distância no ensino superior tem se pautado na mudança substantiva da organização do trabalho docente, sendo esta organizada de acordo com a racionalidade instrumental típica das organizações industriais

capitalistas, para as quais a reprodução do capital engendra-se por meio do aumento relativo da produtividade da força de trabalho. Com efeito, a racionalidade da produtividade da modalidade a distância constitui-se por meio da simplificação e desvalorização do trabalho docente.

Portanto, enfatizamos que, em que pese à limitação da análise nos efeitos da política para a modalidade à distância e as inter-relações com a modalidade presencial, tanto a relação entre números de alunos por tutor quanto o tipo de contrato utilizado, principalmente pela esfera pública, que vem utilizando a engenhosa prática de pagamentos de bolsas, demonstram a tendência da concretização da política para o setor: a precarização e a intensificação do trabalho docente.

### Referências

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas: Editores Associados, 2009.

BRASIL. **LDB & Lei do Fundef**. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação, Cultura e Desporto. Coordenação de Publicações. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria Normativa n. 9, de 30 de junho de 2009**. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da educação. Brasília, DF: MEC, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses da educação superior. 2000 a 2009**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>> Acesso em: 20 de mai. 2011

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

DELORS, J. *et. al.* **Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

ENTREVISTA. TUTOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL ALFA. Entrevistador: Élcio Gustavo Benini. Campo Grande, 15/08/2011.

ENTREVISTA. TUTOR DA UNIVERSIDADE PRIVADA BETA. Entrevistador: Élcio Gustavo Benini. Campo Grande, 10/08/2011.

GATTI, A. B. (Coord.); BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIOLO, J. **A educação a distância e a formação de professores.** Educação e Sociedade, v. 29, n.105, p. 1211-1234, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a13.pdf>>. Acesso em: 10 de mai. 2011.

LITTO, M. F. & FORMIGA, M. M. **Educação a distância: o estado da Arte.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política.** Livro 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MOORE, M. & KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integradora.** São Paulo: Cengage Learning, 2008.

NEDER, M. L. C. **A formação do professor à distância: desafios e inovações na direção de uma prática transformadora.** Cuiabá, EdUFMT, 2009

NOBLE, D. **Digital Diploma Mills: The automation of Higher Educationan.** New York: Monthly Review Press, 2002.

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

SARAIVA, T. Educação a distância no Brasil: lições da história. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n.70, abr./jun., 1996. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1048/950>> Acesso em 06 de mai. de 2011.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n.112, jul./set. 2010, p. 981-1000.