Universidade Federal de Goiás
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A FORMAÇÃO POR UM FIO: o tutor na EaD no Estado do Tocantins

Goiânia
2009

ANGELA NOLETO DA SILVA

A FORMAÇÃO POR UM FIO: o tutor na EaD no Estado do Tocantins

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção de título de Mestre em Educação.
Orientadora: Profª Drª Ruth Catarina C. R. de Souza.

Goiânia
2009

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás

Silva, Angela Noleto da.
S586f A formação por um fio: o tutor na EaD no Estado do Tocantins [manuscrito] / Angela Noleto da Silva. - 2009.
150 f.

Orientador: Prof. Dr. Ruth Catarina C. R. Souza
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2009.
Bibliografia.

1. Curso de mestrado em educação – Pesquisa 2. Professores de educação – Formação 3. Mestrado (educação) – Pesquisa 4. Ensino a distância – Tocantins [Estado]. I. Título.

CDU:378.22:001.891

“Mestre não é quem sempre ensina,
mas quem de repente aprende”.
(Guimarães Rosa)

Aos meus amados pais, Dalvino Luiz e Nilde Maria,
que com a mais singela e terna forma de educar,
ensinaram-me a beleza do encontro
entre as letras e a realização de sonhos.

Agradecimentos

A realização desse trabalho só foi possível por ter contado com a colaboração de muitas pessoas, às quais agradeço de coração. Algumas serão aqui nominalmente citadas, tendo em vista que o espaço é insuficiente para elencar todas. Isso não significa que aquelas cujos nomes não aparecem tenham sido menos importantes nessa longa jornada. Assim, meus sinceros agradecimentos.

À minha orientadora, Ruth Catarina, que com toda a paciência pedagógica, carinho e dedicação conduziu-me à realização deste trabalho.

Aos colegas da 20ª turma de mestrado, em especial, Neisi, Luciana Almeida, Rita e Rejane pelas discussões e orientações que tornaram essa caminhada menos difícil.

À Profa. Solange , pelo carinho, apoio e pela leitura do trabalho.

À família Guimarães Faria, (tia Teresinha, S. Imílio, Núbia e Luciana) pelos momentos de apoio, discussão e a leitura cuidadosa que tanto ajudaram no desenvolvimento deste trabalho. Meu eterno agradecimento.

À amiga mestra, Juliana Guimarães Faria, pelas inestimáveis contribuições e horas dedicadas, especialmente, na reta final. Contar com a sua leal amizade me fez acreditar ser possível.

Às professoras Mirza Seabra Toschi e Joana Peixoto, pela amizade e pelas valiosas contribuições para o aperfeiçoamento deste trabalho por ocasião no exame de qualificação.

Aos colegas da pesquisa interinstitucional, que proporcionaram valiosos momentos de aprendizado.

Às amigas inesquecíveis Rejane e Luciana Almeida, pela amizade, solidariedade, companhia durante as madrugadas e apoio até o último momento.

Aos amigos Márcia e Andreia que no percurso do mestrado me concederam a alegria de conhecê-los e fizeram da minha passagem por essa cidade uma experiência única.

Aos meus irmãos Larah, Fábio e amiga Maria de Nazaré que com afeto me incentivaram a jamais desistir.

Ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFG e a todos os funcionários do Programa de Pós-Graduação pelo atendimento cordial.

A cada um e a todos, muito obrigada!

RESUMO

O presente estudo, intitulado “A formação por fio: o tutor na EAD no Estado do Tocantins” é resultado da investigação empreendida nos estudos de Mestrado em Educação ligada à Linha de Pesquisa: Formação e profissionalização docente, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Este estudo tem por objetivo discutir e compreender quem são esses sujeitos denominados de “tutor” que atuam na formação de pedagogos na modalidade a distância no estado do Tocantins.

Parte-se do princípio de que as relações estabelecidas entre educação, trabalho e tecnologias, em especial as ocorridas nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, demonstram mudanças em todos os setores da sociedade, sobretudo, no campo de políticas voltadas para a formação de profissionais para a educação e que toma para tal intento o incentivo à certificação em massa e a ampla expansão da educação a distância como modalidade para a realização de cursos de formação inicial superior. Utilizou-se dos referenciais teóricos de Castells (2001), Ianni (1999, 2000), Antunes (1992, 2003), Barreto (2001, 2003, 2008), Belloni (2001), Chauí (1999, 2001) Frigotto (2003, 2007) Kenski (2007, 2008), Kuenzer (1999, 2007), Marx e Engels (1983), Marcuse (1973), entre outros. A pesquisa implica a recuperação de aspectos históricos que consolidam a reestruturação do modo de produção capitalista e o entendimento de que está em curso a “sociedade informacional”, cujo amparo se dá nos avanços tecnológicos e sua aplicação principalmente nos campos da economia, comunicação, política, educação e trabalho. Para tanto, foi realizada uma pesquisa empírica, com abordagem qualitativa e compreendida como estudo de caso, em que se fizeram uso de instrumentos de coleta de dados como entrevistas semi-estruturadas, aplicação de questionários, observações e análise documental. Como sujeitos envolvidos na pesquisa participaram: os assistentes de sala, que atuam no município de Araguaína, Estado do Tocantins e que realizam trabalho de tutoria nas telesalas do curso de Pedagogia oferecida na parceria entre Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS) e empresa EADCON; alunos regularmente matriculados nos 3º e 5º períodos do curso de Pedagogia no primeiro semestre do ano de 2008 e o coordenador administrativo do curso. Os resultados encontrados apontam para o fato de que os sujeitos pesquisados desempenham uma função que não os caracteriza como tal, ou seja, como tutores; demonstram que o modelo de EaD ali posto em desenvolvimento não corresponde ao modelo proposto nos documentos; a precariazação, as más condições objetivas de trabalho e desvalorização dos profissionais que atuam diretamente na formação de futuros professores, reafirma o processo de desvalorização social e proletarização do trabalho docente, em se tratando de educação a distância. Chama atenção, a respeito da função social da educação e da universidade entre educação, trabalho e tecnologias da informação e comunicação, em que novos atores educacionais, no caso, os tutores, sugerem estudos que conduzam à reflexão entre formação e trabalho docente em educação a distância.

Palavras- chave: Educação a distância, tutor presencial, formação de professores e tecnologias da comunicação e informação

ABSTRACT

This study entitled 'Formation along a line: Distance Education Tutors in the Tocantins State' is the result of an analysis undertaken as part of the Master in Education program linked to the line of research: Teacher formation and professionalization at the Universidade Federal de Goiás Education Faculty. The aim of the study was to discuss and understand who these subjects called 'tutors' are, working in the formation of pedagogues in the distance education modality in the Tocantins State. It starts from the principle that the relationships established between education, work and technology, especially those which occurred in the final decades of the 20th and beginning of the 21st centuries, have produced changes in all sectors of society. This is especially so in the field of policy on the formation of educational personnel and in order to do so mass certification has been encouraged as well as the ample expansion of distance education as a modality for providing undergraduate Higher Education Courses. The theoretical references used were those of Castells (2001), Ianni (1999, 2000), Antunes (1992, 2003), Barreto (2001, 2003, 2008), Belloni (2001), Chauí (1999, 2001) Frigotto (2003, 2007) Kenski (2007, 2008), Kuenzer (1999, 2007), Marx and Engels (1983), Marcuse (1973), and others. The research infers the recovery of historical aspects which consolidate the restructuring of the capitalist mode of production and the understanding that an 'information society' is coming about, supported by technological advances and their application mainly in the fields of the economics, communication, politics, education and labor. For this reason, an empirical research with a qualitative approach was undertaken. It was understood as a case study in which semi-structured interviews were used as a means to collect data. Questionnaires were applied and observation and documental analysis was undertaken. Classroom assistants working in the municipality of Araguaína, Tocantins, and doing tutorial work in the teleclassrooms of the Pedagogy Course offered in partnership by the Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS) and the EADCON company; students regularly enrolled in the 3rd and 5th periods of the Pedagogy Course during the first semester of 2008 and the administrative coordinator of the Course – all these participated in the research as subjects. The results would point to the fact that the subjects carry out a function which does not characterize them as tutors; it shows that the model of Distance Education being undertaken there does not correspond to the model proposed in the documentation; the precariousness, the poor objective working conditions and the depreciation of the professionals directly involved in the formation of future teachers, reaffirm the process of social disparagement and proletarianization of the work of teaching in the issue of distance education. The results also draw attention to the social function of education and the university between education, work and information and communication technologies in which new educational actors, in this case, the tutors, suggest studies which would lead to a reflection on the relationship between formation and the work of teaching in distance education.

Key- words: distance education, presencial tutors, formation of teachers, information and communication technologies

LISTA DE SIGLAS UTILIZADAS

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

CNE- Conselho Nacional de Educação

EADCON – Empresa Sociedade Civil de Educação Continuada

FMI- Fundo Monetário Internacional

IBGE- Instituto Nacional Brasileiro de Geografia e Estatística

Inep – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

HRC- Comércio de Material Didático e Promoção de Eventos LTDA- Palmas/To

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC- Ministério da Educação e Cultura

OCDE- Organização para a Coordenação do Desenvolvimento Econômico

OIT- Organização Internacional do Trabalho

OMC- Organização Mundial do Comércio

Pnud- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SEDUC/TO- Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Tocantins

Seed – Secretaria de Educação a Distância

TIC- Tecnologia da Informação e Comunicação

UAB- Universidade Aberta do Brasil

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

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNITINS- Fundação Universidade do Tocantins

USAID- Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 10

Definição da temática..... 14

CAPÍTULO I - **EDUCAÇÃO, TRABALHO E NOVAS TECNOLOGIAS TRAMAS QUE SE ENTRELAÇAM 19**

1. As transformações societais no contexto da globalização do capital..... 20

1.2 Sociedade da informação ou sociedade informacional..... 25

1.3 A técnica e a tecnologia como bases para o pensamento tecnológico na contemporaneidade..... 30

1.4 Educação e o novo mundo do trabalho..... 34

1.5 Educação e tecnologias no cenário educacional..... 40

CAPITULO II - **Universidade e EaD: protagonismos e antagonismos 47**

2.1 A reforma educacional dos anos de 1990 e seus reflexos nas políticas para o ensino superior 50

2.2 A formação de professores face à Reforma do Estado..... 55

2.3 A formação por um fio: a EaD na formação de professores..... 58

2.4 A expansão sistemática da EaD ou recuo da educação presencial?: questões em aberto..... 60

2.5 Caracterização da EaD..... 71

CAPÍTULO III - **Ulisses revisitado: o tutor na formação de pedagogos na modalidade a distância no Estado do Tocantins 81**

3.1 A formação de professores e suas veredas no Tocantins: marcos históricos, movimento de expansão da EAD e o link entre UNITINS e EADCON..... 82

3.2 O curso de Pedagogia..... 89

3.3 Os alunos..... 92

3.4 O tutor na proposta dos cursos a distância: que atores são esses?..... 97

3.5 O tutor no curso de Pedagogia 104

3.6 O trabalho do tutor no curso de Pedagogia: características..... 108

3.7 AVA, a mediação e a prática pedagógica..... 114

3.8 Tutor: Ulisses revisitado?..... 117

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....121

REFERÊNCIAS.....129

Anexos.....143

Introdução

A partir da década de 1990, a Educação a Distância (EaD)[1] em consonância com o processo de reforma do Estado, sinaliza que as reformas no ensino superior no Brasil resultam dessa *nova* fase da "reestruturação capitalista [e] é marcado por políticas de centralização, de diferenciação e de diversificação institucional e, especialmente, de privatização da esfera pública" (DOURADO, 2002, p.236). Estas reformas, sobretudo as das esferas econômicas, políticas e educacionais, demonstram que do ponto de vista da prática política dos organismos multilaterais, a educação é condição necessária à construção de um ideário, que favoreça a implementação de suas receitas econômicas e programas políticos de efeitos ampliados. A educação torna-se condição e parte da construção desse ideário de manutenção da hegemonia política desses grupos, meio de expansão e reprodução ampliada do capital.

Esse processo é favorecido, dentre outros, pelo monopólio que esses grupos detêm dos avanços científicos e tecnológicos, das tecnologias de comunicação e de informação, dentre eles, os meios de comunicação de massa, como a mídia televisiva e a informática. Além do que possuem suas raízes históricas nos processos de produção e acumulação do capital nas suas diversas fases de aprimoramento (ANTUNES, 2003), possibilitando a expansão e a acumulação em nível mundial, traduzidas pelo processo de transnacionalização, como aponta Ianni (2000).

Nesse contexto, também se observam modificações nos espaços de trabalho, que agora tem por núcleo na maioria dos casos, as tecnologias da informação e comunicação e que no campo educacional tem sido discutida e empregada tanto na reconfiguração dos discursos do ensino, sobre ensino e da formação de professores (BARRETO, 2001).

Entende-se que, no âmbito de uma sociedade permeada de contradições, a educação configura-se como a possibilidade de desenvolvimento das potencialidades humanas, da apropriação dos saberes sociais construídos historicamente e da aquisição de conhecimentos e habilidades que permitem conhecer e compreender a realidade, de modo a contribuir para sua transformação. Assim, a educação representa condição e parte integrante

[1] Neste trabalho a sigla EaD será tomada como referência sempre que referir-se ao termo Educação a Distância.

do processo de construção e de inserção social e, portanto, de desconstrução de projetos que produzem e naturalizam a exclusão social.

Partindo desse princípio, a análise dos documentos e orientações que norteiam o projeto de expansão global de educação superior indica uma ideologia economicista a ser implantada no âmbito da educação, justificada pela necessidade de investimento no desenvolvimento de habilidades cognitivas, centralização em tarefas escolares, flexibilização educacional, e aperfeiçoamento profissional. Esses argumentos impõem-se como necessários para, supostamente, a partir da educação e da formação de professores, levarem os países em desenvolvimento a competir em uma economia mundializada, em um sistema que nega as possibilidades da história e no qual os processos educativos são planejados para satisfazer interesses práticos e imediatos, em detrimento de interesses formativos e imediatamente desinteressados (CHAUI, 1999).

O ensino a distância experimenta vertiginosa expansão mundial. No Brasil, país de porte continental com grandes disparidades socioeconômicas e crônicos problemas educacionais, foi invocado como tábua de salvação. Uma maneira de constatar isto é verificar o grande número de instituições sendo credenciadas a atuarem nessa modalidade de ensino, assim como pelo quantitativo crescente de alunos que optam pela mesma, para realizarem cursos de formação inicial e continuada.

Beneficiado por novos dispositivos legais, a EaD adquiriu a legitimidade e a visibilidade almejadas por diferentes segmentos do setor educacional. Com interesses distintos, instituições de ensino superior particulares ou públicas e empresários, celebram a difusão da educação a distância em parcerias. Pode-se exemplificar com a que foi estabelecida entre Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS) e a Empresa Sociedade Civil de Educação Continuada (EADCON) objetivando ampliar seu potencial de alcance tecnológico, bem como de conquistar novos espaços de exploração econômica. Como todo processo social ou educacional, essa modalidade de ensino possui facetas ambíguas e controversas, comporta tensões e desenlaces antagônicos. Para autores como Kenski (2007), Silva (2006b), Santos (2006b), Belloni (2001), Dourado (2008) poderia ampliar e contribuir para a melhora da rede pública presencial. Contudo, estudiosos como Barreto (2007), Lima (2007) e Giolo (2008), têm contribuído significativamente para promover interesses restritos e ligados à lógica da reestruturação econômica e à privatização do ensino superior.

Engendradas ao cenário de afinação que o ideário neoliberal reclama, é que a EaD é situada como estratégia para a concretização da reforma educacional brasileira e, ao ser instituída pelo Estado, assume um caráter predominantemente instrumental, sendo alicerçada

em princípios como competitividade, eficiência, eficácia, produtividade, cognitivismo, operacionalidade técnica, adaptação instrumental e ensino prescritivo, dentre outros (LIMA, 2007).

Nessa arquitetura, revela-se um movimento neotecnicista na formação *online* de educadores, mediante: atendimento massivo, voltado a um grande contingente de cursistas; dá ênfase à noção de competência e à prática educativa, por vezes em detrimento dos aspectos acadêmico-científicos; estabelecimento de uma formação em massa mediante uso extensivo de tutoria.

As tecnologias da informação e comunicação (TIC)[2] configuram-se nas principais ferramentas com as quais os projetos/programas de educação a distância se constroem, utilizando-se de ambientes virtuais de aprendizagem via rede mundial de computadores (Internet) (SILVA & SANTOS, 2006), (KENSKI, 2008), (TOSCHI, 2003) (2008), (ALMEIDA,2003), (CRUZ,2001), (BELONNI,2001) . Assenta-se na idéia que "a era da informação pressupõe uma sociedade em transformações constante, portanto exigirá uma escola em transformações constantes" (SILVA, 2004, p.24).

Uma das grandes características atribuídas às TIC é a de interação e a de interatividade. A interação é entendida como a capacidade que a tecnologia tem de possibilitar a comunicação entre os sujeitos, de tal forma que haja qualidade nesse processo intersubjetivo de comunicação; que ocorra mudança de comportamento; que haja troca de conhecimentos entre os indivíduos. Por exemplo: a interação entre o professor e o estudante, entre o professor e outro professor e nos cursos a distância, entre aluno e tutor (orientador acadêmico). E a interatividade refere-se à capacidade de um sistema de comunicação ou equipamento de possibilitar interação, ou seja, de se apresentar como potencial de propiciar a interação, mas não como um ato em si mesmo, como esclarece Almeida (2003).

As reflexões que se apresentarão nesse estudo, endossam o argumento de que em países como o Brasil, em que a EaD tem a cada ano conquistado novos adeptos, uma das grandes questões que se fundam, diz respeito à caracterização e observância do trabalho realizado pelos sujeitos denominados tutores (BARRETO, 2008), (KUENZER, 2007), (PERREIRA, 2007), (SILVA, 2006). Segundo estudiosos que discutem a relação educação e tecnologias, esses profissionais representam papel de grande relevância para a adesão e permanência de cursistas que optam por essa modalidade de formação, e, portanto, para a sua expansão/ampliação, bem como, para mudanças nos campos da didática e de uma nova

[2] A sigla TIC será usada nesse trabalho sempre que referir-se ao termo Tecnologias da Informação e Comunicação.

dimensão do trabalho do profissional de ensino (KENSKI, 2007; PETERS, 2001; MILL (2007); MOORE (2007)

Por outro lado, os debates também enfocam a respeito da elaboração de possibilidades que as ferramentas tecnológicas podem favorecer ao trabalho docente em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), na perspectiva da formação superior por via da aprendizagem em redes colaborativas. Crêem muitos estudiosos como Peters (2001) e Gonzalez (2005) que o tutor está diretamente ligado aos modos de propiciar cadência ao processo de eficácia e eficiência a que se propõe esse modo de ensino, e aponta que novos espaços de atuação profissional estão emergindo, sejam esses propícios (ou não) à valorização e fortalecimento de uma identidade profissional.

A educação a distância, como todo bem ou serviço apropriado pela economia de mercado, sofre pressões e em certo sentido, oculta o debate acerca do descaso com que o ensino superior vem há anos sendo tratado e dos novos sujeitos que nele emergem, a ressaltar o papel e as diferentes especificidades de profissionais ligados às suas atividades, a se destacar a atuação do tutor, que tem se constituído como um dos alicerces nos programas e cursos a distância.

Tutores desempenham a função de mediação entre a instituição certificadora, os cursistas e os processos de ensino e aprendizagem, imprimindo tom próprio, assumindo na maioria das vezes, responsabilidades pelo êxito ou fracasso no desenvolver das propostas de ensino (CORRÊA, 2007) (PEREIRA, 2007). Portanto, ao eleger para o estudo o sujeito que se denomina tutor nas telesalas do curso de Pedagogia, na modalidade a distância no Estado do Tocantins, busca-se compreender os nexos constitutivos que possam existir entre educação, trabalho e TIC, face à sociedade compreendida como sociedade da informação.

Com essa perspectiva, o objetivo desse trabalho inscreve-se em compreender quem são esses sujeitos compreendidos no contexto pesquisado como “tutor” e que atuam na formação de pedagogos na modalidade a distância no estado do Tocantins, em especial na cidade de Araguaína, bem como compreender que formação, experiências, concepções (educação, ensino a distância, professor, aprendizagem) possuem e poderão ser identificadas, e ainda, compreender como desenvolve seu trabalho e se há indícios de constituição de uma nova identidade profissional.

Outra questão que perpassou como fator de análise nesse trabalho, diz respeito às relações estabelecidas no (AVA) [3]da instituição, a mediação e a prática pedagógica possível de serem observadas na prática de tutoria ali realizada

Definição da temática

A escolha da EaD como objeto de estudo no mestrado deu-se, dentre outros motivos, quando cursando graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Goiás, no Estado do Tocantins, era implantado em regime de experiência o curso Normal Superior pela modalidade tele-presencial. À época, já chamava atenção a forma diferenciada como as aulas eram ministradas, bem como a figura de um ator educacional, denominado pelos cursistas de "tutor" que, no olhar e nas falas, era caracterizado como um professor " faz tudo", inclusive o papel de secretário, de coordenador e supervisor pedagógico, tudo isso no ano de 2001. Para quem não havia tido contato com a literatura que versava sobre a educação a distância, observava uma formação, já naqueles moldes, bastante diferenciada, pois não se ouvia relatos de encontros para estudos de textos, elaboração de seminários ou mesmo de grupos de pesquisas.

O discurso recorrente era que uma formação superior estava sendo realizada, por meio de tele-aulas e de esporádicos encontros com professores que conheciam somente por imagens, vozes, gestos, ou registros escritos que, raras vezes, ocorriam em observações de trabalhos que eram devolvidos aos cursistas. O elo que existia entre eles era incorporado por aquele sujeito que era denominado de tutor responsável pela turma, mas que já demonstrava uma especificidade em seu trabalho docente. Qual era afinal a sua verdadeira função? Era um professor que não participava do planejamento das aulas, não dominava todas as áreas de conhecimento ali desenvolvidas, embora, era de seu ofício atendê-los individualmente, sanando-lhes dúvidas que em muitas ocasiões requeria-lhe muito esforço e dedicação para compreender o material didático usado.

O envolvimento primeiro da autora com a temática da formação de professores deu-se como voluntária nos anos de 2000 a 2001, na pesquisa: "O professor no Brasil: o estado do conhecimento" desenvolvida pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), sob a coordenação dos professores Drª Walderêz Nunes Loureiro e Drª Mirza S.

[3]AVA, sigla que nesse trabalho representará o termo Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Toschi. Os estudos realizados por essa pesquisa proporcionaram o contato com textos e obras que já apontavam, ainda que timidamente, a relação entre formação de professores e tecnologias.

Posteriormente, ao regressar para o Estado do Tocantins por questões profissionais, foi possível testemunhar a expansão dessa modalidade de ensino a distância, bem como da necessidade em se realizar um estudo que pudesse levar ao entendimento a concepção de educação subjacente às políticas públicas para esse nível de ensino, a formação de pedagogos que se fazia a distância quanto dos profissionais que dela fazem parte naquela unidade federativa. Com isso, no ano de 2007, com a aprovação no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação oferecido pela Universidade Federal de Goiás, iniciaram-se os estudos das disciplinas e a reelaboração do pré - projeto de pesquisa, que está vinculado à linha de pesquisa Formação e Profissionalização Docente.

Assim, já no segundo semestre do ano de 2007 passou-se a pesquisar documentos nacionais e internacionais vinculados à educação, literatura referente à mundialização do capital, à expansão da educação superior, à EaD e às questões políticas, econômicas e sociais mais amplas, quanto de produção literária e publicações que versavam sobre a temática da formação de professores e esse novo agente educacional que na EaD se destaca: o tutor.

Foram realizados todos os procedimentos necessários e importantes para o inicio da pesquisa em campo, como obtenção de autorização junto ao comitê de ética, deferimento de pedido junto à reitoria da UNITINS nos Centros Associados e Pólo da Regional em que funciona o curso de Pedagogia na modalidade a distância.

Fez-se uma tentativa de aplicar ao estudo o método materialismo histórico dialético, mesmo sabendo das dificuldades de conseguir desenvolver tal abordagem em toda sua complexidade no curto espaço de tempo que é dedicado ao mestrado. Porém tentou-se orientar a partir das seguintes categorias temáticas: trabalho, historicidade, alienação, contradição, ideologia e mediação, no intuito de desvelar os nexos internos e contraditórios presentes no contexto pesquisado.

A opção pela pesquisa qualitativa baseou-se nos estudos de Bodgan e Biklen (1994), em que demonstram que o objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiências humanas. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrevem em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana (BODGAN & BIKLEN, 1994, p.70).

Neste estudo investigativo os recursos metodológicos utilizados foram de caráter bibliográfico e documental, com análise dos documentos e leis que conferem legalidade à modalidade a distância no país, ao curso de Pedagogia na modalidade adotada no Estado do Tocantins. Fez-se o estado da arte sobre o tema a partir de leituras de dissertações, teses, artigos em periódicos e demais publicações sobre a temática. Na pesquisa empírica passou-se à observação da prática que os tutores realizavam durante os encontros e transmissão das tele-aulas, à aplicação de questionários semi-estruturados aos tutores e cursistas e à realização de entrevistas individuais semi-estruturadas, tanto com os tutores quanto com o supervisor administrativo que representou nesse recorte, a UNITINS e a empresa EADCON, no município de Araguaína. Esses foram os recursos empregados para conferir a qualidade científica deste trabalho.

Imprimiu-se ao objeto, uma abordagem de estudo de caso, que se justifica por ser uma pesquisa em que o caso é sempre bem delimitado, distinto, pois tem um interesse próprio, singular, o que podemos conferir ao papel desempenhado pelos tutores na expansão do ensino superior a distância em Tocantins via modalidade EaD (ANDRÉ, 1999). São características da pesquisa tipo estudo de caso, a busca incessante de se retratar a realidade de forma complexa e profunda, na qual o pesquisador nesse momento procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação, sinalizando assim, a inter-relação das variantes que compõem o quadro a ser observado, utilizando para isso, uma variedade de fontes de informação na coleta de dados, interpretação mais cuidadosa do contexto em que se situa o objeto, os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social (BOGDAN & BIKLEN, 1994).

Para Lüdke e André (1986, p.22), “a finalidade do estudo de caso é retratar uma unidade em ação”. O que vem ao encontro do objetivo dessa pesquisa, compreender as formas de adesão, de trabalho utilizado pelos tutores, assim como também, de destacar o papel que os tutores têm no curso de Pedagogia a distância no município de Araguaína- To. A escolha desse município baseia-se no fato que nesse encontram-se em funcionamento dez tele-salas do curso de Pedagogia, sendo o segundo maior polo de formação de pedagogos nessa modalidade no Estado, o que entendemos ser um universo bem significativo para pesquisa.

Optou-se nesta pesquisa por realizar observação junto às atividades desenvolvidas pelo tutor nas tele-salas do curso de Pedagogia, por um período que compreende junho de 2008 a setembro de 2008, respeitando o calendário acadêmico estabelecido pela instituição e cronograma de atendimento, alternando os períodos, ora sendo no turno matutino ora no vespertino em função de que se trabalhará com dois grupos diferenciados (5º e 3º períodos do

curso de Pedagogia) a fim de coletar dados do cotidiano e da prática desenvolvida pelos tutores.

As entrevistas de forma individual e semi-estruturada, com os coordenadores pedagógico e administrativo, se efetivaram nessas mesmas datas e locais, haja vista a facilidade em contatá-los nesse período. A perspectiva era de obter dados que auxiliassem à compreensão sobre o conceito de EaD, a dinâmica do curso de formação em Pedagogia e os critérios de seleção para função de tutor. A aplicação dos questionários junto aos tutores e cursistas se efetivou também nesse período de junho de 2008 a setembro de 2008, observando que no grupo de tutores a amostragem foi de 100% do total de tutores presentes no curso de Pedagogia no município de Araguaína, totalizando dez tutores e junto ao grupo dos cursistas, trabalhamos com uma amostragem de 10% do total de matriculados, com freqüência regular, nos períodos 3º e 5º do curso de Pedagogia, totalizando vinte e sete cursistas.

Para exposição dos resultados, este trabalho está organizado em três capítulos, apresentando, no primeiro capítulo, uma discussão que situa a relação entre educação e os avanços tecnológicos. Aborda a idéia de surgimento e consolidação de uma sociedade da informação com perspectivas de uma formação para o mundo do trabalho e que termina por influenciar, a expansão do ensino superior na expansão global do capital. Aponta ser esta relação fundamental para entender a denominada cooperação internacional rumo ao combate à pobreza nos países desenvolvidos. Analisa essa mentalidade que apresenta o setor educacional como um grande filão para empresas de tecnologia de informação e que conta para esse fim com a articulação dos organismos multilaterais, grupos empresariais e universidades. Toma-se como aporte teórico para esse capítulo, autores como Ianni (1998) (2003), Marx e Engels (1999), Matellart (2002), Castells (2002), Duarte (2003), Frigotto (2003), Rüdiger (2003), Feenberg (2005), Sancho (2005), Marcuse (1985), Duarte (2003) entre outros.

No segundo capítulo discute-se os mecanismos de expansão global da educação superior traduzidos em movimentos de reforma do ensino superior nos anos de 1990, reconfigurando o papel da Universidade na sociedade, enquanto instituição privilegiada para o exercício de fomento e elaboração do conhecimento. Elenca argumentos sobre sua transformação em organização com vistas à entrada no campo educacional de novos atores, como empresários, acadêmicos e a inserção de novos termos e criação de novos modelos institucionais com base em parcerias. Destaca estes como elementos prioritários para a implantação da educação a distância como modalidade privilegiada de ensino pelo Estado e, portanto, enfocando o seu protagonismo em relação às políticas que versam sobre programas para a formação de professores em nível superior. Para isso, estão presentes discussões e

análises que versam sobre a temática, como os desenvolvido por Chauí (2001), Dourado (2008), Shiroma (2007), Sguissardi (2000), Freitas (2007), Pimenta (2005) Brzezinski (2008), Catani e Oliveira e demais autores.

O terceiro capítulo discute acerca da expansão da EaD, suas características primordiais como aprendizagem aberta, ambiente virtual de aprendizagem, destacando-se a parceria estabelecida entre Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS)[4] e a Sociedade Civil de Educação Continuada (EADCON[5]), também como reflexo dessa ampla expansão do ensino superior a distância, em especial nos cursos de formação de profissionais para a educação pública, naquele Estado. Autores como Belloni (2001), Barreto (2008), Zuin (2006) (2008), Bernal (2008), Kenski (2007), Gonzalez (2005), entre outros, auxilia- nos para a compreensão da temática em questão.

Também apresenta e analisa os dados obtidos na pesquisa empírica, trazendo à discussão a figura do sujeito que se faz tutor nas salas do curso de Pedagogia na modalidade a distância presentes em um município do Estado do Tocantins. Os dados são apresentados por meio de categorias de análise seguintes: O curso de Pedagogia: condição de oferta; Os alunos; O tutor na proposta dos cursos a distância; O tutor no curso de Pedagogia; O trabalho do tutor no curso de Pedagogia; AVA, a mediação e a prática pedagógica e Tutor:Ulisses revisitado?.

Essas categorias temáticas foram elaboradas na tentativa de entender que concepção de educação a distância está presente no curso de Pedagogia EaD[6], que perfil, formação, práticas profissionais, concepção de educação, professor e educação a distância os tutores possuem e são possíveis de serem percebidas, e com o intuito de se desvelar as relações que se tem estabelecido entre educação, tecnologias e trabalho na sociedade contemporânea e que estão sendo engendradas.

---

[4] Ao utilizar-se a sigla UNITINS no corpo deste trabalho, estar-se - a referindo à Fundação Universidade do Tocantins, órgão ligados à Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Estado do Tocantins.

[5] EADCON, sigla que designará empresa privada que em parceria como a UNITINS oferta cursos de graduação e pós-graduação na modalidade a distância no citado Estado.

[6] Em anos anteriores ao pesquisado, curso de Pedagogia foi oferecido na modalidade semi-presencial, o que no corpo deste trabalho não será analisado.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO, TRABALHO E NOVAS TECNOLOGIAS NA CONTEMPORANEIDADE: TRAMAS QUE SE ENTRELAÇAM

Vivendo, se aprende; mas o que se aprende
mais, é só fazer outras maiores perguntas
(Guimarães Rosa).

Os caminhos que a sociedade contemporânea vem delineando nas últimas décadas do século XX e início da primeira década de século XXI apontam para transformações nos espaços em que a relação entre o homem e a natureza e/ou entre seus pares acontece e que podem promover mudanças de cunho histórico, econômico, educacional, cultural, político, de modo de produção e construção/reconstrução de saberes sociais, e também de condição da história humana

Assiste-se cotidianamente uma nova configuração nas formas múltiplas e singulares em que os campos da educação, tecnologia e trabalho estabelecem entre si e que encontram seus reflexos e respaldos nos demais setores da sociedade.

Este capítulo tem por objetivo compreender as tramas que os entrelaçam, buscando assim entender a concepção de educação e formação para o mundo do trabalho, que ora se coloca frente ao avanço das Tecnologias da Comunicação e Informação (TIC). E em que medida esses alinhavos se coadunam à utilização da educação para ampliação e manutenção do modo de produção capitalista.

Assim, este capítulo baseia-se na concepção de educação como prática social, concebida como uma atividade humana imbuída de caráter histórico que se difunde entre as diversas classes e movimentos sociais, sendo, portanto, constituinte e constitutiva dessas relações (Frigotto,2003). As ideias deste trabalho, tanto contrapõe-se, à concepção de educação enquanto promotora de exército de mão-de-obra qualificada e habilitada à demanda requerida pela sociedade capitalista, quanto ainda, à concepção de homem, enquanto sujeito necessário à sua manutenção e pragmatismo, como força de trabalho cuja formação deve ser

voltada para a mera transmissão de habilidades técnicas e competências para a adesão na esfera econômica, furtando-lhe sua importância histórica e social e cultural.

Essa abordagem tenta apreender, como as mudanças na denominada sociedade informacional (Castells, 2001) tem definido modificações no mundo do trabalho em consonância com a reestruturação produtiva e em que medida é possível observar interferências dessas orientações para projetos para a educação que tenham como pano de fundo, uma formação voltada à racionalidade técnica e não integral e de que maneira isso pode materializar-se em projetos futuros de formação de professores.

1. As transformações societais no contexto da globalização do capital

As relações que os homens estabelecem entre si, nas diferentes esferas da vida social (família, escola, igreja, sindicatos, movimentos sociais), constituem-se em espaços de construção de conhecimentos compostos historicamente, promovendo o processo de transformação da natureza e do próprio homem e de instaurar leis que regem a sua convivência em grupo, bem como cria estruturas sociais básicas que vão se estabelecendo e solidificando conforme vão sendo moldadas em concordância com a história humana.

A ciência clássica, produzida no seio do Iluminismo dos séculos XVII e XVIII, e que durante o século XX são potencializados suas descobertas e princípios, passa por uma crise que, segundo alguns estudiosos das diversas áreas de conhecimentos como física, matemática, engenharia, ciências naturais etc, conduz à elaboração de novos paradigmas que possam responder aos avanços obtidos nos últimos cem anos pelas ciências naturais e humanas, como também aos anseios e necessidades que as novas e complexas relações societárias vêm imprimindo.

A sociedade que, até então, era compreendida como ícone da ciência moderna, do progresso, das revoluções no campo da produção em larga escala, principalmente a partir da 1ª Revolução Industrial, com a consolidação do capitalismo na Europa, por volta de anos 1871, passa por uma nova reelaboração, na qual os processos das forças produtivas de trabalho e mercadorias se desenvolvem sob a base da eletromecânica, o que leva não só a uma nova demanda de escolarização das populações urbanas como influencia o capitalismo a adotar novas maneiras de se reproduzir, por via do capitalismo financeiro e de novas formas de gestão, organização e processos do trabalho (MATELLART, 2002).

> A preocupação com a eficiência e maximização dos lucros fragmenta o trabalho tanto da área de execução, quanto da área de concepção. A ciência é usada para tornar o processo produtivo previsível e extremamente controlado e irá se desenvolver no momento em que o capitalismo internacional toma uma feição monopolista. A fase do capitalismo concorrencial, tão idealizado e tão proclamado pelos liberais, assume configuração imperialista e, para dar cabo das novas exigências de competitividade, eficiência e qualidade, o método de administração científica irá possibilitar uma nova organização do trabalho (Idem, p.27- 29).

Surge, nesse contexto, o taylorismo, forma de gestão apropriada para adequar cientificamente o trabalho produtivo, em que elabora a idéia de administração científica, fragmenta o trabalho, cujas áreas de concepção e execução são rigidamente controladas e manipuladas com fim a maximização do lucro e, portanto, expansão do capitalismo competitivo.

Contudo, já no século XX, o fordismo, cuja dinâmica emprega um ritmo diferenciado daquele posto anteriormente, socializa os tempos de produção por meio de uma esteira e imprime ao trabalho certa cadência, não se desfazendo inteiramente de princípios elaborados pelo taylorismo. Assim, até por volta da metade do século XX, poderíamos adjetivar como processo de trabalho o modelo taloyrista/fordista. Mas, esse modo de produção começa a dar sinais de exaustão, em meados das décadas de 60 e 70, uma vez que as relações econômicas, a tecnificação do cotidiano influenciadas pelas descobertas científicas e tecnológicas, suplantando a antiga base eletromecânica. O novo paradigma, o toyotismo, incorpora os novos avanços trazidos pelas áreas da microeletrônica, microbiologia, microfísica, da informática e, por consequência, redesenha os espaços de organização, planejamento e produção do trabalho e de bens de consumo. A linguagem informática traduz em dados, conhecimentos e etapas do saber/ fazer do trabalho manual e armazena em máquinas que amplia a escala produtiva em tempo real (ANTUNES, 1999; CASTELLS, 2001).

Para melhor esclarecer todo esse percurso de desenvolvimento dos modos de apropriação e produção do capital, Ianni (2000), esclarece que é após a Segunda Guerra Mundial, que o capitalismo retoma sua expansão pelo mundo, iniciando um processo de internacionalização, tornando - se mais intensa e generalizada, principalmente com o término da Guerra Fria, desencadeando um avassalador fenômeno de recriação do mapa mundial e de inauguração de um novo processo histórico-social, cujas alterações serão sentidas em todos os

setores: divisão internacional do trabalho, modos de produção e acumulação dos produtos e outras formas de sociabilidade.

> A nova divisão internacional do trabalho e da produção, envolvendo o fordismo, o neofordismo, o toyotismo, a flexibilização e a terceirização, tudo isso amplamente agilizado e generalizado com base nas técnicas eletrônicas, concretiza a globalização do capitalismo, em termos geográficos e históricos [...] Globalizam-se as instituições, os princípios jurídico-políticos, os padrões sócio-culturais e os ideais que constituem as condições e os produtos civilizatórios do capitalismo (IANNI, 2000, p.57-58).

Nesse sentido, entende-se que se inicia um novo ciclo da história, cuja ideia de "globalismo", "sociedade global", "aldeia global" que segundo autores (IANNI, 2000; McLUHAN,1973) traduz relações, processos e estruturas de dominação e apropriação desenvolvidos em escala planetária, modifica os territórios, as fronteiras, os modos de pensar e agir, os regimes políticos, os estilos de vida, as culturas, levando-nos a mesclar e ao mesmo tempo tencionar o singular com o universal.

Essa tendência mundializadora de expansão do capital, bem como sua influência decisiva nas relações societais, já encontram circunscritas nas discussões realizadas por Marx e Engels (1999) quando afirmam que o capitalismo necessita para sua manutenção e sobrevivência, transformar as relações estabelecidas entre os homens e seus pares, em relações de mercado. Embora não utilizem os termos globalização, globalismo, internacionalização do capital, demonstram que o capitalismo para tornar-se dominante, precisa tornar-se universal.

> [...] em lugar das antigas necessidades, satisfeitas pelos produtos nacionais, nascem novas necessidades que reclamam para sua satisfação os produtos das regiões mais longínquas e dos climas mais diversos. Em lugar do antigo isolamento de regiões e nações que se bastavam a si próprias, desenvolve-se um intercâmbio universal, uma universal interdependência das nações (MARX e ENGELS, 1999, p. 70).

Daí compreende-se que a busca por novos mercados, não se restringe somente à produção e acumulação de bens materiais, mas também aos culturais.

Contudo, o que Marx e Engels não contavam era como os mecanismos culturais e racionais do capitalismo conseguiriam manter-se em constante processo de reelaboração e

recriação, tomando como alicerce o desenvolvimento tecnológico hoje, sendo representado pelo acúmulo e produção de informações em larga escala. Desse modo, os avanços nas áreas de tecnologias e comunicação têm contribuído, de forma contundente, para que a mundialização do capital se efetive, cada vez mais, de maneira acelerada e complexa.

A cada dia testemunha-se uma alteração nas formas de organização da vida em sociedade, nos modo de regulação e de organização da força de trabalho, as formas de gestão caracterizadas, dentre outros, por uma política de controle e gerência de trabalho, buscando a consolidação de um *novo* tipo de sociedade que atenda as necessidades emergentes da "*nova"* forma de produção e acumulação (HARVEY, 2000).

Nessa esteira de mudanças necessárias à manutenção do sistema produtivo, Frigotto (2003) destaca que a função social da educação também é subordinada aos ditames do capital, tanto que a idéia chave é de que acréscimo de instrução, treinamento e educação corresponderá um acréscimo marginal na capacidade produtiva. Desta feita, a defesa de que o "investimento" no "capital humano[7]", tomando como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades, competências, que potencializarão a capacidade laboral e de produção, surge como panaceia da solução das desigualdades entre países desenvolvidos, subdesenvolvidos e entre os indivíduos.

Tal disseminação da "teoria" do capital humano foi amplamente difundida pelos organismos internacionais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) e rapidamente absorvida nos países latino americanos e de Terceiro Mundo, legitimando a assertiva de que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto na esfera global do desenvolvimento das nações quanto no plano da mobilidade individual, o que entende-se ser um novo artifício encontrado para se assumir com nitidez que

---

[7] Sua origem está ligada ao surgimento da disciplina Economia da Educação, nos Estados Unidos, em meados dos anos 1950 pelo professor na Escola de Economia da Universidade de Chicago, Theodore W. Schultz, que à época, é considerado o principal formulador dessa disciplina e da idéia de capital humano. Esta disciplina específica surgiu da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo "fator humano" na produção. A conclusão de tais esforços redundou na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. Aplicada ao campo educacional, a ideia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a idéia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria "valorizando" a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital.

o que está em jogo não é a defesa de uma reestruturação nos sistemas educacionais pautados na satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico mas, ao contrário, em submeter a formação humana aos interesses econômicos e políticos (FRIGOTTO, 2003).

Em especial, nos anos de 1980, surgem novos conceitos e categorias como flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competência, competitividade, qualidade total, pedagogia da qualidade, policognição, polivalência, formação abstrata, apontando novos pressupostos para o debate entre sociedade, educação e trabalho face à globalização do capital, implicando a superação das perspectivas anteriormente postuladas pela teoria do capital humano sem, todavia, alterar as relações sociais ali presentes. Posteriormente, na década de 1990, se incorporará ao debate acerca das mudanças na base técnica da produção, divisão do trabalho, qualificação e formação humana, a categoria tecnologia entendida, por muitos, como marco da Terceira Revolução Industrial (FRIGOTTO, 2003).

Compreende-se, também, que o capital humano desloca para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e transmuta a educação a mero "valor econômico", numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros "fatores de produção" (das teorias econômicas neoclássicas). Além disso, legitima a concepção de que os investimentos em educação sejam determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que a educação é o fator econômico considerado essencial para o desenvolvimento.

Nesse processo, é salutar recordar que na elaboração de conhecimentos constituídos historicamente, a educação participa como meio para a produção de bens, crenças, ideias, trocas de símbolos, papéis sociais, que em conjunto, constroem tipos de sociedades. Como destaca Brandão (2003, p.71), "a educação é inevitavelmente uma prática social e atua sobre a vida e o conhecimento da sociedade em dois sentidos: no desenvolvimento de suas forças produtivas e no desenvolvimento de seus valores culturais".

Assim, por ser resultado de práticas sociais entre os homens, a educação pode ser crivada por diversas concepções, dependendo de como os homens se relacionam na produção/reprodução da vida material e espiritual e na organização da vida em sociedade. Se tomada a ideia de que o homem é um sujeito histórico, a concepção de educação se fundamentará na perspectiva que concebe o homem na sua totalidade (condições biológicas, materiais, afetivas, lúdicas, políticas, econômicas, culturais), sendo sujeito desse processo educativo, em que seu principal objetivo está na formação humana integral.

Por outro lado, em uma sociedade em que o homem é compreendido como sujeito que vende sua força de trabalho e, ao fazer isso, transforma-se em fator de produção. Encontraremos, então, uma concepção de educação que passa a ter como finalidade última habilitar técnica, social e ideologicamente os diversos grupos de trabalhadores com intuito de responder as demandas do mercado de trabalho, restringindo-se, portanto, à preparação de mão-de-obra.

> [...] na vigência de um sistema de mediações de segunda ordem, que se sobrepõe às mediações de primeira ordem (em que os indivíduos relacionam-se com a natureza e com seres sociais dotados de algum grau de determinação), nesse "processo de alienação, o capital degrada o sujeito real da produção, o trabalho, à condição de uma objetividade reificada - mero fator material de produção"-, subvertendo desse modo, não só na teoria, mas também na prática social mais palpável, a relação real do sujeito/objeto [...] (ANTUNES, 2003, p.25).

Logo, entende-se que a educação, nesse tipo de organização social, objetiva a adequação dos indivíduos para a expansão potencializada do crescimento econômico. Sendo assim, compreendida como atividade de transmissão do estoque de saberes, conhecimentos que os qualificam somente para a ação individual, não para uma dinâmica de organização, convívio coletivo regulada pelas necessidades humanas, e sim, pela finalidade do capital.

Nessa nova etapa do capitalismo, se compõe o neoliberalismo como uma concepção filosófica e política que procura articular uma visão hegemônica e universal, tentando explicar e justificar as diferenças regionais e globais do capitalismo econômico, quanto reforçar as vozes que defendem que a lógica de desenvolvimento social, econômico, político e cultural, devem balisar-se na retórica de que a informação e o conhecimento são os fatores-chave para o desenvolvimento econômico, e assim, ganha destaque nos discursos e agendas de discussão de empresários, organismos internacionais, aparecendo de forma recorrente em documentos de organismos oficiais, temas de seminários e conferências em âmbito global.

1.2 Sociedade da informação ou sociedade informacional

A crença de que com o advento de uma nova sociedade, "pós-industrial", baseada nas potencialidades dos avanços e descobertas científico-tecnológicas, as condições de miséria e exclusão de milhões de pessoas pudessem enfim ser superadas termina por

demonstrar, que tais anseios cultivados pelos Iluministas, cedem lugar à recomposição da estrutura material e ideológica capitalista.

> O progresso era, portanto, tão “natural” quanto o capitalismo. Se fossem removidos os obstáculos artificiais que no passado lhe haviam colocado, se produziria de modo inevitável; e era evidente que o progresso da produção estava de braços dados com o progresso das artes, das ciências e da civilização em geral [...] o caminho para o avanço da humanidade passava pelo capitalismo. (HOBSBAWN, 2005, p.33).

A esse respeito, Marcuse (1973) revela que, na sociedade industrial, a liberdade, as individualidades, o exercício ao pensamento são todos transformados e manipulados, no sentido de que se traduzam em meros conceitos ou necessidades verdadeiras ou não, mas que sirvam de instrumentos e estímulos ao consumo e à falsa ideia de que existe uma livre escolha, escamoteando-se o transplante ideológico das necessidades sociais para as individuais; também, velando o caráter mais perturbador presente na civilização industrial em desenvolvimento: o caráter racional de sua irracionalidade.

Assim, as formas mais superiores de controle social, encontram na estrutura e eficiências tecnológicas sua maior expressão de “sujeitar a população à divisão social do trabalho estabelecida, durante todo o período moderno” (MARCUSE, 1973, p.30) e que não só ajusta o indivíduo a adaptar-se mecanicamente às formas de ingresso ao mercado de trabalho em ampla metamorfose, quanto realiza uma mimese de uma identificação imediata com a sociedade que o oprime e da qual faz parte.

A esse propósito, mas em contraposição a Marcuse (*op. cit.*), Castells (2001) reforça o apontamento de que a nova estrutura social que ora se funda conduz a busca de identidades (individuais e/ou coletivas) mais associadas ao novo modo de desenvolvimento produtivo, o informacional, cuja fonte de produtividade encontra-se na tecnologia de geração de conhecimentos, de processamento da informação e de comunicação de símbolos, de enfraquecimento de importantes instituições e movimentos e expressões culturais, conduzindo as pessoas a posicionarem-se de forma bipolar entre Rede e Ser.

Essa postura bipolar, segundo Castells advém da forma como as TIC estão integrando o mundo em redes globais, provocando consequentes mudanças na morfologia social de sociedades de tecnologia avançada, caracterizadas como sociedades informacionais, cuja lógica estrutural é de se agruparem-se “em torno de redes de empresas, organizações e instituições para formar um novo paradigma sociotécnico" (Castells, 2001, p. 77), com

aspectos centrais, apresentando a base material em tomar a informação como matéria-prima, de compreender que as TIC possuem capacidade de penetrar em todas as atividades humanas quanto de que a lógica de redes em qualquer sistema ou conjunto de relações leva à flexibilidade de organização e reorganização de processos, organizações e instituições. Com isso, provoca mudanças na elaboração de identidades, em que ora esse ator social se reconhece com base em determinada herança cultural, ora identifica-se mais com a forma em que se organiza seu significado não em torno do que faz, mas baseando-se no que é ou acredita que seja.

Nota-se que o desafio histórico do capitalismo exige intensas transformações tanto no cenário social da vida humana quanto em suas bases materiais ao ponto de moldar formas diversas de comunicação, linguagens, relações entre os gêneros, culturas, família, sexualidade e cultura em formação. Desse modo, num mundo em metamorfose, o entendimento da relação entre a tecnologia e a sociedade, em especial, do papel do Estado, seja fomentando ou não à inovação tecnológica, tornando-se fator decisivo para que o jogo de forças sociais dominantes se expressem em um determinado espaço e contexto (CASTELLS, 2001).

A partir do surgimento de um novo modo de desenvolvimento, o informacional, é possível realmente se afirmar que estamos testemunhando e vivenciando a era da sociedade da informação, apregoada por alguns entusiastas como sociedade do conhecimento? Tal adjetivação é resultado dessa nova e confusa condição da humanidade ou é mais uma nova roupagem das facetas do capitalismo excludente?

Apesar dos termos “sociedade do conhecimento”, “sociedade da informação”, “economia do conhecimento”, como nos esclarece Mattelart (2002), terem suas raízes de discussão, já ao longo da criação das máquinas inteligentes na 2ª Guerra Mundial, e de só chegarem aos referenciais acadêmicos, políticos e econômicos, ao final da década de 1960, somente com o advento da ampliação da *Internet*, na categoria de nova rede de acesso ao público, é que a dita sociedade da informação adquire corpo, forma e espaço materiais.

Entretanto, como relata Santos (2008), em 1973, quando o sociólogo norte americano Daniel Bell lança o livro, *O advento da sociedade pós-industrial*, no qual cunha a expressão “sociedade da informação”, defende já, naquela ocasião, que o eixo principal da sociedade pós-industrial seria o conhecimento, e que os serviços norteados nele teriam de se converter na estrutura central de uma nova economia e de uma sociedade sustentada na informação, cujo espaço para as ideologias seria supérfluo.

É interessante destacar que, é no limiar do século passado, mais precisamente nos anos de 1990, que o ideário da “sociedade da informação” ganha destaque e centralidade no

âmbito dos fóruns de decisões e dos grandes grupos do mundo, tanto que, no ano de 2003, na cidade de Paris, é realizado um seminário cujo tema foi: Sociedade do conhecimento versus Economia do Conhecimento: conhecimento, poder e política, promovido pela Unesco. Em seguida, no ano de 2005, publica-se documento Hacia las sociedades do conocimiento. *Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafios para la Educación Terciária,* fruto também de recomendações feitas em 2003, pelo Banco Mundial, mas voltado à educação superior.

Ao contrário da afirmação acima, como esclarece Ianni (1999), surge e impera o "príncipe eletrônico", que não só desafia as instituições clássicas (escolas, igrejas, partidos, governos, família) a alterarem radicalmente as formas de sociabilidade face ao discurso de evolução da humanidade, quanto intensifica, agiliza, tenciona os conflitos e fragmentações e mudanças sócio-culturais e político-econômicas. Nesse sentido, é importante compreendermos até que ponto, esse imperativo tecnológico sugere que conceituemos como sinônimos a ideia de sociedade da informação como sociedade do conhecimento, pois, em meio a esse imenso processo de transformação em curso, também se desenvolve um novo desenho histórico-social de vida, trabalho e cultura, tudo sob à base da globalização do capitalismo, visto ao modo de produção e processo civilizatório. Reiterando as palavras do autor acima (*op. cit*.):

> [...] O príncipe eletrônico é uma entidade nebulosa e ativa, presente e invisível, predominante e ubíqua, permeando continuamente todos os níveis da sociedade, em âmbito local, nacional, regional e mundial. É o intelectual coletivo e orgânico das estruturas e blocos de poder presentes, predominantes e atuantes [...] em conformidade com os diferentes contextos sócio-culturais e político- econômicos desenhados no novo mapa do mundo (Idem, p.10).

Ou seja, por mais que se tente atribuir à tecnologia um grau de imparcialidade existem nuances político-ideológicas que a contornam, a atrelam e a submetem às dimensões e necessidades do sistema capitalista global, denotando-a de certa intencionalidade, conforme ilustra Ianni (1999).

Nessa perspectiva, Duarte (2003) afirma que a sociedade denominada sociedade do conhecimento e, muitas vezes confundida com a sociedade da informação, "é por si mesma, uma ilusão que cumpre determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea" (p.13), já que a mesma serve tanto para legitimar por meio de discursos ideológicos de democratização ao acesso a saberes utilizando-se dos aparatos tecnológicos, a lutas pela liberdade de escolha, opções e oportunidades, as preocupações com questões mais

atuais e ligadas à proteção ao meio ambiente, respeito às diferenças étnicas e opção sexual, quanto, na verdade, se prestam a desviar o olhar à busca de estratégias mais reais de superação das desigualdades entre as classes sociais, quanto do enfraquecimento de formas radicais de crítica ao capitalismo que se mantém de forma desigual e combinada.

O autor lança luz sobre o que denomina ser as 'ilusões' propaladas pela sociedade do conhecimento tais como: acesso ao conhecimento amplamente democratizado por meio dos processos de comunicação; importância em se ter habilidade e levantar conhecimentos ao invés de se adquirir conhecimentos teóricos; o conhecimento é uma convenção cultural e não uma apropriação da realidade pelo pensamento; todos os conhecimentos têm o mesmo valor independente da qualidade ou poder explicativo da realidade natural e social; é na consciência individual que poderão ser encontradas saídas para os grandes problemas da humanidade.

Em outras palavras, Duarte (2003) compartilha com Frigotto (2003) ao apontar ser a forma enganosa e ambígua no plano ideológico, da existência da tese da sociedade do conhecimento; pois, em seus meandros, escamoteiam-se as desigualdades entre grupos e classes sociais, o monopólio e apropriação desigual do conhecimento; também, é o que Ianni (1999) esclarece ser o mecanismo hipnótico do qual conceitua sendo o "príncipe eletrônico".

Isso nos remete a entender de que forma esses discursos são cotidianamente apresentados e impostos seja nos espaços educacionais, culturais, familiares, nos meios de comunicação, chegando a se naturalizar e tornar-se parte da dinâmica social e diária de cada um. Então, como falar em sociedade do conhecimento numa era dos conhecimentos voláteis?

Tentando lançar luz sobre essa inquietação Castells (2001, p.43) ao afirmar que "a tecnologia é a sociedade, e a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas", em certa medida, sugere um grau de imperativo que as TIC denotam, como apontam Duarte (2003), Frigotto (2003) e Ianni (2003). No entanto, sinaliza que a tecnologia não determina a sociedade, incorpora-a. Nesse caso, as sociedades são os resultados de pensamentos e conhecimentos, as quais são diariamente convertidas em tecnologia. Com isso, os conhecimentos deixam de serem voláteis e passam a ser expressões aglutinadoras em que:

> [...] a habilidade ou inabilidade de as sociedades dominarem a tecnologia e, em especial, aquelas tecnologias que são estrategicamente decisivas e cada período histórico, traça seu destino a ponto de podermos dizer que, embora não determine a evolução e a transformação social, a tecnologia (ou sua falta) incorpora a capacidade de transformação das sociedades, bem como os usos que as sociedades, sempre em um processo conflituoso, decidem dar ao seu potencial tecnológico (CASTELLS, 2001, p.44-45).

Essa tecnologia hoje é materializada principalmente em uma tecnologia da informação e acha-se instalada no nosso cérebro, não em máquinas que só as processam. A informação hoje é cultura e, por conseguinte, à maneira em que pensamos, traduzirão as formas e sistemas de produção e os resultados dos processos produtivos e de experiência: poder e cultura.

A partir das reflexões acima levantadas é possível determinar que a configuração atual acerca do desenho em que a sociedade contemporânea hoje está traçada faz referência direta como a denominada "sociedade informacional", termo cunhado por Castells (2001) e que para as análises a serem desenvolvidas no decorrer desse estudo servirão como ponto de referência para denominar o contexto a que nos referiremos, como também nos conduzirá a refletir acerca da necessidade em se traçar caminhos que auxiliem a uma leitura crítica sobre as tecnologias, lembrando que dentro das mesmas se encerram as potencialidades do pensamento humano e as dimensões de atuação do sistema capitalista global. Ademais, tal exercício de compreensão, faria com que não atribuíssemos, precocemente ou apressadamente, às tecnologias um fim em si mesmas, e, dessa forma, visões e posições instrumentalistas e/ou deterministas sobre as mesmas, terminando por reforçar a ideia de que nela há certa "autonomia" (PEIXOTO, 2007; SANCHO, 2006).

Para tanto, é interessante que se ressalte, ainda que brevemente, a distinção entre esses termos: técnica e tecnologia. Tal distinção funda-se em bases históricas e sociais, que serve como chave - explicativa aos principais estágios reflexivos pelo qual se desenrolou o pensamento tecnológico moderno, bem como na construção e consolidação da polissemia de termos e conceitos atribuídos à sociedade vigente.

1.3 A técnica e a tecnologia como bases para o pensamento tecnológico na contemporaneidade

Rüdiger (2003), discutindo acerca da evolução histórica e social das origens dos termos (conceitos) técnica e tecnologia, esclarece-nos que a palavra técnica, ainda no século XVII, tinha como sinônimo a palavra arte, conforme a tradição da Antiguidade Clássica originada no berço da civilização grega, que designava várias atividades, aplicação de um saber passível de desenvolvimento, mas não de pleno acabamento ou total perfeição. O principal campo de confronto do termo, nessa época, era com a tradição alquimística que

florescera, no final da Idade Média, a qual colocava em questão se as ciências ocultas poderiam ser entendidas como objetos de pesquisa, podiam ou não ser motivo de arte.

Já, no século XVIII, propicia-se o aparecimento da expressão tecnologia e, assim, ocorre uma importante transmutação no entendimento do que vem a ser a técnica. Para alguns autores, como Blount *(apud* RÜDIGER, 2003), a palavra técnica refere-se à descrição dos ofícios, artes e manufaturas. Posteriormente, é interpretada como sendo a sistematização disciplinar (descrição e comparação) de um ensinamento; então, a técnica passa a ser entendida como teoria (tecnologia). Contudo, a partir do século XIX, tecnologia, seria com efeito, o conjunto dos instrumentos que os homens fabricam e empregam para fabricar e, por meio deles, fazer as coisas.

Como alerta Heidegger (*Apud,* RÜDIGER 2003), o conceito passa, assim, por um processo de reificação[8], misturado com a idéia de máquinas e equipamentos em detrimento da dimensão criativa e habilidade humana, também integrantes da técnica, tendo como fundamentos e concepção aspectos das áreas físico-matemáticos. Pouco a pouco, a expressão tecnologia ganhará espaço a se constituir como ciência da construção dos meios para produzir efeitos previamente calculados.

> Verifica-se, portanto que, assim, culmina um processo secular em que o conceito de técnica, forjado pelos antigos gregos, passou por uma formidável reinterpretação prática e teórica e ao cabo da qual seu campo de atuação passou a ser melhor definido como objeto de tecnologia (RÜDIGER,2003, p.27).

Para os gregos, a reflexão sobre a técnica estava mais ligada à ideia de arte, já que a episteme e a doxa (ciência e opinião) eram passíveis de técnica, mas de modos distintos, conforme discutido por Platão e Aristóteles. Assim, para os pensadores gregos, as atividades humanas são todas técnicas e por meio delas, há uma forma de relação consciente e dialética com o mundo, por meio do saber acumulado e ação progressiva. Entendiam por *poiésis* o processo criativo propiciado pela natureza (*phisis*) tanto quanto o auxiliado pela intervenção humana (*téchné*).

Apesar do esforço pertinaz no desenvolvimento de técnicas nos diversos campos, entre o povo grego, ao que parece, foram realizadas menos à sua valorização da vida contemplativa do que à articulação do seu modo de vida por parte dessa concepção, já que,

---

[8]Reificação: Segundo Marx, é a representação das relações humanas e do próprio homem alienado de si mesmo. Configura-se como o processo pela qual, nas sociedades industriais, o valor vem apresentar-se à consciência dos homens como valor, sobretudo econômico, valor de troca: tudo passa a contar, primariamente, como mercadoria. (KARL, Marx. Manuscritos econômico-filosóficos. 2ªed. , São Paulo: Abril Cultural, 1978).

por mais transgressores que tenham sido, viveram sob o imperativo da ideia de mito. Isto é, por mais avançadas que foram para aquela época o pensamento e modos de vida grega, sempre estiveram sob a direção de uma consciência limitada miticamente (RÜDIGER, 2003).

Já Vargas (2001), também discorrendo acerca do que caracteriza a técnica, destaca que um fato marcante é que "uma vez inventado um instrumento, desencadeia-se um processo de melhoria de suas formas e usos para satisfazer necessidades crescentes da humanidade", tendo como fundamento para o seu aperfeiçoamento a uso da linguagem, propiciando ao homem um meio de comunicar-se, aprender, compreender e transformar o que percebe.

Corroborando com essa discussão, Feenberg (2005) destaca que na medida em que a sociedade moderna toma como base a tecnologia, faz-se necessário dialogar acerca de uma filosofia da tecnologia, tendo para tanto uma perspectiva histórica. Assim, como Rüdiger, o autor também destaca que a palavra *techné* está na origem das palavras modernas técnica e tecnologia nas línguas ocidentais, embora possuindo significados diferentes. E, ao se retornar ao conceito grego de técnica (*physis* e *poiesis*; *techné* e *technai*), compreenderemos as distinções existentes entre o pensamento grego e ocidental, lembrando sempre que as sociedades modernas emergiram da ousadia em transporem os limites e formas de pensamentos que nas sociedades tradicionais serviam de empecilho para a manutenção de costumes, mitos, organização social e de instituições. A ciência e a tecnologia se tornaram a base para novas crenças, pensamentos, cultura e descobertas.

Entre essas distinções, Feenberg (2005) dá especial ênfase aos conceitos de essência e existência, apontando que aqui poder-se-ia encontrar a grande diferença da compreensão sobre o uso e forma como que a técnica e tecnologia operam no mundo moderno. Esclarece que na tradição antiga, tais conceitos emergem e se aglutinam, indicando que o sentido de ciência (episteme) para os mesmos, realiza-se no conhecimento das coisas, ao contrário do que é encontrado na tradição ocidental, em que a episteme reside no fato de se aplicar à ciência, com intuito de conhecer para controlar e tomar a essência como algo convencional em oposição à forma em que os gregos a entendiam: algo real e ímpar.

Evidencia-se, assim, que, ao se diferenciar o conhecimento essencial e existencial dos objetos/ artefatos cujas essências que os distingue e expressa o fazer puramente humano, secundariza a natureza, demarca e institui o limite entre meios e fins; sendo, portanto, entre essência e existência. Ou seja, "o significado e os fins das coisas são algo que nós criamos e não algo que descobrimos", como aponta o autor. Tal proposição confirma o esclarecimento anteriormente trazido por Duarte (2003) de que a sociedade da informação cujo alicerce funda-se em bases tecnológicas, possui em suas entranhas as ilusões que falseiam e deturpa o

significado real de conhecimento, sendo imprescindível para isso, o divórcio entre meios e fins no cumprimento de funções ideológicas. Por isso, há uma imitação (mimese) do que possa vir a ser o conhecimento aprimorado, sobretudo aquele que é transformado no aspecto de valor útil, prático, já que, em uma sociedade cuja dinâmica e estrutura reside na busca incessante do novo, do superável, da troca, não há mais espaço para a busca do universal, e sim do totalitário, do estandardizado e de uma racionalidade que assinala a sua instrumentalização. De fins que justificam meios; logo, do engano em se entender por sinônimos, sociedade da informação como sociedade do conhecimento.

Dessa maneira, a tecnologia dentro do contexto contemporâneo, não pode ser compreendida como neutra destituída de valores, um fenômeno isolável e nem autônoma. Mas, o contrário, conforme aponta algumas correntes que a analisa, pode ser vista de modo persuasiva, imperialista, tomando domínios sucessivos da vida social e individual; daí a importância em desempenhar uma posição crítica sobre a tecnologia.

> [...] A tecnologia não é mais o simples saber como-fazer da técnica. Ela exige, por parte de seus agentes, um profundo conhecimento do porquê e do como os seus objetivos são alcançados, a sociedade pode e deve rejeitar eventuais malefícios advindos da atuação tecnológica; mas será necessário que essa rejeição seja feita em base a razões cientificas, inclusive econômicas, pois só essas a tecnologia aceita (VARGAS,2001, p.12).

As tecnologias, apesar de demonstrar a diferença substancial da capacidade humana em gerar conhecimentos e sistematizá-los em relação aos demais seres vivos, trazem imbuídas um sentimento de ambivalência, já que todo o conhecimento nela presente, é parcial, possibilita um controle da/sobre a natureza melhorando as condições de vida global; porém, tais conquistas, não são por todos compartilhadas, pois unidas às finalidades que as produzem, estão, também, as intenções distintas de grupos específicos, mas que acaba por influenciar e gerar insatisfação, desconfiança de uma parcela grande da sociedade, ao ponto de gerar uma crise de legitimação da ciência e da tecnologia. Isso também nos leva a pensar sobre as formas pelas quais ela atua na sociedade, quanto nos permite novas e instigantes formas de experiências, que requerem tipos diversos de habilidades e competências (SANCHO, 2005).

Com isso, a autora grifa que há paradoxos necessários a serem esclarecidos acerca do papel e influências das tecnologias na sociedade contemporânea e que precisam ser tomados como pontos de discussão e de criticidade, entre estes:

> [...] Tener información, formarse un juicio informado y crítico sobre algo y no poder actuar, aunque esta actuacíon también tuviese que estar sometida a juicio crítico, lleva al desasociego, al desinterés, al cinismo,... “Si no puedo hacer nada ¿ por qué he de preocuparme?” Que los ciudadanos lleguem a plantearse esta pregunta puede ser um sintoma alarmante para uma sociedad que pretenda la participación democrática y la solidariedad (SANCHO, 2001, p.25).

1.4 Educação e o novo mundo do trabalho

Diante de uma sociedade em que a racionalidade que a opera tenta instrumentalizar o saber, tornando-o mais voltado e condicionado às regras, *modus operandi* às leis de mercado, de produção flexível que “caracteriza-se pelos setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional” (HARVEY, 2000, p.140), a educação, igual a todos os espaços sociais, também sofre influências.

Ianni (1999) adverte que, em tempos de economia transnacional, cujo conceito de desterritorialização abre alas para a ampliação de novos mercados e favorece a secundarização do Estado enquanto regulador, planejador e executor de políticas sociais, é possível depreender sinais para se entender as mudanças que se efetivam na relação educação e novo mundo do trabalho. Presentes na oratória empregada de que por meio de ações direcionadas ao desenvolvimento social - tomada de um conjunto de medidas, entre as quais, a democratização ao acesso ao uso dos meios de comunicação, de formação de opinião e das diversas instituições de formação - servirá como justificativa político-ideológica para a submissão de toda ação humana aos ditames do capital.

> Em larga medida, as políticas de “modernização” e “racionalização”, assim como as de “desregulação”, “ desestatização “ e “ liberalização” preconizadas pelo FMI e o BIRD, juntamente com as corporações transnacionais, em geral secundadas por ideólogos do neoliberalismo, significam também a criação de condições para realização do excedente econômico potencial (IANNI, 2000, p.193).

Percebe-se, assim, o deslocamento das responsabilidades do governo para a sociedade civil, demarcando-se que a educação frente às mudanças exigidas pelo mercado econômico, passará a operar sobre a mesma cadência em que se movimentam os espaços

financeiros, de mudanças nos postos de trabalho, de redefinição nos seus espaços de atuação, bem como no perfil que seus profissionais agora passarão a ter.

Comungando acerca das transformações que o sistema capitalista contemporâneo imprime no curso da história atual, Antunes (2003) destaca que a categoria trabalho também passa pelo crivo de readaptação e degradação, sujeitando-se à condição de um mero fator material de produção, alterando, assim, a relação entre sujeito/objeto.

O mundo do trabalho capitalista moderno redesenha o perfil da classe trabalhadora, que hoje é composta centralmente do conjunto de trabalhadores produtivos e improdutivos, como melhor diz Antunes (Idem), da classe-que-vive-do trabalho, participantes diretos do processo de produção e valorização do capital, que vivem unicamente da venda de sua força de trabalho de forma, cada vez mais, precária (terceirizados, subcontratados, em regime de part-time).

Essas características encontram-se reforçadas também na ampla expansão do trabalho feminino em que os desníveis salariais são ainda mais acentuados em relação aos homens, por jornadas de trabalhos cada vez mais prolongadas, pela marcante adesão à informalidade, cuja ausência de direitos trabalhistas são inexistentes. Ademais, o trabalhador que hoje o sistema capitalista requer, hostiliza aqueles herdeiros de uma “cultura fordista”, especialistas em determinadas áreas de concentração e reclama por um operário polivalente e multifuncional, com maior capacidade de se vincular aos condicionantes sociais do sistema de capital. Uma vez atendendo a esses requisitos, retransfere-se *o savoir faire* para o trabalho apropriando-se da sua dimensão intelectual, suas capacidades cognitivas e crescentemente da sua subjetividade (ANTUNES, 2003).

Com isso, estreitam-se os elos entre trabalho, ciência e tecnologia, cuja produção de valores de troca pela esfera comunicacional ampliam a inter-relação e interpenetração entre atividades produtivas e improdutivas, e, sobretudo, na redução do trabalho vivo pelo trabalho morto, o que denota ser importante o papel desempenhado pela ciência frente às mudanças no novo mundo do trabalho, mas que, por outro enfoque, como esclarece Lukács (*apud*, ANTUNES, 2003) concorre mais para o entendimento que, entre trabalho e as formas de expressão da práxis social, há também o estabelecimento de uma relação mais complexificada, na qual são fundadas as ideias de prolongamento e distanciamento, e não de disjunção e separação, porque, por meio do trabalho, o ser social produz-se a si mesmo como gênero humano.

Contudo, Antunes (2003) elucida que, em se tratando do sistema reprodutivista do capital:

> [...] A classe trabalhadora, os trabalhadores do mundo na virada do século, é mais explorada, mais fragmentada, mais heterogênea, mais complexificados, também no que se refere a sua atividade produtiva [...] São desprovidos de direito, o seu trabalho é desprovido de sentido, em conformidade com o caráter destrutivo do capital, pelo qual relações metabólicas sob o controle do capital não só degradam a natureza, levando o mundo à beira da catástrofe ambiental, como também precarizam a força humana que trabalha, desempregando ou submepregando [...] Trata-se de um momento efetivo do estranhamento do trabalho ou, se preferirem, da alienação do trabalho, que é, entretanto, levada ao limite, interiorizada na " alma do trabalhador" (p.205-206).

Ao se entrelaçar as relações existentes entre educação e novo mundo do trabalho, percebe-se uma forte tendência em se privilegiar a ampliação de um trabalho mais abstrato, ou melhor, mais intelectual que, para os mecanismos de produção e reprodução do capital, cumprirá papel decisivo na adesão dos indivíduos às novas formas de interpretação existentes entre atividades produtivas e improdutivas, na substituição da produção pela informação e, sobretudo, para a divisão entre as atividades de concepção (intelectual) e atividades de produção (burocráticas), entre produção e conhecimento científico.

Kuenzer (1999) corrobora com os aspectos levantados por Antunes (2003) em relação às transfigurações no mundo do trabalho, apontando que modelos de formação de professores tem sido delineados, haja vista que se diferenciam, dadas as concepções de educação e de sociedade, considerando-se a demanda de formação de intelectuais que correspondam à necessidade imposta pelos contextos e etapas de desenvolvimento das forças produtivas, cujos interesses e finalidades são contraditórios.

> [...] as demandas de formação de professores respondem a configurações que se originam nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais, e a configurações oriundas das diferentes posições que são assumidas em relação aos projetos apresentados pelo grupo que ocupa o poder a partir de determinada correlação de forças (KUENZER, 1999, p.169).

Em meio a esse jogo de forças, é que se pulveriza e naturaliza o conceito de trabalhador "polivalente e multifuncional" da "era informacional", que transferido para o espaço de formação e atuação dos profissionais da educação, estão a exigir do mesmo formação superior, para que, apoiados nas ciências (humanas, sociais e econômicas), consigam articular as mudanças que o mundo do trabalho lhe tem feito, quanto

> [...] lhe permitam apreender as dimensões pedagógicas presentes nas relações sociais e produtivas, de modo a identificar as novas demandas

> de educação e a que interesses elas se vinculam. Ou seja, compreender historicamente os processos de formação humana em suas articulações com a vida social e produtiva, as teorias e os processos pedagógicos, de modo a ser capaz de produzir conhecimento em educação e intervir de modo competente nos processos pedagógicos amplos e específicos, institucionais e não institucionais, com base em uma determinada concepção de sociedade (KUENZER, 1999, p.170).

Compreende-se que, assim como nos espaços das fábricas, também no ambiente educacional já toma corpo as mesmas exigências feitas aos espaços industriais, tendo em vista a busca por maior produtividade, competitividade e qualidade, marcas representativas de um processo de flexibilização no modo de produção mais intenso, cujos aspectos de organização, mudanças nos postos de trabalho e a apropriação do saber intelectual do trabalhador permitem, outrossim, como o operário nas fábricas, se vivencie um estado de impotência frente ao processo de alienação pelo qual todos são submetidos e de inércia em elucidar a quem atende essas novas orientações, explicitar as contradições presentes e, por essa via, promover as necessárias articulações que levem à construção coletiva de alternativas que ponham a educação e seus profissionais a serviço do desenvolvimento de relações verdadeiramente democráticas.

Da análise acima levantada, Kuenzer (1999) ainda nos adverte que, em resposta às novas demandas, cabe, também, aos professores, estarem aptos a trabalhar com as diferenças sejam essas de competências cognitivas, formas de avaliação, caminhos metodológicos, não se perdendo de foco a necessidade em oferecer aos jovens das camadas populares, conhecimentos e atividades que os permitam, de alguma forma, integrarem-se ao sistema produtivo, na condição de sobrevivência.

Convém, assim, consoante Saviani (2008), que a visão que passemos a ter acerca da associação entre educação e trabalho, não tome a tecnologia numa perspectiva de que seja a variável causal e a educação a variável dependente, ao ponto de se reduzir essa última à mera função de formadora de mão de obra qualificada, de espaço de ajuste às inovações tecnológicas, mas o oposto disso, que a educação seja compreendida semelhante à fonte ativa e estimuladora na promoção da inovação e do progresso tecnológico, sendo, para isso, que se reconheça que o trabalho foi, é, e continuará sendo princípio educativo.

Trata-se, segundo sinaliza Enguita (1991, p. 249), que em meio ao contexto de rotatividade de empregos, postos de trabalho, face ao sistema de fabricação flexível, a sociedade industrializada impõe a necessidade de uma força de trabalho altamente qualificada e, assim, a formação polivalente, como anteriormente apontada pelos autores, “deixa de ser

meramente um princípio humanista, um objetivo social, uma opção pedagógica reformista, para ser ademais, uma necessidade econômica".

É, portanto, no bojo desses novos marcos regulatórios, que surge como novo pano de fundo a centralidade dada à questão da universalização da educação básica, em especial; a luta pela ampliação do ensino fundamental, tendo, como mola mestra, as políticas de formação de professores, gestão do trabalho e da pobreza (OLIVEIRA, 2000) o que, nesse ponto, confirma os esclarecimentos trazidos por Antunes e Kuenzer.

É, nesse cenário, que as empresa multinacionais, os organismos multilaterais, como BM, FMI, Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) e Organização Mundial do Comércio (OMC) organizam-se, promovendo encontros, seminários, para traçarem os novos rumos e metas aos países que lhe são signatários e estabelecerem as mudanças a serem efetivadas nos anos seguintes, não só nos campos da economia e finanças, mas, sobretudo, em setores que historicamente são importantes tanto para os governos quanto a sociedade civil, como educação, saúde, habitação.

Não se pode ignorar, por conseguinte, que o BM possui um grande interesse no setor educacional. Para isso, investe em linhas de ação voltadas para a estabilidade macroeconômica. Nesse sentido, como sinaliza De Tommasi (1996), analisar as ações do BM no setor educacional, "se justifica pela influência crescente que esse organismo vem tendo sobre a definição das políticas educativas nos países em desenvolvimento. O Banco Mundial considera a educação como um instrumento fundamental para promover o crescimento econômico e a redução da pobreza" (DE TOMMASI, 1996, p. 195).

A este propósito, Shiroma (2007) aponta que a reforma do ensino nos anos de 1990, sobretudo nos governos de Fernando Henrique Cardoso, responderam às recomendações determinadas pelos organismos multilaterais, mobilizando para isso as forças políticas necessárias para que o projeto internacional de adesão à reorganização administrativa econômica mundial fosse concretizado. Para isso, o governo procura apoio de diversos setores, em especial de empresários e trabalhadores que advogam que o ponto medular da reforma do Estado teria como passagem obrigatória uma ampla reforma das políticas públicas ligadas à educação e à formação de seus profissionais. Ou seja,

> [...] que o uso mais racional dos insumos educacionais poderia ser obtido com a autonomia das instituições [...] deveria atentar mais aos resultados, sistema de avaliação da aprendizagem, inversão em capital humano atentando para a relação custo - benefício; propõe, além da descentralização da administração das políticas sociais, maior eficiência no gasto social, maior articulação com o setor privado na oferta da educação (SHIROMA, 2007, p.62).

O mesmo se sucede em documentos feitos pelo Programa das Nações Unidas pelo Desenvolvimento (PNUD), que Souza (2003) destaca em tese a respeito da relação educação e tecnologias, e analisando artigos presentes no livro intitulado: Informação regional sobre desenvolvimento humano.

É interessante ressaltar que a utilização dos recursos tecnológicos por parte dos países desenvolvidos é encarada como artifício de acréscimo para o nível de aprendizagem, o que não se percebe em relação ao que se propõe aos outros países, uma vez que, são pensados e incentivados como meio mais adequado à capacitação de profissionais para o desempenho das novas exigências as quais a educação vem sendo cobrada, sem muitos ônus, numa relação custo-benefício satisfatória, isto é, forma de investimento "paliativo" para a formação de professores, cuja modalidade a distância de ensino, nesse ponto, responderá com maior eficácia em países em que o déficit de profissionais é gritante, seja em função das más condições estruturais de desenvolvimento sócio-econômico ou por dificuldades de acesso ao ensino superior presencial, como podemos testemunhar em nosso país.

O que não vem à baila é a forma engenhosa em que os organismos representantes dos países desenvolvidos, encontram para estimular e convencer o emprego de uma formação superior compensatória (por meio de cursos de curta duração, com currículos enxutos, destituídos de incentivos à iniciação científica e prática de pesquisa e de certificação em massa) aos países em situação econômica inferior, fazendo, com isso que se institua a naturalização de uma educação elitista e integral a determinados países.

Tamanha sutileza aparece de forma hábil no corpo de documentos do BM, PNUD, BIRD, tanto que, como acentua Souza (2003), questões importantes que reforçam esse ideário podem ser pinçadas, tais como a adesão do sistema educacional às normas e mecanismos mercadológicos; a reorganização dos currículos e dos perfis profissionais; a transferências das responsabilidades de provimento e gestão da educação, passando a ser de cunho familiar e da sociedade civil, alargando as possibilidades de privatização dos espaços públicos, de inserção das tecnologias comunicacionais nos espaços educacionais, através da implantação de programas de informatização nas escolas e de vultuoso oferecimento de cursos de formação superior nas áreas de licenciatura pelo ensino a distância. Tais premissas são apresentadas a exemplo de moldura, para que se fragilize e distancie as alternativas possíveis de discussão acerca da necessidade ou não de uma profissionalização docente, de valorização desses profissionais, tanto por meio da valorização salarial quanto social; de elaboração de um sistema educacional único e voltado à formação integral, e não somente profissionalizante; de

discussões voltadas ao reconhecimento e importância de uma formação superior norteada por exercícios de diálogo entre teoria e prática de pesquisa; e do primordial reconhecimento do papel e função da escola, para a promoção de agentes sociais atuantes.

Denota-se, portanto, que a educação não sofre somente abalos no que diz respeito às políticas, diretrizes e estrutura de formação que a compõe, mas, paulatinamente, vem cedendo espaço (campo) de atuação por excelência de profissionais que escolhem as licenciaturas como caminho para a construção de uma identidade profissional. E isso é perceptível, a partir mesmo do incentivo persistente para que profissionais de áreas diversas (direito, economia, medicina, jornalismo, engenharia, química etc.) também exerçam o magistério e, com isso, se torne comum que, para tal exercício profissional, recorra-se somente às meras técnicas de relacionamentos interpessoais: intuição e treino; ações essas não realizadas em outras áreas profissionais.

Assim, os conhecimentos tácitos, ou seja, adquiridos ao longo de um caminhar profissional, de identidade e implícito em sua prática, importantes e necessários à atuação docente, são postos como dispensáveis, mostrando-se, também, em dúvida a existência do caráter de profissionalização desses profissionais o que, sob o ponto de vista da formação para a docência, acarreta no seu aligeiramento, no minar de uma concepção de uma formação de professores que deve ser compreendida como um ato político, histórico, filosófico e intelectual; ou seja, no divórcio entre a teoria e sua função esclarecedora no desempenho de uma profissão e, até mesmo, na função social que as universidades desempenham junto à sociedade.

1.5 Educação e tecnologias no cenário educacional

A sociedade atual, imersa em constantes modificações sociais, culturais, financeiras, geográficas, ao mesmo tempo em que estimula os avanços tecnológicos, também torna-se fonte refratária dos mesmos, ao ponto de estabelecer, a cada dia, uma relação mais complexa entre homem-máquinas de comunicação eletrônicas o que, em certa medida, não só converte-se em condição para o aperfeiçoamento dessas tecnologias, quanto potencializa as possibilidades e maneiras de comunicação entre as pessoas (PRETTO, 1996).

Esse mesmo autor destaca que, nesse mesmo universo, tanto o homem e a escola veem-se mergulhados em redes de comunicação eletrônica, ao ponto de que o sistema

educacional deverá levar em consideração em seus processos didáticos/pedagógicos, as contribuições que a comunicação audiovisual poderá lhe oferecer, ao incorporar esses recursos como instrumentalidades para a educação, se tenha domínio dos processos de recepção e produção, haja vista que tem ‘’reconhecimento da existência de um novo *logos* que modifica substancialmente o fazer-educação”(idem, p.20-21).

O mesmo se passa ao se considerar, igualmente, que o uso desses recursos pode se dar a partir de duas perspectivas: instrumentalidade ou fundamento.No entanto, as duas formas de utilização mantêm entre si uma relação de dependência, mas sem reciprocidade, no sentido de que, aos empregá-los como instrumentalidade, rejeita-se a perspectiva fundamento e de suas características básicas (análise das técnicas), mas se apreendidos como fundamento, os recursos passam a carregar conteúdos, formas de agir, pensar, sentir, elaborar novos conceitos.

Desse modo, é que autores como Lévy (1999), Ramal (2002) e Lemos (2003) sinalizam que o atual cenário comunicacional aponta a existência da cibercultura e do ciberespaço e suas repercussões sobre a educação. O primeiro conceito, ambos tomado de Lévy (1999, p.17), esclarece-nos acerca do termo “cibercultura”, neologismo especificado como “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem, juntamente, com o crescimento do ciberespaço”.

O outro termo refere-se ao conceito de “ciberespaço”, citado na definição anterior, que designa “não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas, também, o universo oceânico de informações que ele abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo”.

Compreender as repercussões da cibercultura sobre a vida em sociedade implica em entender a nova sociabilidade estabelecida, a partir das TIC digitais e, mais especificamente, destas no/com o ciberespaço, ao permitir “o tudo em rede” (LEMOS, 2003, p.15).

A nova configuração comunicacional (que libera o polo de emissão e, por conseguinte, o da transmissão) permite a mobilidade/flexibilidade entre as pessoas, determinando novas formas de comunicação: aproximam mesmo a distância; interagem; permitem envio e recebimento de documentos; oportunizam o fechamento de negócios/contratos; reaproximam pessoas; favorecem a inserção social, através de movimentos sociais eletrônicos; enfim, a “forma técnica da Cibercultura permite a ampliação das formas de ação e comunicação sobre o mundo” (LEMOS, 2003, p.14).

A educação *online*, por sua natureza digital, ou seja, por trafegar suas informações de modo codificado, em suportes também digitais, oportuniza a possibilidade de superação do modelo comunicacional unidirecional, permitindo a simultaneidade e mesmo a instantaneidade da comunicação no modelo todos-todos, bem como a valorização da singularidade e da autonomia do indivíduo que precisam ser reconhecidas no processo de avaliação da aprendizagem.

Essa singularidade pode ser melhor entendida, a partir das formas novas de expressão compreendidas por hipertexto, isto é, como ilustração para a compreensão das estruturas de pensamento e da aprendizagem que emergem na cibercultura, pois os links (ligações) cognitivos, permitem e estimulam diferentes "caminhos mentais" a serem percorridos. Além disso, Ramal (2002, p.171) declara que o hipertexto é "subversivo em relação ao monologismo", visto que é "a soma de muitas mãos e aberto para todos os links e sentidos possíveis, surge como a materialização de uma nova forma de negociação dos sentidos e de construção coletiva".

Tal perspectiva implica promover uma prática pedagógica diferenciada discutida por Pretto (1996), o que denota uma alteração na dinâmica das salas de aula, da postura do professor, tornando o ambiente propício para a prática da criação, do diálogo, do pensamento, das diversas vozes que constroem, de modo colaborativo, a aprendizagem (SILVA, 2006a).

Uma vez que a sociedade está passando pelo processo de uma "revolução silenciosa", ou como prefere designar Esteve (2004), pela Terceira Revolução Educacional, a educação e seus profissionais são chamados a enfrentar os desafios e encontrar as soluções que correspondam aos novos padrões e exigências impetradas, pela irrupção das novas tecnologias de informação e comunicação aos sistemas educacionais; lembrando que, para isso, passa, necessariamente, por uma atenção prioritária à formação de professores.

Percebe-se que às TIC são atribuídos múltiplos sentidos, como contribuindo para o ensino e aprendizagem, modificações nas posturas dos docentes, superação de limites das "velhas tecnologias" (quadro-giz e materiais impressos) e mesmo de inaugurar uma era nova educacional. No entanto, é importante ressaltar que, tomada nessa perspectiva de consolidadora das transformações originárias da sociedade da informação, deixa-se de considerá-las como produções histórico-sociais, correndo-se o risco de ao fazer apologia apaixonada de seus usos, negligencia-se as formas desiguais de sua distribuição e apropriação, haja vista os diferentes contextos, classes, etnias e culturas em que operam (CANCLINI, 2004).

De todo modo, observa-se que a incorporação das TIC nos ambientes escolares, gera a necessidade de se aprofundar questões que transitam em torno da visão das tecnologias enquanto objetos técnicos, que ao serem incorporados ao trabalho docente, são descontextualizadas de suas origens (PEIXOTO, 2007). Isso incorre em interferências e mudanças expressivas nos modos de comunicação na escola, nos processos de mobilização de competências cognitivas e sociais, de estabelecimentos de relações pedagógicas mais interativas, nas novas formas de desigualdades que estão sendo incorporadas ao nosso cotidiano como a questão dos "infoincluídos" (SILVEIRA, 2001). Ou, por outra via, da" inclusão digital", o que detona uma mudança de foco de discussão. Ou seja, de deixar se contestar acerca da adesão ou não das TIC na educação, e voltar-se para apreensão a respeito das rupturas nas maneiras de produzir conhecimentos (SOUZA, 2006) e em que medida as TIC tem se transfigurado em elemento catalisador nas questões que se avizinham em relação à formação e profissionalização docente.

Embora, a tendência por aderir a uma tecnificação do ensino, com ênfase na utilização dos recursos tecnológicos, encontra-se terreno fértil nos espaço da formação/ atuação dos profissionais da educação, como alerta Nóvoa (1999a). Tais ações conduzem à secundarização do papel social do professor que, em certa medida, também interfere para se sucumbir suas formas de organização sindical e coletiva, impossibilitando-os, assim, de "encontrar processos que valorizem a sistematização dos saberes próprios, a capacidade para transformar experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência" (p.18).

O mesmo sucede quando Barreto (2001) focaliza a discussão sobre a formação de professores e sua relação com a inserção das TIC, apontando o deslocamento da formação para a capacitação em serviço evidenciando que é, sob o aspecto de esvaziamento que as iniciativas oficiais têm se baseado, tomando como argumento recorrente a lógica da flexibilização, tornando-se exeqüível por meio da associação entre TIC e Educação a distância.

Diante do exposto, a pergunta que se instaura é: O ensino a distância se destina a quem e a quem interessa?

Diante dessas indagações, de acordo anuncia Freitas (2007), o Estado em resposta aos desafios enfrentados pela juventude oriunda das escolas públicas em busca de uma profissionalização, tem desenvolvido programas de incentivo à bolsas universitárias (PROUNI) para o ingresso em instituições privadas, bem como estabelecido programas de formação em pólos da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em diversos municípios da

federação, sobretudo, para cursos de licenciatura pela modalidade a distância que, tomados como políticas públicas, visam o acolhimento massivo dessa parcela da juventude. Espera, com isso, inseri-los nas áreas de educação em que o déficit de professores é gritante, sob a custódia de propiciar às escolas públicas, onde os índices de desenvolvimento da educação básica (IDEB) estão abaixo da média nacional (3.8), profissionais de forma a contornar tamanha desigualdade educacional.

Todavia, o que está em curso são questões que sinalizam: a escassez de profissionais do magistério para atuar na educação básica; a substituição da idéia de igualdade de oportunidades em detrimento da idéia de condições efetivas de formação nos mesmos níveis e estrutura oferecidos na modalidade presencial de todos os educadores; o divórcio entre as necessidades reais da escola e um sistema educacional coerente com uma formação que habilite de maneira plena a enfrentar a vida do trabalho concreto na escola; o progressivo distanciamento entre formação teórica e exercício de pesquisa científico-acadêmica demarcando-se tipos diferenciados de formação e concepções educacionais; o posicionamento do Estado em tomar como política pública privilegiada para a formação de professores a modalidade a distância, alterando radicalmente a concepção e o caráter do trabalho docente no ensino superior (FREITAS, 2007).

Esse último questionamento traz à tona papéis e novos atores bastante atuantes no ensino superior e que também constituem - se como sujeitos importantes na formação de profissionais para a educação por meio da modalidade a distância, os denominados tutores, que durante todo processo de legalização, estruturação e consolidação da EAD enquanto modalidade de ensino, tem, também, tornado-se parte pontual.

Nota-se que continuar um diálogo mais aprofundado sobre as interlocuções que a (EAD) realiza com ampla expansão do ensino superior na última década e os projetos políticos para a formação de profissionais para a educação, seja essa de caráter inicial, em serviço ou continuada, sobretudo, nas regiões historicamente menos favorecidas econômica e socialmente de nosso país, é salutar, embora as regiões que mais oferecem cursos e vagas para a formação de profissionais na modalidade a distância, continuam sendo as regiões mais desenvolvidas de nosso país, ou seja, regiões Sul e Sudeste.

As leis que a amparam, seus mecanismos de atuação, estrutura de funcionamento, definição do público alvo que atende, como também dos profissionais que dela fazem parte, neste caso o tutor, suas formas de atuação e adesão, entende-se ser campo de pesquisa relevante para a compreensão e análise da arquitetura que se forma em relação a EAD em âmbito nacional.

Mais latente ainda, compreende-se ser o incentivo a estudos que contribuam de forma profícua para a incorporação das TIC no sistema educacional brasileiro, capaz de propiciar uma formação em nível superior carregada de essência crítica e reflexiva, pois, entende-se serem questões que diretamente perpassam pela análise do papel que a universidade em meio às transformações societais (históricas, econômicas, políticas, tecnológicas, científicas), as influências sentidas em função aos novos modelos de perfis profissionais no mundo do trabalho, aos modos de incorporação das TIC aos processos pedagógicos, e em que medida as mesmas são inscritas como estratégias de alinhar a educação a projetos político-econômicos específicos à recomendação de organismos internacionais, com fins últimos de manter e perpetuar a verdade capitalista.

Diante das argumentações levantadas, neste capítulo, acerca das transformações ocorridas na sociedade sob a influência da expansão do capitalismo global, em especial no final do século XX e início do XXI, e cujas mudanças nos modos de produção e acumulação do capital, conduziu às mudanças nas demais esferas sociais (família, igreja, sindicatos, escola), chegando a demarcar um novo tipo de sociedade, “da informação”, que ancorada pelos avanços nos campos da ciência e tecnologias, encerra por determinar novas formas de relação entre os homens e seus pares, e as maneiras nas quais atuam para produzir suas condições materiais e sociais de vida, terminando, assim, por imprimir rearticulações entre educação e trabalho. No bojo dessa reestruturação produtiva do capital, organismos internacionais apontam como um dos aspectos importantes a adesão da educação aos ditames mercadológicos, tendo como principais alvos os países em franca desigualdade educacional e, portanto, necessitados de orientações que serão materializadas em programas que privilegiem a formação e certificação de profissionais para atuarem no campo educacional, lançando mão das possibilidades que os avanços tecnológicos oferecem (TORRES e LIMA, 2007).

Para esse intento, é que pacotes e programas de incentivo e implantação da formação superior, por meio da diversificação nas modalidades de ensino, na última década, têm recebido tamanho respaldo, por parte dos países em situação de *defici*t educacional. No caso brasileiro, em que a educação superior é oferecida, predominantemente, pela iniciativa privada, o mercado educacional ganha fôlego com a expansão vertiginosa do ensino a distância e do surgimento de novos sujeitos, os tutores, que a ela também estão vinculados como agentes integradores nos mecanismos conjunturais e estruturais. Serão, portanto, objeto de análise dos próximos capítulos. A defesa da diversificação e diferenciação das instituições superiores, presente nas políticas e legislações pertinentes à educação superior no Brasil, se coloca como dinâmica crucial e base legal para ampliação das oportunidades educacionais.

No contexto brasileiro, merece ser ressaltando, ainda, a adoção do discurso e do efetivo incentivo à adoção da modalidade de EaD como forma de ‘democratizar’ o acesso à educação superior. Ou seja, facilita-se o ingresso ao ensino superior, mas mantêm-se as diferenças e as dificuldades de permanência e formação.

Capítulo II

UNIVERSIDADE e EaD: PROTAGONISMOS E ANTAGONISMOS

> Contar é muito dificultoso. Não pelos anos que já se passaram. Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas de fazer balancê, de se remexerem dos lugares (Guimarães Rosa).

Perceber a educação como direito, fruto de conquistas advindas de lutas e políticas sociais principalmente, nesse último século, também faz com que tomemos a universidade como instituição social alicerçada no conceito de democracia e de democratização do saber: seja para realizar essa concepção, seja para opor-se a ela. "A instituição universitária não pode furtar-se à referência à democracia como idéia reguladora, nem pode furtar-se a responder, como idéia, afirmativa ou negativamente, ao ideal socialista" (CHAUI, 2001, p.175).

Assim, atentarmos para a dinâmica que rege o capital, na sociedade contemporânea, nos auxilia a buscar os nexos constitutivos que se colocam nas reformas e políticas educacionais vigentes, em especial, as que orientam os rumos a serem traçados aos níveis e modalidades de ensino, com foco no ensino superior.

A questão que se formula é: Como entender a transformação que se dá com a Universidade que até pouco tempo era entendida como instituição social para a de uma Universidade agora prestadora de serviços, ou seja, uma organização social?

Para isso, pensar as dinâmicas e movimentos diferenciados de regulação que ora vivenciamos e que, de certa forma, acompanha os níveis de tensão nacional e internacional, impinge a necessidade em se analisar com atenção o "protagonismo" conferido ao campo do ensino superior (CURY, 2007), em especial as políticas de implantação e legislação da educação a distância com maior ênfase anos 2000. Seus antagonismos também estão presentes, pois o Estado, ao adotá-la como política pública preferencial à formação de professores, opta por proporcionar uma formação aligeirada e fragmentária. Esta posição é criticada pelos autores Kuenzer (2007), Frigotto (2007), Lima (2007), Arelaro (2007), que salientam que, nesse caso, o Estado posiciona-se, claramente, na defesa de uma formação

mais direcionada à certificação e diplomação em larga escala, em detrimento de uma formação que realmente corresponda à formação voltada às necessidades do mundo do trabalho, cada vez mais excludente e exigente de profissionais altamente especializados.

É interessante, portanto, levantar uma discussão mais profícua e atenta das políticas públicas e reformas educacionais, com vistas à garantia de educação de qualidade para todas as classes sociais. Dourado (2007, p.22) chama-nos atenção, dizendo:

> [...] Sendo a educação entendida como um direito social, a proposição de políticas envolve, direta ou indiretamente, a ação da sociedade política e da sociedade civil e, em se tratando de um Estado Federativo, implica, necessariamente, o envolvimento da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios, como entes federados que se encarregam de tais políticas, em seus diferentes níveis e modalidades. Essas constatações nos remetem à compreensão desse cenário e de sua fertilidade para a efetivação dos novos marcos, no tocante à garantia de políticas públicas no campo educacional, voltados à garantia de educação de qualidade para todos.

Nessa perspectiva, é relevante compreender o quadro normativo pelo qual tem se estabelecido e determinado a educação a distância, como modalidade privilegiada para programas em nível superior de ensino e formação dos profissionais da educação, destacando o Estado do Tocantins que, desde o ano de 2001, já utiliza dessa modalidade de ensino para a certificação de boa parcela de seus profissionais para a área de educação.

Recentemente, foram publicados, pelo atual governo, dados nos quais se aponta a ampla expansão da educação a distância, indicando que de 2003 a 2006, o número de cursos de graduação passou de 52 para 349, um aumento de 517% dessa modalidade de ensino no território nacional, sendo que, no Estado do Tocantins, estão matriculados 102.514 (cento e dois mil, quinhentos e catorze) alunos de acordo com o levantamento realizado pelo Censo da Educação Superior do Ministério da Educação (INEP, 2007). Esta implantação de uma universidade fragmentada em suas funções de ensino, pesquisa e extensão, permite constatar que o reordenamento do Estado e a redução das políticas sociais e dos direitos do mundo do trabalho reforçam os eixos norteadores das políticas dos organismos internacionais do capital para a periferia do capitalismo.

A efetivação de tal processo objetiva difundir e consolidar um novo projeto de sociabilidade global pela utilização do conceito ‘público estatal’, em que os espaços públicos cedem lugar à implementação de projetos de cunho privativo. Dessa maneira, dilui- se as fronteiras entre o público e o privado; legitima-se o processo de privatização dos serviços públicos, imprimindo, ao campo educacional, caráter economicista, e viabiliza-se a

constituição de um lucrativo ramo de exploração para o capital em crise: a educação superior (PINTO, 2007a).

Frente ao processo de internacionalização da educação, pela via da educação a distância, Lima (2007) sentencia que esse quadro concebe-se como mais uma estratégia para expansão dos "mercados educacionais" e remoção de todas as barreiras ao comércio de serviços por meio de orientações e sugestões de programas que reforçam o uso das TIC. Suas bases de sustentação encontram-se nas propostas formuladas pela Organização Mundial do Comércio (OMC), que compreende a educação como serviço rentável; forjando, assim, a idéia de uma "educação transnacional" e, cujos propósitos, encontram-se em: "fortalecer a expansão do ensino superior privado; transferir tecnologia produzida em países centrais a países periféricos por meio de pacotes de consultoria; favorecer a certificação em larga escala, especialmente de professores em serviço; e inaugurar um eixo determinante da reconfiguração do trabalho docente, indicando uma nova designação para o professor, que passa a ser um 'facilitador', 'animador', 'tutor' ou 'monitor' .

A esse respeito, Toschi (2008) acrescenta que muitas instituições educacionais brasileiras, por meio do processo de transnacionalização da educação, têm procurado atuar em outros países, utilizando-se do artifício da venda de parte do seu patrimônio. Estas chegam mesmo a negociar percentagem superior ao permitido por lei -30% - para realizar a fusão com empresas estrangeiras. Tais empresas adjetivadas de 'educativas' utilizam-se desse artifício como facilitador do ingresso de capital estrangeiro; além do que , não se preocupam com as futuras perdas de arrecadação para nosso país, já que os lucros são canalizados para os países de origem das empresas estrangeiras, com as quais se associam. A exemplo disso, ressalta que:

> Em apenas cinco meses de 2007, quatro instituições de ensino superior no Brasil decidiram ir à Bolsa de Valores de São Paulo (Bovespa) para levantar capital por meio de oferta pública de ações. Juntas, apenas essas empresas capturaram muito mais de um bilhão de reais. Vejam esses dados: a) Anhanguera Educacional (512 milhões de reais); b) Kroton Educacional (478,8 milhões de reais); c) Estácio Participações S.A (447 milhões de reais) (Carta Capital, 17 de outubro de 2007 nº 466, p. 10-15). A intenção dessas empresas é aplicar 25% do que foi capturado em EAD. A rede COC, a que mais tem investido em EAD, entrou na Bovespa, em agosto de 2007. Algumas dessas instituições "apostam no ensino a distância para expandir sua atuação além dos estados em que estão presentes fisicamente e, até mesmo, atuar no exterior (idem, p.535).

Desta feita, o importante é conseguir captar recursos, no sistema financeiro, para, posteriormente, serem investidos na implantação de cursos superiores de formação a

distância, pois, segundo os próprios analistas financeiros, a relação custo benefício chega a ficar um terço mais barato do que estruturar uma universidade com cursos presenciais.

Partindo, também, desse princípio de realizar parcerias entre espaços públicos e empresas privadas, para atuarem no campo da educação superior a distância, é que se observa o estabelecimento de parcerias entre instituições públicas brasileiras de ensino superior, como é o caso, a estabelecida no ano de 2001[9] entre Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS) órgão vinculado à Secretaria Estadual do Estado de Tocantins com a empresa EADCON- Tecnologia em educação continuada- com sede no Estado do Paraná.

O presente capítulo, busca apreender os caminhos pelos quais a educação superior e as políticas educacionais vêm se delineando, nas duas últimas décadas, e que colocam em discussão o papel da universidade hoje, voltado mais à adaptação e prestação de serviço às demandas de mercado, de acordo com as orientações e imposições de organismos internacionais. Tomamos como base de discussão as políticas de incentivo e legalização da educação a distância, seu quadro histórico, características importantes para a compreensão enquanto modalidade de ensino e de formação de profissionais para a educação pública. Em especial focalizamos o projeto implantado no Estado do Tocantins; indicando que a expansão dessa modalidade de ensino também traz, em seu bojo, significativas mudanças no campo de atuação de profissionais da educação que passam a desempenhar novas funções estratégicas, no ensino superior a distância; e descrevendo que os denominados ‘tutores’ realizam um trabalho sugestivo a uma nova divisão do papel do docente em meio à integração das TIC, nos programas de educação superior.

2. A reforma educacional dos anos de 1990 e seus reflexos nas políticas para o ensino superior

A dinâmica que rege o capital tem como peculiaridade a capacidade de transformar toda e qualquer realidade em objeto do e para o capital, convertendo tudo em mercadoria destinada ao mercado e, desta forma, produzindo um sistema de equivalência, cujos princípios administrativos são os mesmos em toda parte porque todas as manifestações sociais, sendo equivalentes, são regidas pelas mesmas regras (MARX, 1983).

Com isso, a prática administrativa toma corpo e se amplia, à medida que o modo de produção capitalista entra na sua fase contemporânea, conhecida como “acumulação

[9] (http://www.unitins.br/e-learning/historico.aspx.)

flexível", oriunda dos efeitos da desregulação trazida pelo neoliberalismo (MERQUIOR, 1991).

Dessa forma, testemunhamos, cotidianamente, a fragmentação e desarticulação crescente e ilimitada de todas as esferas e dimensões da vida social conduzindo assim, à elaboração de novas maneiras de articular as relações econômicas, políticas e de gestão o que, nesse caso, configura-se em uma 'rearticulação administrativa'; reforçando, portanto, a ideia de substituição de instituições sociais pela de organizações sociais, e cujos elementos de sucesso e eficácia são medidos, tanto por meio da gestão de recursos e estratégias de desempenho, quanto pela implantação de mecanismos competitivos entre as demais instituições.

Por ser orientada pelos conceitos de planejamento, previsão, controle, êxito, uma organização difere de uma instituição por se identificar, definir e realizar uma instrumentalização da prática social, não lhe competindo assim, discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, o que para a instituição social universitária é condição *sine qua non*, pois aspira à universalidade o que, na organização, anseia-se à particularidade (MOREIRA, 2004; CHAUÍ, 2001).

A partir dessa discussão, podemos fazer o exercício de compreender a forma em que se deu a passagem da universidade da condição de instituição à de organização, já que isso ocorreu, concomitantemente, às mudanças gerais da sociedade e aos efeitos que emanaram do novo movimento do capital.

É importante, assim, verificar que várias reformas no ensino superior foram realizadas no seio da sociedade tida como industrial, com intuito de adequar a universidade ao mercado. E, para melhor analisarmos esse mecanismo de adaptação ao sistema produtivo, sistematizaremos em três grandes etapas e décadas, conforme abordou Chauí (2001), ao discutir a universidade nos dias atuais em nosso país.

A primeira etapa, década de 1970, período militar, encontramos uma *universidade funcional*, voltada para a formação rápida de profissionais para o mercado de trabalho.

Na segunda etapa, anos de 1980, abertura política, surge a *universidade de resultados* que traz, como novidades, a expansão do ensino superior privado; a parceria entre universidade pública e as empresas privadas; tendo como estratégia a remuneração de estágios aos estudantes e o financiamento de pesquisas ligadas a seus interesses. Em resumo: eram os empregos e a utilidade imediata das pesquisas que garantiriam à universidade sua apresentação pública como portadora de resultados.

Já a terceira etapa, período de 1990, a *universidade operacional* se desponta, trazendo à baila a nova arquitetura de se estruturar e pensar a universidade, agora regida por estratégias e programas de eficácia organizacional inteiramente alheios à promoção de construção de conhecimentos e à formação intelectual plena.

Essas determinações acham-se referidas nas bases e metas propostas no plano MARE, de Reforma do Estado do governo Fernando Henrique Cardoso, no ano de 1997, cuja finalidade tem por base dinamizar a política de modernização administrativa, com enfoque em duas categorias de ação: a reestruturação dos sistemas governamentais e a busca da qualidade por vias dos resultados e redução de custos. Vejamos:

> [...] a implantação, nos Ministérios, de Programas de Reestruturação e Qualidade, congregando esforços para a busca de melhoria da ação governamental, em especial no que se refere à redução de custos e à qualidade do atendimento ao cidadão. A estratégia adotada contempla a aplicação de um sistema que avalia o grau de aderência da gestão aos princípios da administração pública gerencial (Plano Mare, 1997, p.9).

Chauí (2001) aponta que, à época, estava em curso a Reforma do Estado a qual porta, no seu plano e implantação de ações dirigidas, adaptar o Estado brasileiro às exigências impostas pela forma mutante do capital, cuja mecânica não necessita mais de parceria de um Estado regulador econômico. Ademais, tem como objetivo redefinir e redistribuir as atividades estatais em quatro campos: núcleos do exercício do poder; as atividades exclusivas do Estado e que não podem ser delegadas a instituições não estatais; os serviços não-exclusivos do Estado e o setor de produção para o mercado, nesse caso, as universidades e espaços educacionais.

O fundamento ideológico da Reforma pauta-se no princípio de que o mercado é portador da racionalidade sócio-política e é agente principal do bem-estar da República. Isso significa dizer que o Estado não só se desresponsabiliza do setor de produção para o mercado, mas, também, do setor de serviços públicos; incentivando, assim, uma vertiginosa oferta de serviços pela rede privada. Como esclarece a autora anteriormente citada:

> Essa identificação entre Estado e o capital em sua forma neoliberal aparece de maneira clara na substituição do conceito de <u>direitos</u> pelo de <u>serviços,</u> que leva a colocar direitos (como a saúde, a educação e a cultura) no setor de serviços estatais, destinados a se tornar não-estatais (Idem, 2001, p.177)

Desse modo, sendo o neoliberalismo a opção preferencial para a acumulação e reprodução do capital, a luta democrática das classes populares hoje, fixa-se como luta pela administração do fundo público em contraposição à gestão neoliberal. Ora, coloca-se nesse momento, ao lado da educação, a batalha republicana - igualdade, liberdade e propriedade-, ora perde força, levando, então, a universidade a assumir a posição de prestadora de serviços, e relegando o conceito de direito social (CHAUÍ, 2001).

Desempenhando uma nova posição, agora no setor de prestação de serviços, a universidade indica "uma eclipse da ideia de direito social" (CHAUÍ, 2001), demonstrando, assim, o retorno do discurso em defesa de tese de um ensino público pago como forma de justiça e, portanto, "os ricos devem pagar pelos pobres", o que se traduz em afirmar e defender que somente os ricos são tidos como cidadãos, contrariando a legalidade. Em outras palavras, pressupõe-se que a educação não deve ser mais garantida como um 'direito de todos e dever do Estado', mas como um direito dos ricos e uma doação para os pobres.

Observa-se, também, nessa esteira de metamorfoses, que o conceito de cidadania tem sido traduzido em formas e possibilidades de pagamento de impostos e mensalidades, imputando um caráter de assistencialismo promovido por programas governamentais de bolsas alimentação, educação, entre outros. Essas ações são vistas como atos de compaixão pelos deserdados, descrentes de qualquer possibilidade democrática de justiça, embora se admita que índices de diminuição da pobreza, da mortalidade infantil, do acesso e permanência na escola de crianças e jovens de classes menos favorecidas obtiveram reflexos positivos, com a implantação desses programas sociais.

> [...] reforça a polarização entre privilégios e carência e, longe de ser instrumento de justiça social, mantém a impossibilidade de que seja instituída pela ação criadora de direitos que é a definição mesma da democracia [...] somente a idéia de igualdade de condições sustenta a idéia de criação e conservação dos direitos e estabelece o vínculo profundo entre democracia e justiça social (*op. cit*., p.182).

Sguissardi (2000) compartilha e ratifica a advertência feita por Chauí (*op. cit*.), acerca das mudanças imprimidas pela Reforma do Estado, e seus melindres que propõem às entidades públicas não estatais ou fundações públicas de direito privado a funcionarem como organizações O autor sinaliza que esse modelo de reformas já estava sendo sugerido, no corpo de documentos e conferências organizadas pelos organismos multilaterais, desde o início da década de 1990. São elas que, posteriormente, definirão as diretrizes voltadas às políticas de incentivo, para ampliar o acesso ao ensino superior, imprimindo um sentido mais privado que público, destituindo a característica de bem público e passando a ser compreendido como

serviços educacionais; correspondendo, portanto, a fazer parte da agenda dos serviços comerciais a serem regulamentados pela Organização Mundial do Comércio (OMC) e demais agências.

Questiona-se: o que se pretende efetivar com todo esse discurso defensor da ideia de que, por meio da ampliação ao acesso ao ensino superior as disparidades socioeconômicas entre países e classes sociais poderão ser amenizadas e quiçá desaparecer?

Segundo Frigotto (2007) esse discurso ilusório e retórico em defesa de uma educação para todos, principalmente nas décadas de 1980 e 1990, oculta o caráter de subordinação ao grande capital, à necessidade de divisão do trabalho, cada vez mais bem elaborada, e de perpetuação de uma sociedade fundada na desigualdade e dualismo de condições sociais e educacionais.

Acreditamos que essas modificações direcionam o deslocamento do campo da educação à esfera econômica de termos ricos e necessários à formação humana- autonomia, educação de qualidade, gratuidade-, em que se desvirtuam os papéis e funções da escola e da universidade como espaços por excelência de consolidação de relações educativas. Coloca-se em evidência a correlação de forças existentes nas culturas institucionais e paralelamente, ”[...] mantém o controle exercido pelo Estado por meio de credenciamento de cursos, diretrizes curriculares e avaliações permanentes dos cursos” (SHIROMA, 2007, p.79). Ou seja, a busca da qualidade só é confirmada por meio da frieza e confirmação de dados, já sinalizados anteriormente nos planos e reformas que propõem sistemas de avaliação, de planejamento, de gestão e o ‘ ranquear’, das instituições e dos níveis de ensino.

Em se tratando das políticas voltadas ao ensino superior, discurso propalado pelas ações de política de governo[10] de se efetivar a ‘democratização’ ao seu acesso, via modalidade a distancia, identifica-se, com o esse cântico hipnótico, que propiciando o ingresso ao ensino superior e o levando aos mais distantes e díspares municípios brasileiros, realiza-se a universalização do ensino, bem como o aceite e respeito a essas mesmas diferenças. Entende-se, novamente, que se escamoteia e se mantém, em campos de disputa, a conquista dos termos: qualidade e direito à qualidade na educação.

[10]Tomaremos o conceito de governo elaborado por Höfling, que o considera como sendo um conjunto de programas e projetos e que se configura como orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período (HÖFLING, Eloísa M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. IN: Cadernos Cedes, ano XXI,nº 55, novembro/2001).

2.2 Formação de professores face à Reforma do Estado

Os caminhos percorridos pela educação em geral e o desenho de universidade que se tem esboçado no seio da sociedade contemporânea, sinalizam que as políticas e reformas educacionais dedicam-se mais à adaptação à lógica e ritmo dos mercados e sistemas de produção do que à promoção de uma educação, "como mediação da prática social" (SAVIANI, 2007, p.110). Garantir que educação de qualidade social para todos os segmentos da sociedade se concretize, significa trazer ao campo de discussões, questões que abordem as políticas públicas para a formação inicial e continuada de professores, já que as mesmas interferem tanto na qualidade da educação almejada, quanto na atuação dos futuros profissionais. Indica ainda, os novos "marcos regulatórios" que, segundo Dourado (2007), têm sido demarcados pelo Estado.

Tal discussão sugere dizer que há dois projetos de sociedade, educação, cultura e formação de professores postos em disputa no campo de poder que sustentam as ações das políticas educacionais. Conforme Brzezinski (2008), são os que:

> [...] de um lado, está o projeto da sociedade política, defendido pelos tecnocratas, que em seus discursos enfatizam a qualidade social da formação do professor, entretanto colocam em prática os princípios da qualidade total. De outro lado, encontra-se o da sociedade civil organizada em entidades educacionais reunidas no movimento nacional de educadores, cuja luta tem por princípio a qualidade social para formar docentes que atuará na educação básica (Idem, 2008, p.1141).

Alinhadas aos parâmetros da qualidade social da educação e aos princípios defendidos pela sociedade civil, entidades educacionais como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e o Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUNDIR) defendem um projeto de sociedade, de educação, de formação de professores com base na concepção histórico-social que tem como fundamento as relações dialéticas entre cultura, sociedade e educação.

Consideram que as transformações sociais, do mundo do trabalho terminam por provocar mudanças no papel social atribuído ao professor, determinando assim, que a formação do profissional da educação também é marcada pela complexidade do

conhecimento, pelo exercício da reflexão, crítica e ação, pelo reconhecimento da identidade cultural dos envolvidos no processo de formação (BRZEZINSKI, 2008).

E em sintonia com princípios, propostas, ideais das supracitadas entidades, autores como Pimenta (2002), Nóvoa (1999a; 1999b), Chauí (2001) compartilham da premissa de que a formação tanto inicial como continuada de professores devem ser realizadas na universidade, pois "é o lugar do trabalho não-material, que o professor poderá preparar-se para o domínio do trabalho pedagógico, cujo ponto de partida e de chegada é a prática social" (BRZEZINSKI, p. 1142, 2008).

Pimenta (2002) aponta que nas propostas do governo brasileiro para a formação de professores, tem-se incorporado discursos que defendem formas de aligeiramento geral na formação inicial, acompanhadas de explícitas ações que conduzem à desqualificação das universidades para realizar essa formação. A começar pela ausência de incentivos para as pesquisas que estas têm realizado e que contribuem na geração de conhecimentos sobre as necessidades de políticas para a formação e de desenvolvimento profissional dos professores bem como dos sistemas de ensino.

Consoante Pimenta (2002), no interior dessas políticas importa menos a democratização e o acesso à apropriação dos documentos necessários para um desenvolvimento intelectual e humano pleno e, importa mais efetivar a expansão quantitativa da escolaridade, mesmo que para isso haja ônus para os professores, embora nessas políticas de ajustes, os professores tenham adquirido centralidade. Além disso, o que se constata é um aprimoramento dos mecanismos de controle sobre suas atividades traduzidas agora em "inúmeras competências, conceito esse que está substituindo o de saberes e conhecimentos" (p.41, 2002).

Para Pimenta (2002), a tendência que aí se instaurar de tecnicização da reflexão, por meio da operacionalização de inúmeras competências a serem desenvolvidas, no processo formativo inicial e em serviço, indicam atitudes diretas de sistemática desqualificação das universidades, enquanto espaços formativos por excelência. Essa idéia vem ao encontro das análises realizadas por Chauí (2001), quando apresenta tese de que tal modelo pauta-se no desmonte e ruína da universidade enquanto instituição formadora. Esta agora referenda-se no modelo de prestadora de serviços que, ao voltar-se ao atendimento à necessidade de modernização da economia e flexibilidade da formação, reduz a quantidade e qualidade acadêmica, científica e cultural dos futuros professores.

Entende-se que, ao incentivar programas de formação superior que privilegiam a certificação e não a formação, enfatizam mais a operacionalização do ensino, a substituição

dos saberes por competências, abrem espaço para imposições de novas identidades aos docentes transformando-os em tutores e monitores da aprendizagem (PIMENTA, 2002).

Retoma-se a procedimentos de ‘reciclagem’ e de ‘treinamento em serviço’, usados nos anos de 1970 e que são rediscutidos e utilizados não com o intuito de complementar processos formativos presenciais dos professores, mas sim, para substituir a formação inicial em formação em serviço.Tais ações acabam por contribuir para que se reforce o discurso de adesão inquestionável à educação a distância como modalidade de capacitação superior, como a modalidade que apresenta maiores possibilidades de sanar o quadro cruel de deficiência de profissionais habilitados na área.

Reforçando estas idéias Brzezinski (2008) sinaliza que as políticas educacionais atualmente adotadas pelo Ministério da Educação e financiadas por organismos internacionais, encontram no estímulo à oferta de cursos a distância para formar professores, por meio da ampliação e atuação da Universidade Aberta do Brasil, mecanismo adequado para colocar em prática os critérios acima levantados, a fim de que, até 2010, seja coberto déficit de 250.000 para a Educação Básica.

A esse respeito, ainda Brzezinski (idem) destaca que segundo Censo Escolar publicado no ano de 1995, o índice de profissionais sem habilitação adequada e que exerciam a docência era algo assustador. Cita a região Norte onde das pessoas que exerciam a função docente este índice chegava ao percentual de 37%. Em relação aos Estados da Federação, o Tocantins tem o índice de (39,6%) de profissionais com essa característica, ficando atrás somente dos Estados do Piauí (39,5%) e do Maranhão (43,45%). Para a formação desses “professores leigos” no Tocantins iniciativas foram tomadas, entre elas, o Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÂO), financiado pelo BM. No ano de 2005, segundo Brzezinski analisando dados do Inep, foi possível constatar que as regiões beneficiadas por este programa apresentaram índices reduzidos de leigos na docência Na região Norte, a indicação é que houve redução do índice para 2,4%.

Apesar de que em termos quantitativos os resultados da implantação de programas emergenciais como o Proformação são animadores, como ressalta Brzezinski (idem), existem registros que colocam em xeque, o tipo e a qualidade da formação que foi oferecida aos profissionais que dela se valeram para habilitação ao magistério. Cabe, portanto, o seguinte questionamento: no que tange à política de incentivo à formação inicial por meio da modalidade a distância até que ponto, tais ações também não podem ser caracterizadas como emergenciais? Afinal, como garantir que cursos de graduação ministrados a distância possam garantir que relações importantes e que norteiam uma formação inicial sólida - teoria e

prática, saber e ação, trabalho docente e elaboração da identidade profissional -, possam se articular com as representações sociais, afetivas e culturais que se fundam durante o movimento acadêmico-científico que se realiza nos momentos de formação?

São questões que merecem serem verificadas, pois acreditamos que o exercício do magistério requer domínio do saber multidisciplinar, o exercício que engendre uma identidade ao professor e que equivale a dizer que seja "necessário que sua formação privilegie o desenvolvimento de uma postura científica, ética, política, didática e técnica", (BRZEZINSKI, 2008, p.1144)

2.3 A formação por um fio: A EaD na formação de professores

Como bem afirma Freitas (2007), parte dos problemas que estamos enfrentando com a educação advém do próprio formato ideológico do projeto liberal hegemônico que operando, por meio de uma política descentralizadora, agrupa todos como iguais, fazendo com isso que também o conceito de justiça passa a ser tomado por "justeza" social, ou seja, é mais que justo propiciar o acesso ao ensino superior via educação a distância, em áreas em que nem mesmo o ensino fundamental funciona com as devidas condições necessárias a se oferecer educação digna e de qualidade.

Para dar contorno a essas indagações, é importante ressaltar que há vários posicionamentos; os que se situam em defesa da EaD enquanto modalidade de ensino para a formação de professores que democratiza o acesso ao ensino superior às camadas sociais mais excluídas, e, portanto, compreende ser esse o caminho viável no qual a conquista por uma qualidade de educação menos desigual poderá se efetivar. Outros advogam a adoção da EaD apenas e tão somente como forma alternativa, portanto complementar, de auxílio no ensino presencial. Por último, há os que visualizam essa ampla difusão da EaD no território nacional, como mais um exemplo de desmonte da universidade pública e gratuita, que deverá também saber responder e superar os desafios que estão sendo postos aos cursos de formação presencial, no sentido de que possam preparar os profissionais, sobretudo os da área da educação, a terem habilidades com os recursos disponibilizados pelos avanços tecnológicos e novos canais comunicacionais, com vista a poderem lançar mão dos mesmos em suas práticas pedagógicas e no trabalho docente (FÉTIZON e MINTO, 2007), posição essa, compartilhada nesse trabalho investigativo.

Desta feita, é relevante destacar que a discussão sobre o tema EaD tem se constituído numa grande seara de discussões, devido, sobretudo, às polarizações entre as duas visões opostas e igualmente ideológicas e apaixonadas.A primeira daqueles que a aderem como forma democrática, moderna e oportuna de levar conhecimentos, e, com isso, induzindo a idéia de que seja o meio mais oportuno atualmente para amenizar os agudos problemas educacionais. A segunda que vê a EaD como estratégia política e ideológica de legitimar uma formação destituída do exercício de articulação entre teoria, pesquisa e produção de conhecimento, e, portanto, da sua utilização indiscriminada.

No entanto, como acentuam Fétizon e Minto (2007), duas questões importantes necessitam serem elucidadas sobre a discussão acerca da EaD e seus reflexos para a formação de futuros profissionais ao mercado de trabalho: a distinção entre educação e ensino e entre ensino a distância e a simples utilização de técnicas de informação e comunicação nas atividades didáticas.

Fétizon e Minto (2007) esclarecem-nos: o conceito de *educação* é mais abrangente que o de ensino, na medida em que se constitui como um processo social ou como prática social (BRANDÃO, 2001). Do ponto de vista coletivo, representa as atitudes das quais um grupo humano se dispõe para propiciar a autoconstrução da humanidade e de seus membros; e, do ponto de vista individual, a possibilidade de desenvolver qualidades peculiares que permitam construir sua própria condição de humanidade, referindo-se em ações de grupo e pessoais.

Por outro lado, o conceito de *ensino*, tão importante quanto o de educação, corresponde à “forma sistematizada de trabalho pedagógico, ou seja, um conjunto organizado envolvendo a seleção de conteúdos e métodos, tendo como objetivo de disponibilizar, informações, conhecimentos e teorias já consolidadas, via escolarização formal” (FÉTIZON e MINTO, 2007).

Com isto, é importante demarcar que a definição de ensino não pode ser confundida com a de educação, posto que a primeira deva ser compreendida como uma das vias essenciais para se alcançar a segunda por meio da transmissão e construção de saberes. Ademais, o encontro entre essas duas dimensões indissociáveis do ensino, amplia as chances de se obter êxito favorável aos objetivos educacionais.

Este trabalho comunga- com os citados autores sobre a importância em se diferenciar estes termos, na medida mesmo que, ao esclarecer o conceito que cada palavra carrega consigo, servirá ao entendimento mais profícuo sobre os caminhos que essa modalidade de ensino vem delineando acerca da formação de profissionais para a educação, e que,

posteriormente, nesse mesmo estudo, poderá lançar luz sobre o trabalho realizado pelos "novos sujeitos" que compõem parte do corpo pedagógico, ou mesmo administrativo, nos cursos de formação de professores, os denominados tutores. Afinal, os tutores desempenham papéis primordiais para uma educação a distância?

Outra questão a se elucidar, corresponde em não confundir o ensino a distância e a simples utilização de técnicas de informação e comunicação nas atividades didáticas, haja vista que o uso de tais técnicas, como alerta Fétizon e Minton (2007), pode ser aplicado em todas as situações de ensino – sejam essas presenciais ou a distância – demonstrando, já nesse ponto, o equívoco em tomá-las como indissociáveis. Outrossim, " o ensino é uma atividade muito mais complexa do que a mera difusão de informações, por qualquer meio, moderno ou não"(idem, p.95). Portanto, confundir conhecimento com acúmulo de informação promove outro tipo de confusão: o de não saber distingui-los.

Lembrando que a característica principal de apropriação de conhecimento se encontra, também, na capacidade criteriosa e reflexiva em saber selecionar e correlacionar as informações - hoje disponíveis em qualquer computador ligado à rede, por exemplo-, que são relevantes para enfrentar situações diversas, sejam essas pessoais ou coletivas.

A par das mudanças ocorridas nas políticas para o ensino superior, é conveniente o uso da expressão *Educação a Distância,* ou seria mais prudente adotar o termo *Ensino a Distância*, considerando-se a perspectiva conceitual que cada termo evoca?

Para Belloni (2001) o termo adequado é o de educação a distância, já que abarca várias formas de estudo, em diversos níveis, sendo que seus princípios fundamentais estão na separação professor/aluno no tempo e espaço, uso dos meios de comunicação tecnicamente disponíveis, separação entre preparação e execução do ensino.

Neste caso, convém trazer os posicionamentos e as visões presentes em autores que discorrem sobre essa temática; também, o que se pode destacar nos documentos que legislam sobre a EaD, no Brasil.

2.4 Expansão sistemática da educação a distância ou recuo da educação presencial?: questões em aberto

Conforme expresso pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no §1º, do artigo 1º, "a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias". Aqui, já se pode antever

uma brecha na forma pela qual o ensino, presencial ou a distância, poderá ser efetivado para além dos muros da escola, apesar de que no § 4º , do Artigo 32 (Seção III – Do Ensino Fundamental) se define que “o ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complemento da aprendizagem ou em situações emergenciais”.

Todavia, no Artigo 80 (Título VIII - Das Disposições Gerais), que trata do incentivo ao desenvolvimento e veiculação a ser dada pelo Poder Público a programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada, já se visualiza a intencionalidade em se privilegiar essa modalidade de ensino a distância, passível de ser observada na redação de seus parágrafos, § 1º, 2º, 3º e 4º, e corroborada posteriormente nessa lei, no Artigo 87 (Título IX - Das Disposições Transitórias), onde se institui a “Década da Educação” (1997- 2006) e que, ao estabelecer que até o fim dela “[...] somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”, compreende-se que o até então confuso adjetivo de “ensino a distância” tomará corpo e se materializará em educação a distância “pois no inciso III, do mesmo Artigo 87, registra-se: “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância” (BRASIL, 2006, grifos da pesquisadora). Esta redação denota uma preocupação maior com os meios e aparatos tecnológicos em que a essa certificação se dará do que com a próprio conceito de educação e formação profissional superior a serem realizadas por meio dessa modalidade de ensino.

É interessante resgatar que, a partir da LDB de 1996, a elaboração de decretos, portarias, resoluções e referenciais de qualidade para a educação a distância, como forma de construir parâmetros legais e normativos para sua atuação, toma grande impulso (FRAGALE FILHO, 2003). Porém, é com a publicação do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que a regulamentação da educação a distância, no país, aparece de maneira oficial, reforçando, desse modo, o que vinha sendo proposto já no Artigo 80 da LDB; porém, trazendo ainda, de forma um tanto genérica, em seu Artigo 1º, uma definição do que se entende por EaD:

> [...] como modalidade educacional na qual a mediação didático pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2005).

Quanto ao exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior dos cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, em seus primeiros decretos (Decreto nº 5.622/2005 e Decreto nº 5.773/2006) designam-se mudanças quanto às atribuições a serem desempenhadas pela Secretaria de Educação a Distância; porém, só no Decreto nº 6.303/ 2007, é que se faz referência às atividades que deverão ser realizadas nos pólos de apoio presencial, assinalando, assim, a expressiva expansão da educação a distância no campo do ensino superior.

Outra ação importante, referente às políticas voltadas à consolidação da EaD, enquanto modalidade privilegiada na esfera do ensino superior, está na elaboração dos Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância, no ano de 2003, e reelaborado seu texto e publicado, em agosto de 2007. Apesar desse documento não ter força de lei, segundo consta no seu texto, servirá para orientar atos legais do poder público no que se refere aos processos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade citada.

O que esse documento traz de novo, é que além de propor a organização de sistemas de EaD, resultado de contribuições e debates para a definição de princípios, diretrizes e critérios a serem adotados para instituições que ofereçam cursos nessa modalidade, aponta a necessidade em se caracterizar os aspectos pedagógicos, recursos humanos e infra-estrutura no corpo dos projetos pedagógicos que versam sobre essa modalidade de ensino. Entre os aspectos importantes, apresentaremos, neste trabalho, posteriormente, o papel do tutores, mencionados nesse documento, como sendo parte da equipe multidisciplinar.

Esse processo de tecnologização da educação, além de ter ao seu favor condições propícias oferecidas pelo desenvolvimento das TIC, traduz-se em projetos que não encontram obstáculos na sua implementação e efetivação, pois encontra respaldo no apoio político, econômico e de sutis propostas de capacitação com menores custos e tempo de formação definidas por seus propositores. Neste caso, os organismos internacionais não medem esforços para que o projeto de tecnificação da educação e “conquista das mentes”, como adjetiva Evangelista (1997), concretizem-se, haja vista que testemunha-se pouca resistência por parte de instituições educativas.

Esse fato pode ser demonstrado quando, ainda em 1995, a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) lança a primeira experiência, no Brasil, de cursos de graduação em licenciatura, por meio da educação a distância. Segundo dados presentes no censo de 2000- primeiro ano em que a EaD passa a constar como análise no levantamento realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)- sete

universidades públicas, sendo três federais (Alagoas, Ouro Preto e Paraná) e quatro estaduais (Ceará, Ponta Grossa, Santa Catarina e Mato Grosso) já ofereciam cursos de graduação a distância, num total de seis mil, trezentos e quarenta vagas; oito mil e dois inscritos; e com o ingresso de cinco mil, duzentos e oitenta e sete alunos nos sete cursos oferecidos, todos na área de licenciatura. Aqui, já se pode visualizar a ampliação sistemática e silenciosa da EaD nos cursos de formação inicial de professores.

Entretanto, é no Censo da Educação Superior de 2007, que dados importantes sobre a expansão da EaD em nosso país são apresentados, a começar por apresentar um aumento em 571% no número de cursos entre os anos de 2003 e 2006 (BRASIL, 2007). Isso, com efeito, aos olhos dos grandes grupos empresarias, sinaliza fortes e promissoras fontes de lucros e financiamentos.

No tocante a oferta de cursos superiores a distância por região, os dados demonstram que 38,7% estão, na região Sudeste; 27,4%, na região Sul; 9,4%, na região Centro-Oeste; 19,8%, na Nordeste; e 4,7%, na região Norte; cujos cursos são de: Administração, Belas Artes, Biologia, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Ciência e Tecnologia, Artes Plásticas, Ciências Agrárias, Ciências Naturais, Educação Ambiental, Educação do campo, Educação étnico-racial, Educação integral e integrada, Educação para a diversidade e cidadania, Ensino de Português para Educação Básica, Gênero e Diversidade na escola, Pedagogia, Geografia, Física, Letras Inglês, Letras Português, Matemática, Química, Fundamentos em Ciências, Saúde Pública e Tecnologia em desenvolvimento de sistemas de informação. Dentre os 4,7% de cursos atribuídos à região Norte, 0,96% são referentes ao estado do Tocantins, os quais, em sua maioria, são na área de licenciatura: Pedagogia, Biologia, Química, Física, Ensino de Português para a Educação Básica,Letras, Matemática, Complementação de estudos; e áreas de humanidade: Serviço Social, Administração, Fundamentos Jurídicos. E, segundo senso de 2007, estão credenciadas 2 instituições- Universidade Federal do Tocantins (UFT) e Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS) para oferecem cursos de graduação, tecnólogos e especialização a distância (INEP, 2007).

Outro dado a se comentar, refere-se ao número de alunos matriculados em cursos via EaD que, em 2005, representavam 2,6% no universo de estudantes e, em 2006, já se eleva a 4,4%. A meta pretendida pelo Ministério da Educação e presente no Plano Nacional de Educação (Lei Nº 10.172), de 09 de janeiro de 2001, é alcançar 30%, em 2011.

O nosso país tem, atualmente, segundo censo, 4,8 milhões de universitários (12%) na faixa etária de 18 a 24 anos. Desses, duzentos e sete mil e duzentos e seis estão

matriculados em EaD, chamando atenção o fato de que, no ano de 2000, eram apenas um mil, seiscentos e oitenta e dois (Ibidem, 2007).

Esses dados nos conduzem a realizar uma análise, no sentido de verificarmos não só a capacidade e alcance que a modalidade de ensino a distância possui; mas, sobretudo, de nos levar a entender que, junto a sua expansão, poderemos observar, através dos indicadores, que a desigual distribuição da educação superior no país também encontra sua expressão na modalidade a distância, cuja concentração de ofertas de cursos continua sendo mantida nos grandes centros (regiões Sul e Sudeste), regiões mais ricas do país.

Santos (2008) discorre que, apesar da perspectiva de democratização e interiorização do ensino superior nas regiões do país (Norte e Nordeste) e dos municípios de menor poder aquisitivo e carência de formação superior presencial via expansão da EaD, tal fato não vem ocorrendo, já que dos trezentos e quarenta e nove cursos de educação a distância, duzentos e quarenta e cinco (72%) são oferecidos em polos de cidades em que as IFES oferecem cursos presenciais; noventa (27%) em polos dentro do Estado; e apenas quatro (1%) em polos fora do estado. Desse total de 349 cursos, 122 (35%) são oferecidos nas capitais e 227 (65%) em municípios do interior de todo o território nacional. Destaca-se que, na região Nordeste, há 35 municípios contemplados, enquanto nas regiões Sul e Sudeste, são 22 municípios cada.

Embora, os dados afirmem que o processo de interiorização do ensino superior tem se ampliado consideravelmente, observa-se uma tendência do ensino a distância predominar nas regiões de maior poder sócio-econômico, pois a quantidade de polos existentes nas regiões Sul e Sudeste é bastante superior a da região Nordeste.

Importante salientar que esse processo de utilização das TIC com fins educacionais oculta uma lógica de contradições presente na sociedade em que tudo, inclusive o direito a se ter acesso a educação, se transforma em mercadoria. A exemplo disso, como acentua Santos (2008), é notório o espantoso aumento no número de estudantes na modalidade de educação a distância verificado entre os anos de 2003 a 2006, passando de cerca de quarenta e nove mil a quase duzentos e oito mil, correspondendo um aumento de 315%.

Ainda, ressaltando a pesquisa da autora supracitada, o crescimento expressivo da EaD se dá, sobretudo, na esfera privada, tendo em vista que das 818.580 vagas oferecidas, no ano de 2006, 786.854 foram oferecidas nas IES privadas; enquanto as públicas ofereceram 31.726, predominantemente nos cursos de Educação e Ciências Sociais, Negócios e Direito, tornando-se a Educação o grande filão para empresários que atuam na área educacional, em

razão de possíveis parcerias com órgãos estaduais, municipais para ofertarem seus serviços a custos reduzidos.

Para endossar suas análises, Santos (2008) aponta que, somente no ano de 2006, dos vinte e seis mil, setecentos e trinta e seis alunos que concluíram cursos superiores na modalidade a distância, onze mil, novecentos e setenta eram provenientes do setor público e da área de educação; enquanto catorze mil, quatrocentos e seis vieram do setor privado. Sendo, portanto, sete mil, trezentos e dezenove da educação; seis mil, oitocentos e cinquenta e um em Ciências Sociais, Negócios e Direito; e duzentos e trinta e seis em outras áreas de conhecimento.

Ainda Santos (2008), acrescenta que a expansão da EaD na área da educação, além de propiciar o contato dos professores com as ferramentas tecnológicas por meio de *kits* tecnológicos, conduz à implantação de laboratórios de informática, compra de *softwares* educativos, aquisição de computadores pessoais (ou frequência a *lanhouses*) que por outro lado, representam um novo espaço para a comercialização dessas mercadorias tecnológicas, dentre tantos outros aparatos, tudo apoiado no discurso "de que as tecnologias têm um eminente potencial de mudar radicalmente a educação" (p. 121) Isto, ao nosso ver, sugere não só transformações importantes nos espaços de formação, mas sinaliza também implicações substantivas nas práticas sociais, no mundo do trabalho e no surgimento de novos atores que silenciosamente, nessa modalidade de ensino, tem se configurado como " novo elo" (BARRETO, 2008) para a sua efetivação: os tutores .

Segundo Anuário Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABRAED), publicado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), 2008, mais de 2,5 milhões de brasileiros no ano de 2007, estudaram em cursos com metodologias a distância, incluindo, nesse levantamento, cursos de instituições credenciadas pelo MEC e, também, grandes projetos de empresas privadas: Fundação Bradesco, Fundação Roberto Marinho e os Grupos S (Sesi, Senai, Senac, Sebrae etc.), que oferecem cursos de formação profissional técnica de nível médio; formação inicial e continuada nas áreas de informática, gestão, comércio, saúde, turismo, vendas e planejamento financeiro, o que vem reforçar a expressiva tendência de expansão de vagas nessa modalidade de ensino.

A publicação também destaca um projeto público lançado pelo Ministério da Educação, a Escola Técnica Aberta do Brasil (e-TEC), com o objetivo de prover alunos do ensino médio de laboratórios e cursos voltados para a iniciação em diversas carreiras, incluindo parcerias com empresas privadas. Segundo o anuário, já em 2008, o e-TEC pretendia oferecer cinquenta mil vagas em cento e quarenta e sete cursos de educação

profissional, pois já contava com duzentos e oitenta e oito polos e esperavam chegar a mil polos em quatro anos.

Nesse sentido, arrisca-se questionar: a expansão vertiginosa da EaD tem atendido realmente às necessidades de interiorização do ensino superior ou às necessidades criadas pelo mercado? Em que pese os dados apresentados acerca da vertiginosa ampliação da EaD no ensino superior, tal processo pode implicar, portanto, no recuo da modalidade de ensino presencial como meio preferencial para formação de professores?

Denota-se que o crescimento e diversificação da demanda de educação e formação e, por conseguinte, a ampliação e adesão à formação pela modalidade a distância, fazem parte das mudanças mais gerais que pressionam as instituições educacionais presenciais. Tal situação termina por influenciar em mudanças nas formas de gestão, organização interna e nas estratégias de produção e elaboração dos currículos (OLIVEIRA e CATANI, 2003).

Compreende-se que estas e outras questões, merecem cautela e análise mais profunda. Entretanto, a julgar pelos princípios mercadológicos que circundam as orientações e posicionamentos referentes às políticas para formação de professores, entende-se que refletir sobre tais inquietações auxiliará na defesa por uma educação enquanto direito social e de uma formação plena, resultante de embates e historicamente conquistada.

Belloni (2001), a esse respeito, afirma que a EaD nesse quadro de intensos desequilíbrios estruturais no campo da educação, não deve ser mais tomada apenas como um meio de superar problemas emergenciais, mas que tende a tornar-se uma orientação cada vez mais presente para atender a demandas e/ou a grupos específicos.Assume assim funções de crescente importância, especialmente na educação da população adulta, o que inclui ensino superior regular e continuado, direcionados a uma formação ao longo da vida, em virtude mesmo, do incessante crescimento do ensino secundário, sobretudo em países como o Brasil, e, posteriormente de necessidade de ampliação de vagas ao ensino superior .

Dourado (2008) e Toschi (2008) argumentam que o alto *deficit* de professores que assola nosso país, cerca de duzentos e setenta mil na educação básica, associado a grande concentração de oferta de ensino superior, concorrem para complexificar mais os problemas relativos à formação num país continental como o Brasil.

Os autores acima sugerem que a necessidade de otimizar a formação de professores impõe um repensar profundo das atuais políticas e dos múltiplos processos e espaços que contribuam para expandir as matrículas. A esse propósito, pensar sobre um modelo de EaD que tenha potencial formador, contribuirá para uma maior articulação entre

educação básica e superior, bem como favorecerá romper com a dicotomia entre ensino presencial e ensino a distância que, no caso brasileiro, leva a posições extremadas de "fetichização", ora do ensino presencial, ora do ensino a distância (DOURADO, 2008). Dessa forma, pressupõe:

> [...] a necessidade de garantia de: projeto pedagógico que garanta uma sólida formação teórico - prática, professores com formação stricto sensu, condições adequadas de oferta, de laboratórios e bibliotecas, material didático-pedagógico em cursos presenciais e a distância, ressaltando que estes últimos devem garantir, ainda e não somente, estrutura adequada de acompanhamento, por meio de encontros presenciais regulares, além de outros meios envolvendo as tecnologias de informação e comunicação (DOURADO, 2008, p.910).

Paradoxalmente, Barreto (2008), ao tratar da inscrição das TIC na política nacional de formação de professores a distância, tomando como recorte a Universidade Aberta do Brasil (UAB), acentua que "ao invés de fortalecer as instâncias universitárias de formação docente pela incorporação das TIC, esta promove um modelo de substituição tecnológica," ou seja, novamente se atribui às tecnologias um caráter de " chave-mestra" capaz de abrir todos os caminhos necessários à solução de problemas educacionais, sob base de um movimento aparentemente de expansão e democratização do acesso aos conhecimentos e de ingresso ao ensino superior, opacizando um outro movimento, o de redução, reconfiguração e descentramento da categoria trabalho, a exemplo as condições objetivas de trabalho feito pelo tutor, como síntese dos elementos abordados.

Para Barreto (2008), é importante recuperar a reflexão que se remete para os modos pelos quais a EaD tem sido pensada: como modalidade de ensino e como estratégia de formação. Sendo que o primeiro modo, não impõe necessariamente discussões substantivas, pelo fato de que ao ser considerada na sua especificidade em relação ao ensino presencial, toda sua ênfase recairá sob a dimensão operacional, ou seja, toda a discussão assumirá a preocupação com as formas de controle do processo, design, veiculação de materiais de ensino via TIC, servindo como argumentos de legitimação para a democratização do acesso ao conhecimento, através da superação da fronteira tempo-espaço.Já o segundo modo, considera que a EaD assumida como opção no conjunto das políticas educacionais, pressupõe posições político-ideológicas deste modo de incorporação das TIC, especialmente na medida em que seu principal alvo tem sido a formação de profissionais para a educação básica.

Por meio da ênfase na multiplicação de pólos de formação de professores, essa massificação é confundida com o discurso de democratização ilimitada, ressignificando o

conceito de “formação” com o de “ treinamento”, “ ingresso” com o de “ acesso”, trazendo como pano de fundo, a industrialização do ensino.

Ou seja, subordina a formação dos professores a um caráter meramente instrumental, destituindo-os da concepção de educador de caráter sócio-histórico, enquanto intelectuais essenciais à realização de uma educação verdadeiramente emancipadora.

Nesse sentido, o que está em jogo é a (re) instauração oficial da dualidade educacional, configurada numa política nacional de formação de professores a distância, separada da presencial e na aposta cega de uma secundarização do ensino presencial, em nome de uma aprendizagem compreendida como autônoma.

Analogacamente, Barreto (2008) reforça com a seguinte assertiva:

> A recontextualização das TIC’s na política nacional de formação de professores a distância tem sido produzida pela negação das condições históricas da formação e do trabalho docente, sustentando e sendo sustentada pelo discurso da“ fala” e pela proposta de preenchimento através de um conjunto multiplicável de novidades [...] Do pólo da concepção do ensino desvinculado da pesquisa, traduzida em diretrizes curriculares que apontam para o esvaziamento da formação nas instâncias universitárias, ao pólo das fontes de financiamento inacessíveis a estas, a nova fundação tem por alicerce a substituição tecnológica radical: assume que quem educa os educadores são os materiais veiculados através das TIC’s (p.933).

É patente que os diversos sistemas educativos aspiram por tentar responder às necessidades e desejos de homens que querem viver melhor e serem autônomos. Contudo, não podemos aderir de forma acrítica a propostas prontas e, muito menos, nos contentar com clichês progressistas e globalizantes, sobretudo aqueles que tratam a EaD como salvacionista das mazelas, atrasos e distinções educacionais tão marcadas no seio de uma sociedade que sobrevive por meio da desigualdade e exclusão.

Silva Junior (2003) assinala que a educação a distância posta da maneira como temos testemunhado, põe-se como uma prática instrucional entre diferentes sujeitos que mediada por tecnologias de informação e comunicação, termina por deslocar o foco das relações no processo de ensino-aprendizagem, para o de adaptação à racionalidade mercantil que desde a metade da década de 1990 tem sido apreendida pelo Estado e a educação.

Para o autor, isso acaba por reduzir as possibilidades mesmas, desse sujeito desenvolver práticas educativas com foco sim no cognitivo e em condições iguais de aprendizagem e fomento do saber, já que ”[...] no processo de ensino e aprendizagem, o sujeito parece ser colocado em plano secundário, numa posição passiva, sem que tenha a

oportunidade de enfrentar o conflito, a contradição e a tensão, intrínsecos a qualquer processo formativo" (2003, p.16).

O mesmo raciocínio se aplica, ao que Zuin (2006, p. 946) analisa e destaca como sendo um dos principais elementos de defesa em prol da EaD como modalidade formativa: a do argumento do desenvolvimento da autonomia, que é apresentado como um avanço no processo de ensino e aprendizagem, já que o "aprendente" é quem organiza, administra e sistematiza seus tempos e modos de aquisição do conhecimento, daí decorrendo para seus defensores o caráter de "aprendizagem autônoma". Este processo na verdade significa, segundo o autor, a redefinição do papel do professor, agora entendido como recurso para o aluno, bem como a substituição do binômio ensino/aprendizagem, relação professor/aluno, por uma forma mais direta, TIC e aprendizagem, eliminando, assim, a figura do professor.

> A palavra autonomia vai desenvolvendo novos avatares e hoje parece ser a palavra de ordem das propostas de educação a distância, pois o principal objetivo é o de facilitar o desenvolvimento da chamada aprendizagem autônoma. Nesse tipo de aprendizagem, o professor precisa assumir-se como recurso do aluno, uma vez que tal processo é centrado no aprendente, que é identificado e se identifica como indivíduo autônomo e administrador dos conhecimentos adquiridos. Não por acaso, vários pesquisadores de EaD adjudicam a utilização dos recursos midiáticos como o eixo norteador que facilitará o trabalho dos professores, e dos alunos que se tornarão mestres, a aprender a aprender [...].

Freitas (2007), dialogando acerca das políticas para formação de educadores, compartilha com a posição tomada por Silva Junior (2003), de que a formação inicial, dada por via modalidade a distância, acaba por opacizar a desigualdade que aí se funda entre instituições de ensino e instituições de pesquisa, entre formação aligeirada e estandardizada e uma formação plena e voltada a fazer frente às necessidades da escolas e o mundo do trabalho, quanto a de dissimular, sob a veste de equidade, o oferecimento pelo Estado de igualdade de oportunidades em detrimento à igualdade de condições.

Segundo a autora, as reais condições se dariam, exclusivamente no seio da universidade, como projeto institucional em que estivessem também articulados suas faculdades e institutos, constituindo-se, portanto, em lócus privilegiado para a formação de qualidade elevada de todos os educadores, ao contrário do que vem sendo incentivado e posto em prática através do programa de formação nos pólos municipais da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e que ao nos reportarmos ao caso da UNITINS, no tocante ao Estado do Tocantins, isso se dá através de pólos instalados em mais de cem municípios.

Sob o efeito de toda discussão que se fez no percurso desse trabalho, retornamos ao primeiro questionamento e refletimos: que nexos constitutivos poderão ser estabelecidos ou verificados entre educação, trabalho e TIC?

Pensar e indicar a perspectiva de uma formação sócio-histórica dos educadores sugere um outro tipo de Estado, o de "Estado ampliado" que, segundo Gramsci (2000), rompe com a idéia de um Estado estático, engessado, e forja uma condensação entre sociedade civil e política, que tenha em sua base uma ação política dotada de perspectiva formativa, de elevação moral e intelectual, já que no interior do conceito de Estado, encontram-se embutidas as idéias e conceituações de sociedade, educação e homem.

Com efeito, pensar as políticas no campo da educação, sedimentadas por práticas e atividades sociais, nos instiga a reconhecer que:

> [...] a ação educativa e, consequentemente, a política educacional, em qualquer de suas feições, não possuem apenas uma dimensão política; são sempre políticas que não há conhecimento, técnicas e tecnologias neutros, pois todos são expressões de formas conscientes, ou não, de engajamento (DOURADO, 2007, p.28).

Assumir esse sentido de educação e de práticas políticas, sugere a necessidade de reconhecer a unidade e a especificidade da universidade e recusar sua fragmentação e dispersão que, com o movimento de expansão e adesão à EaD, a tem colocado como grande alvo de disputa e adaptação à lógica economicista, tanto pelas classes empresariais, pela mídia, pelos modismos, quanto pelos ditames de organismos internacionais. Enfim, é tentar mesmo, que através de um esforço hercúleo, "afirmar a prevalência do humano, da autonomia, da justiça, da liberdade, da democracia, do direito sobre o econômico, o dinheiro, o poder e a barbárie" (MOREIRA, 2003).

2.5 Caracterização da EaD

Um olhar sobre o percurso histórico da EaD enquanto modalidade de ensino no Brasil, demonstra como seus mecanismos de desenvolvimento e atuação terminam por ajustar-se à racionalidade instrumental, ficando subjacente seu caráter predominantemente pragmático e a posição que o Estado assume de fomentador da sua implantação, por perceber sua força potencializadora para o processo de certificação em massa e, assim, mostra-se

subserviente às atuais políticas econômicas internacionais, na medida em que contribui com a redução de custos e desenvolve programas de formação de educadores em congruência com a racionalidade da reforma educacional supracitada no capítulo anterior desse trabalho, sobretudo, a ocorrida anos de 1990.

ANO	**ACONTECIMENTO HISTÓRICO**
1904	A educação a distância teve início com o uso da mídia impressa e por correios. As escolas internacionais ofereciam os cursos que eram pagos por correspondência.
1916 1918	Venerando da Graça realiza experiências com cinema educativo e publica artigos na revista *A escola primária*.
1922	Criação do Prontel – coordenação e apoio à TelEducação no Brasil (MEC).
1923	Foi criada a Rádio Educativa Comunitária que passou a oferecer cursos em seus programas diários.
1923	Fundação Roquete Pinto – Radiodifusão.
1926	Na revista *Electron*, feita pela rádio do Rio de Janeiro, Roquete Pinto publica o primeiro plano nacional de rádio educativa.
1934	Edgard Roquete-Pinto instalou a Rádio-Escola Municipal no Rio, onde os alunos tinham acesso prévio a folhetos e esquemas de aulas e para fazer contato com os alunos ele fazia uso dos correios. Dois anos depois, ele doou a rádio ao MEC.
1936	Fundação do Instituto Rádio Técnico Monitor com programas voltados ao ramo da eletrônica.
1939	Aumento da demanda dos cursos a distância surgindo assim o Instituto Universal Brasileiro, em São Paulo.
1939	Cursos por correspondência para a Marinha e para o Exército.
1941	1ª Universidade do Ar que durou dois anos de 1941 a 1943.
1941	Instituto Universal Brasileiro ampliou os cursos de formação profissional de nível elementar e médio utilizando mídia postal e material impresso.
1947	Abriu-se uma nova Universidade do Ar sendo que o SENAC, o SESC e Emissoras Associadas eram seus patrocinadores. Atingiu 318 localidades e oitenta mil alunos.
1950	Curso de alfabetização pelo rádio, emissora ZYM-7, em Marquês de Valença,

	Estado do Rio de Janeiro, dirigido por Geraldo Januzzi.
1960	São ministrados os primeiros cursos sobre analise experimental do comportamento e condicionamento operante, por Fred Skinner Keller, difundindo assim a instrução programada.
1961/1965	Entre os anos de 1961/65 foram criados os Movimentos de Educação de Base (MEB) – Igreja Católica e Governo Federal, que utilizava um sistema rádio-educativo: educação, conscientização, politização, educação sindicalista. Este projeto foi dissolvido pela ação do governo pós-1964.
1969	Criadas as TVs educativas pelo poder público: TVE do Maranhão – cursos de 5ª a 8ª séries, com material televisivo impresso e monitores.
1970	O Projeto Minerva, criado com um convênio entre a Fundação Padre Landell de Moura e a Fundação Padre Anchieta para produção de textos e programas instrutivos.
1972	O Governo Federal enviou à Inglaterra um grupo de educadores tendo à frente o conselheiro Newton Sucupira: o relatório final marcou uma posição reacionária às mudanças no sistema educacional brasileiro, colocando um grande obstáculo à implantação da Universidade Aberta e à EaD no Brasil.
1970	Criada a Fundação Roberto Marinho – que incluía um programa de educação supletiva a distância, para 1º e 2º graus.
1974	Criação do projeto Satélite Avançado de Comunicação (Saci) no formato de telenovela. Atendia às quatro primeiras series do 1º grau e era associado ao Inpe. Tinha material de rádio e impressão para o treinamento de professores e para o ensino fundamental.
1979	UnB – Cursos veiculados por jornais e revistas que, dez anos depois, se transforma no Centro de Educação a Distância da UnB (CEAD).
1979	Centro Educacional de Niterói – módulos instrucionais com tutoria e momentos presenciais, cursos de 1º e 2º graus para jovens e adultos, qualificação de técnicos.
1979	Colégio Anglo Americano no Rio de Janeiro que ainda atua em 28 países com cursos de correspondência para brasileiros em nível de 1º e 2º graus.
1980	Houve abertura de ofertas de supletivos via telecursos (televisão e materiais impressos), para fundações sem fins lucrativos.
1985	Início do uso de computador nas aulas de educação a distância com o uso de

	mídia de armazenamento (vídeo aulas, disquetes, CD-ROM) como meios complementares.
1989	Uso de *Internet* na educação a distância, com a criação da Rede Nacional de Pesquisa (uso de BBS, *Bionet* e *e-mail*).
1990	Já se usava teleconferências (cursos via satélite) em programas de capacitação a distância.
1991	Fundação Roquete Pinto – programa Um salto para o futuro, para formação continuada de professores do ensino fundamental.
1992	Foi criada a Universidade Aberta de Brasília (Lei 403/92), podendo atingir três campos distintos que veio seguida pelo oferecimento de cursos superiores para mídia impressa.
1992	UFMT/ FAE / Nead – programa em nível de licenciatura em educação para o exercício do magistério no ensino fundamental.
1992	Projeto Acesso da PETROBRAS com a suplementação de 1º e 2º Graus no próprio ambiente de trabalho.
1993	Senai/ RJ - Centro de EAD desenvolve cursos de noções básicas em Qualidade Total. Elaboração de material didático impresso para 16 mil alunos oferece cursos a distância para empresas da Argentina e Venezuela.
1993	Implantação de programas de capacitação de docentes do ensino fundamental e médio das escolas públicas do estado de Minas Gerais, pela Universidade Federal de Uberlândia.
1994	Disseminação da *Internet*.
1995	Disseminação de cursos pela *Internet* nas instituições de ensino superior via RNP.
1995	Multi-Rio – o Rio de Janeiro oferece cursos em nível de 5ª a 8ª séries por intermédio de programas televisivos e materiais impresso.
1995	Programa TV Escola.
1995	Laboratório de educação a distância do Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).
1996	Foram criadas Redes de vídeo conferência – início de oferta de mestrado por universidades públicas em parceria com empresas privadas.
1996	Aprovação da nova lei de diretrizes e bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20/12/96) – legalidade da educação a distância como modalidade integrante

	de ensino.
1996	Projeto de Educação Continuada e a distância em medicina e saúde. Implantação da Disciplina de Informática Médica (DIM) e o do Laboratório Médico de Pesquisas Avançadas (LAMPADA), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), incluindo *Home Page*.
1997	Com a criação de ambientes virtuais de aprendizagem em 1997 teve início a oferta de especialização via *Internet*, em universidades públicas e particulares.
1998	UNIVIR-CO (Rede Virtual do Centro-Oeste que trabalhava com a capacitação de professores para atuar em EaD).
1998	Criação do Decreto 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 que regulamenta o art. 80 da LDB (Lei 9.394/96).
1998	Portaria nº 301, de 07 de abril de 1998, normatiza os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância.
1999/2001	Criação de redes públicas, privadas e confessionais para cooperação em tecnologia e metodologia para uso das NTIC em EAD.
1999/2002	Credenciamento oficial para que as instituições universitárias possam atuar em EAD.
2000	Projeto VEREDAS - iniciativa da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais com IES públicas, comunitárias e privadas, com o objetivo de formar professores leigos para atuar no ensino fundamental.
2000	Fundação Centro de Ciências e Educação Superior do Estado do Rio de Janeiro (Cederj) – Consórcio que reúne universidades estaduais e federais, conta com o apoio e recursos do governo estadual para instalação de unidades de apoio e de infraestrutura adequada de tutoria e equipamentos para o oferecimento de cursos e programas na área de licenciatura em Pedagogia, Ciências Biológicas, Matemática e Física.
2001	RICESU – Rede de instituições Católicas de Ensino Superior e Centro de Ciências Agroveterinárias (CAV) que pretende organizar e implementar produtos em EAD, com foco na interação entre os agentes de aprendizagem e em busca de inovação educacional.
2001	Publicação da Portaria 2.253, de 18 de outubro de 2001 que regulamenta o art. 81 da LDB (Lei 9.394/96).

2002	Mais de 23 cursos de graduação em EAD já haviam solicitado sua certificação junto ao MEC.
2003	A Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) instituiu o Dia Nacional de EAD: 27 de novembro, como um dos veículos para informar a sociedade sobre a grande importância da educação a distância para inclusão social no Brasil.
2004	O secretário nacional de Educação a Distância, João Teatini, defende a sua ampliação como estratégia mais eficiente e apropriada para diminuir a exclusão social nas universidades do País, para elevar a média de escolaridade dos brasileiros, bem como para estimular a inclusão digital.
2004	Permanece válida e com eficácia, a Portaria nº 4.059, de l0 de dezembro de 2004, que permite o uso de EaD em disciplinas ou conteúdos que correspondam a 20% da carga horária dos cursos de graduação, devidamente reconhecidos, no ensino superior federal e privado.
2005	Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, regulamenta o Art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB).
2006	Congresso Internacional de EaD discute a EaD no Rio de Janeiro. **Portaria n.º 873 de, 7 de abril de 2006 (DOU de 11/4/06, seção 1, p. 15).** (autoriza em caráter experimental, as Instituições Federais de Ensino Superior para a oferta de cursos superiores a distância).
2007	Portaria Normativa nº 2, de 10 de janeiro de 2007, dispõe sobre os procedimentos de regulamentação e avaliação da educação superior na modalidade a distância (credenciamento de instituições para oferta de educação na modalidade a distância) Publicado no Diário Oficial da União, em 13/12/2007, o Decreto nº 6.301, que institui o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil.
2008	Segundo Alves (2008), são 175 instituições credenciadas pelo governo federal, para ministrar cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu*.

Fonte: BARRETO, Lina Sandra. Educação a distância: perspectiva histórica. *Revista Estudos* nº 26, 2006.

É interessante ressaltar que a educação a distância foi-se constituindo à medida que eram empregadas as máquinas (impressoras) para produzir o material impresso(escrito) em grande quantidade. Estabeleciam-se mecanismos de transporte e de distribuição desse material para os estudantes dispersos geograficamente (PETERS, 2003).

Segundo Almeida (2003) a associação de tecnologias tradicionais de comunicação como rádio e televisão enquanto canal rápido para a divulgação de informação, a integração entre a tecnologia digital e os recursos da telecomunicação, que originou a Internet, somados aos materiais impressos trouxeram a EaD grande impulso no sentido de atender grande massa de alunos, o que em certo sentido, favoreceu a disseminação e a democratização do acesso à educação em diferentes níveis e conferiu à EaD a reputação de educação de baixo custo e qualidade.

Ademais, como esclarece Almeida (idem) o fato de mudar o meio em que se realiza a educação e a comunicação entre alunos e professores, traz mudanças ao ensino e a à aprendizagem que necessitam ser compreendidos em consonância com análises passíveis de serem feitas acerca das potencialidades e limitações que as TIC podem proporcionar, haja vista, que ao fazer uso de determinada tecnologia como suporte à EaD, “ pode- se usar uma tecnologia tanto na tentativa de simular a educação presencial como para criar novas possibilidades de aprendizagem por meio da exploração das características inerentes às tecnologias empregadas” (2003, p.329).

A par disso, é interessante destacar que modelos de EaD existem e são analisados por autores que veem nessa modalidade de ensino a forma de integração entre educação e tecnologia.

Segundo Belloni (2001) os modelos industriais de produção já penetraram em todas as esferas sociais e o setor educacional não é uma exceção. A ideia é que com o avanço tecnológico e as transformações no processo de trabalho, a tendência em longo prazo é que a educação como um todo; incluindo EaD e o ensino convencional, vá se transformando num complexo organismo de educação aberta. Desta feita, os modelos de EaD podem ser identificados como modelos fordistas cujas características fundam-se na racionalização, divisão acentuada do trabalho, alto controle dos processos de trabalho, produção de massa de pacotes educacionais e os modelos pós-fordistas que se apresenta como particularidade a descentralização e conservação entre os processos de elaboração e execução do trabalho, organização com ênfase na autonomia, flexibilidade e com caráter mais empresarial.

No entanto, para esta autora a aplicação de modelos industriais e behavioristas à EaD, pode denotar tanto um caráter passivo ao estudante considerado como objeto quanto poderá

propiciar a desqualificação dos quadros acadêmicos e técnicos das instituições, desumanização do ensino com as mediatizações e a burocratização das tarefas de ensino e aprendizagem.

Indagando a esse respeito, Feenberg (2005) ressalta que tal possibilidade poderá ocorrer caso a educação superior *online* ao ser posta em desenvolvimento opte por distanciar da universidade tradicional e de seus valores, o que, por conseguinte, acarretará em desastres. No entanto, os benefícios poderão ser assegurados na medida em que a EaD não se restringir à eficácia dos materiais, mas for concebida por professores vivos, qualificados e envolvidos com o processo de comunicação *online.*

Tanto que para Feenberg (idem) os modelos de EaD podem ser classificados em: modelo de produção representado pela dinâmica empregada nas fábricas, em que há padronização do material impresso, uso do rádio, TV, cujo aspecto de economia na reutilização do material em número infinito de turmas é relevante, já que os alunos estudam isoladamente. Outro seria o modelo urbano de civilização em que privilegia a comunicação humana e é representado pela cidade. O uso da Internet aumentaria as possibilidades de melhorar tanto a qualidade dos materiais disponíveis aos alunos, por meio dos canais de comunicação (emails, chats, fórum, videoconferências) ampliando assim formas de contato humano, como se sustentaria na cooperação entre trabalhadores qualificados e computadores, o que poderia significar economia em construções, mas não o mesmo em trabalhos educativos, representando o maior orçamento para as universidades.

Ainda discorrendo acerca dos modelos de EaD, Almeida (2003) destaca que com o advento das TIC inserida na educação, podem se destacar três tipos de abordagem: broadcast quando a tecnologia computacional é empregada para entregar a informação ao aluno da mesma maneira quando se faz uso da comunicação como no rádio e televisão. Já quando os recursos das redes telemáticas são utilizados de maneira igual à sala presencial, ocorre a virtualização da sala de aula presencial em que se procura transferir para o meio virtual o conceito do espaço-tempo da aula e da comunicação bidirecional entre professor e aluno. E por último o estar junto virtual por meio da aprendizagem assistida pelo computador (AAC), em que a potencialidade interativa das TIC propicia uma comunicação multidimensional e permite criar condições de aprendizagem e colaboração.

É relevante destacar que Belloni (2001), Feenberg (2005) e Almeida (2003), advertem que inserir determinada tecnologia na EAD não constitui em si uma revolução metodológica, embora desperte mudanças nas práticas do ensinar e aprender, tão pouco garante o envolvimento e apreensão dos objetos de conhecimentos por parte do aluno apenas por

colocá-lo diante de informações o de ambientes digitais. Ou seja, embora a ênfase na tecnologia possa ser compreendida como expressão de determinismo, por outro lado, não se pode minimizar sua influência frente aos progressos técnicos e metamorfoses nas relações sociais, políticas e econômicas que se encontram estabelecidas no interior de um processo mais amplo que é o de reestruturação do capitalismo contemporâneo.

No entanto, para que ocorram interações significativas, necessário se faz que: ao se elaborar os materiais instrucionais bem como as estratégias de ensino, os professores, tutores, que estão diretamente envolvidos compreendam a concepção do curso do qual fazem parte. Ademais é imprescindível que sejam devidamente preparados para orientar os alunos, pois caso contrário," perpetuar-se-á a hierarquia das relações aluno-professor do ensino instrucional, que passa a ser mais sofisticado nos ambientes digitais de aprendizagem, perpetuando uma abordagem de ensino que em situações tradicionais de sala de aula já se mostraram inadequadas e ineficientes" (ALMEIDA, 2003 p.331).

Os aspectos até então sinalizados sugerem que se discorra ainda acerca do que se entende ser os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), pois com o advento da ampliação do acesso a Internet e, portanto, de maior difusão de informações e dos recursos tecnológicos como possibilidades pedagógicas para o processo de ensino e aprendizagem, esse termo é bastante empregado.

Os AVA, segundo Santos (2006b, p.223), "é um espaço fecundo de significação onde os seres humanos e objetos técnicos interagem, potencializando assim a construção de conhecimentos, logo a aprendizagem", e com a inserção das TIC nos processos de aprendizagem, os mesmos podem intensificar novos processos criativos que utilizam o digital como suporte, bem como podem permitir comunicações diversas à expansão do ciberespaço.

A autora também destaca que os AVA possibilitam um grande número de sujeitos geograficamente dispersos pelo mundo possam interagir em tempos e espaços, já que agregam interfaces capazes de produzir conteúdos e canais múltiplos de comunicação, o gerenciamento de banco de dados e o controle das informações que circulam no e pelo ambiente.

Já na compreensão de Almeida (2003), os AVA são sistemas computacionais mediados pelas TIC, disponíveis na Internet, que permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentando informações de maneira organizada, promovendo dessa maneira, interações entre pessoas e objetos de conhecimentos, bem como elaborar e socializar produções com fim de alcançar determinados objetivos.

Para isso, as atividades desenvolvem-se no tempo, ritmo de trabalho e espaço em que cada participante se encontra, tendo sido, no entanto, organizado e planejado por uma equipe especializada, no caso um design educacional, que constantemente avalia e reelabora o andamento das atividades nele contida.

Assim como Santos (2006b), Almeida (2003) destaca que os AVA podem propiciar a gestão de informação por meio de diversas mídias (textos, imagens, vídeos, hipertextos) favorecendo com isso, administração de estratégias de comunicação e mobilização de alunos que participarão em cursos exclusivamente a distância, ou mesmo, servir como apoio às atividades presenciais de sala de aula para além do espaço-tempo de encontros presenciais ou como suporte a atividades de formação semipresencial, pois permite o registro de produções, interações e caminhos percorridos nos momentos de orientação e avaliação do curso.

As autoras compartilham da assertiva de que com o uso dos AVA como suporte na formação por meio da modalidade a distância, redefine-se o papel do professor, pois o mesmo passa a ser “ parceiro” e “provocador” de seus alunos no sentido de auxiliá-los no incentivo e na descoberta de novos significados, sendo necessária a preparação de profissionais que possam fazer bom uso desses ambientes digitais e interativos de aprendizagem condizentes com as necessidades educacionais da instituição que o utiliza.

Em meio às reflexões trazidas e tendo em vista a necessidade da fluência tecnológica para que a efetivação de uma formação superior inicial por meio da modalidade a distância ocorra, evidencia-se que para que compreendamos os nexos constitutivos que entrelaçam educação, tecnologias e trabalho, necessário também se faz que passemos pelo esclarecimento e tomada de consciência sobre a importância da participação de professores e tutores em todas as etapas dessa formação.

Desta feita, no próximo capítulo, nossa discussão se dará acerca de como a EAD tem se tornado protagonista no palco de ações governamentais e políticas em relação à formação de profissionais para a educação no Estado do Tocantins. Para isso, tomaremos como elementos de estudo e análise, o curso de Pedagogia oferecido na modalidade a distância pela parceria entre UNITINS/EADCON, optando por focar prioritariamente o trabalho desempenhado pelos tutores no município de Araguaína/To. Entendo que ao realizar esse exercício de compreensão é possível estabelecer o debate acerca de fundamentos, interfaces, vertentes teóricas e a caracterização de novos sujeitos educativos, os tutores, que têm sinalizado modificações no mundo do trabalho docente, às práticas educativas, à construção de identidade docentes e ao campo de atuação profissional.

Capítulo III

Ulisses revisitado: o tutor na formação de pedagogos na modalidade a distância no Estado do Tocantins.

"[...] Vêm para perto, famoso Ulisses, dos Aquivos orgulho,
traz para cá teu navio que possas o canto escutar-nos.
Em nenhum tempo ninguém por aqui navegou em nau negra,
sem nossa voz inefável ouvir qual dos lábios nos soa".
(Odisséia de Homero- Canto XII)

Os desafios atuais apresentados pela sociedade da informação, ou como adjetiva Castells (2001), "sociedade informacional", conduziram a mudanças nas estruturas, geográficas, sociais, culturais, bem como nas organizações financeiras, o que também significou o reorganizar os panoramas político-econômicos entre as nações.

Algumas dessas mudanças, como discutido anteriormente no corpo desse trabalho, passaram a destacar a *educação* como fator preponderante para que o processo contínuo de adaptação aos mecanismos de reestruturação produtiva do capital em países em estado de contínua adequação econômica. Neste sentido, passou-se a promover políticas afirmativas de desenvolvimento social, entre os quais, a implantação de programas que favorecessem aos segmentos populacionais mais pobres, o acesso às condições de capacitação para o ingresso ao mercado de trabalho.

Neste processo materializou-se a estruturação e a oferta de cursos para a formação inicial/continuada de professores, bem como a reformulação radical dos currículos, a implantação de sistemas de avaliações, alterando o papel das instituições formadoras, em especial, das universidades públicas (OLIVEIRA e CATANI, 2003).

A partir do Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005 a educação a distância é oficializada como modalidade de ensino, sendo já possível observar, maior realce a ampla expansão da oferta de cursos por instituições particulares e/ou em parcerias que as instituições públicas, demonstrando um aumento significativo no número de instituições credenciadas a ministrar cursos de graduação e pós-graduação a distância.

Segundo o Anuário Estatístico Brasileiro de Aprendizagem Aberta e a Distância, publicado no ano de 2008, contabilizam hoje 257 instituições, apresentando um crescimento de 356% entre os anos de 2004 a 2007. Observamos que em apenas três anos, o número de 07 instituições passam para 257. No caso específico do Tocantins, a parceria formalizada entre UNITINS e EADCON, no Estado do Tocantins, desde o ano de 2001, também representa parcela dessas instituições que, a cada ano, vêm aderindo a essa modalidade de ensino.

No presente capítulo discutiremos os caminhos que a formação de profissionais para a educação tem delineado no Estado do Tocantins, sobretudo, por meio da modalidade a distância (EAD), tomando como análise o trabalho realizado pelos tutores que assessoram nas tele-salas do curso de Pedagogia oferecido na parceria entre UNITINS/EADCON, na cidade de Araguaína.

Nossa proposta é discutirmos o curso de Pedagogia, o aluno, o tutor, as relações entre ensino e aprendizagem a distância. Temos o intuito de apreender sob quais concepções de educação, educador, formação e tutor estão sendo sedimentadas as bases do curso de formação de pedagogos a distância no Estado do Tocantins. Esperamos não perder o foco das relações engendradas entre educação, trabalho e TIC no campo do ensino superior.

3. A formação de professores e suas veredas no Tocantins: marcos históricos, movimento de expansão da EaD e o link entre UNITINS e EADCON.

Datam do século XIX as primeiras tentativas e movimentos de separação de parte da Região Norte do estado do Goiás. Contudo, atividades desenvolvidas pela Assembléia Nacional Constituinte instalada em 1988, sugere a criação de novos estados, e assim, que no ano de 1988, o Estado do Tocantins é criado.

Em 5 de outubro de 1988, em meio a promulgação da Constituição Federal, cria-se o estado do Tocantins que, no ano de 1989, já instala sua capital provisória na cidade de Miracema, aproximadamente 70 quilômetros de distância de sua capital definitiva, Palmas. O estado possui uma extensão territorial de 277.620 km² e está inserida na Amazônia Legal, situada na região Norte da federação. Faz limite ao sul com o Estado de Goiás; ao norte, como o Estado do Maranhão; a oeste, com os Estados do Mato Grosso e Pará e a oeste com os Estados do Maranhão, Piauí e Bahia. Segundo Censo Demográfico do IBGE publicado em 2007, conta com uma população estimada em 1.243.647 habitantes.

O estado surge como fruto de intensas e acirradas discussões, que se justificavam pela necessidade que a elite do norte goiano demonstrava acerca de conquista de autonomia, e mesmo de atraso a que aquela região era submetida pela capital de Goiás (AIRES *apud* PINHO, 2004).

O Tocantins nasce com grandes desafios, sobretudo o de implementar políticas públicas em todas as áreas: saúde, educação, habitação, saneamento. Desta feita, várias ações foram realizadas pelo Estado para que o projeto de criação se efetivasse de fato.

A implantação de políticas e ações realizadas pelo novo Estado do Tocantins ocorre em paralelo à reforma educacional brasileira dos anos de 1990. Pode-se verificar que as mudanças originadas da mundialização do capitalismo e de seus mecanismos de reorganização e estruturação sócio-econômicas, materializam as diretrizes da Lei 9394/96, que implantam uma nova sistematização do sistema de ensino nacional.

Programas voltados à formação de professores também são postos em desenvolvimento no interior do Estado do Tocantins, a destacar os analisados por Pinho (2004), Oliveira (2002), Paz (2007), Pinto (2007b), Araújo (2008) que abordam os projetos de habilitação em regime especial ou em serviço. Esses programas, promovidos nesses últimos 20 anos, procuram capacitar os “professores leigos”, atuantes na rede estadual nos municípios tocantinenses, em nível médio, sem formação superior, por meio da modalidade a distância. Essas medidas demonstram o grande esforço a ser realizado para se minimizar os índices de déficit educacional e de analfabetismo presentes naquela Região.

No ano de 1989, foram realizados os primeiros debates direcionados à criação da Universidade do Tocantins. Naquela ocasião já existiam faculdades isoladas em algumas cidades do antigo Estado de Goiás, conforme citam Pinto (2007b) e Araújo (2008).

O ano de 2000 trouxe novidades, é publicada a Lei nº 1.160, no dia 19 de junho, que reestrutura a Fundação Universidade do Tocantins, dotando-a de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa, de gestão patrimonial e financeira e regida pela legislação federal e estadual.

É interessante destacar que no art.21 dessa mesma lei, é assegurada a gratuidade no oferecimento em nível de graduação. Contudo, no ano de 2001, é colocado em desenvolvimento projeto experimental do curso Normal Superior na modalidade telepresencial, em 118 municípios do referido Estado. Naquela ocasião, usa-se como justificativa a determinação posta pela LDB, a qual exige a certificação de professores em cursos de licenciatura plena que já atuam profissionalmente (ARAÚJO, 2008).

Para responder a solicitação da LDB iniciou-se convênio entre Secretaria de Educação e Cultura (SEDUC) do Estado do Tocantins, Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS) e a EDCON[11] (Educação Continuada) Ltda, com vistas ao preenchimento de 5.080 vagas oferecidas nos municípios – sede. As vagas foram distribuídas em 127 tele-salas, e os cursos foram ministrados apara atender, prioritariamente, aos professores[12] que já atuavam em sala de aula.

Em 27 de dezembro de 2002, é publicado Decreto nº 1.672, no qual é considerado a incorporação do patrimônio físico e dos cursos da Fundação Universidade do Tocantins-UNITINS à Fundação Universidade Federal do Tocantins – UFT.

O decreto delega à UNITINS:

> [...] o fomento e a prestação de serviços de ensino, pesquisa e extensão, como a formulação e a execução de programas de desenvolvimento especial de ensino nos seus diversos níveis, modulares a distância ou em regime especial decorrentes de exigências ou demandas do planejamento estadual ou regional (Art.1º, incisos I e II)

Nesse decreto também é estabelecida a necessidade de se firmar parcerias com organizações públicas e privadas, nacionais, internacionais e estrangeiras (Parágrafo único). O que estabelece a parceria firmada entre a empresa privada EADCON - Sociedade Civil de Educação Continuada - com sede no estado do Paraná, legalmente amparada pela Portaria MEC 1502/04, que a credencia pelo prazo de anos cinco a oferecer cursos de graduação *lato sensu* a distância, no estado do Tocantins.

É interessante perceber que mesmo sutilmente, no Estado do Tocantins, também está em pleno desenvolvimento, o processo de "transnacionalização" do campo educacional, concretizado nas parcerias entre instituições nacionais e empresas privadas, demonstrando, assim, os enlaces existentes entre novos marcos regulatórios na educação superior e ampliação do capital (LIMA, 2007; TOSCHI, 2008; IANNI, 2000),

Então, no ano 2004, o Conselho Nacional de Educação, publica Portaria nº 2.145, a qual credencia, também pelo prazo de cinco anos, a Universidade do Tocantins - UNITINS,

---

[11] A empresa EDCON no ano de 2006 por meio de uma negociação com a Universidade Estácio de Sá, com sede no Estado do Rio Janeiro, negocia parte das suas ações e com isso modifica o nome da empresa para EADCON. Esse dado foi obtido durante período de pesquisa empírica e não sendo possível obter cópia do documento que confirma o dado levantado. Portanto, ao citar o período de 2001 a 2004, ainda usaremos a sigla EDCON.

[12] 80% das vagas foram oferecidas a candidatos que eram professores da rede pública municipal e/ou estadual de ensino (PINTO, 2007b).

mantida pela Fundação Universidade do Tocantins, ambas com sede na cidade de Palmas, a oferecer cursos de graduação a distância, além de autorizá-la a ofertar o curso Normal Superior, nessa modalidade.

A universidade do Tocantins oferece quase seis mil vagas, no estado do Tocantins, regiões circunvizinhas e outras Unidades da Federação, através de parcerias estabelecidas para pólos presenciais.

É interessante relembrar que, nesse mesmo ano, estavam sendo certificados, cerca de oito mil novos profissionais para a área de educação, que ainda não possuíam grau superior, mas que fizeram parte do projeto piloto em formação a distância (ARAÚJO, 2008).

Diante desse quadro de acelerado movimento de expansão da EaD no estado do Tocantins, interroga-se: não estaria sendo privatizado um espaço que é, por direito, público?

A exemplo disso, tem-se na própria UNITINS a cobrança de mensalidades, apesar de que essa instituição ser mantida por verba pública. Então, como falar em democratização de acesso ao ensino superior, se seu ingresso já se configura ser um ensino pago? Isso não o torna excludente?

Araújo (2008, p.111) relata que à época em que o curso era oferecido pela UNITINS/ EDCON, ou seja, nos anos de 2001 a 2004, custava ao bolso dos profissionais-estudantes, o valor de R$ 1.068,00, divididos em 12 parcelas de R$ 89,00, por meio de desconto automático em conta corrente.

Assim, é possível perceber que, em se tratando de dados precisos quanto à expansão de cursos oferecidos na modalidade EaD no estado do Tocantins, é necessário um olhar mais acurado, uma vez que com o processo de federalização alguns dados ainda nesse período analisado, encontram-se misturados e computados como dados da educação presencial. Porém, é inegável o avanço da EaD nessa unidade da federação, sobretudo na parceria estabelecida entre UNITINS/EADCON.

Examinando a evolução do número de cursos de graduação no estado do Tocantins, no ano de 2004, observamos que há um crescimento de 63,7%, motivado pelo fato da UNITINS ofertar cursos na modalidade a distância, uma vez que cada sala de recepção existente em uma cidade era computada como um curso.

De curso em curso, seja de licenciatura ou de bacharelado, uma bandeira de efetivação das vocações e peculiaridades regionais foi sendo levantada e alçada como grande meta da Unitins.

Hoje, por meio de parcerias interinstitucionais com a EADCON, Faculdade Educacional da Lapa (Fael), Universidade Norte do Paraná (Unopar) e Universidade Vale do

Rio Doce (Univali), a instituição oferece os cursos telepresenciais de graduação em Administração, Ciências Contábeis, Letras, Matemática, Normal Superior, Pedagogia, Serviço Social, Tecnologias em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, em todos os estados da Federação e Distrito Federal, e Fundamentos e Práticas Judiciárias para o Estado do Tocantins. Contudo, em relação ao curso de Pedagogia, a instituição certificadora, continua sendo a UNITINS.

Também em âmbito estadual, a UNITINS lançou os cursos superiores de Tecnologia em Mineração e Agronegócios visando a formação de profissionais aptos a atuar no mercado de trabalho. Segundo o *site* da instituição, estas IES, juntas, contam com cerca de 120 mil alunos matriculados em todo território nacional, e concentram 33,8% dos 760.599 alunos de graduação a distância no Brasil. Sozinha, a Unitins responde por 98 mil alunos matriculados.

Esse conjunto de iniciativas tomadas tanto pelo governo do Estado do Tocantins, quanto pelo governo Federal, via aprovação do MEC, traz como estandarte políticas e discursos que nos levam a crer que o Estado se coloca como promotor de ações sociais voltadas à promoção e qualidade para educação. Entretanto, desempenha o papel de regulador desse novo campo de atuação e competição empresarial, o que nos remete à indagação realizada por Gentile (1998), quando ela esclarece que há diversas formas de conjugar o verbo "privatizar".

Para este autor, a privatização pode ser compreendida sob a forma de venda total ao setor privado – sentido esse bastante presente nas ações políticas atuais, ou da adoção de mecanismos parciais de privatização, cujas características estão na delegação de responsabilidades públicas às organizações, entidades privadas ou pessoas.

É possível observar, portanto, que os movimentos e caminhos pelos quais a EaD no Tocantins tem percorrido, estão alinhados às formas diversas de regulações e regulamentações, tanto de ordem interna quanto externa. A exemplo dessa regulação externa, autores como Arelaro (2007), Dourado (2007), Franco (2007) afirmam que há uma crise no Estado, que o torna cada vez menos expressivo, submisso às avaliações externas do mercado, conduzindo assim, a individualização mais aguçada da educação e à busca de alternativas – de cunho mesmo legislativo - para a sua adesão incontestável.

O Decreto nº 6.755, publicado em 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, novamente reforça a finalidade de organizar o sistema educacional por meio de regime de colaboração entre os entes federados. O decreto sugere o estabelecimento de fóruns, participação de representantes municipais e da confederação dos trabalhadores para a elaboração de estratégias, metas e

programas que visem atender as necessidades presentes nas redes públicas de educação básica.

Por outro lado, sinaliza para a possibilidade de uso da modalidade a distância para à formação de profissionais para a educação, como forma de promover a equidade no acesso á formação inicial e continuada.

Isso pode ser constatado no artigo 3º, inciso VI, no qual se inscreve:

> ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, *preferencialmente,* na modalidade presencial" e não "exclusivamente.

O termo *preferencialmente* será ratificado nos artigos 7º, no qual se reporta ao atendimento à necessidade por formação inicial dos profissionais do magistério, registrando em seu Parágrafo único" a formação inicial dos profissionais do magistério dará preferência à modalidade presencial". No entanto, ao se referir ao atendimento às necessidades de formação continuada, o artigo 8º, § 1º já inscreve que: "a formação continuada dos profissionais do magistério dar-se-á por meio de cursos presenciais ou a distância".

Observa-se que há no corpo do recente decreto, a importância da formação de professores. No entanto, ao se fazer uso do termo preferencialmente, não se exclui a possibilidade de manter a ampliação da modalidade a distância como política prioritária para a habilitação dos profissionais da educação. Entende-se que ao substituir termos tão caros e imbuídos de conceitos (tal qual se faz com a substituição de "igualdade" por "equidade", também presente neste decreto) sinaliza-se que ainda há necessidade de uma regulamentação, mas não se garante a sua concretização efetiva.

Para autores como Toschi (2008), Kenski (2007) e Belloni (2001), indicam que a EaD e ensino presencial não podem ser postos como campos de disputa e contraposição, e sim, como formas de complemento. A questão fundamental não está na forma em que o ensino possa ser oferecido, mas na capacidade dos sistemas de ensino inovar quanto aos conteúdos e às metodologias, buscarem novas soluções para os problemas antigos e os novos, especialmente aqueles relacionados com as novas formas de aprender (BELLONI, 2001).

O que pode ser observado pelas discussões feitas, e através dos dados apresentados, é que a expansão da educação a distância, no Brasil, e a destacar no Estado do Tocantins, tem realizado uma verdadeira reestruturação no campo de trabalho educacional.

3.2 O curso de Pedagogia: condições de oferta

Com o intuito de contribuir para a o processo de formação de professores, e atender as exigências presentes nas Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9393/96, a Fundação Universidade do Tocantins, no ano de 2005, institui o curso de Pedagogia na modalidade a distância, em substituição ao curso Normal Superior, já oferecido por meio da Educação telepresencial desde o ano de 2001(BRASIL, 2006) .

Entre os cursos oferecidos pela UNITINS, na modalidade a distância, temos o curso de Pedagogia EaD. Segundo dados fornecidos pela coordenadoria do curso em Palmas, este curso possui atualmente 8.304 alunos matriculados, entre os 102.514 matriculados na instituição em todo o território nacional.

No Estado do Tocantins os alunos estão distribuídos em um campus principal, situado na capital - Palmas, e em mais seis campi avançados, nas cidades de Araguaína, Arraias, Gurupi, Miracema, Porto Nacional e Tocantinópolis (BRASIL, 2006).

A organização do curso possui características específicas entre as quais: a utilização dos dispositivos midiáticos, em especial, o uso de tele-aulas, de micro computadores conectados à Internet, permitindo o acesso ao portal da instituição por parte dos alunos, professores e tutores, e das equipes de coordenação e administração do curso. Conta com a presença, em cada tele-sala, de “assistentes de sala” (tutor presencial).

A matriz curricular do curso é estruturada em 3.240 horas, distribuídas em 69 disciplinas, com duração mínima de quatro anos e máxima de seis anos. O curso oferece habilitação em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

O curso é oferecido nas instalações onde funcionam os pólos de atendimento regional, quais sejam: Palmas, Araguaína, Gurupi, Porto Nacional, Paraíso e Tocantinópolis, ou mediante a locação de salas de aula nos municípios e regiões em que funcionam os Centros Associados (CA’s)[13].

Até o ano de 2007, segundo dados fornecidos pela coordenação pedagógica, o curso teve um contingente de 15 mil alunos, e a previsão de concluintes em 2009 é de cerca de 10 mil. Somente no município de Araguaína haverá de 268 formandos no primeiro semestre.

---

[13] As siglas CA ou CA’s serão utilizadas para designar os Centros Associados, em que sua maioria são propriedades privadas e não pertencentes à EADCON, alugados para que funcionem as tele-salas do curso de Pedagogia e demais cursos fora do pólo responsável pela região atendida.

Os recursos didáticos utilizados para o desenvolvimento das aulas são os materiais impressos, as tele-aulas e o portal da instituição, cujo ambiente virtual de aprendizagem (AVA) [14]é disponibilizado tanto aos cursistas, professores e tutores, quanto às equipes administrativas e pedagógicas.

Vale ressaltar que o ambiente virtual de aprendizagem (AVA), presente na UNITINS, só passou a funcionar e a ser disponibilizado aos cursistas, a partir do segundo semestre de 2007. Desta maneira,antes somente professores e tutores que prestam auxílio pedagógico e didático tinham acesso ao mesmo.

Neste estudo buscamos ter acesso ao AVA, partindo da compreensão de que o trabalho de auxílio do tutor, junto a esse universo de cursistas, também se estendia quando do acesso e uso deste ambiente de aprendizagem nos momentos de encontro das tele-aulas.

Não foi possível tal verificação, pois ao procurarmos o superintendente responsável pelo pólo da cidade de Araguaina, o mesmo exigiu uma autorização prévia da coordenação geral do curso, sediada na capital, Palmas. Posteriores tentativas foram efetivadas com a supervisão local, superintendência e tutores que têm acesso, no entanto, foram todas frustradas, tendo por justificativa o medo de represálias e a perda de emprego, por ceder informações à pesquisadora.

A par disso, as análises e considerações realizadas nesse estudo, pautaram-se nos relatos concedidos pelos tutores e nos momentos de observações em sala.

Em cada sala são disponibilizados uma TV de 29 polegadas e quatro computadores, sendo um deles reservado ao tutor - todos com conexão à Internet. Em se tratando de estrutura física como laboratórios de informática, biblioteca, sala para reunião da equipe de tutores, salas adequadas (climatizadas, com boa acústica, carteiras confortáveis), para estudo por meio de tele-aulas, aspectos exigidos para que ocorra o curso, verificamos que somente nas instalações dos pólos regionais, e na sede em Palmas, este apoio ao cursista existe.

Apesar de constar na descrição do curso, presente no portal da instituição, sua disponibilidade a todos os alunos, em todas as localidades em que o curso é oferecido não existe.

Este dado tinha sido reforçado na fala do coordenador pedagógico em exercício no pólo de Araguaína, em entrevista cedida para esse estudo.

---

14 Durante o período de pesquisa empírica, ao se indagar aos sujeitos pesquisados qual AVA usavam, os mesmos referiam-se ao site ou portal virtual da instituição, que em sua compreensão era o ambiente virtual de aprendizagem.

> O polo está em formação, até mesmo para que possamos atender às exigências do MEC, tanto para o acadêmico quanto para a pesquisa e melhoria do trabalho dos tutores. Temos também o laboratório de informática com cerca de 20 máquinas que também atende de forma provisória as necessidades do polo. Só aqui no polo, temos três computadores por sala, sendo um de uso exclusivo do tutor e dois para os acadêmicos. Confesso a você que tempos atrás não tínhamos isso, mas estamos melhorando as condições de atendimento e trabalho. Temos Centros Associados ainda em condições não adequadas, mas existe a preocupação de melhorar as suas estruturas sim (Entrevista supervisor administrativo).

O que se constata é que entre as condições reais, nas quais se efetiva o curso de Pedagogia EaD, existem algumas contradições bastante interessantes para reflexões acerca das condições em que vem se efetivando a formação de pedagogos a distância. Além disso, o supervisor administrativo fornece pistas preciosas que desvelam como é o trabalho realizado pelos facilitadores da auto-aprendizagem, entre as quais as más condições da estrutura física dos CA´s.

Durante o período de observação, verificou-se que os CA's funcionavam em instalações improvisadas, sendo uma delas de uma antiga igreja, outra numa escola particular que, durante a semana e em turno em que não havia tele-salas funcionando, era utilizada para atender alunos, de séries iniciais, do ensino fundamental.

Esta prática, em muitas ocasiões, acabava por prejudicar o trabalho dos tutores que, ao chegarem para verificar os recursos tecnológicos, encontrava-os desconectados, com marcas de violação, necessitando de reparos. Muitas vezes, os equipamentos não eram recuperados a tempo para execução das aulas, o que prejudicava o andamento do trabalho, aferindo péssimas condições de atendimento aos cursistas.

Quando questionados - tanto os tutores quanto os cursistas - a respeito das condições físicas-estruturais e tecnológicas, 65% das respostas dos alunos afirmam que não são adequadas. Eles argumentaram que as salas são pequenas, com acústica ruim, quentes e abafadas, com televisores antigos, e com problemas de áudio. E ainda havia a ocorrência constante de falhas nas conexões da rede.

Esta situação, na expressão de um cursista, foi resumida da seguinte forma: "o que adianta termos três máquinas na sala se nenhuma delas funciona?"

Por outro lado, há 40% dos tutores que afirmam que as condições física-estruturais e tecnológicas são adequadas e suficientes ao desempenho do seu trabalho de tutor. Esta afirmação é surpreende, quer seja pela ausência de criticidade, ou comodismo. Afinal, durante o período das observações, foi possível, inúmeras vezes, testemunhar as dificuldades dos mesmos.

Nota-se esta situação tanto em suas tentativas de auxiliar os cursistas a fazerem uso do AVA, marcada pela indisponibilidade de acesso ao portal da instituição, quanto para realizarem suas atribuições de rotina como: registro da freqüência *online*, busca de informes importantes a serem repassados aos alunos e postagem de relatórios.

Cabe ainda assinalar que, tanto no curso de Pedagogia, quanto nos demais cursos em que realizam seu trabalho, aos tutores não é concedida a participação no processo de elaboração do material didático impresso, e nem lhes é cedido cópia do mesmo. Somente lhes é disponibilizado contato com o material digital, por meio do acesso ao portal da instituição, ou como revelado por alguns tutores, "quando um cursista, no momento de dúvidas, cede seu *login"*, e assim, o tutor acessa o AVA, e em companhia do cursista, tenta sanar suas dúvidas ou imprime o material.

Não se observou tanto nos CA's, quanto na estrutura do pólo central, um local específico para que o tutor tivesse certa privacidade, como banheiros, sala de reunião, ou mesmo, uma sala reservada para que pudesse realizar um trabalho de atendimento individual com os cursistas. Os tutores realizavam, regularmente, este atendimento durante a transmissão das tele-aulas.

3.3 Os alunos

O curso de Pedagogia EaD, delimitado neste estudo, tem dez turmas no município de Araguaína/To. Essas contam com 10 assistentes de salas - "tutores presenciais". As turmas são divididas por períodos de ingresso, seis turmas que cursavam o 5º período, e quatro turmas que cursavam o 3º período, no ano de 2008. Juntas, possuem matriculados 268 alunos, sendo o segundo maior pólo de atendimento.

Embora o curso esteja inserido na modalidade a distância, e ofereça canais de comunicação para o acesso diário de conteúdos e disciplinas, ele adota o modelo de aulas ministradas uma vez na semana, com duração de quatro horas de transmissão via satélite, em diferentes cidades fora da instituição e do Estado do Tocantins, com turmas em média de 25 alunos.

Cada turma do curso de Pedagogia se reúne a cada sábado letivo, no turno vespertino, e sua gestão é conduzida por um "assistente de sala", ou seja, pelo tutor presencial que nesse estudo, só será referendado como tutor, já que os próprios sujeitos pesquisados e os alunos, não os reconhecem como assistentes de sala.

> [...] Desde quando se instituiu Edcon aqui. Até mesmo por colegas que passaram por essa formação, eles têm o assistente de sala como tutor. Na verdade se você perguntar a qualquer acadêmico, com raríssimas exceções, consegue definir, diferenciar tutor de assistente de sala. Nós nos consideramos tutores e não assistentes! [...] (Entrevista tutor 2).

Neste estudo, trabalhamos com 10% do total de alunos, ou seja, 27 cursistas, do curso de Pedagogia, da cidade de Araguaína. O perfil dos alunos coincide com algumas das características apontadas no Anuário Estatístico, quais sejam: o perfil dos alunos a distância indica grande diferença na comparação com os alunos da educação presencial. Segundo Ristoff (2007), a maioria dos alunos de EaD, em média é mais velha, mais pobre, menos branca, casada, tem filhos, é oriunda da escola pública, trabalha e sustenta a família, tem menos acesso à Internet, e usa menos o computador.

Tal análise sugere pensar que os cursistas, encontrados nos cursos de graduação a distância, são os mesmos que se encontram presentes na maioria das escolas públicas, oriundos de famílias carentes, com baixa escolaridade e, por razões ligadas às diferenças sócio-econômicas e culturais, não conseguiram ingressar e freqüentar escolas ou instituições, que lhes proporcionasse melhores condições de aprendizagem.

Há aspectos interessantes a serem destacados quanto aos alunos do curso de Pedagogia EaD, como: a *questão do gênero*, 99% dos cursistas são do gênero feminino, corroborando com pesquisas que mostram o predomínio de mulheres nos cursos de licenciatura, como as realizadas por Oliveira (2001b) e Paz (2007).

Em se tratando do aspecto de *atuação na área*, em 45% dos resultados encontrados, os estudantes afirmam que já atuam na área da educação, desempenhando funções diversas como trabalhos de secretaria, ou como auxiliar de serviços gerais e merendeiras. Esse aspecto leva a indagar sobre o nível de conhecimentos prévios, hábitos de estudos, prática de pesquisa, e, como enfatiza Souza (2008), a importância de se vivenciar realmente um processo de formação e não de certificação.

Em geral, como adverte Toschi, as licenciaturas, não têm atraído outro perfil de estudantes, seja na modalidade a distância ou presencial, sugerindo como causa o desprestígio da profissão de educador.

Nossos dados indicam que 25% dos cursistas afirmam que cursam Pedagogia para ingressarem na área de educação, pois haviam realizado formação técnica ou profissional em outra área, como exemplo temos a técnica em enfermagem, o policial militar, e o técnico em contalibilidade.

Em 15% das respostas é assinalado que cursam Pedagogia por *necessidade profissional*, pois possuem curso superior, mas não podem atuar como professores no ensino fundamental primeira fase, ou não podem assumir coordenação pedagógica. É o caso de egressos do curso de Letras, Geografia, História, Matemática. Eles informam que almejam desempenhar função de coordenação pedagógica mas, segundo o estatuto do magistério do Estado do Tocantins, preferencialmente, o cargo deve ser desempenhado por profissionais habilitados pelo curso de Pedagogia.

Quanto à *necessidade em obter formação superior*, houve 30% de respostas registradas, não se esclarecendo, entretanto, o motivo pelo qual houve a opção pela modalidade a distância. Porém, em 35% dos respondentes, encontramos a justificativa da escolha desta modalidade, a qual se manifesta de forma recorrente: a *questão da flexibilidade no tempo* que possuem para estudar como fator primordial; seguido de 15% que afirmam que tiveram mais facilidade em ingressar em um curso superior nesta modalidade.

E ainda, 5% alegam *falta de recursos financeiros* para cursarem um curso presencial, visto que o curso a distancia tem um custo acessível, se comparado ao curso presencial oferecido em uma instituição particular na cidade.

Para tentar lançar luz acerca das reflexões acima propostas, ilustramos com as seguintes falas e posicionamentos:

> Olha, pelo histórico de alguns alunos que tenho, entendo que é pela falta de tempo mesmo. Tenho muitos alunos que trabalham realizando viagens, então para eles é mais fácil fazer um curso em que a necessidade de estar presente somente um dia na semana ou dois, do que fazerem um curso de 2ª a 6ª (Entrevista tutor1).
>
> Eu acredito, e sou até categórico em afirmar, que eles acham que é mais fácil, que há uma flexibilidade maior (Entrevista tutor 2).
>
> Acho que a primeira coisa é a dificuldade em passar no vestibular, porque a concorrência na universidade pública que temos aqui na cidade está grande e os alunos não conseguem encarar a concorrência. Em segundo lugar, a faculdade particular que temos também aqui não está mais moleza e o outro fator, esse penso ser o mais apelativo, é que eles só têm a obrigação de vir só uma vez por semana. A questão financeira também pesa muito (Entrevista tutor 4).

Observa-se, portanto, que na opinião dos tutores, os fatores que mais contribuem para os cursistas optassem por realizar a formação superior, via modalidade a distância, estariam diretamente relacionados à *disponibilidade e flexibilidade de tempo*; *à dinâmica do curso*, estes têm um encontro semanal em um único período; *maior facilidade de cumprir com as atividades* (seminários, estágios, trabalhos em grupo), exigidas durante esta modalidade de

curso de formação superior e, assim, eles podem obter uma *certificação mais rápida e mais fácil.*

Outros dois aspectos bastante relevantes, segundo o *tutor 4: facilidade de ingresso na instituição* e o *fator financeiro*. Este dado não é de todo irrelevante, pois ao ingressar atualmente no curso de Pedagogia nesta modalidade o aluno paga mensalmente cerca de R$ 130,00 e ao final do curso cerca de R$ 275,00. Comparados aos valores pagos à instituição particular presente na cidade, que tem mensalidade inicial, para o curso de pedagogia, em torno de R$280,00. De acordo com o esclarecimento obtido junto ao supervisor administrativo, para o ingresso nesta instituição os candidatos passam por uma prova de conhecimentos gerais e redação. O que nos remete, à reflexão levantada por Freitas (2007), quando assinala que a EaD indica ser mais um artifício encontrado para atender de forma diferenciada aqueles que já se acham excluídos.

Então, quais seriam as vantagens e desvantagens da EaD, a partir das óticas de tutores e cursistas? Seria a auto-aprendizagem?

Para Belloni (2001), a idéia de "auto-aprendizagem" é fundamental para a educação à distância, já que o êxito do aluno está diretamente relacionado ao seu grau de motivação.

No entanto, o que se pode observar no curso de Pedagogia EaD da UNITINS , é que a aprendizagem autônoma não se desenvolve com a facilidade que se espera. O que notamos foi a freqüente necessidade de se ter um orientador (tutor), para auxílio na sistematização e organização das atividades previstas no curso. Observamos com Corrêa (2007), que esta busca de apoio do tutor, tem se tornado elemento fundamental para o sucesso de qualquer experiência de EaD e para a sua permanência.

Nos dados que emergiram da análise dos questionários aplicados neste estudo, 100% dos alunos pesquisados não consideram a EaD mais fácil que a educação presencial, pois destacam a dificuldade para se adaptarem ao ritmo de uma aprendizagem a distância. Ainda enfatizam a necessidade da "presencialidade do professor", e de terem mais encontros semanais.

Acrescentam que o curso requer outra forma de aprender, diferente da qual haviam se habituado; requer do aluno maior compromisso e dedicação com os estudos, já que são eles que organizam seus horários de estudos extra-sala. Ainda apontam a dificuldade acerca da questão da auto-aprendizagem, sobretudo o início do curso. Eles afirmam não ser fácil a adaptação.

No entanto, o que se percebe é que ao ingressarem no curso, a grande maioria dos alunos demonstra certa frustração, ou mesmo dificuldade em se adequarem à dinâmica do

ensino a distância. A dinâmica que essa modalidade de ensino requer, envolve compromisso, curiosidade, bem ao contrário do que esperavam.

Essas características estão registradas nas percepções que os tutores demonstram sobre os cursistas, a se destacar:

> [...] você ouvir de um acadêmico de trinta anos, casada, mãe, que passa o dia inteiro no trabalho... virar e falar para você, que ela tem o direito de colar, ela não disse pesquisar, disse colar, porque paga a faculdade em dia e porque trabalha o dia inteiro, então não teve tempo de estudar e que eu teria que ser mais maleável e ainda me perguntar porque só eu sou assim, certinho? (Entrevista tutor 2).

> [...] Olha, a permanência integral nas aulas é algo impressionante, eles não ficam. Eles tem tantos meios para interagirem e não querem, é impressionante! Eles não têm vontade de estudar. Porque, para mim, o acadêmico vai além de assistir aulas, está também no interesse em se participar de eventos, de oportunidades que o seu curso te proporciona, que é de fazer pesquisa, comprar livros e isso não vejo, eles só se ligam à apostila (Entrevista tutor 4).

> [...] O sentimento acadêmico, aquilo que sentimos quando passamos pelos corredores da universidade. A vontade de aprender para não só ingressar no mercado de trabalho, mas também para me tornar um bom profissional (Entrevista tutor 6).

Para os tutores, as vantagens em se fazer um curso de graduação por meio da modalidade de EaD, estariam nas diversificadas fontes de informação que são oferecidas como: as apostilas, os vídeo-aulas, os *slides* o que, não termina por onerar os custos do curso para os alunos. Lembramos que a grande maioria não possui computador pessoal e recorrem, na maioria das vezes, a *lanhouses*, ou contratam terceiros, para a digitalização de atividades a serem postadas.

No entanto, acreditam que os recursos digitais disponíveis no portal da instituição, acabam favorecendo uma aprendizagem mais centrada no aluno. Dizem também que as idéias de flexibilidade e autonomia, estariam perpassando também as maneiras de se organizar seu aprendizado e o seu tempo de estudo. Portanto, estaria proporcionando acesso da população carente e remota do país a ter acesso ao ensino superior.

Contudo, como estes alunos não têm hábitos de estudo, e não têm muito interesse em estudar, conforme afirma Charlot (2006), dificilmente observa-se as atitudes que se espera deles. Compreende-se que as desvantagens estariam, sobretudo, na ausência da interação humana necessária entre professor/aluno, como no ensino presencial, o que termina por acarretar em desmotivação dos cursistas.

Ora, sabemos que a motivação não pode ser criada exteriormente, ela deve vir do interior de cada um (Charlot, 2006), por isso, os tutores, sozinhos, não poderão motivar os alunos. Esses devem estar motivados para este tipo de estudo.

Esta motivação parece ser difícil de ser sustentada durante o curso, devido a falta de familiaridade tecnológica, de não se sentirem integrados a uma instituição acadêmica e, com isso, acabam sentindo a desvalorização do curso e da modalidade que optaram, o que os conduz a desistência do curso.

Em se tratando da relação estabelecida entre tutor e aluno, em 100% dos alunos, encontra-se a afirmação de que "não há uma relação professor/ aluno como nos moldes convencionais", ou seja, uma relação mais próxima e diária.

Para 70% deles, a relação que mantém com seu tutor em sala de aula pode interferir em seu desempenho acadêmico, já que as informações e esclarecimentos trazidos pelos mesmos facilitam seu aprendizado. Isso acaba estabelecendo uma relação de cooperação e confiança.

No entanto, 30% veem o tutor como apenas um suporte operacional, pronto a auxiliar nas dificuldades de uso das ferramentas tecnológicas. Ou seja, para esses cursistas, o tutor não passa de uma auxiliar técnico. Eles utilizam os serviços do tutor, relacionando-os ao auxílio referente a enviar perguntas ao professor, no momento de transmissão das tele-aulas, no postar trabalhos no portal da instituição, ou mesmo na resolução de problemas no momento de matrícula.

Entende-se que, a partir dos dados obtidos, o cursista não está envolvido diretamente com o processo de aprendizagem, e muito menos com a formação que vivencia através dos cursistas.

3.4 O tutor na proposta dos cursos a distância: que atores são esses?

Segundo o dicionário de Língua Portuguesa Houaiss (2001), a palavra ***tutor*** tem sua origem no século XIII, e possui diferentes significados de acordo com a área que está sendo empregada. Já o dicionário de Filosofia Abbagnano (2007), esclarece que o termo tutor provém do latim "oris", pessoa que exerce tutela, defensor, protetor.

No campo de ação jurídica, o tutor é o guardião de pessoas tidas como incapacitadas ou menor de idade, que necessita ser amparado por alguém, que não seja seus pais biológicos, mas que lhe é outorgado tal poder legal.

No espaço da educação, o termo recebeu uma nova conceituação para que possa ser compreendido de outra maneira, ou seja, como o do profissional que atua no sistema de educação presencial ou a distância.

O tutor é concebido como um *orientador acadêmico*, um *facilitador,* ou ainda um *animador da aprendizagem*. A tutoria é marcada pelo trabalho de auxiliar na organização de estudo, orientar, estimular e provocar o participante a construir o seu próprio saber, partindo do princípio de que não há resposta pronta. O tutor é sempre alguém que possui conhecimento do conteúdo teórico-prático, possui habilidade para estimular a busca de resposta pelo participante, motiva a atitude de auto-aprendizagem, diante desse novo contexto educacional.

Em certas passagens das entrevistas com os tutores observa-se um pouco dessas características, como se pode ver nos seguintes trechos:

> [...] nosso trabalho é de estar sempre "dando injeção de ânimo" nesses alunos [...] (Entrevista tutor 1).

> [...] Sempre os convido a aprender a usar o portal, pois a maioria dos alunos tem conhecimentos básico de informática, incentivo a participarem do ciclo de palestras que sempre é disponibilizado, motivo-os a formarem grupos de estudos, aprenderem a fazer uso do material complementar que está sempre disponível no portal [...] (Entrevista tutor 2).

Contudo, é interessante destacar que o aspecto de domínio conteúdo teórico prático, no caso dos tutores pesquisados, não se evidencia, haja vista que os mesmos não participam da elaboração do material didático usado no curso e não têm acesso ao material impresso. Desta forma, entende-se que o que, para os tutores, é compreendido como uma prática de mediação, desencadeadora de uma postura e atitude de auto-aprendizagem, ao nosso entender, está mais direcionado a um processo de midiatização, ou seja, tornar familiar aos cursistas os hábitos e domínio necessários para saber utilizar as ferramentas tecnológicas. Distancia-se, assim, de uma mediação que interfira de forma como o cursista elabora conceitos e conhecimentos, fundamentais ao processo de auto-aprendizagem (BERNAL, 2008; GONZALEZ, 2005; KENSKI, 2007).

Bernal (2008), dialogando acerca da formação do tutor na Colômbia, caracteriza-o como o profissional que atua concretamente na educação a distância. Ele é tomado como

aquele que “assume o rol de artesão da cultura, de uma cultura que hoje se forja a partir das redes digitais e que vê surgir um novo sujeito que necessita ser esculpido para que mostre sua essência e a força de espírito em um mundo em mudanças” (idem, p.57).

Para Peters (2001), a função original do tutor se diferencia, e muito, da função do professor, pois cabe ao mesmo assessorar estudantes individualmente em questões gerais, tendo como princípio apenas o aconselhamento em situações de dificuldades, de orientação para que os estudantes se familiarizem com as temáticas de estudo, assim como de motivá-los a não apenas lerem e reproduzirem pensamentos e idéias, mas em aplicá-los com o intuito de propiciar ações autônomas.

Já para Gonzalez (2005), o papel do tutor deve extrapolar os limites conceituais impostos na sua nomenclatura, sendo essencial para a sua atuação, a facilidade de comunicação, dinamismo, criatividade, liderança e iniciativa para realizar com eficácia o trabalho de facilitador, junto ao grupo que realiza tutoria. Com enfatiza o autor:

> [...] é importante que o tutor demonstre competência individual e de equipe para analisar realidades, formulando planos de ação coerentes com os resultados analíticos e de avaliação, e mantendo, desse modo, uma atitude reflexiva e crítica sobre a teoria e a própria prática educativa envolvida no processo (2005, p.81).

Gonzalez (idem) acentua ainda que à medida que o processo de aprendizagem se realiza, a relação do aluno com o tutor modifica, tornando-se mais estreito o laço afetivo, o que propicia a permeabilidade educativa e a busca de alternativas e estratégias que possibilitem um maior exercício de autonomia, liberdade e diferenciação.

Segundo o autor, o tutor investe numa relação de confiança e respeito, visando sempre à superação dos obstáculos encontrados pelo aprendiz e, para tal intento, usa de uma arte que imita certa “*sedução pedagógica*”, conciliada ao uso dos meios de comunicação, sons imagens, movimentos e aos recursos tecnológicos disponíveis.

Ao participar desse processo de ensino e aprendizagem colaborativa, os tutores relatam que o trabalho com as mídias digitais, no momento em que estão atuando, causa um efeito quase hipnótico:

> [...] Acho que aí já entra muito o papel do tutor. Tento muito passar isso para eles, de se valorizarem e valorizarem o curso que fazem. Incentivá-los a sempre buscarem informações novas e se o tutor não procurar fazer isso, com certeza não se sentirão acadêmicos e desvalorizam o próprio curso. Depende do tutor mesmo. Eu gosto do trabalho que faço aqui, pois envolve educação que é a minha área de formação, envolve os alunos, envolve trabalhar e aprender a trabalhar com a Internet

> e tal. Tem todos os seus problemas, de falta de suporte tecnológico, espaço específico para o tutor e tal, mas caso a empresa pagasse mais do que ganho na saúde, com certeza eu ficaria só aqui (Entrevista, tutor 5).

Mas, não estariam eles também sendo arrebatados pelo canto eletrônico da sereia ao desempenharem a função de tutor?

Endossando a precariedade das condições salariais de tutores, Barreto (2008) destaca a situação dos que integram o quadro nas universidades vinculadas a UAB: tutores virtuais e tutores de apoio presencial localizados nos pólos, cuja remuneração é feita em forma de bolsa de fomento paga pelo FNDE. O valor da bolsa é de R$ 600, 00, pela carga horária de 20 horas semanais é oferecido aos tutores virtuais e as de R$ 500,00 aos tutores presenciais. Enquanto o piso salarial para o professor foi estabelecido em R$ 900,00.

Contudo, o recebimento dessa bolsa não representa nenhum vínculo empregatício com a universidade que prestará o serviço. Desta feita, como conclui Barreto (2008), “o tutor, figura introduzida no contexto educacional brasileiro pela EaD, é o elo mais frágil de toda uma cadeia de simplificações, é um desdobramento do processo de esvaziamento da formação e trabalho docente” (p. 925).

Embora perceba-se que as condições objetivas de trabalho dos tutores sejam o resultado de muitas reconfigurações no universo do trabalho docente, e de exploração de mão de obra intelectual, autores como Kenski (2007) e Munhoz (2003) enfatizam que a emergência da formação de novos atores educacionais, vem se tornando cada vez mais urgente e primordial, estudos sobre as práticas e métodos de aprendizagem *online*.

Nesse sentido, as autoras apontam que o ponto de partida para a formação de tutores está em desenvolver, nesses profissionais, competências que reúnam todas as capacidades (técnicas, metodológicas, organizativas e sociais) necessárias para um desempenho profissional adequado às exigências do mercado.

Entretanto, o desenvolvimento dessas competências deverão ser constantemente reelaborados, tanto que há autores como Salmon (*apud* KENSKI, 2007) que diferenciam as competências entre iniciais, intermediárias e plenas. Outros ainda, como Gutierrez e Prieto (*apud* Kenski, 2007), consideram que as funções básicas do tutor, devem estar voltadas para os aspectos educacionais, ou seja, possibilitar a mediação pedagógica.

Tais intenções são sinalizadas no documento elaborado pelo MEC (Referenciais de Qualidade para Educação a Distância) que, desde o ano de 2003, vem se delineando como proposta de referenciais de qualidade, para a educação a distância. O documento sugere que, no corpo do projeto político pedagógico das instituições que ofereçam curso nessa

modalidade de ensino, estejam especificados as concepções epistemológicas que o nortearão e entre elas, as concepções de aluno, professor, tutor em consonância com a opção teórico-metodológica definida no projeto pedagógico.

Ainda acrescenta que, "[...] é indispensável que as instituições desenvolvam planos de capacitação para o seu corpo de tutores. Um programa de capacitação deve, no mínimo, prever três dimensões: a) capacitação no domínio específico do conteúdo; b) capacitação em mídias de comunicação; c) capacitação em fundamentos da EaD e no modelo de tutoria" (BRASIL, 2007).

A esse respeito, encontra-se na fala do supervisor administrativo, a seguinte afirmação que se coaduna com as sugestões presentes no documento do MEC:

> O nosso tutor quando é selecionado ele passa por alguns treinamentos, que envolvem o conhecimento do portal, o conhecimento da metodologia, conhecimento também de como proceder referente a problemas acadêmicos. Fora isso, cada polo com a regional, no sentido de treinamentos e encontros para formação com os tutores" (Entrevista supervisor administrativo).

No entanto, no depoimento dos tutores estão presentes os seguintes relatos sobre momentos de capacitação/ formação para que possam atuar como tutores:

> Só nos entregaram um manual e tratamos de aprendê-lo. Na minha contratação só me exigiram que tivesse licenciatura e domínio com a Internet (Entrevista tutor 2).
>
> Quando ingressei aqui na empresa, não passei por nenhum tipo de capacitação, formação para ser tutor, aprendi tudo sozinha, na troca com colegas que já estavam atuando. Fui para a sala de aula sem ter noção do que iria enfrentar. Olha, nós não só lemos aquela apostila que nos deram, mas vivenciamos cada item daqueles e te garanto que ali ainda faltam muitos quesitos. Por exemplo, o portal, não teve um curso para sequer nos apresentar o que é e quais as ferramentas ali existem, aprendi tudo sozinha, meu Deus, como sofremos! (Entrevista tutor 4).

O aspecto de "autodidatismo" aparece em todos os depoimentos, de maneira bastante enfática. Isso deixa clara a ausência de formação para a função de tutoria, ou mesmo, para a assistência em sala do curso de Pedagogia a distância.

Como bem relatam os tutores, eles aprendem na prática a lidar com os dispositivos tecnológicos, necessários ao trabalho de tutoria, bem como o registro das freqüências *online*,

acesso e manuseio do AVA, postagem de atividades, a ainda, a motivar e ensinar os cursistas a terem familiaridade tecnológica.

> Não. Aprendi tudo na raça, tanto que estão falando que mudarão as tvs por projetores, mais esse novo desafio a ser enfrentado por nós! Sempre prometem curso de capacitação, mas nada acontece, nenhum de nós mais precisa, na verdade já aprendemos a lidar com os pepinos (Entrevista tutor 3).

> Não. Aprendi tudo praticamente sozinha e perguntando aos colegas que já tinham mais experiência. Quando comecei, só trabalhava no domingo, numa sala de pós-graduação que, em muitas ocasiões a sala onde tinha o computador para eu registrar as freqüências estava trancada, e também não havia acompanhamento nenhum de coordenação comigo. O portal mesmo, aprendi a manusear e obter informações sozinha, hoje é tudo muito tranqüilo. Mas, ainda há coisas para aprender (Entrevista tutor 6).

De acordo com os tutores, para desempenhar as atribuições que lhes são exigidas dentro e fora da sala, eles devem (sozinhos) buscar soluções para as dificuldades que encontram, em virtude de falhas presentes no momento de seu ingresso na função de tutoria, (seja por meio da curiosidade, seja no aprendizado solitário em aprender a utilizar os recursos midiáticos, os canais de comunicação que estão à disposição). Conclui-se que eles não recebem e não obtém sozinhos os conhecimentos necessários para a compreensão de seu trabalho, e passaram pelas mesmas dificuldades constantemente.

Essa assertiva pode ser confirmada em dados presentes nos questionários respondidos, 90% afirmam que antes de atuarem como tutores, não haviam passado por nenhuma experiência de curso em EaD, ou de formação para atuarem na modalidade a distância.

Questiona-se: Se nas falas dos tutores se denuncia a ausência de uma formação, capacitação, para saberem lançar mão dos dispositivos tecnológicos, como auxiliares importantes para o seu trabalho na tutoria, não estariam indicando uma grande fragilidade, presente no trabalho de quem atua nos cursos a distância? Que concepção de educação a distância possuem os tutores? Que perfil de tutores estão sendo delineados na proposta do curso? O tutor é imprescindível à educação a distância?

Estas questões, no nosso entender, estão correlacionadas às bases que definem os perfis dos tutores. Ou seja, pode-se atribuir ao tutor um *perfil neo-tecnicista* , com uma idéia mal concebida da supremacia e determinismo tecnológico, ou então, atribuir-lhe a idéia de *tutor-professor*, por causa das ações e diálogos que realiza junto aos cursistas, e, assim, articular-lhe, em função de seu desempenho, uma competência para instrumentalizar a tecnologia.

Nessa ordem de idéias, Bernal (2008) contribui afirmando que no modelo pedagógico da EaD contemporânea, a formação do tutor se vê inclinada à capacitação para a revolução

tecnológica, a virtualidade, o manejo das redes globais de comunicação telemática, mediante o desenvolvimento de sua autonomia pessoal e profissional, por meio do domínio de conhecimentos, habilidades e técnicas articuladas à sua prática educativa. A partir disso, “pretende-se que o tutor possua ampla formação cultural, com nível de compreensão de seu tempo e de seu contexto de maneira que possa enfrentar os desafios culturais e os fatos que apresentam os novos paradigmas pedagógicos” (p.71).

Todavia, Mill (2002), mesmo salientando que o tutor deva ser compreendido como figura chave do processo educacional na EaD, sugere que esse profissional não deve estar submetido às más condições de trabalho, procurando adequar à idéia de educação de qualidade e de docência como profissão. E pior, a falsa idéia de que ele pode transitar entre as várias competências, que essa função exige dele. Haja vista, como enfatiza o autor, na maioria dos manuais ou referenciais de orientação para o trabalho de tutoria, há a evidencia de uma aproximação com a dinâmica de trabalho do taylorismo/fordismo, ou seja, transparente flexibilização e separação entre elaboração e operacionalização das atividades, nesse caso, atividades docentes.

Nosso próximo passo é apresentar o tutor, do curso de Pedagogia da EaD no município de Araguaína/To. Respondendo a seguinte pergunta: Que sujeitos são esses que se fazem tutores?

Iniciamos apresentando:

- suas características sócio-econômicas;
- seu grau de formação;
- sua visão acerca do aluno que opta por fazer uma formação superior pela modalidade a distância;
- o entendimento que possuem acerca da influencia do seu trabalho na formação de futuros pedagogos;
- a percepção que possuem sobre as semelhanças e diferenças entre o trabalho de tutoria, que realizam, e o trabalho de um professor em sala de aula;
- a relação que estabelecem com os cursistas e a coordenação do curso;
- a rotina de trabalho;
- as opiniões que possuem acerca do ambiente e condições reais que lhes são oferecidas; e ainda,
- como se veem enquanto agentes educacionais presentes nesse novo espaço de atuação docente.

3.5 O tutor no curso de Pedagogia: características

O curso de Pedagogia EaD, no município de Araguaína, conta atualmente com dez tele-salas em funcionamento, sendo seis do 5º período e quatro do 3º período, todos funcionando aos sábados, e contando em cada sala com um tutor, que assessora em média de 25 a 30 cursistas, no período em que as tele-aulas são transmitidas.

Quanto ao gênero, 80% são do gênero feminino, 20% do gênero masculino, e têm entre 25 a 45 anos. O perfil sócio-econômico demonstra, que em sua maioria, são casados, com filhos e todos graduados na área de educação.São habilitados nas licenciaturas em História (20%), Geografia (30%), Normal Superior (10%), Letras (10%) e Pedagogia (30%).

Em relação às instituições em que realizaram sua formação superior, 60% são egressos do ensino superior público federal, 30% de ensino superior particular e 10% ensino superior público estadual, sendo todas oferecidas na modalidade presencial.

Tais percentuais conduziram a novas inquietações, entre as quais: Na visão de tutor, o que leva um aluno a optar por fazer um curso superior a distância em vez de um curso presencial?

Eles percebem diferenças e semelhanças entre a aprendizagem que se dá a distância da vivenciada nos cursos de formação presencial?

O que, na opinião deles, mais chama atenção em relação à postura de um aluno a distância?

E ainda, se conseguem perceber semelhanças e/ou diferenças entre a formação que tiveram com a que está sendo experienciada pelos estudantes que tutora?

Nesse sentido, os dados indicam que em relação *à* experiência com docência e/ou com educação a distância, antes de ingressar no trabalho de tutoria, 60% deles já haviam exercido o magistério. Contudo, 100% confirmam que jamais haviam realizado algum curso pela modalidade a distância.

Outro dado bastante intrigante é que mesmo exercendo a função de tutoria, há mais de um ano e seis meses, 60% dos tutores só faziam uso da Internet quando estavam atuando nas telesalas, ou quando em horário disponível, se deslocavam até o CA, já que, ainda não haviam adquirido um computador pessoal e/ou adquirido acesso à Internet residencial.

Quanto à postura do aluno a distância frente ao estudo, destaca-se as seguintes falas:

> Eles não sentem o clima de estarem em um espaço acadêmico (Entrevista tutor 1).
>
> Eles vêm aqui, aí... Fulano, você já passou a freqüência? Eu faço a freqüência online. Eu respondo: não, eu só faço a freqüência no final de cada aula, né? Se você falar que já fez, tchau, ele vai embora. Se você questionar, ele vai te dizer: Ah, eu estudo em casa e tal. E ele não estuda não! Pouquíssimos (Entrevista tutor 3).
>
> Sabe o que me deixa altamente estressado? Dia de avaliação, pois é a maior guerra para não colarem e fazerem lembrar que freqüentam um curso superior (Entrevista tutor 4).

Denota-se que eles identificam uma postura habitual nos cursistas, ela respalda-se na ação e hábito de que freqüentar um curso a distância requer menos compromisso com a sua formação e mais preocupação com sua certificação. O que, por outro lado, também sinaliza que o trabalho destes tutores, difere do realizado pelos professores, pois a preocupação que os cerca está focada em manter os alunos em sala, em não deixá-los colar, atentando-se, portanto, a questões de fundo mais organizacional e tradicional, do que de aprendizagem propriamente dita.

Isso nos remete a refletir acerca da seguinte questão: Para ser tutor é necessário ter conhecimentos específicos ou não?

Segundo Manual da Tutoria e Assistência de Tele-sala (UNITINS, 2003, p.13),

> o tutor e o assistente de sala são os atores sócio-educacionais presentes nas tele-salas, sendo os mediadores responsáveis pela motivação, organização dos alunos, operadores dos equipamentos e os facilitadores do bom andamento do curso", cabendo aos mesmos, de acordo com o citado documento," trazer em constante desenvolvimento as competências tecnológicas e sociais e profissionais.

Isso significa que, no entendimento da equipe elaboradora do manual ser tutor significa:

> - Ter domínio técnico suficiente para atuar com naturalidade, agilidade e aptidão no ambiente. Ser usuário dos recursos de rede, conhecer sites de busca e pesquisa, conhecer e praticar uma linguagem adequada, saber participar de listas e fóruns de discussão. Sempre que possível participar das capacitações (presencial ou online).
> - Ter capacidade de gerenciar equipes e administrar talentos, habilidades de criar e manter o interesse do grupo pelas tele-aulas, ser motivador e empenhado.

A partir do citado acima, evidencia-se o tom de *orientação empresarial* presentes nos verbos que compõem a descrição do perfil profissional. A instituição busca encontrar no tutor, como também deixa claro no texto, um “facilitador do bom andamento”, “gerente de equipes”, “administrador de talentos”.

Estas afirmações reportam-nos à indagação levantada por Zuin (2006, p. 946- 947) sobre o professor que desempenha a função de tutor, nesse tipo de aprendizagem centrada no aluno, e que vislumbra o exercício de aprendizagem autônoma. Para o autor neste caso, “o professor precisa assumir-se como recurso do aluno [...] a liquefação da figura do professor que se torna um prestador de serviços [...]”. Os tutores do curso de Pedagogia EaD também se portam como meros recursos aos alunos? Em que sentido as atribuições que lhes são conferidas contribui para essa prática?

Quanto às atribuições do tutor, o Manual de Tutoria da UNITINS determina:

> - É responsável pela turma de alunos e este jamais deverá chegar depois do início de uma tele-aula ou dos trabalhos específicos dos momentos de tutoria [...] é recomendável que o tutor já esteja meia hora antes de seu início. E sendo a última pessoa a se retirar quando as atividades daquele dia estiverem encerradas;
> - Vistoriar o estado dos aparelhos eletrônicos ali presentes. Ligar o aparelho de televisão. Sintonizar o canal e receptor específico para a transmissão da tele-aula. Após, verificar se todas as conexões via internet estão online. Observar disposição de carteiras e demais condições dos espaços da tele-sala. Estando tudo funcionando corretamente, acessar o Portal, na página específica do curso e registrar a freqüência dos alunos;
> - Atender aos acadêmicos sempre de forma a motivá-los a trabalhar em grupo, a tirarem suas dúvidas junto aos professores utilizando o suporte interacional no momento das tele-aulas e a participarem dos fóruns de discussão com questões sobre a disciplina;
> - Compete ao tutor o manuseio do computador e todo o contato online com os docentes e tutores da UNITINS. Caso, no momento de transmissão das tele-aula surjam dúvidas dos alunos, este deverá escrever a questão e repassá-la ao tutor que transcreverá e a enviará diretamente online ao professor, que possui tempo hábil de até 48 horas para responder a todas as questões. OBS: as questões online deverão ser realizadas nos momentos das tele-aulas, finda a mesma não haverá possibilidade de envio. Caso o aluno persista com a dúvida, oriente o acadêmico para utilizar as possibilidades de interacionalidade offline oferecida pela UNITINS/EADCON. O acadêmico em sua casa ou qualquer outro local poderá acessar o AVA para contactar a webtutoria e enviar sua questão.
> - Compete ao tutor aplicar avaliações, acompanhar todo o processo com lisura, cautela e vigilância (sem criar ambiente de medo).
> - Para todas as situações procure primeiramente esgotar todas as possibilidades de diálogo e do convencimento racional. Demonstre para o aluno que ele está matriculado num curso superior de uma Universidade e, como tal, possui direitos e deveres previstos no Regime Acadêmico. Caso persista na mesma prática comportamental, relate a situação, por escrito, por escrito, ao Supervisor de Pólo Regional, para que as devidas providências sejam tomadas;
> - Nos momentos de tutoria presencial, o tutor deve lembrar que também é um profissional da docência. Para tal, você deve estimular os alunos na procura de

> materiais didáticos complementares, na realização do auto-estudo, na orientação e utilização dos dispositivos multimídia; na realização dos estágios.

Novamente, percebe-se que ao tutor presencial são exigidas e designadas um montante de habilidades e competências, que postas em prática, conduzem mais a um processo de operacionalização de situações educativas, do que de uma tutoria que oportunize ao cursista realizar um exercício de autonomia tão defendida pelos curso oferecidos pela modalidade EaD.

Pode-se destacar, por exemplo, no trecho acima citado, no caso de dúvidas, o aluno "[...] deverá escrever a questão e repassá-la ao tutor que transcreverá e a enviará diretamente *online* ao professor [...]. Manifesta-se, portanto, sendo possível denotar uma condição de sujeição e submissão tanto do tutor quanto do cursista, adjetivados como "atores sócio-educativos", embora o que se espera dos mesmos, seja uma postura de passividade e conformismo, frente às determinações e condições que lhes são oferecidas.

Outra questão que também se faz pertinente assinalar, e tomando ainda como base para discussão as atribuições acima elencadas aos tutores, refere- se à precarizarização do trabalho docente ou como afirma Horta-Tavares (2008), uma tendência a imprimir nele uma duplicidade de suas funções sociais, que conjuga e opera, simultaneamente, como mecanismo mercantil e/ou como princípio para a emancipação humana. No caso pesquisado, reafirmamos, observa-se uma clara propensão à função mercadológica.

Acerca disso, observou-se que, entre os seis tutores entrevistados, três também fazem tutoria em turmas do curso de Administração, cinco em turmas do curso de Serviço Social, um no curso de Análise de Sistemas, e um no curso de Ciências Contábeis. O interessante é que questionado se o trabalho que realizam nas salas do curso de Pedagogia é o mesmo que fazem nas demais turmas em que tutoram, todos foram enfáticos em afirmar que o curso de Pedagogia é o que mais exige do tutor, seja na parte pedagógica ou mesmo administrativa, em função mesmo da quantidade de cursistas que devem atender.

Observamos que mesmo que não seja exigido dos tutores uma formação em Pedagogia, e ainda lhe seja proibida a participação na composição do material didático-pedagógico, eles afirmam que necessitam de conhecimentos específicos (noções sobre o estágio, organização dos portfólios, conceitos e propósitos do curso, etc) para atuarem no curso de Pedagogia. Estariam interiorizando a idéia de tutor-professor, a fim de minimizar a sua efetiva atuação mecanizadas, com propensão à função mercadológica.

Acreditamos nessa afirmação, pois os mesmos afirmam que o "trabalho" desenvolvido nos outros cursos, pauta-se somente em ações rotineiras, demonstrando que

(inconscientemente) percebem a diferenciação e as exigências da formação na área da educação. Entretanto, não se dão conta, conforme observamos, que suas ações são mecânicas e rotineiras em ambos os casos.

3.6 O trabalho do tutor no curso de Pedagogia

O trabalho de tutoria presencial em ambientes de formação e educadores a distância no Estado do Tocantins tem sua origem, quando em 2001, foi posto em desenvolvimento no curso de Normal Superior que, posteriormente, é transformado no curso de Pedagogia na modalidade telepresencial, por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.

Àquela época, como esclarecem Pinto (2007b) e Araújo (2008), a figura do tutor encontrava-se presente nos quadros de recursos humanos dos cursos, e realizava a mediação entre instituição, os alunos e os professores por meio do trabalho de apoio pedagógico (registro de freqüência, organização da sala, esclarecimento de dúvidas sobre os conteúdos ministrados, aplicação das avaliações e orientações na elaboração e envio de trabalhos acadêmicos) e administrativo (matrículas, envio de avaliações, divulgação de notas).

Percebe-se que no trabalho do tutor, nessa perspectiva, detectamos uma proposta de *auxílio pedagógico*, mais semelhante com o dos monitores do professor regente na modalidade presencial, sob os moldes de uma concepção fordista do trabalho docente, em que alguns elaboram as aulas e outros a executam.

Essa concepção é contrária a que este estudo entende ser o professor. Nossa concepção de professor é baseada nas propostas de Gramsci (2000), que se caracteriza como um profissional orgânico que vai além da cultura institucional e mandatário de quatro concepções que o diferenciam de outros intelectuais: é mediador, herdeiro, crítico e intérprete da cultura.

Para o autor, o professor é o principal ator pelo qual, obrigatoriamente, passam as diferentes culturas. O professor é o fiel depositário da cultura, o herdeiro. Mas ele não recebe a cultura simplesmente. Como intelectual que é, ele é capaz de estabelecer elos entre os diversos saberes sobre o mundo, compreender como foram construídas as diferentes interpretações desse mundo e, conhecendo os estudantes, situá-los em seu contexto sócio-histórico. Na interação com seus alunos, ele necessita, constantemente, decodificar, ler,

compreender e explicar textos, situações, intenções e sentimentos, como explica Gramsci, deixando evidente a dimensão interpretativa do ofício de professor. Por fim, o autor salienta o aspecto crítico, que caracteriza as interpretações que os professores fazem da cultura, pois orientam os alunos a observarem o panorama cultural, sem lhes impor a sua própria interpretação, mas incentivando e instrumentalizando os estudantes a percorrerem os seus próprios itinerários, numa busca de construção dos seus conhecimentos.

Voltando ao antigo tutor, Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, possuía uma carga horária estipulada para trabalhar as atividades de orientação acadêmica (relatórios de estágios, monitoria), bem como de assessoria da instituição.

O tutor tinha vínculo contratual com a UNITINS, cada tutor era designado a tutoria, de no máximo, duas tele-salas, devido não só ao acúmulo de funções, mas de disponibilidade para atender os cursistas,. Esta exigência era explicada devido aos encontros diários - de segunda à sexta - feira e em período de férias escolares do sistema público de ensino de segunda à sábado.

Era-lhe fornecido material didático do curso, cópia do projeto pedagógico do curso, bem como em cada tele-sala em que tutorava, disponibilizava-lhe, de uma linha telefônica para que, durante as tele-aulas, os cursistas pudessem enviar perguntas ou posteriormente, solicitar orientações acerca de assuntos acadêmicos que eram resolvidos somente na sede da instituição, na capital Palmas e um kit tecnológico composto de um micro-computador e uma televisão de 29 polegadas, que recepcionava as tele-aulas.

Atualmente, como descreve Pinto (2007b), o tutor vira a figura emblemática do “assistente de sala” que, nesse estudo investigativo, nomeamos como “tutor presencial” pois, segundo o Manual da Tutoria e Assistência de Tele-sala elaborado pela equipe pedagógica da UNITINS (2003), o que caracteriza o assistente de sala é o: “ profissional capacitado para acompanhar alunos nas tele-salas dos cursos de Administração e Ciências Contábeis”, o que nos assegura então, em denominá-los, como tutores. No entanto, como destaca a autora ao citar trecho do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia, o tutor atualmente é descrito como:

> Auxiliar nos procedimentos básicos de gerenciamento administrativo do local, bem como para acompanhar os processos de interação dos alunos. Do assistente de telessala exigem-se as seguintes competências e habilidades: domínio da linguagem e de ferramentas informáticas; conhecimento do PPP; comportamento profissional e ético irrepreensível; compreensão dos objetivos de aprendizagem do projeto; conhecimento da organização e da logística do projeto; conhecimento dos papéis educacionais dos professores envolvidos no projeto; conhecimento dos processos de

> avaliação dos acadêmicos; conhecimento das atividades de Estágio do curso (Pinto, 2007b, p.188).

As atribuições dos tutores, descritas no Projeto Pedagógico do curso, descrevem atividades que poderiam mais ser atribuídas a tutores presenciais, apresenta *um mero fazer técnico – disciplinar*. Pode-se interpretar assim, pois, aos tutores é exigido que no exercício de sua prática possuam compreensão acerca do projeto do curso, do projeto político pedagógico, da organização, estruturação e formas de avaliação do mesmo. Além disso, sugere que desenvolvam as competências e habilidades necessárias, anteriormente debatidas por Kenski (2007), Monhoz (2008), como: domínio do conteúdo, linguagem informacional, familiaridade tecnológica, conhecimento da estrutura e desenvolvimento do curso. No entanto, por não serem identificados como tutores, parecem sentir-se mais amparados para não assumirem responsabilidades legais e salariais na formação e valorização desses profissionais.

A partir do ano de 2006, em que o curso de Pedagogia é totalmente oferecido pela modalidade a distância, os tutores em seus depoimentos esclarecem que deixaram de ser contratados pela UNITINS, e passam a fazer parte do quadro de funcionários do corpo administrativo da empresa HRC- Comércio de Material Didático e Promoção de Eventos[15], prestadora de serviços à EADCON, parceira da UNITINS. Os critérios para a contratação de um tutor não era mais responsabilidade da UNITINS, mas quem se responsabiliza pelos mesmos?

Em entrevista concedida em 2008 à pesquisadora, o supervisor administrativo do pólo de Araguaína que, naquela ocasião, também respondia pela coordenação pedagógica dos cursos oferecidos naquele município e em outros 26, esclarece:

> os nossos tutores são contratados pela empresa HRC de Palmas, uma empresa de consultoria na área da educação. Trabalhamos através da seleção de currículos e temos uma entrevista feita pelo RH que, se procedente a entrevista, o mesmo é contratado.

Todavia, ao ser feito o questionamento aos tutores de como surgiu a oportunidade em se tornar tutor, 60% dos registros encontrados nos questionários aplicados confirmam a

[15]Empresa encarregada na prestação serviços terceirizados à EADCON na contratação de profissionais para atuar na área de supervisão, coordenação e tutoria pedagógica. E locação de infra-estrutura física dos pólos presenciais presentes nos municípios tocantinenses. Matriz sediada na cidade de Palmas, à Av. Teotônio Segurado ACSU-SE (110 2S) CJ1. LT 01 e 02.

inexistência de processo seletivo realizado por equipe de RH. A exigência era a entrega de currículo à secretaria de um dos centros associados, para quadro de reserva, e ser indicado por algum funcionário ou coordenador.

A seleção considerava que os quesitos exigidos para o ingresso na função, seja o de ter conhecimento básico em informática, e ser graduado em qualquer curso superior, o que se revela nas falas seguintes:

> Ter formação superior, que no meu caso, é Letras. Só isso somente. Ah, ter conhecimentos básicos de informática e ter domínio de sala, saber passar bem informações. Não ter medo de falar em público, saber organizar uma sala, ter autoridade mesmo (Entrevista tutor 3).
>
> Há pessoas que trabalham no Senai e faz tutoria, uma advogada que também faz tutoria, um rapaz que trabalha na área de imóveis que também trabalha como tutor, ressaltando que os mesmos não estão no curso de Pedagogia ok?(Entrevista tutor 4)
>
> Domínio de sala de aula, se tinha formação superior e se tinha domínio básico de informática. Logo em seguida, fui chamada para tutoriar logo de cara uma turma de pós-graduação. Eles deixam muito bem claro que a nossa função não é explicar conteúdo, e sim auxiliar o aluno a usar os recursos tecnológicos (Entrevista tutor 6).

Fica transparente a contradição presente nos quesitos utilizados para a contratação dos tutores, como a ausência de uma formação, de conhecimento “básico” ou de familiaridade tecnológica, formação acadêmica condizente com a área em que realiza tutoria, bem como a fragilidade com que o curso de Pedagogia EaD oferecido pela UNITINS/ EADCON, apresenta em se tratando de sua gestão administrativa e inadequação aos aspectos pedagógicos, de recursos humanos e infra-estrutura adequada, e sugeridos no Referencial de Qualidade proposto pelo MEC (BRASIL, 2007).

Um fator que merece ser ressaltado diz respeito ao envolvimento do trabalho de tutoria aos recursos tecnológicos, pois ao obterem certa “familiaridade tecnológica”, percebe-se nos tutores que há o estabelecimento de um estado de “fascínio” face às possibilidades que as ferramentas tecnológicas oferecem. Isso lhes proporciona, certo “encantamento” pela função que exercem, os trechos abaixo ilustram bem.

Ao serem questionados se abandonariam o trabalho de tutoria para atuarem como docentes, no sistema público, os tutores são categóricos em afirmar que conciliariam as duas funções, ou quiçá optariam por só serem tutores.

> Conciliaria. Porque é algo que gosto de fazer e também é um recurso a mais. Mas, também percebo que por mais que a remuneração do professor seja maior que do tutor, os dirigentes não valorizam o profissional da educação o quanto devia. Como tutores estamos mais seguros, principalmente fisicamente, pois já fui agredida. Estão dando muitos direitos aos alunos e aos professores só obrigações. Engraçado que vez ou outra me recordo que tinha uma professora que criticava muito a educação a distância e a gente junto com ela, confirmando o absurdo. Eu nem sonhava que um dia seria e estaria aqui. E eu quando fazia meu curso não estava me formando para atuar nessa área, mas... (Entrevista tutor 1).
>
> Não. Pretendo conciliar. Não pela questão financeira, mas porque me identifiquei muito com essa atividade. Aprendo muito assistindo as tele-aulas com meus alunos, sem que seja preciso os 45 minutos de olho no olho de aula aos moldes tradicionais. (Entrevista tutor 2)
>
> Sim, abandonaria, porque a pressão e responsabilidade que sofremos na escola não é nada equiparável ao que sofremos no trabalho de tutoria. Claro que eu pensaria na perda dos direitos trabalhistas, mas a cobrança na escola é muito grande. Ser professor cansa. O desgaste mental e físico que passamos na escola é bem maior (Entrevista tutor 3).
>
> Não, eu conciliaria, pois a questão dos direitos sociais do trabalhador no Estado é mais valorizada. Mas eu continuaria aqui sim, mesmo porque é um auxílio financeiro a mais, tenho duas filhas. [...] eu gosto do trabalho que faço aqui, pois envolve educação que é a minha área de formação, envolve os alunos, envolve trabalhar e aprender a trabalhar com a internet e tal. Tem todos os seus problemas, de falta de suporte tecnológico, espaço especifico para o tutor e tal, mas caso a empresa pagasse mais do que ganho na saúde, com certeza eu ficaria só aqui (Entrevista tutor 4).
>
> Tentaria conciliar, pois o trabalho de tutoria não é tão complicado de se realizar, mas caso equiparassem o salário do tutor com o de um professor com nível superior ficaria sendo tutora claro, professor já tem perdido tanto, a começar o respeito e direitos (Entrevista tutor 5).

Observa-se nos trechos citados, como a formação de profissionais para a educação pública tem sido dilapidada. Refletir sobre o trabalho dos tutores, dos programas de Educação a distância, Estado do Tocantins, indica a necessidade de se discutir a respeito do perfil profissional que vem se delineando, pois sugere que novas habilidades e competências que têm sido forjadas na instância de atuação daquele profissional. Kuenzer (1999) afirma que a constituição desse novo profissional, exige estabelecer um diálogo presente e constante, com as tecnologias da comunicação e informação.

Parece que sob o efeito do contínuo movimento de desprestígio social da profissão, da desvalorização social da escola, ou também, pelo precoce desencantamento da profissão professor - presente no depoimento do tutor 3 “ser professor cansa”, tem-se testemunhado uma adesão considerável de profissionais da área de educação na atuação de tutoria,

sobretudo, no Estado do Tocantins, nos cursos de graduação a distância. Isso revela que a tutoria, em seus meandros, pode indicar mudanças nos caminhos pelos quais a profissão docente tem se delineado.

Outro aspecto sugere que, por meio da apropriação dos objetos técnicos, como dispositivos de ensino e de aprendizagem, como ferramenta de auxílio à adoção de novos métodos, pode-se forjar novas posturas e comportamentos do professor, frente a inserção das tecnologias na educação (PEIXOTO, 2008).

Por último, a partir das práticas observadas, dos depoimentos e mesmo a partir da defesa apaixonada, presentes nas falas dos tutores pesquisados, o resultado da pesquisa reforça que o exercício de tutoria, em muitas situações, tem se tornado um campo de refúgio ou um canal alternativo para evitar a sala de aula, pois se partirmos da compreensão de que a sala de aula é espaço para reflexão e não para instrução programada, de não cumprimento de roteiros de atividades, mas, de construção de saberes preciosos à elaboração de identidades – subjetivas, profissionais, coletivas – o que pressupõem tempo, envolvimento, recusa ao amadorismo, torna-se compreensível os argumentos, com os quais alguns tutores lançam mão para justificarem sua adesão à função de tutor. Apesar de apresentarem como problemas que se manifestam no exercício da tutoria, a falta de reconhecimento salarial, profissional e mesmo aviltamento das condições de trabalho que lhes são oferecidas, eles afirmam:

> Quando o meu pagamento vinha errado antes, ficava errado, pois nem a coordenação local sabia me orientar a buscar meus direitos. Hoje percebo que a empresa não tem é interesse mesmo em oferecer curso de capacitação para nós tutores. Tudo o que sabemos é porque descobrimos sozinhos ou trocamos informações entre os colegas que já temos afinidade. Quero te lembrar que não somos funcionários da Educon, e sim de uma empresa chamada HRC que nos contrata (Entrevista tutor 3).

> Sinceramente somos mão de obra barata e qualificada. Pois a importância que temos ali é grande e não somos reconhecidos. O trabalho que fazemos ali ultrapassa o de um técnico. Fazemos de tudo, papel de psicólogo, professor, auxiliar administrativo. Quando o aluno está precisando ser ouvido, necessita de ânimo, para quem sobra? Para nós é claro. Para a equipe administrativa, só trabalhos burocráticos, isso de trabalhar o emocional do aluno cotidianamente ninguém percebe ou tem interesse em saber se está realmente sendo feito. A coordenadora pedagógica vive nos pressionando com horário, chega a dizer que irá ficar nos corredores para verificar nosso trabalho e hora de chegada. Se você perguntar para o coordenador administrativo, ele não irá saber responder o que realmente fazemos da porta para dentro, só nos vêem como “auxiliares técnicos, como agentes administrativos juniors” como está descrito em nossos crachás e não como tutores, que ajudam os alunos em dificuldades diversas (Entrevista tutor 2).

Os depoimentos acima remetem-nos ao que Antunes (1999; 2003) designa como umas das características das metamorfoses do trabalho na sociedade do capital global, que tem como um dos seus principais mecanismos de funcionamento, a venda de sua força de trabalho por meio do regime part-time, ou seja, fragmentado, destituído de valor.

Em depoimento, durante o período de coleta de dados, o tutor 3 informa que não recebia um salário fixo, ganhava por hora/ trabalho, o referente a R$ 5,75 reais/hora, e por quantidade de salas tutoradas. Isso se cria uma disputa entre os tutores para conseguirem a quantidade maior de salas, independente do curso a ser oferecido e/ou de sua formação acadêmica. Em média, um tutor faz tutoria em quatro tele-salas, com cerca de trinta cursistas cada uma, e recebendo por sala o equivalente a R$ 130,00 por mês.

No entanto, nenhum dos tutores entrevistados, ou aqueles que responderam o questionário, demonstraram possuir conhecimento sobre o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, o que pode ser interpretado como mais um indício de que o trabalho de tutoria tem se norteado mais em ações de cunho operacional, de intrumentalização, e menos um exercício de docência do ensino superior.

Esta situação pode estar indicando ainda uma perda da identidade desses profissionais, já que embora todos sejam licenciados e, portanto, habilitados para atuarem como professores, sua prática não favorece o desenvolvimento da profissionalização e da identidade docente.

Lüdke e Boing (2004), ao discutirem acerca dos caminhos da profissão e profissionalidade docente, enfatizam que à medida que ocorre a cisão entre elaboração e execução do trabalho docente separam-se os métodos e formas de elaboração e desenvolvimento de saberes necessários à produção de conhecimentos e que constituem-se como elementos indissociáveis à sua construção social da profissão de professor.

Junta-se a isso, a perda de conquistas históricas como delimitação da jornada de trabalho, direito à formação continuada, piso salarial e de elaboração de uma identidade profissional sólida. Infelizmente, tudo em nome de uma adaptabilidade às novas condições de trabalho criadas pelo sistema de produção capitalista.

3.7. AVA, a mediação e a prática pedagógica

Ao tentar verificar-se, nas práticas e falas dos tutores, qual compreensão eles se valem para utilizar as ferramentas tecnológicas, e se ao usá-las, também as entendem como resultado de concepção de currículo, de comunicação e de aprendizagem, é possível verificar nos AVA uma variedade enorme de práticas e posturas pedagógicas que ora imprimem práticas instrucionistas, ora interativas e cooperativas.

Nas práticas instrucionistas, a distribuição de conteúdos se concretiza por meio de cobranças constantes de tarefas e sem mediação pedagógica. Já nas práticas interativas e cooperativas, o conteúdo do curso se efetiva pela aprendizagem colaborativa, num processo de autoria e co-autoria de sentidos, cuja interatividade é, segundo Santos (2006b), característica fundante.

A esse respeito questiona-se: em qual prática os tutores do curso de Pedagogia EaD analisada se norteiam? Compreendem o AVA como uma sala de aula virtual? De que forma o AVA contribui para a realização do seu trabalho de tutoria?

Para elucidar acerca dos questionamentos acima levantados, tomaremos as seguintes falas de tutores:

> [...] percebo que se a gente não estiver sempre cobrando, marcando em cima, eles relaxam um pouco. Então, temos que estar sempre cobrando mesmo, para que aprendam a sentir a interatividade mesmo, para que aprendam e tenham interesse em aprender a mexer no portal, em saber qual aula terão, qual conteúdo que irão ter hoje né? O aluno pode entrar no portal mais cedo e se informar disso. Ele já vê e pode saber esse conteúdo antes mesmo de vir para a sala, mas muitos não fazem isso [...] (Entrevista tutor 1).

> [...] No caso aqui, os alunos têm que ter iniciativa, ter curiosidade de aprender coisas que estão fora da apostila, em livros, aprofundamento em determinado assuntos que seu curso tem. O que percebo é que o professor no ensino presencial cobra mais, aqui eles se sentem livres disso (Entrevista tutor 6).

> [...] eu os incentivo a usarem muito o portal, a fazerem suas atividades sem perder as datas, verifico os portfólios, principalmente dos alunos de pedagogia, pois se vem uma fiscalização, acaba sobrando para a gente, mesmo isso não sendo minha obrigação, mas tenho esse cuidado extra. Sei que acabo tomando responsabilidades que não são minhas, sou perfeccionista, mas sou assim e gosto de ter minhas coisas, meu trabalho bem organizado. Cobro muito. Tenho muito cuidado em deixar tudo bem determinado entre o que posso fazer e aquilo que posso auxiliar. Tenho a obrigação de orientar e não de fazer. Pois, os alunos têm uma mania de que se você fazer uma vez, fará sempre! Procuro sempre ensinar o aluno a pescar e não dar o peixe pronto! Pois fico me perguntando: que tutora serei se meus alunos que fazem

> um curso a distância não sabem usar os computadores que têm à disposição? (Entrevista tutor 4).

Denota-se que as práticas dos tutores tendem a ações, cujo caráter é instrucionista. Nota-se isto porque nas salas o teor da comunicação, encontra-se no imperativo da cobrança, entendida, por vezes, pelos tutores como sendo fonte de motivação e estímulo para que os estudantes aprendam a lidar com o ambiente de aprendizagem que lhe é disponível. Foi possível observar quando os tutores, ao se valerem do AVA como suporte para sua prática tutorial, não exercem uma prática colaborativa. Foi possível detectar que ao apreender um conhecimento para empregá-lo auxiliando o cursista, o tutor não valoriza esta capacidade, e retorna ao ponto inicial, ao emprego de um instrucionismo linear que, segundo Demo (2006), torna a aprendizagem como mera lógica seqüencial, tornando-a reprodutiva, impedindo o exercício de pensar e induzindo o cursista à subalternidade.

Quanto à concepção do AVA como um espaço de sala de aula virtual, percebe-se que para os tutores estudados, tem no espaço da sala de aula - seja ela virtual ou presencial – um espaço de formação que deve se dar por meio de uma prática conteudista, em detrimento da construção de conhecimentos e da formação humana. Também demonstram um conhecimento raso acerca do que venha a ser realmente o AVA, mostrando despreparo, no sentido de utilização do ambiente de aprendizagem virtual e das possibilidades ali embutidas.

Os tutores estudados demonstram mais preocupação com o manuseio técnico, e identificam o método pedagógico com a operacionalidade técnica. Além disso, não parecem compreender, e muito menos desenvolver, a autonomia nos estudantes.

Compreende-se que mesmo reconhecendo as potencialidades dos AVA, presentes no ciberespaço em todas as localidades, é de extrema necessidade que se problematize acerca dos seus limites, tanto tecnológicos, em nível de suporte, quanto à democratização do acesso à informação e produção do conhecimento. Pois, ao nosso ver, para utilizar um AVA, como artifício tecnológico à formação profissional, inclusive na área educacional, é mister que tomemos como desafio criar e intervir nos processos de políticas públicas, e na produção e socialização de interfaces livres e gratuitas com o intuito de garantir melhores interações e mecanismos de interatividade que resultem da sociedade denominada “sociedade da informação e do conhecimento”.

Santos (2006b) sublinha como a análise sobre os AVA devem extrapolar a idéia de um espaço de simples transmissão de conhecimento. Na opinião do autor deve-se avançar para um debate que gire em torno das mudanças nas práticas e no trabalho docente. No olhar dos

tutores entrevistados, encontramos os seguintes posicionamentos em relação ao trabalho de tutoria, frente ao do professor de sala de aula convencional, tomando como parâmetro o ambiente:

> O tutor tem a parte de organização da sala, de registro das freqüências, de aplicação das avaliações, de motivação dos alunos que muito se assemelha ao feito pelo professor. O professor tem mais obrigações e funções, no sentido de maior envolvimento com o processo de ensino e aprendizagem do aluno mesmo. Sendo necessário para isso, o preparo das aulas, da transmissão de conteúdo, elaboração de avaliações e de preparo psicológico em enfrentar uma sala. A função e responsabilidade é sem dúvida maior!(Entrevista tutor 1).

> Você não tem a obrigatoriedade pela elaboração das aulas, do acompanhamento sistemático na aprendizagem das disciplinas. É claro que você enquanto tutor tem que estar totalmente inteirado daquilo que está se passando ali. Porque muitas vezes eles te questionam, te perguntam uma coisa, se estiver voando você fica com a cara no chão. E eu acredito sim, como já lidei com regência, é mais dinâmico, mais puxado, exige mais. O fato de você estar numa sala com 40 alunos em média, você tem que está trabalhando 45 min olhando olho no olho do teu aluno. Aqui não! Tem momentos, os espasmos em que você estará auxiliando o aluno, que você estará dando tutoria mesmo, principalmente nos cursos de Pedagogia e Serviço Social. (Entrevista tutor 2).

Ao mesmo tempo em que nos apontam as falhas, percalços que toda profissão deve superar, demonstram *certo encantamento*, que beira a uma *idealização ingênua* diante das metamorfoses do trabalho docente e do trabalho na sociedade da informação. Não pontuam a exigência da polivalência, nos afazeres profissionais, bem como não manifestam a compreensão sobre a necessidade de sua adesão voluntária ao processo.

Seria esse processo o que eles denotam como sendo algo hipnótico? Acreditamos que isso seria a manifestação de um racionalismo, que se transforma e se instrumentaliza diante do saber. Esse movimento distancia as relações humanas, utilizando-se do argumento que estreita os espaços e tempos físicos mas, ao mesmo tempo, retoma vergonhosamente ideologias e mecanismos de manutenção de diferenças sócio-econômicas e educacionais.

3.8 Tutor: Ulisses revisitado?

Entende-se que a educação, inscrita nessa modalidade de ensino, utiliza-se de interfaces de comunicação e processos de aprendizagem que devem ser planejadas, desenhadas, construídas, testadas e avaliadas, em articulação com os objetivos e meios pedagógicos. O ambiente de aprendizagem, os métodos de apresentação e os métodos de aquisição de conhecimento são diferentes na maioria do tempo de aprendizagem. A linguagem escrita difere da linguagem falada, em suas formas típicas de apresentação e em suas convenções, e nas entrevistas realizadas com os tutores essa compreensão, em momento algum, é evidenciada.

Nesse sentido, entende-se que para o tutor ocupar lugar central nas relações estabelecidas entre cursistas e instituição de ensino, por meio de interações desenvolvidas nos ambientes virtuais e presenciais, e para que se efetive o exercício de aprendizagem autônoma, pelo cursista, é mister que o tutor exerça verdadeiramente seu trabalho, que compreenda as diferenças, entre os conceitos de “mediação” e “midiatização”, pois midiatizar é depositar um conteúdo específico numa mídia.

Por outro lado, a mediação volta-se à idéia de relacionar-se com o que é subjetivo. Não ocorrendo essa distinção, o tutor passa a ser mais recurso para o aluno, como assevera Zuin (2006), e a tele-aula continua a perpetuar o paradigma de transmissão e não-espaço para a reflexão e formação acadêmica.

A par das observações e análises dos dados é possível verificar que a compreensão de educação e o exercício docente presentes nas práticas dos tutores pesquisados, tomam como pontos norteadores para processo de ensinar e aprender, uma concepção de educação enquanto transmissora de conteúdos, ou seja, pautada aos moldes de uma educação tradicional, na qual a função do professor será a de organizar o conteúdo e o transmitir ao aluno. Ao aluno caberia absorvê-lo e não elaborá-lo.

Nesta lógica, ao tutor caberá operacionalizar, da maneira mais técnica possível, a rotina da sala, o seu atendimento e o auxílio tecnológico e\ou administrativo ao aluno.

Segundo as entrevistas recolhidas, os tutores não veem diferenças entre as tele-aulas e aulas presenciais, para eles não há diferenças em nenhum aspecto.

> [...] considero que as aulas presenciais e tele-presenciais praticamente são iguais, então a dinâmica é a mesma, a de observar a explanação e participar, mas a diferença está no interesse de fazer isso aí. As aulas são bem planejadas, e tem aluno que ainda reclama porque o professor não seguiu à risca o que estava escrito na apostila (Entrevista tutor 6).

Em relação à aprendizagem, os tutores percebem-na como um esforço individual e instrucional, baseado na concepção tradicional de ensino, e não como um processo colaborativo, no qual o cursista e o tutor podem aprender juntos.

> [...] Hoje cobro isso, que leiam grifem a parte que não entenderam, sento ao lado, mandamos um email para a webtutoria e cabe ao professor responder ou não. Agora é assim, tirei essa responsabilidade de mim, acabaram os meus problemas! Não é função do tutor ficar corrigindo pasta de aluno, é função relatar se ele fez ou não a atividade e pronto. Sou muito transparente com os meus alunos, e em Pedagogia há uma grande vantagem em relação aos outros cursos, porque a webtutoria funciona e nos demais não, o aluno fica dias, semanas esperando uma resposta e nisso nós tutores carregando a culpa. Aprendi a me portar como realmente um tutor deve. (Entrevista tutor 5).

Neste estudo, os tutores foram elementos chave para se pensar a EaD. Eles são profissionais, da área de educação, que estão envoltos em novos espaços de trabalho, que não o "chão da escola", mas que se valem dele, para referendar sua prática de tutoria.

Na formação em EaD, estabelece-se uma nova relação necessária a inserção das TIC no campo de formação de pedagogos a distância. Ali coexistem posturas profissionais contraditórias, concepções tradicionais de educador, em pleno século XXI, além de educando voltados à capacitação e atendimento do mercado de trabalho concorrencial. E o mais trágico: distanciam-se do processo de humanização.

Observa-se que em meio às formas de contratação, adesão e compreensão acerca da EaD, por parte de profissionais da educação, que se fazem tutores, é possível verificar a presença de elementos dos discursos ideológicos, que incentivam a certificação em massa, a desvalorização do profissional que está habilitado para atuar na área de educação, mas que se encontra desempenhando funções que dão sustentação ao modelo de educação a distância empregada no Estado do Tocantins.

Adverte-se que a formação superior de pedagogos se dá, mas está *por um fio*, haja vista, as más condições físicas e tecnológicas que lhes são oferecidas, e ainda o quanto essa formação é prejudicada pela influência das contradições advindas dos mecanismos de privatização do espaço público, como alerta Cury (2007).

No mito de Ulisses e as sereias, presente no poema homérico Odisséia, o herói para não ceder aos encantos e cantos hipnóticos das sereias, amarra-se no mastro da embarcação que o leva de volta à Ítaca. Analogamente, associamos os tutores com o herói grego que, mesmo amarrado às más condições de trabalho e a desvalorização profissional, continua a

ouvir o canto melódico e arrebatador das sereias eletrônicas, cuja melodia, cifrada pela ideologia empregada pelo modelo de educação a distância, o hipnotiza.

Este “fio tecnológico”, ou melhor, de trabalho direto com os recursos tecnológicos para o exercício de tutoria, leva-o a uma sujeição quase que voluntária desvelada pela pesquisa, principalmente quando a formação e a atuação profissional deste tutor é transformada em prestação de serviço, ou quando se percebe a negação da sua identidade profissional, bem como a manifestação de alívio que a função de tutoria parece lhe proporcionar, frente aos vários tipos de violência, que cotidianamente expõe um professor em exercício do magistério .

Entretanto, o herói grego consegue resistir ao canto inebriante da sereia, e chegar a tão sonhada Ítaca. E o tutor? Que destino o reserva?

Considerações Finais

Este trabalho procurou compreender e analisar as relações que se estabelecem entre educação, trabalho e tecnologias, na sociedade denominada, “sociedade informacional” (CASTELLS, 2001) e tendo como pano de fundo, o estudo acerca do sujeito denominado tutor, entendido como elemento fundamental ao processo expansionista da educação superior a distância. O Estado do Tocantins, ao propor e efetivar ações políticas voltadas à formação superior para profissionais da área de educação lança mão dessa modalidade de ensino, não só como forma de capacitação e certificação dos profissionais que já atuam na área ou queiram exercer o magistério, mas como política pública para a formação de professores.

Percebe-se que está em curso, no Brasil, um processo de acelerada expansão do ensino na modalidade a distância. E tal processo vem demonstrando ampla aceitação por parte de governos de países em desenvolvimento que tomam como diretrizes para ações e modelos de propostas educacionais, os projetos sugeridos principalmente pelo Banco Mundial.

O crescimento vertiginoso da EaD no Brasil reflete uma lógica de expansão baseada: na criação de novos cursos, em que as licenciaturas são seus maiores alvos em virtude do histórico déficit de profissionais; na reestruturação dos currículos dos cursos já existentes; no incentivo ao estabelecimento de parcerias entre instituições públicas de ensino superior com empresas particulares com interesses em ampliar seu campo de investimentos, que visualizando esse novo mercado, o da educação enquanto serviço, contribui para o enfraquecimento da idéia de educação enquanto direito e dever do Estado, que em certa medida, termina por favorecer a internacionalização dessa modalidade de educação por meio da difusão global do ensino superior.

Nessa esteira de transformações, a ideologia da sociedade da informação é tomada como bússola para o desenvolvimento econômico pelos países em processo contínuo de adequação ao mercado global. O que não impede que se realize uma compreensão e se estabeleça uma relação menos acrítica da tecnologia em geral e suas contribuições para o campo da educação. Ademais, como reforça Duarte (2003), é essencial compreender o equívoco em se tratar como equivalentes, sociedade do

conhecimento e sociedade da informação, já que este equívoco cumpre determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea .

Nesse sentido, é importante entendermos que em meio ao desenvolvimento tecnológico e a esse imenso processo de transformação em curso, também se desenvolve um novo desenho histórico-social de vida, trabalho e cultura, como modo de produção e processo civilizatório (IANNI, 2003). Entende-se que os avanços tecnológicos em geral, são estratégia fundamental para que as más condições de formação plena entre os homens seja menos verticalizada e menos opressora em países em condições desiguais de desenvolvimento. Contudo, o que se observa é que o conhecimento tem se limitado e cedido lugar à ideia de informação e de adequação da educação como mais um serviço e não como direito e princípio formativo.

Acerca disso, Frigotto (2002) chama atenção a respeito da função social da educação, que tem se tornado também subordinada aos ditames do capital, tanto que a ideia chave é a do acréscimo de instrução, de treinamento. O que corresponderá a um acréscimo marginal na capacidade produtiva.

Portanto, como forma de expandir o mercado, seja por meio da transformação explícita da educação superior em mercadoria que pode ser comercializada nas "prateleiras" das IES ou como expressão dos novos mecanismos que reestruturam as formas de produção e acumulação do capital, a EaD tem se tornando campo fértil e privilegiado de educação superior para programas de certificação de professores, a destacar o Estado do Tocantins, que em oito anos de atuação nessa modalidade já diplomou cerca de cinco mil e quatrocentos profissionais somente nos curso de Normal Superior e Pedagogia. Para o primeiro semestre de 2009, somente na cidade de Araguaína/To, no curso de Pedagogia, havia a previsão de duzentos e oitenta e seis formandos.

Assim, pode-se dizer que estamos testemunhando o que Chauí (2001), denominou com sendo "universidade operacional", marcada pela massificação, a perda da identidade da universidade enquanto instituição social.

A ênfase na EaD no âmbito das políticas educacionais oficiais brasileira é bastante consensual com os interesses mercadológicos e o dos organismos internacionais, que como observado nos dados apresentados no decurso desse trabalho, indicam que o desenvolvimento da EaD no Brasil vem atendendo de forma eficaz tal propósito (BARRETO,2008). A UNITINS ilustra de forma expressiva o potencial que

essa modalidade de ensino possui, pois, essa instituição atualmente conta com duzentos e cinqüenta e sete polos de atendimento presencial e com mil e trezentos centros associados cadastrados em território brasileiro.

Compreende-se que os esforços empregados pelo Estado do Tocantins em proporcionar condições estruturais ao processo de aceleração de certificação de profissionais para o ensino por meio de certificação em massa representa a tentativa em alinhar-se às dinâmicas de flexibilização e ajustamento das políticas de redimensionamento dos processos formativos visando a atender os mercados, bem como o de corroborar com ações que conduzem à fragmentação do exercício de elaboração do conhecimento por meio da simplificação de conteúdos e a ênfase na prática profissionalizante. Como afirma Morosini (2006), controlar a educação pode representar lucros fabulosos, sobretudo em tempos das TIC, mas significa, sobretudo, o controle das mentes. Evangelista (1997), neste mesmo sentido utiliza o termo" conquista das mentes", e este é também o que pensamos poder ser utilizado para interpretar o que foi observado no contexto investigado.

Esse processo de metamorfose do trabalho é sentido pelo professor na medida em que se tratando da EaD, é transformado em especialista, divorciando os processos de elaboração e execução dos conteúdos que serão repassados para os cursistas sob a orientação desta nova figura que surge com a institucionalização da EaD, qual seja, o tutor, que, neste caso em particular, termina por reforçar um processo contínuo de precarização do trabalho docente. Tal contribuição à precarização pode ser detectada nas atividades desenvolvidas pelos tutores - "assistentes de sala"-, presentes nas tele-salas do curso de Pedagogia oferecido pela UNITINS.

Compreendemos, a partir de nosso estudo – que esses sujeitos "se fazem" tutores, mas não o são. Em virtude de que, ao não possuírem formação específica e ao não lhes oferecerem cursos de capacitação para exercerem o papel de orientadores, confirma-se a fragilidade em que este modelo de EaD é organizado.Os dados relatados contrariam assim, a concepção que tem sido construída pelos estudiosos da EaD, como Kenski (2007), Corrêa (2007), Bernal (2008) e Gonzalez (2005) que caracterizam estes profissionais, que atuam concretamente na educação a distância, como aqueles que assumem diretamente a relação que se estabelece entre cursistas e instituição, como os que são elementos-chave ao pleno desenvolvimento de cursos que se dão por meio de redes digitais.

Estas transformações sociais e no mundo do trabalho docente, provocam mudanças no papel social atribuído ao professor e na formação do profissional da educação. Considerando que sua base se caracteriza pela complexidade do conhecimento, pelo exercício da reflexão, da crítica e pelo reconhecimento da identidade cultural dos envolvidos no processo de formação como enfatizam Brzezinski (2008), Pimenta (2002), Nóvoa (2001), Chauí (2001), Freitas (2007).

Além disso, como nos indica Sacristán (1999), considera-se que formação, profissionalização e prática são aspectos indissociáveis da docência e que devem ser analisados de maneira inter-relacionados. Em relação à profissionalização desses tutores, a pesquisa mostrou como eles a vivenciam de maneira precária, embora permaneçam alienados das suas más condições de trabalho, do isolamento em relação aos pares e das dificuldades em constituírem uma identidade profissional. Quanto às práticas, os tutores as desenvolvem dentro de uma concepção tradicional de educação e, o que é mais grave, não refletem sobre seu caráter mecanicista, reprodutor, limitante e talvez por isso, nas suas falas não reconheçam o trabalho de tutoria como trabalho docente. Este aspecto da profissionalização é crucial para que se compreenda sua "não identidade": formaram-se para lecionar, não podem ser denominados professores e não sabem como nomear o trabalho que exercem.

Vê-se que o *trabalho docente* paulatinamente cede espaço para a idéia de *atividade docente*, a partir de uma referência, ou seja, o conceito de trabalho entendido como princípio educativo, diretamente relacionado à existência humana, é substituído pelo de atividade que corresponde a uma ação que se exerce diretamente entre os homens, destituída de suas condições sócio-históricas (KUENZER, 2007).

Belloni (2001) acentua que "a idéia de auto-aprendizagem" é fundamental para a educação a distância, já que o êxito do aluno está diretamente relacionado ao seu grau de motivação. No entanto, o que se pode observar no curso de Pedagogia EaD que a UNITINS oferece é que a aprendizagem autônoma não se desenvolve com a facilidade que se espera. Ao contrário, verifica-se entre os alunos uma crescente dependência em se recorrer a um orientador (tutor) para auxílio na sistematização e organização das atividades previstas no curso. Esta atitude contraria a crença no desenvolvimento natural da autonomia em cursistas de EaD, apesar de ser esta atitude considerada elemento fundamental para o sucesso de qualquer experiência de EaD e para a sua permanência.

No contexto pesquisado, impõe- se a ideia de que para exercer a função tutorial, necessário somente é que se possua curso superior em qualquer área de conhecimento e certa ‘habilidade’ com os dispositivos tecnológicos. Negando a importância da formação docente, os tutores estudados, agiam como se fossem professores leigos, sem nenhuma preparação para a docência. Em suas atividades eram obrigados a responder por diferentes disciplinas, mesmo por aquelas que não eram as de sua área de formação. Muitos dos pesquisados, nos relatos registrados, revelam-nos como foram assim forçados a desempenharem seu trabalho improvisando, o que foi traduzido pela afirmação de que ‘aprendemos tudo na raça’.

O modelo de EaD que estudamos demonstra um total descaso com este profissional que atua na área da educação superior, já que ao não se considerar a especificidade de sua formação condizente com a área em que atuará, nega-lhe também, o desenvolvimento de uma postura científica, ética, política, didática e técnica que contribui para a construção de uma identidade profissional.

Em meio a essa desvalorização do profissional que atua como tutor presencial, percebe-se - no caso estudado - um acelerado processo de “proletarização” do trabalho docente em que a cisão entre elaboração e execução dos processos educativos tem encontrado no regime como “part-time” (ANTUNES, 2003) - caracterizado pelo emprego temporário, parcial, precarizado - mecanismo adequado para que as funções atribuídas e desenvolvidas pelos mesmos nas tele-salas correspondam à forma que utilizam de sua contratação e remuneração. Tal artifício incorre em perdas salariais, perdas de direitos trabalhistas e que legitima intenções ocultas, entre as quais a de não estabelecer vínculo empregatício com a UNITINS e, com isso, ignorar o cumprimento de importantes elementos para a estruturação de um curso a distância, presente nos Referenciais de qualidade para cursos em EaD publicado em 2007 pelo MEC, que recomendam às instituições, formação e valorização do profissional que irá atuar como tutor.

Pelo exame dos dados empíricos apresentados, verificou-se que a inserção das TIC no campo educacional, muda hábitos e posturas desses profissionais. É marcante o fato de que tutores - que ainda não haviam tido experiência direta com os dispositivos tecnológicos, menos ainda, realizado exercício de tutoria e com isso terem a oportunidade de contato diário com as ferramentas tecnológicas, - ao vivenciarem inúmeras descobertas e possibilidades que os dispositivos tecnológicos carregam, tem

seu entusiasmo voltados mais às questões técnicas, próximas ao manuseio com a máquina, negligenciando os aspectos relacionados à aprendizagem, ao trabalho intelectual que devem desenvolver nos momentos de atendimento aos cursistas.

Estas constatações nos remetem às afirmações de Marcuse (1973), que considera serem características da sociedade industrial, a liberdade, e o respeito às individualidades. No entanto, segundo o autor, tanto estes elementos quanto o exercício do pensamento, são todos transformados e manipulados, no sentido de que se traduzam em meros conceitos ou necessidades que sirvam de instrumentos e estímulos ao consumo e à falsa ideia de que existe uma livre escolha.

Os dados que conseguimos sistematizar nesse estudo, evidenciaram que entre os tutores é recorrente a concepção de educação ligada ao conceito mercadológico e a de aprendizagem ligada à concepção tradicional em que se é dada a prioridade à transmissão de conteúdos, vazios de sentidos e significados. Isto contrasta com a concepção sustentada por Brandão (2003), para quem a educação, além de ser uma prática inevitavelmente social, intervém sobre a vida e o conhecimento da sociedade tanto em suas forças produtivas quanto no desenvolvimento de seus valores culturais.

Outro ponto que chamou atenção durante o estudo investigatório é que, embora reconheçam que o trabalho que realizam nos momentos de tutoria não corresponde ao grau de sua formação, valorização e reconhecimento profissional por parte da instituição onde prestam serviço são unânimes em afirmar que conciliariam o trabalho de tutoria com a regência presencial, pois aprenderam a gostar da função que desempenham. Afirmações como: “ser professor cansa”, “ser tutor é mais fácil que ser professor”, demonstram que o trabalho de tutoria que naquele contexto tem sido feito, expressa, segundo nossa interpretação, que a profissão professor continua a ser alvo de desprestígio social.

A oportunidade de ser tutor sinaliza um novo refúgio de atuação profissional face a este desprestígio e ao quadro de desemprego que se fazem presentes em nosso país e em especial no Estado do Tocantins, região especialmente pobre em oferta no serviço e trabalho na área educacional.Contraditoriamente, ao reconhecer que há menos exigências no ser tutor que no ser professor, parecem também querer dizer que o seu é um trabalho diferente do trabalho docente, de um nível menor, que qualquer um pode exercer sem dificuldades.

Há, no entanto, uma fala dos tutores que nos chamou a atenção na qual é afirmado que é preferível ser tutor para não ter que enfrentar as violências escolares, situação a qual os professores não podem se eximir. Merece uma reflexão mais cuidadosa sobre as condições de trabalho a que estes estão submetidos e para as quais há muita insensibilidade, tanto por parte das instituições empregadoras, como das formadoras.

As posturas destes tutores remetem-nos à idéia da existência novos campos de atuação de profissional da área de educação que no bojo da relação dinâmica entre educação, trabalho e tecnologias propõem a necessidade que se criem espaços de formação que garantam a presença de disciplinas ou, de conteúdos que contemplem a preparação adequada para que os futuros profissionais possam atuar na modalidade a distância. Talvez seja possível criar um diálogo mais próximo entre as modalidades presencial e virtual de atuação no sentido das duas não serem compreendidas como campos em disputa. Tal projeto poderia ser concretizado em cursos de especialização para licenciados que se interessassem por este campo de atuação.

Entretanto, compreende-se que no seio dessa discussão encontra-se outra contradição, já que, no âmago dessa proposta que ora se apresenta em relação à preparação de profissionais que possam atuar tanto na presencialidade quanto na virtualidade, encontra-se a defesa da lógica de formação para o mercado de trabalho e de adaptação aos mecanismos de transformação e exigências de competitividade incutidas às profissões na contemporaneidade (FRIGOTTO, 2003; KUENZER, 1999).

No tutor presencial analisado nessa invesigação foi possível encontrar um profissional que recorre às práticas vivenciadas em sua formação inicial presencial, denotando a importância que a mesma tem para a construção da identidade e da prática docente. Desta maneira, é importante não se deixar calar as discussões que tencionam as políticas públicas adotadas para a formação inicial e continuada de professores. Estas têm sido substituídas paulatinamente por políticas que advogam em favor dos cursos a distância que, sob o manto da modernização e democratização das oportunidades educacionais, tem se tornado um espaço valioso para a ampliação do ensino superior como novo espaço de comércio em detrimento de um acompanhamento presencial, essencial para o aperfeiçoamento da prática pedagógica do professor (GIOLO, 2008).

Outro aspecto que nos chama a atenção nessa investigação refere-se à profissionalização que compreende a identidade individual e a coletiva forjada na

participação em ações conjuntas com seus pares. A construção da identidade do professor perpassa sua formação, sua profissionalização, sua prática. Acredita-se que sem a vivência das relações cooperativas no processo ensinar/aprender, o aluno de EaD - futuro professor- , vê comprometida a formação de sua identidade profissional. Encontra-se subtraído das escolhas identitárias para os quais alguns mestres costumam ser referência de construção. Sente as dificuldades para construir esta identidade da maneira como atua isolado da convivência com seus parceiros (SHIROMA e EVANGELISTA, 2007). E sinaliza ainda, que a formação dos professores tem se tornado subalterna de práticas e de uma formação meramente instrumental abdicando assim, da concepção de educador enquanto intelectual orgânico, possuidor de caráter sócio-historico e promotor à realização de uma educação verdadeiramente emancipadora (GRAMSCI,2001).

Outra crítica realizada por Zuin (2006) refere-se que ao se tomar como um dos elementos em defesa da EaD o exercício de autonomia no processo de ensino e aprendizagem, desloca-se o papel do professor para o papel de mero animador e recurso do aluno, já que tal processo é centrado no aprendente, que é identificado e se identifica como indivíduo autônomo e administrador dos conhecimentos adquiridos. Então, haveria mesmo necessidade de um tutor ter formação adequada a realizar tal função?

É importante registrar nestas considerações finais, que há um posicionamento do MEC em se tratando do modelo de EaD que a UNITINS faz uso e que foi analisado neste trabalho. No dia 22 de julho de 2009, o Diário Oficial da União traz publicada a Portaria nº 33, por meio do qual o secretário de educação a distância, Carlos Eduardo Bielschowsky, instaura processo administrativo contra a UNITINS, em que determina como penalidade o descredenciamento da mesma para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância.

O referido documento esclarece como justificativa para a aplicação da penalidade, uma série de argumentos, entre os quais a cobrança de mensalidades por instituição pública de ensino; a delegação de competências acadêmicas pela UNITINS à EADCON, que não é credenciada para oferta de cursos na modalidade a distância; deficiências no ensino ofertado; bem como irregularidades nos polos e a negligência da instituição em relação à formação e valorização dos profissionais que atuam como tutores nos cursos que oferecem. Por último, a secretaria elencou a “recusa” da UNITINS “em firmar Termo de Saneamento de Deficiências após nove meses de negociação”.

Tal como foi possível apreender com a pesquisa, este modelo de tutoria desenvolvido pela UNITINS no Estado do Tocantins, estava como dissemos em nosso título “por um fio”. Esta condição também foi reconhecida pelo MEC, em que muitas das dificuldades que este trabalho destacou, corroboram com a decisão de descrendenciamento da referida instituição em certificar cursos em nível de graduação, cujas conseqüências serão certamente tema para outras investigações, bem como demarca o caráter de provisoriedade deste estudo.

Entende-se ser interessante registrar, que projetos de EaD que destoam do retratado nesse estudo, vem demonstrando que esta modalidade de ensino, quando bem estruturada, sobretudo no aspecto de formação de profissionais que atuam nela, poderá se consolidar como promissor à aprendizagens e elaboração de experiências com o uso das TIC na educação. Kenski (2007) e Munhoz (2003) destacam a importância e necessidade de formação para o desempenho desses novos atores educacionais, os tutores, pois cada vez mais tem se tornado crescente entender e estimular pesquisas que versem acerca das práticas e métodos de aprendizagem *online*.

Isto posto, compreende-se que os dados da realidade pesquisada apontam a EaD como fato concreto no sistema educacional tocantinense. Este trabalho de educação a distância na UNITINS, tem sido desenvolvido por profissionais que estão destituídos do reconhecimento e das conquistas, mesmo que precárias, que os educadores vêm construindo ao longo de sua história. No entanto, também indica que os homens fazem a história de gerações em meio a lutas travadas cotidianamente nas relações estabelecidas entre educação, trabalho e os avanços científicos. As questões não abordadas neste trabalho indicam a necessidade de aprofundar estudos acerca do papel, função e influências que o tutor, ou daquele que se “faz tutor”, presente nas centenas de ambientes virtuais de aprendizagem. Impõe-se articular reflexões críticas que permitam estudar este problema em toda sua complexidade e criar estratégias de atuação que respondam a estas realidades.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**.São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ADORNO,T. e HORKHEIMER, M. **Palavras e sinais: modelos críticos**. Petrópolis: Vozes,1995.

_____. ***Dialética do esclarecimento*.** Rio de Janeiro: Zahar,1985.

_____.**Temas básicos de sociologia**. São Paulo:Ed.Cultrix,1973.

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, p.327-340, jul./dez 2003.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. Estado da arte na formação de professores no Brasil. In: **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68/especial.Campinas,SP: Cedes,dez, 1999.

ARAUJO, Natanael da V C G. **O normal superior tele-presencial e a trilogia:** política educacional, formação de professoras (res) e educação a distância. 2008. 126 p. Dissertação-Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal do Maranhão. São Luiz, 2008.

ARELARO, Lisete R.G. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? In: ***Educação & Sociedade,*** Campinas, vol. 28, n. 100, out./2007, p.899-920.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

_____.O caracol e concha: ensaios sobre as novas morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2003.

BARRETO, Raquel G. Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.2, 2003.p.271-286.

_____. **Tecnologias educacionais e educação a distância**. 2. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

_____. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução. In: **Educação e Sociedade**, vol.29,n.104- Especial, p.637-640,out.2008.

BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação - SEED-Secretaria de Educação a Distância 2004. Disponível em http://www.mec.gov.br/. Acesso em 10/05/2007.

BRASIL. Ministério da Educação (2003). Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância**. Disponível em http://www.mec.gov.br/sesu/ReferenciaisQualidade EAD.pdf. Acesso em 10/05/2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância (2006). **Universidade Aberta do Brasil**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seed>. Acessoem: 24 de janeiro de 2009.

BELLONI, Maria L. **Educação a distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. Ensaio sobre a EaD no Brasil. In: Educação e Sociedade, vol.23,p.117-142 n.78. abril/2002.

BERNAL, Edith.G. Formação do tutor para a Educação a Distância: fundamentos epistemológicos. **EccoS**. São Paulo, v.10, n.1, p.55-88, jan/jun.2008.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. In: **Educação e Sociedade**, vol.29, n.105, p.1139-1166, set/dez.2008.

CANCLINI, Nestor G. **AMÉRICA LATINA: MERCADOS, AUDIENCIAS Y VALORES EN UN MUNDO GLOBALIZADO.** Palestra proferida na 4ª Cúpula Mundial e Mídia para Crianças e Adolescentes. Rio de Janeiro, 2004 (anotações pessoais).

CASTELLS, Manuel**. A sociedade em rede – a era da informação**: economia, sociedade e cultura**,** v. 1, trad. Roneide Venâncio Majer. 4. ed. São *Paulo*: Paz e Terra, 2001.

CORRÊA, Juliane. **Educação a distância:** orientações metodológicas.Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, Luiz Antonio. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, out./2007, p. 809-829.

CHAUI, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Unesp, 2001.

_____. A universidade pública sob nova perspectiva. ***Revista Brasileira de Educação,*** Campinas, nº 24, Set /Out /Nov /Dez 1999.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Estado e políticas de financiamento em educação. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, out./2007, p.831-856.

DEMO, Pedro. Instrucionismo e nova mídia. In: SILVA, M. (Org.). **Educação online:** teorias, práticas, legislação e formação corporativa. 2ª. ed. São Paulo: Loyola,2006.

DE TOMMASI, Livia. Financiamento do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. *In:* TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**, 2 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

DICIONÁRIO DA LINGUA PROTUGUESA HOUAISS. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.

DOTTA, Silvia & GIORDAN, Marcelo. Tutoria em educação a distância: um processo dialógico. **VIRTUAL EDUCA: Encontro Internacional Virtual Educa.** São José dos Campos, Brasil, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 80, setembro. /2002, p.235-254.

_____.Plano Nacional de Educação: avaliações e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação. In**: Políticas públicas e gestão da educação:** polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Líber livro, 2007, p. 21-48.

_____.Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? In: **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 29, n.104- Especial, 2008, p.891-917.

DOURADO, L. F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. (orgs). **Políticas e gestão da educação superior:** transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados, 2003.

ENGUITA, Mariano F. Tecnologia e sociedade: a ideologia da racionalidade técnica, a organização do trabalho e a educação. **In: Trabalho, educação e prática social**. SILVA, Tomaz T. (Org.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ESTEVE, José M. **A terceira revolução educacional**. São Paulo: Moderna, 2004.

EVANGELISTA, Ely Guimarães dos S. **Educação e mundialização**, Goiânia, Editora da UFG, 1997.

FÉTIZON, Beatriz A e MINTON, César A. Ensino a distância: equívocos, legislação e defesa do presencial. **Revista Universidade e Sociedade**. DF, ano XVI, n.39, fev de 2007, p.93 - 106.

FEENBERG, Andrew. **O que é Filosofia de Tecnologia?** Conferência pronunciada para os estudantes universitários de Komaba Apaza, com revisão de Newton Ramos-de-Oliveira. 2005.

FRANCO, Creso. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 989-1014, out/2007.

FRAGALE FILHO, Roberto (Org.). **Educação a distancia**: análise dos parâmetros legais e normativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREITAS, Helena Costa Lopes de A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, out./2007, p.1203-1230.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. A relação da educação profissional tecnológica com a universalização da educação básica. In: **Educação & Sociedade**, Campinas: Cortez, vol.28, n.100 – Especial, out. 2007.

GATTI, Bernadete. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. **EccoS Rev. Cient.** São Paulo: UNINOVE,1: 63-79,1999.

_____. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GENTILE, Pablo. A qualidade social como contraposição à qualidade social. In: **Educação em questão**, Natal, v.8, n.1, p.123-139, 1998.

GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. In: **Educação e Sociedade,** vol.29, n.105, p.1211-1234, dez/2008.

GONZALEZ, M. **Fundamentos da tutoria em educação a distância**. São Paulo: Avercamp, 2005.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**, 2 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Trad. De Adail Ubirajara Sobal e Maria Stela Gonçalves. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

HOBSBAWN, Eric J. **A era dos Extremos:** o breve século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

HORTA- TAVARES,Rosilene. **O Trabalho docente e a educação a distância sob as políticas para o ensino superior**. VII Seminário Redestrado Nuevas Regulaciones em América Latina. Bueno Aires, julho de 2008.

IANNI, Octavio. **Enigmas da modernidade-mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,2000.

_____. **Teorias da globalização**. – 11ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em: htpp:www.ibge.gov.br.Acesso em janeiro de 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep***). Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário***, vol. 2/ Editora chefe: Marília Morosini. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

KENSKI, Vani M. Perfil do tutor de cursos pela internet: o caso do Sebrae. In: **Linhas Críticas**, n.24,v.13.jan-jun. Brasília: UnB Semestral,2007.

_____. Educação e Comunicação: interconexões e convergências. **Educação & Sociedade**, v. 29, p. 647-666, 2008.

KUENZER, Acácia Z. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrante. In**: Educação & Sociedade**. Campinas: Cortez, n.68, v.20, p.163- 183,1999.

_____. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. In: **Educação & Sociedade**, Campinas: Cortez, vol.28, n.100 – Especial, out. 2007.

LEMOS, A. A vida social contemporânea. In: LEMOS, A. **Cibercultura**. Tecnologia e vida social contemporânea. 4 ed. Porto Alegre: Sulinas, 2003.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, ED 3ª, 1999.

LIMA, Kátia. Educação a distância ou à distância da educação? **Revista Universidade e Sociedade.** DF, ano XVI, n.39, fev de 2007, p.81-115.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. **A pesquisa em educação:** abordagens qualitativas**.** São Paulo: EPU, 1986.

_____ e BOING, L.A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.25, nº 89, p.1159-1180, set-dez,2004.

MAcLUHAN,Marshall. Os meios de comunicação como extensões do homem. São Paulo: Cultrix, 1973.

MATTELART, A. **História da sociedade da informação**. Tradução Nicolas Nyimi Campanário. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MARCUSE, Herbet**. Ideologia da sociedade industrial:** o homem unidimensional. 5ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich **Manifesto do Partido Comunista**. Trad. Marco Aurélio Nogueira e Leandro Konder. 9. ed. Petrópolis:Vozes, 1999.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MELQUIOR, Jose G. **O liberalismo antigo e moderno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

MILL, Daniel. **Estudos sobre processos de trabalho em educação a distância mediada por tecnologias da informação e da comunicação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

MOORE, Michael. **Educação a distância:** uma visão integrada. São Paulo: Thompson Learning, 2007.

MOREIRA, Ildeu C. Educação Superior: por uma outra avaliação. In: **Políticas e gestão da educação superior:** transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

_____. Universidade e reforma universitária. **NUANCES**: estudos sobre educação- ano X, v.11, nºs 11/12, jan/jun e jul/dez.2004.

MOROSINI, Marília C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior- conceitos e práticas. In**: Educar**, Curitiba, n.28, p.107-124, 2006.

MUNHOZ, Antonio S. A educação a distância em busca do tutor ideal. **Colabora Revista digital**. v.2, n.5 - p. 32-46. agosto 2003.

NÓVOA, A. **Os professores na virada do milênio**: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.25, n.º 1, jan./jun., p. 11-20, 1999a.

_____. Profissão Professor. (Org.). Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1999b.

OLIVEIRA, Dalila A. Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza. 1.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, João Ferreira e CATANI, Afrânio Mendes. A reforma da educação superior no Brasil nos anos 90: diretrizes, bases e ações. *In:* CATANI, Afrânio Mendes e OLIVEIRA, Romualdo Portela de (Orgs.). **Reformas educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, E.G. **Educação a distância na transição paradigmática**. Campinas (SP): Papirus, 2002a.

OLIVEIRA, Zaira.Formação de professores no Estado do Tocantins: os caminhos e (dês) caminhos da modalidade de licenciatura em regime especial. 2002. 200 p. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás. 2002b.

PAZ, Suelaynne L. **A formação de profissionalização docente:** alinhamento às orientações do Banco Mundial. 2007. 138 p. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação.Universidade Federal de Goiás. 2007.

PEIXOTO, Joana. **O papel do computador na educação e formação de professores.** Mimeo. PPGE/UCG,Goiânia,agosto, 2007.

_____. A inovação pedagógica como meta dos dispositivos de formação a distância. **EccoS.** São Paulo, v.10, n.1, p.39-54, jan./jun.2008.

PEREIRA, Jovanira L. O cotidiano da tutoria. In: CORRÊA, Juliane (Org.). **Educação a distância:** orientações metodológicas.Porto Alegre: Artmed, 2007.

PESCE, Lucila. Metodologia de mediação a distância. **Revista PUCVIVA**. Disponível em: http://www.apropucsp.org.br/revista/r24_r06.htm.

_____.Formação de educadores na contemporaneidade: a contribuição dos ambientes digitais de aprendizagem. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.** Caxambu, 2005.

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2001.

_____.**A educação a distância em transição**. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2003.

PIMENTA, Selma G e GEDIN, Evandro, (org). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito**.** São Paulo: Cortez, 2002.

PINHO, Maria José de. **Políticas educacionais de formação de professores no Estado do Tocantins: intenção e realidade**. 2004.194 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação – Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004.

PINTO, José M. R. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. **In: Educação & Sociedade**, Campinas: Cortez, vol.28, n.100 – Especial, out. 2007 (a).

PINTO, Simone A**. A presença da ausência. A formação do Pedagogo na modalidade a distância: um caso da Universidade do Tocantins**, 2007(b). Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UNB), Brasília, DF.

PRETTO, Nelson. Desafios para a educação na era da informática: o presencial, a distância, as mesmas políticas e o sempre. In: **Tecnologias educacionais e educação a distância:** avaliando políticas e práticas. Barreto, Raquel G. (org.). Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

_____. **Uma escola sem ou com futuro**. Campinas: Papirus, 1996.

RAMAL, Andréa. C**. Educação na cibercultura:** hipertextualidade, leitura, aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RÜDIGER, F**. Introdução às teorias da cibercultura:** perspectivas do pensamento tecnológico contemporâneo. Porto Alegre: Sulina, 2003.

SAVIANNI, Demerval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: **Novas tecnologias, trabalho e educação**. (Org.) Celso J Ferreti/et.al./. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SANCHO, Juana. La tecnologia:um modo de transformar el mundo cargado de ambivalência. In: SANCHO, Juana. **Para uma tecnologia educativa**. 3ªed. Barcelona: Horsi, 2001, p.13-38.

_____ et al. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, Catarina de Almeida. **As políticas de formação de professores na modalidade a distância no Brasil –** uma orientação mundializada, 2002. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia.

_____. **A expansão da educação superior rumo à expansão do capital: interfaces com a educação à distância no Brasil**, 2008. Tese (Dourorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo.

SANTOS, Edméa O. Articulação de saberes na EAD online: por uma rede interdisciplinar e interativa de conhecimentos em ambientes virtuais de aprendizagem. In: **Educação online**: teorias, práticas, legislação e formação corporativa. (Org.) Marco Silva. 2ª. ed. São Paulo: Loyola,2006b.

SANTOS ARAÚJO, Cláudia Helena. **Discursos Pedagógicos sobre os usos do computador na educação escolar** (1997-2007), 2008. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Goiás (UCG), Goiânia.

SGUISSARDI, Valdemar. Diferenciação e diversificação: marcas das políticas de educação superior no final do século. In: SGUISSARDI, Valdemar (org.). **Educação superior:** velhos e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2000.

SILVA, M. & SANTOS, E. **Avaliação da aprendizagem em educação *online***. São Paulo: Loyola, 2006.

SILVA, M. O fundamento comunicacional da avaliação da aprendizagem na sala de aula *online*. In: SILVA, M. & SANTOS, E. **Avaliação da aprendizagem em educação *online*.**São Paulo: Loyola, 2006, p.23-36.

_____. **Educação online:** teorias, práticas, legislação e formação corporativa. 2ª. ed. São Paulo: Loyola,2006.

SILVA JUNIOR, João dos R. Reformas do Estado e da educação e as políticas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. In: **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, n.24,setembro/dezembro,2003.

SILVEIRA, Sergio. A da. **Exclusão digital:** a miséria na era da informação. São Paulo: Perseu Abramo, 2001.

SHIROMA, Eneida O. **Politica Educacional**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

_____ e EVANGELISTA, E. Professor protagonista e obstáculo da reforma. In: **Educação e Pesquisa**, vol.33, n.3,p.531-541, dez/2007.

SOUZA, Ruth C. C. R de. A universidade: frente ao desafio de transformar a informática em um instrumento pedagógico. In: GUIMARÂES, Valter S. (Org.). **Formar para o mercado ou para a autonomia?** O papel da Universidade**.** Campinas: Papirus, 2006.

_____. A complexidade, a escola e o aprender-ensinar. In: Filomena Maria de Arruda Monteiro; Maria Lucia Rodrigues Müller. (Org.). **Educação como espaço da cultura**. 1 ed. Cuiabá: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso, 2007, v. II, p. 145-160.

_____. **Universidade processo de ensino-aprendizagem e inovação.** 9º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste / ANPEd Centro-Oeste, Taguatinga, DF 2008 Volume 2

TORRES, Céres Mª R e LIMA, Tânia Mª B. Formação docente e educação a distância no Brasil: democratização ou mercantilização? In: **Revista Universidade e Sociedade.** DF, ano XVI, n.39, fev de 2007, p.107-116.

TOSCHI, Mirza S. O tempo e espaço e a educação a distância. **Eccos**. Revista Científica, v. 10, p. 23-38, 2008.

_____. Formação inicial e continuada de professores e a educação a distância. In: Verbena Moreira S. S. Lisita; Adão José Peixoto. (Org.). **Formação de professores - políticas, concepções e perspectivas.** 1a. ed. Goiânia: Alternativa, 2001, v. único, p. 81-99.

_____.Educação Presencial e a Distância - questões em aberto. **XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Simpósio 38.Anápolis, 2008..

VARGAS, Milton. Prefácio. In: GRISPUN, Mirian, P. S. Z. Educação tecnológica: desafios e perspectivas. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ZUIN, Antonio A. S. Educação à Distância ou Educação Distante? O programa Universidade Aberta do Brasil, o Tutor e o Professor Virtual. **Educação & Sociedade**, nº 96, v.27, 2006.

_____. **Adoro odiar meu professor**: o Orkut, os alunos e a imagem dos mestres. Campinas: Autores Associados, 2008.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

BANCO MUNDIAL, *Construir Sociedade de Conocimiento: Nuevos Desafíos para La Educación Terciaria.* Washington, 2003. Disponível em: <www.worlbank.org.> Acesso em:outubro de 2007.

_____. *Estratégia do Banco Mundial para a educação na América Latina e no Caribe, 1999.*

BRASIL. *Lei n0 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. In: BRASIL, *Ministério da Educação, Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília, MEC, 1993. 127 p.

_____. *Decreto nº 5.622*, de *19 de dezembro de 2005.* Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. _____. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: Editora Plano, 2000.

_____. _____. *Programa nacional de educação a distância*. Brasília, abr. 1996 (mimeografado).

_____. _____. *Parecer CNE/CP n0 115, de 10 de ago. 1999*. Disponível em: <http//www.mec.gov.br/PolEdu/pe-frm.htm>. Acesso em: 17 de jul. 2007.

_____. _____. Secretaria de Educação a Distância (Seed). *Informe MEC*, Brasília, s/d.

_____._____._____. *Desafios da educação a distância na Formação de professores*. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2006.

_____. _____._____. *Indicadores de qualidade para cursos de graduação a distância*. Disponível em:<http://www.mec.gov.br/Sesu/educdists.htm> Acesso em: 17 de abr. 2008.

_____. _____._____. *Indicadores de qualidade para cursos de graduação a distância*. Disponível em:<http://www.mec.gov.br/Sesu/educdists.htm> Acesso em: 17 de abr. 2008.

_____. _____. Secretaria de Educação Superior (Sesu*). Portaria n0 151, de 24 de maio de 1994*. Constitui o grupo de trabalho de educação continuada e a distância, Brasília, 1994.

_____. _____. *Portaria n0 511 de 27 de setembro de 1988*. Documenta n. 334, Brasília, Out. 1988.

_____. _____. *Portaria n0 117 de 13 de março de 1989*. Documenta n. 340, Brasília, Abr.1989.

_____._____*Decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005*. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____._____*Decreto 5.800 de 06 de julho de 2006.* Dispõe sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB.

_____._____*Decreto 6.303 de 12 de dezembro de 2007*. Altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005 e 5.773, de 9 de maio de 2006.

_____. _____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. *Edital de seleção UAB nº. 01/2006-SEED/MEC/2006/2007*.

_____. _____. _____. *Manual de orientação: o ensino superior público, gratuito e de qualidade pode chegar a sua cidade*. Brasília: SEED, 2005.

COMISSÃO Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal). Documento de 2000.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo da Educação Superior: Sinopse Estatística* – 2006. Disponível em:<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>. Acesso em: janeiro de 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo da Educação Superior: Sinopse Estatística* – 2000, Brasília, 2001.

_____. *Censo da Educação Superior: Sinopse Estatística* – 2002. Disponível em:<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>. Acesso em: janeiro de 2009.

_____. *Censo da Educação Superior: Sinopse Estatística* – 2005. Disponível em:<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>. Acesso em: janeiro de 2009.

_____. *Censo da Educação Superior: Sinopse Estatística – 2006.* Disponível em:<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>. Acesso em: janeiro de 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Sínteses de indicadores sociais, 2005*. Disponível em: < http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/notica_visualiza.hpp>. Acesso em: janeiro de 2009.

TOCANTINS, Fundação Universidade do Tocantins. Palmas, To. Disponível em: http://www.unitins.br/e-learning/historico.aspx.Acesso em 25 de setembro de 2005.

Anexos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

“A FORMAÇÃO POR UM FIO: O PAPEL DOS TUTORES NA EAD NO ESTADO DO TOCANTINS”.

Esta entrevista é um instrumento de coleta de dados da pesquisa: **A FORMAÇÃO POR UM FIO: o papel dos tutores na EAD no estado do Tocantins.** Sua participação é importante e contribuirá para o conhecimento acerca da concepção da educação a distância e do trabalho efetuado pelos tutores e seus coordenadores para a formação de profissionais na área de educação, não oferecendo nenhum risco ao entrevistado. **O preenchimento e entrega do consentimento para a realização da entrevista significa que você autoriza a utilização das informações contidas em suas respostas nesta pesquisa. Esclarecemos que NÂO É NECESSÀRIO SE IDENTIFICAR e que será garantido o anonimato dos dados coletados.**

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

QUESTÕES NORTEADORAS PARA ENTREVISTAS COM AS COORDENAÇÕES PEDAGÓGICA E ADMINISTRATIVA PRESENTES NO MUNICÍPIO DE ARAGUAÍNA/TO

Dados Gerais

1.Formação acadêmica
2.Tempo de atuação na área de formação de professores
3.Tem outras experiências com EAD? Quais?

Aspectos administrativos

4.Como foi a escolha da coordenação desse curso?
5.Desde quando atua como coordenador local?
6.Quais as atribuições da coordenação local?

7.Como é o processo de inscrição dos cursistas?

8.Quais os critérios para a seleção dos tutores?

9.Qual é a carga horária semanal de trabalho de cada tutor?

10.Há critérios para a distribuição dos cursistas entre tutores? Quais são?

11.Quais orientações que os tutores recebem para o desempenho de suas funções nas tele-salas?

12.Quais as condições de trabalho (equipamentos, materiais de consumo, estrutura física,biblioteca, carga horária) das coordenações e dos tutores? Elas são adequadas e suficientes?

13.Os recursos tecnológicos disponibilizados em cada tele-sala, no seu entendimento atendem às necessidades dos cursistas e do tutor para a realização do curso?

14.A quem cabe a responsabilidade de contratação dos coordenadores locais e dos tutores?

Aspectos pedagógicos

15.Aos tutores é oferecido curso de capacitação ara lidar com os recursos tecnológicos disponíveis e necessários ao desempenho do seu trabalho de atendimento aos cursistas? Como é? Onde e em que período acontece?

16.Além das reuniões de cunho administrativo,há outras atividades de estudo com os tutores? Quais?

17.Qual é a incidência de abandono ou desistência de cursistas no curso de Pedagogia?

18.Você considera as ferramentas de comunicação e o material didático utilizados neste curso, satisfatórios tanto para a realização do seu trabalho, quanto para o do tutor e do cursista? Justifique.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

“A FORMAÇÃO POR UM FIO: O PAPEL DOS TUTORES NA EAD NO ESTADO DO TOCANTINS”.

Este questionário é um instrumento de coleta de dados da pesquisa: **A FORMAÇÃO POR UM FIO: o papel dos tutores na EAD no estado do Tocantins.** Sua participação é importante e contribuirá para o conhecimento acerca da concepção da educação a distância e do trabalho efetuado pelos tutores para a formação de profissionais na área de educação, não oferecendo nenhum risco ao entrevistado. **O preenchimento e entrega do consentimento para a realização deste questionário significa que você autoriza a utilização das informações contidas em suas respostas nesta pesquisa. Esclarecemos que NÂO É NECESSÀRIO SE IDENTIFICAR e que será garantido o anonimato dos dados coletados.**

Roteiro do questionário

QUESTÕES NORTEADORAS PARA APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIOS COM TUTORES QUE ATUAM NAS TELE-SALAS DO CURSO DE PEDAGOGIA.

1. Sexo

( ) Masculino ( ) Feminino

2. Formação

( ) Graduação ( ) Especialização

3. Como surgiu a oportunidade para você se tornar tutor?

_____

_____

_____

4.Há quanto tempo é tutor neste curso? _____

5.Você teve uma preparação para o trabalho de tutoria ou já havia tido uma experiência com EAD? Qual?

6.Qual é a carga horária semanal para você tutor? _____

7.Em linhas gerais,descreva as suas atribuições de tutoria na tele-sala.

_____
_____
_____
_____
_____
_____

9.Seu trabalho é planejado? Quais dificuldades encontra? Como faz para resolver?

_____
_____
_____

10.Considera as ferramentas de comunicação e material didático utilizados neste curso suficientes para a realização do seu trabalho? Por quê?

_____
_____
_____

11. Quais as vantagens e desvantagens da EAD?

_____
_____
_____

12.Em outros cursos a denominação “tutor” é substituída por “auxiliar de sala”,você vê alguma diferença? Qual?

_____
_____
_____

13. Que relação estabelece com os cursistas?

_____

_____

_____

14. As condições físicas e estruturais do local em que trabalha consideram-as adequadas e suficientes? Por quê?

_____

_____

_____

15. Você vê diferença entre o trabalho de tutoria que realiza com o trabalho efetuado por professores em salas de aulas convencionais? Exemplifique.

_____

_____

_____

16. Qual avaliação que faz do seu trabalho em relação à administração e os cursistas?

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

“A FORMAÇÃO POR UM FIO: O PAPEL DOS TUTORES NA EAD NO ESTADO DO TOCANTINS”.

Este questionário é um instrumento de coleta de dados da pesquisa: **A FORMAÇÃO POR UM FIO: o papel dos tutores na EAD no estado do Tocantins.** Sua participação é importante e contribuirá para o conhecimento acerca da concepção da educação a distância e do trabalho efetuado pelos tutores para a formação de profissionais na área de educação, não oferecendo nenhum risco ao entrevistado. **O preenchimento e entrega do consentimento para a realização deste questionário significa que você autoriza a utilização das informações contidas em suas respostas nesta pesquisa. Esclarecemos que NÂO É NECESSÀRIO SE IDENTIFICAR e que será garantido o anonimato dos dados coletados.**

Roteiro do questionário

QUESTÕES NORTEADORAS PARA APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIOS COM CURSISTAS DAS TELE-SALAS DO CURSO DE PEDAGOGIA.

1.Sexo

( ) Masculino ( ) Feminino

2.Como surgiu o interesse em cursar Pedagogia e o que o levou a escolher essa modalidade de formação?

_____
_____
_____

3.Já havia tido alguma experiência com cursos realizados por meio da Educação a distância? Qual?

_____
_____
_____

4.Considera as ferramentas tecnológicas (tv, computador, vídeo, internet, portal Eadcon, webtutoria) e material didático utilizados neste curso suficientes para a sua formação? Por quê?

_____
_____
_____
_____

5.No seu entendimento, a função/papel do tutor é fundamental para o funcionamento do seu curso? Por quê?

_____
_____
_____

6. Você considera a educação a distância mais fácil que a presencial? Explique.

_____
_____
_____

7. Acredita que a relação que mantém com seu tutor em sala de aula pode interferir em seu desempenho acadêmico? Por quê?

_____
_____
_____

8. As condições físicas e estruturais do local em que assiste às vídeos-aula consideram-nas adequadas e suficientes? Por quê?

_____
_____
_____

9. Você vê diferença entre o trabalho que o seu tutor realiza com o trabalho efetuado por professores em salas de aulas convencionais? Exemplifique.

_____
_____
_____

10. No seu entendimento, há diferença entre a tutoria feita em sala de aula com a webtutoria?Explique.

_____
_____
_____
_____
_____