

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.

Autora: Rebecca Samara Fidelis de Almeida

BRASÍLIA - DF  
MARÇO DE 2016

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Sociologia, Departamento de Sociologia, Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Sociologia.

BRASÍLIA - DF  
MARÇO DE 2016

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.

Autora: Rebecca Samara Fidelis de Almeida

Orientador: Prof. Dr. Sadi Dal Rosso (SOL/UnB)

Banca: Prof. Dr. Sadi Dal Rosso (SOL/UnB)

Prof. Dr. Aldo Antônio de Azevedo (FEF/UnB)

Profa. Dra. Christiane Machado Coêlho (SOL/UnB)

BRASÍLIA - DF  
MARÇO DE 2016

## AGRADECIMENTOS

Agradeço minha família pelo apoio ao longo da realização dessa empreitada e à Secretaria de Educação do Distrito Federal pelo apoio ao conceder-me licença para dedicar exclusivamente ao desenvolvimento dessa pesquisa. Igualmente agradeço o incentivo recebido da professora Christiane Machado Coelho para não desistir do objetivo de realizar o mestrado, pois sem este, essa pesquisa não teria sido realizada, bem como agradeço ao professor Michelangelo Giotto Trigueiro, cuja contribuição intelectual foi inestimável. Agradeço as professoras Berlindes Astrid Küchemann e Maria Stela Grossi Porto pela oportunidade e honra de tê-las tido como professoras e exemplos a se espelhar. Impossível não agradecer aos funcionários da secretaria de pós-graduação em Sociologia Ana Paula, Patrícia e Leonardo por sempre se prontificarem a ajudar em todas as necessidades e dificuldades da melhor forma possível. Agradeço também a colaboração dos tutores a distância da Universidade de Brasília pela contribuição e pelo apoio em realizar a pesquisa, pois sem a colaboração desses trabalhadores nada seria possível. Agradeço aos coordenadores de curso, de tutoria e as secretárias de curso da Universidade Aberta do Brasil da Universidade de Brasília pela ajuda em estabelecer o contato ao longo da realização empírica da pesquisa junto aos tutores a distância. Agradeço a colaboração preciosa da professora Raquel Moraes para que essa pesquisa fosse realizada. Em especial, agradeço ao professor Sadi Dal Rosso pelo corajoso aceite em ser meu orientador, pois foi uma honra inenarrável poder contar com o seu apoio e direcionamento sempre paciente.

*“Meu Pai trabalha até agora, e eu trabalho também”.*

Jesus (João 5:17).

## RESUMO

A pesquisa aqui apresentada objetiva investigar sob quais condições de trabalho os tutores do sistema UAB/UnB desenvolvem o trabalho. Foi realizada a revisão bibliográfica da literatura da sociologia que versa sobre o processo de precarização do trabalho, com atenção no regime de acumulação flexível ou no toyotismo, além da análise documental da legislação sobre educação a distância no Brasil com o objetivo de contextualizar as incoerências contidas na legislação sobre o trabalho dos tutores. A pesquisa apoiou-se no referencial teórico metodológico de Pierre Bourdieu (2004, 2000 et. al., 1992) para o qual o âmbito educacional representa um espaço privilegiado para a reprodução de desigualdades sociais. O contexto escolar foi profundamente afetado pelas transformações que se originaram no mundo do trabalho, principalmente a partir da década de 1970 e novos modos de produção e trabalho surgiram com a passagem do taylorismo/fordismo ao regime de acumulação flexível/toyotismo, que demandaram novas funções à esfera educacional para a formação de mão de obra que se adequasse às novas demandas econômicas. A coleta de informações para análise foi feita mediante a aplicação de questionário aos tutores a distância inseridos no sistema UAB/UnB no primeiro e segundo semestres de 2015 em todos os cursos de graduação a distância: Pedagogia, Educação Física, Administração Pública, Artes Visuais, Biologia, Geografia, Letras, Música e Teatro. Foram preenchidos 123 questionários, representando 86,6% dos 142 tutores que trabalharam no sistema UAB/UnB. Foram calculadas distribuições de frequências e organizadas tabelas e gráficos para análise. Operou-se com a hipótese de que as condições de trabalho dos tutores a distância estavam pautadas por precarização. A análise das informações empíricas evidenciou que: o regime de contratação dos tutores é flexível, isto é, com ausência de vínculos empregatícios e de direitos trabalhistas; a remuneração é muito baixa e realizada através de pagamento de bolsa pela CAPES; os tutores possuem alta qualificação profissional; a tutoria é um trabalho eminentemente feminino, o indica um fator agravante da sobrecarga de trabalho pelo acúmulo de mais uma atividade realizada pelas mulheres; a infraestrutura não é adequada para a realização dos encontros presenciais, pois expõem esses trabalhadores a

situações de risco; a exigência de polivalência e versatilidade na realização da atividade leva a um processo de intensificação crescente do trabalho; e a ausência de ordenamentos jurídicos que reconheçam a atividade de tutoria a distância como atividade profissional docente formal leva à inexistência de direitos trabalhistas, a alta rotatividade e à ausência de crescimento profissional.

**Palavras-chave:** Trabalho, educação, educação a distância, sistema de acumulação flexível e precariedade do trabalho do tutor a distância.

## ABSTRACT

The research presented here aims to investigate under what working conditions the guardians of the UAB system / UNB develop the work. The literature review of the sociology literature was carried out which deals with the process of precarious work, with attention to flexible accumulation regime or Toyotism, as well as documentary analysis of distance education legislation in Brazil in order to contextualize contained inconsistencies the legislation on the work of tutors. The research was supported in methodological theoretical framework of Pierre Bourdieu (2004, 2000, et. Al., 1992) for which the educational field is a privileged space for the reproduction of social inequality. The school context was deeply affected by the changes that originated in the working world, mainly from the 1970s and new methods of production and work emerged with the passage of Taylorism / Fordism to flexible accumulation regime / Toyotism, which required new functions the educational sphere to hand training work that suited to the new economic demands. The collection of information for analysis was made by applying questionnaire to distance tutors entered the UAB / UNB system in the first and second half of 2015 in all undergraduate distance courses: Pedagogy, Physical Education, Public Administration, Visual Arts, Biology, Geography, Literature, Music and Theatre. 123 questionnaires were completed, representing 86.6% of 142 tutors that worked on the UAB / UNB system. Frequency distributions were calculated and organized tables and charts for analysis. It operated with the hypothesis that the working conditions of distance tutors were guided by precariousness. The analysis of empirical data showed that: the procurement regime of the tutors is flexible, ie with no employment contracts and labor rights; the pay is very low and carried out through payment of scholarship by CAPES; tutors have high professional qualification; mentoring is an eminently feminine work, indicates an aggravating factor of overworking the more an activity performed by women accumulation; the infrastructure is not suitable for the realization of face meetings, as these expose workers to hazards; the requirement for versatility and versatility in the realization of activity leads to a process of increasing intensification of work; and the absence of legal systems that recognize the distance mentoring activity as formal



teaching professional activity leads to the lack of labor rights, high turnover and lack of professional growth.

**Keywords:** work, education, distance education, flexible accumulation system and precariousness tutor teleworking.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	12
CAPÍTULO I	
1. A CATEGORIA TRABALHO E SUAS MUTAÇÕES NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO.....	19
1.1 Categoria Trabalho: fonte de humanização ou precarização?.....	19
1.2 Fim da categoria trabalho como estruturante social ou precarização estrutural do trabalho?.....	30
1.3 A divisão hierárquica do trabalho e a subordinação das <i>mediações de primeira ordem</i> pelas <i>mediações de segunda ordem</i> sob o sistema sociometabólico do capital.....	47
1.4 Transformações nos modos de produção e trabalho. A passagem do taylorismo/fordismo ao sistema de acumulação flexível/toyotismo.....	57
CAPÍTULO II	
2. A INSERÇÃO DO BRASIL NO REGIME DE ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL.....	73
2.1 O Brasil e a inserção no regime de acumulação flexível no contexto latino-americano a partir da década de 1990.....	73
2.2 A Educação a distância no contexto da acumulação flexível.....	99
2.3 Surgimento da Universidade Aberta do Brasil (UAB).....	119
CAPÍTULO III	
3. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA.....	140
3.1 Metodologia da Pesquisa.....	140

<b>3.2 Origem do tutor a distância e os indícios de precarização do trabalho no sistema UAB/UnB.....</b>	<b>147</b>
<b>3.2.1 Perfil sócio profissional dos tutores a distância.....</b>	<b>177</b>
<b>3.3.1 Recorte de gênero.....</b>	<b>217</b>
<b>3.3.2 Avaliação proativa e encontros presenciais.....</b>	<b>232</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>253</b>
<b>4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>260</b>
<b>4.1 ENDEREÇOS ELETRÔNICOS.....</b>	<b>272</b>
<b>4.2 APÊNDICE.....</b>	<b>273</b>
<b>4.3 ANEXOS.....</b>	<b>280</b>

## INTRODUÇÃO

Em meados da década de 1970, um conjunto de mudanças afetou intensamente o capitalismo e o sistema de produção de mercadoria. Essas mudanças logravam recuperar os níveis de acumulação e reprodução do capital, bem como repor a hegemonia que o capitalismo vinha perdendo desde o final da década de 1960, quando as lutas sociais passaram a reivindicar o controle social da produção (ANTUNES E POCHMANN, 2007).

Com o advento da crise das economias avançadas nos anos 70 e com a difusão das políticas deflacionárias, o mercado de trabalho foi duramente afetado por profundas alterações, haja vista que o compromisso estabelecido no final do pós-guerra em torno do pleno emprego foi colocado em xeque. Paralelamente a isto, *“os elementos-chave de determinação do emprego foram perdendo funcionalidade a partir do predomínio das políticas neoliberais e da maturação da Terceira Revolução Industrial e Tecnológica”* (POCHMANN, 1998 b, pg. 132).

O aprofundamento da recessão de 1973, acentuada pela crise do petróleo e pela instauração da estagflação nas economias capitalistas, engendrou um conjunto de processos que levaram ao solapamento do compromisso fordista, culminando com a instauração de reestruturação econômica e de reajuste social e político no conturbado período das décadas de 70 e 80 (HARVEY, 2010). Esse contexto de oscilações e incertezas foi marcado por profundas mudanças nos domínios da organização industrial e da vida social e política que inaugurou a instalação de um regime de acumulação completamente novo, associado a um sistema igualmente distinto de regulamentação social e política baseado *“[...] na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo [...]”* (HARVEY, 2010, pg. 140).

Nesse contexto do novo capitalismo flexível, formas de precarização da força de trabalho surgem a partir de novas modalidades de contratação salarial, desregulamentação da jornada de trabalho e da instauração de novos modos de remuneração flexível. Assim, à medida que a capacidade da luta de classes encontrava dificuldades para se contrapor a

exploração do capital, os modos de precariedade salarial tornaram-se mais complexos, culminando com a emergência uma gama diversificada de situações de precariedade salarial que articulam formas arcaicas e formas modernas de exploração de força de trabalho (ALVES, 2010), promovendo a continuidade e o fomento de uma estratégia essencial da dinâmica capitalista de intensificação do trabalho humano com o objetivo de elevar quantitativamente e qualitativamente os resultados (DAL ROSSO, 2008).

No Brasil é a partir da década de 1990 que se intensifica o processo de reestruturação produtiva do capital, impulsionadas pela nova divisão internacional do trabalho e pelas formulações definidas pelo Consenso de Washington, desencadeando desregulamentações nas mais distintas esferas do mundo do trabalho. Esse processo tem se efetivado mediante formas diferenciadas, configurando uma realidade que comporta elementos de continuidades como de descontinuidades em relação às fases anteriores (ANTUNES, 2011).

O sistema educacional brasileiro também sofre os reflexos dessas transformações, pois já em meados da década de 1980 inicia-se a adoção de medidas governamentais visando a adequação do sistema educacional brasileiro ao processo econômico de reestruturação produtiva e de globalização. A partir da década 1990 são intensificadas as ações mais efetivas no sentido de ajustar as políticas educacionais ao processo de reforma do Estado brasileiro com vistas a atender as exigências impostas pela reestruturação global da economia. Assim, um conjunto de iniciativas promoveu transformações em diferentes setores e níveis do campo educacional, culminando com um processo de reforma dos alicerces da política educacional do Brasil (FONSÊCA, 2001).

Numa perspectiva crítica, as análises sobre as políticas educacionais praticadas no Brasil para a educação superior, induzidas pelo ideário neoliberal que presidiu a reforma do Estado na década de 1990, explicitam um conjunto de alterações significativas na lógica de organização e gestão (DOURADO, 2010), onde as políticas educacionais que induzem as reformas concernentes ao ideário neoliberal são orientadas para a racionalização do campo educativo, seguindo o receituário da lógica do campo econômico, a partir da adoção de programas de ajuste estrutural (DOURADO, 2002).

Como produto desses ajustes estruturais na esfera educacional, presenciamos o fenômeno crescente nas sociedades contemporâneas que é a emergência da Educação a Distância (EaD) como uma modalidade de educação adequada e desejável para atender às novas demandas educacionais provenientes das mudanças instauradas pela nova ordem econômica mundial. Essas mudanças instauradas no processo econômico, na organização e gestão do trabalho, na cultura que se torna cada vez mais mediatizada e mundializada, exigem igualmente transformações nos sistemas educacionais que vão assumindo novas funções e enfrentando novos desafios (BELLONNI, 2001).

Nesse contexto, surge em 2005 o Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB), do Ministério da Educação (MEC), como uma política pública nacional de formação através do uso da metodologia da educação a distância (EaD) e que tem o objetivo de promover a democratização e interiorização do ensino superior no país. Sua prioridade é a formação de professores da rede básica, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal. O Sistema UAB articula a parceria entre os níveis governamentais federal, estadual e municipal com universidades e instituições públicas a fim de promover a implantação e a execução de cursos de graduação e pós-graduação de forma consorciada (CAPES/UAB).

Na ponta do processo de trabalho da modalidade pedagógica a distância do Sistema UAB encontra-se o tutor. O tutor a distância se configura como o agente central da mediação entre o conhecimento e o aprendiz nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), desempenhando um papel crucial para uma incursão bem sucedida do aluno no mundo da educação a distância e cujas atividades laborais correspondem justamente aos moldes empreendidos pela flexibilidade dos modos de produção e do trabalho, em função da ausência de reconhecimento dessa atividade como sendo de natureza docente formal, bem como pela inexistência de ordenamentos jurídicos específicos para essa nova categoria de trabalhadores.

Com a vertiginosa expansão da educação a distância a partir da década de 1990 no Brasil, tanto na esfera pública e quanto na privada, logramos realizar essa pesquisa de mestrado no curso de pós-graduação em Sociologia na Universidade de Brasília com o

intuito de demonstrar se haviam indícios de precarização no trabalho realizado pelos tutores a distância e também ambicionamos traçar o perfil sócio profissional desses trabalhadores, pois até então não haviam pesquisas que indicassem características dos indivíduos que compõem essa categoria de trabalhadores no campo da Sociologia do Trabalho.

Inicialmente, a pesquisa proposta escolheu como amostra para levantamento de dados os tutores dos cursos de Pedagogia e Educação Física, em função do acesso mais fácil nesses dois cursos para a pesquisadora. Posteriormente, empreendemos a expansão da pesquisa para os demais cursos de graduação a distância do sistema UAB/UnB e além dos cursos de Pedagogia e Educação Física, incluímos também os cursos de Administração Pública, Artes Visuais, Biologia, Geografia, Letras, Música e Teatro. O curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar<sup>1</sup> não foi pesquisado, pois não conseguimos contato com os tutores a distância que atuam no curso.

A pesquisa foi realizada através da aplicação de Questionário com perguntas fechadas e abertas. O questionário de pesquisa foi aplicado para os tutores a distância que estavam em atuação no primeiro semestre de 2015 para os cursos de Pedagogia e Educação Física e no segundo semestre de 2015 para os demais cursos, sendo que também enviamos o questionário para os tutores dos cursos de Pedagogia e Educação Física no segundo semestre, mas recebemos poucos questionários respondidos, porém, os mesmos compõem a amostra mesmo assim. A amostra foi escolhida segundo a disponibilidade dos tutores em responder o questionário, pois utilizamos dois recursos para obtenção dos dados. O primeiro, foi através da aplicação direta junto aos tutores a distância em eventos presenciais nas coordenações de tutoria e o segundo foi através do envio dos questionários por e-mail.

A opção pelo questionário decorreu do fato de a pesquisa possuir um duplo objetivo: traçar o perfil dos tutores a distância e investigar possíveis indícios de precarização no trabalho de tutoria. Por isso, realizamos perguntas fechadas para obter

---

1 O curso Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar é um curso de especialização *Latu Sensu* oferecido pelo Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília e tem como objetivo promover a qualificação de profissionais da educação que atuam ou atuarão nas escolas inclusivas, nas instituições e associações que ofertam atendimentos educativos (UAB/UnB).

dados referentes ao perfil e perguntas fechadas e abertas para que os tutores pudessem se expressar livremente acerca dos assuntos investigados e fornecer subsídios que proporcionassem a compreensão de eventos relativos ao seu labor, que somente esses trabalhadores poderiam fornecer. As perguntas abertas, portanto, tinham como finalidade principal captar respostas subjetivas dos tutores que nos indicassem situações de precarização, risco do trabalho, intensificação de ritmo de trabalho, insatisfação/satisfação e capacidade de proatividade dos indivíduos pesquisados, etc., a fim de corroborar com a hipótese inicial que se tratava de um trabalho precarizado.

Utilizamos o método de análise nessa pesquisa a partir da perspectiva do construtivismo estruturalista de Bourdieu e introduzimos sua análise sobre a reprodução de Bourdieu e Passeron (1992), pois a teoria da reprodução cultural se enquadra numa teoria mais ampla de poder simbólico, que estuda a forma como os significados são impostos e, portanto, de que forma a dominação simbólica reforça e legitima a dominação social através do sistema de ensino representado pela UAB/UnB.

O referencial teórico utilizado é de orientação sociológica marxista, pois entendemos que a Teoria do Valor Trabalho ainda representa a maior fonte de compreensão da contraditória relação entre capital e trabalho no regime vigente do capitalismo contemporâneo, haja vista que as estratégias de expropriação do trabalho pelo capital apresentam-se sob formas cada vez mais eficientes. Inspirando nossa orientação teórica a partir das reflexões de Saad Filho (2011) acerca da legitimidade da teoria marxista na contemporaneidade, compartilhamos de seu posicionamento de que não é possível encontrar nenhuma resposta pronta em Marx para os problemas da atualidade, mas cremos que seus escritos explicam o funcionamento do sistema econômico vigente e não são ultrapassados por terem sido escritos no século XIX, pois as análises inspiradas pela teoria marxista do valor podem ser desenvolvidas de forma coerente e ainda é fonte de entendimento de importantes aspectos do capitalismo moderno, principalmente no que tange aos processos de expropriação do trabalho pelo capital e sua consequente precarização.



O trabalho de pesquisa foi dividido em três capítulos, além da *Introdução*, que nos apresenta sucintamente aos assuntos dissertados ao longo da investigação que sustenta este trabalho e das *Considerações Finais*, onde apresentamos as últimas reflexões acerca da pesquisa realizada.

O capítulo I é denominado *A Categoria Trabalho e suas Mutações no Contexto Contemporâneo* e desenvolvemos a discussão através de quatro subtítulos. No primeiro subtítulo, tratamos a categoria trabalho a partir da perspectiva ambígua de que o trabalho seria fonte de humanização ou precarização utilizando Marx como referencial teórico orientador. No segundo subtítulo, analisamos as discussões acerca da perda da centralidade do trabalho sob a perspectiva de um processo em curso de precarização do trabalho e não da perda do valor da categoria trabalho como estruturante social. No terceiro subtítulo, apresentamos a crítica de Mészáros que analisa a sobreposição das *mediações de segunda ordem* sob as *mediações de primeira ordem* do sistema sociometabólico do capital que se sobrepõe às determinações ontológicas da reprodução do ser social através de sua interação com a natureza. No quarto subtítulo, fizemos uma análise das mutações que afetaram o trabalho e o mundo produtivo após a passagem do sistema taylorista/fordista para o regime de acumulação flexível/toyotismo, objetivando demonstrar as catastróficas consequências para o trabalho decorrente dessas transformações, bem como dissertamos acerca da precarização do trabalho na contemporaneidade e ambicionamos mostrar a tendência em curso de uma nova e complexa morfologia do trabalho conforme designado por Antunes (2009), cujo elemento mais visível é o seu desenho multifacetado, resultado das fortes mutações que afetaram o capitalismo nas últimas décadas.

No capítulo II denominado *A Inserção do Brasil no Regime de Acumulação Flexível*, desenvolvemos igualmente a discussão em três subtítulos. No primeiro subtítulo, analisamos como ocorreu a inserção do Brasil a partir dos anos 1990, nos novos moldes produtivos e de trabalho do regime de acumulação flexível dentro do contexto da América Latina, almejando explicitar os impactos negativos dessa incursão ao novo ciclo de expansão do capital nos países capitalistas periféricos latinos e, em especial, em nosso país. No segundo subtítulo, objetivamos apresentar como a esfera educacional brasileira é afetada pelas novas exigências do mundo do produtivo a partir da década de 1990, bem a

partir das reformas educacionais empreendidas por intermédio de organismos internacionais e como esse processo culminou com o crescimento exponencial da educação a distância que emerge como uma resposta às novas exigências do novo aparato produtivo flexível. No terceiro subtítulo, demonstramos um panorama da educação a distância e o surgimento do sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB) dentro da Universidade de Brasília e sua estrutura organizacional.

O capítulo III denominado *Apresentação dos Resultados da Pesquisa*, foi dividido em três subtítulos. No primeiro, apresentamos a metodologia de pesquisa. No segundo subtítulo, apresentamos o perfil do tutor a distância e os elementos que constituem os maiores fatores de precarização do trabalho no sistema UAB/UnB encontrados na pesquisa empírica, inserindo mais três subtítulos na análise a partir do recorte de gênero, da avaliação proativa dos tutores e os elementos precarizantes descobertos dos encontros presenciais.

Por fim, apresentamos as *Considerações Finais*, com as reflexões finais da pesquisa que procurou apontar vários aspectos de precarização do trabalho, nos autorizando, portanto, a inferir que o trabalho de tutoria à distância no sistema UAB/UnB é emissário de uma das mais perversas, ardilosas e requintadas estratégias desenvolvidas pelo capital para promoção da expropriação do *trabalho vivo* através do intermédio de tecnologias de informação e comunicação contemporânea.

## CAPÍTULO I

### 1. A CATEGORIA TRABALHO E SUAS MUTAÇÕES NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO.

#### 1.1 Categoria Trabalho: fonte de humanização ou precarização?

As sociedades constroem-se e se organizam em torno do trabalho, pois o mesmo não exerce a função somente de prover o sustento individual e de promover a acumulação de bens e riquezas, mas fornece um fator que estrutura a vida coletiva, as relações sociais, as instituições e as ideologias, pois os lugares e papéis sociais, a organização das classes sociais, a distribuição e estabelecimento de poderes, a ordem e mudança sociais estão diretamente vinculadas à forma como o sistema de trabalho é organizado na sociedade (DAL ROSSO, 1996).

Com exceção da adoção do sentido ontológico do trabalho como formador do homem e da sociedade, o trabalho como princípio estruturante da sociedade e gerador de identidades assume caracterizações distintas quando o analisamos sob uma perspectiva histórica e sociológica, pois em sociedades em que não se privilegia a acumulação o trabalho ocupa um lugar mais restrito, ao passo que à medida que as sociedades se organizam em torno do princípio da acumulação de bens e mercadorias, da riqueza e do capital, mais o trabalho emerge e assume o papel de elemento catalisador da vida social. Portanto, nas sociedades de acumulação contemporâneas, o papel do trabalho exerce uma função estruturante intensa (DAL ROSSO, 1996).

Ao longo do percurso traçado pela filosofia do trabalho, o trabalho tem sido compreendido de forma ambígua, pois configura como expressão de vida e de degradação, criação e infelicidade, atividade vital e escravidão, felicidade social e servidão. *Érgon e pónos*, trabalho e fadiga, momento de catarse e martírio. O trabalho também assume ao longo da atividade humana a dimensão de *tripaliare*, originário de *tripalium*, instrumento de tortura, de punição (ANTUNES, 2009).

Segundo Dal Rosso (1996), o dilema da positividade e da negatividade atinge não somente as áreas de produção do conhecimento científico, das pesquisas e estudos, mas também as próprias religiões ocidentais que se defrontam com essa dubiedade da expressão do trabalho e acrescenta que a resposta conferida pelas religiões de origem judaico-cristãs para o dilema do trabalho se sustenta sob uma dupla interpretação.

O trabalho, numa perspectiva negativa, é interpretado como maldição divina (DAL ROSSO, 1996), remetendo ao castigo do pecado original de Adão e Eva no paraíso, que como punição divina sobre a desobediência de “comer o fruto proibido” recebeu o encargo de Deus:

Do suor do teu rosto comerás o teu pão, até que te tornes a terra; porque dela foste tomado; porquanto és pó e em pó te tornarás. O Senhor Deus, pois, o lançou fora do jardim do Éden, para lavrar a terra de que fora tomado. (Gênesis 3:19 e 23).

Numa outra perspectiva, o trabalho é interpretado como obra divina (DAL ROSSO, 1996), remetendo a criação do Universo.

Assim os céus, a terra e todo o seu exército foram acabados. E havendo Deus acabado no dia sétimo a obra que fizera, descansou no sétimo dia de toda a sua obra, que tinha feito. E abençoou Deus o dia sétimo, e o santificou; porque nele descansou de toda a sua obra que Deus criara e fizera” (Gênesis 2:1 até 3).

Dal Rosso (1996) ainda remete à mitologia greco-romana para ilustrar que o trabalho também se apresenta sob a polaridade oposta entre a positividade e a negatividade, entre o benefício e a execração, através da narrativa mítica de Prometeu e Sísifo. Segundo a mitologia, Prometeu era um dos titãs que habitou a Terra antes do homem. Ele e seu irmão Epimeteu foram encarregados de fazer o homem e aos outros animais e assegurar-lhes todas as faculdades necessárias à sua preservação, mas foi castigado por roubar o fogo dos deuses para favorecer os homens e como pena Júpiter mandou acorrentá-lo num rochedo do Cáucaso, onde um abutre lhe arrancava o fígado, que se renovava, à medida que era devorado (BULFINCH, 2002).

Assim como na mitologia de Prometeu configura também a narrativa de Sísifo, que foi castigado e sentenciado a levar uma pedra maior que ele até o alto de uma montanha,

mas antes de chegar ao topo, a pedra escapava e se precipitava novamente rolando montanha abaixo, fazendo com que ele fosse obrigado a correr atrás da rocha e empurrá-la novamente para cima da montanha de forma repetitiva.

Essa dimensão dúplice e mesmo contraditória, presente no mundo do trabalho, que cria, mas também subordina, humaniza e degrada, libera e escraviza, emancipa e aliena, manteve o trabalho humano como questão nodal em nossas vidas. E, neste conturbado limiar do século XXI, um desafio crucial é dar sentido ao trabalho, tornando também a vida fora do trabalho dotada de sentido (ANTUNES, 2005, pg. 138).

Ainda acerca da ambiguidade do trabalho, Antunes (2005) realiza uma distinção analítica e desfere uma provocação crítica no que refere à questão do trabalho distinguindo as concepções de origem weberiana das de origem marxiana, destacando que as abordagens que se baseiam em Weber compreendem que as mudanças em curso no mundo do trabalho teriam corroído a “ética positiva do trabalho”<sup>2</sup>. Enquanto que para as concepções que se amparam em Marx, não há sentido algum em associar o trabalho, sob o sistema de metabolismo do capital, a nenhuma ética positiva do trabalho, pois Marx explicita sua

---

<sup>2</sup> Nesta passagem, apesar de Antunes (2005) posicionar-se irrestritamente em favor da concepção marxiana acerca do trabalho, a qual nós igualmente nos amparamos, e ao afastar-se da concepção weberiana, chama-nos à necessidade de lembrar que Max Weber trata o assunto em questão de forma muito realista em duas ocasiões distintas, quando o mesmo reflete sobre o estabelecimento do trabalho na sociedade capitalista. Essas duas observações são necessárias para não correremos o risco de sermos erroneamente interpretados acerca da concepção weberiana de trabalho e nem de tratá-la com a um reducionismo que a genialidade de Weber não comporta. Na parte final do capítulo IV Origem do Capitalismo, Weber (1968) esclarece que: A raiz religiosa do homem econômico moderno se extinguiu. Hoje, o conceito de profissão aparece como um *caput mortuum* no mundo. [...] A ética econômica nasceu do ideal ascético; todavia perdeu o sentido religioso. Foi possível que a classe trabalhadora tivesse conformado com sua sorte enquanto se pôde prometer-lhe a bem-aventurança eterna. Mas, uma vez desaparecida a possibilidade desse consolo, tinham que se revelar todos os contrastes registrados numa sociedade que, como a nossa, se acha em pleno crescimento (WEBER, 1968, pg. 321). Já em *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, Weber (2004) genialmente lança a reflexão acerca de sua concepção do trabalho sob a perspectiva da vigência do capitalismo de sua época: O capitalismo vitorioso, em todo caso, desde quando se apóia em bases mecânicas, não precisa mais desse arrimo - a ascece. [...] Ninguém sabe ainda quem no futuro vai viver sob essa crosta e se ao cabo desse desenvolvimento monstro hão de surgir profetas inteiramente novos, ou um vigoroso renascer de velhas ideias, ou - se nem uma coisa nem outra - o que vai restar não será nenhuma petrificação chinesa (ou melhor: mecanizada), arrematada com uma espécie convulsiva de autossuficiência. Então, para os “últimos dos homens” desse desenvolvimento cultural, bem poderiam tornar-se verdade as palavras: “Especialistas sem espírito, gozadores sem coração: esse Nada imagina ter chegado a um grau de humanidade nunca alcançado” (WEBER, 2004, pg. 166).

concepção abertamente negativa do trabalho sob o capital em função da existência do trabalho fetichizado e assalariado.

Como o capital não pode eliminar o trabalho vivo, torna-se evidente sua redução em favor da predileção do trabalho morto no processo de criação de valores e isso se manifesta de forma explícita através das estratégias cada vez mais utilizadas que visam aumentar utilização e a produtividade do trabalho de modo a intensificar as formas de extração de sobretrabalho em tempo cada vez mais reduzido. Dessa maneira, seria possível constatar que o capital não tem mais interesse em explorar o trabalho abstrato e acaba convertendo a tendência de redução do trabalho vivo e ampliação do trabalho morto através da diminuição do tempo físico de trabalho, bem como da redução do trabalho manual direto, articulado com a ampliação do trabalho qualificado, multifuncional, dotado de maior dimensão intelectual (ANTUNES, 2009).

A redução do proletariado estável, herdeiro do taylorismo/fordismo, a ampliação do trabalho intelectual abstrato no interior das fábricas modernas e a ampliação generalizada das formas de trabalho precarizado (trabalho manual abstrato) sob a forma do trabalho terceirizado, part time, desenvolvidos na era da empresa flexível e da desverticalização produtiva, são fortes exemplos da vigência da lei de valor (ANTUNES, 2009, pg. 121).

Assim, se por um lado, o trabalho se apresenta como momento fundante da humanidade, por outro lado, o trabalho na sociedade capitalista se transformou em trabalho assalariado, alienado, fetichizado, que converteu a finalidade central do ser social em meio de subsistência, onde a própria força de trabalho transforma-se em mercadoria, cujo objetivo fundamental é o de criar novas mercadorias e valorizar o capital, converte-se em meio e não na primeira necessidade de realização humana (ANTUNES, 2009).

Não é o operário que emprega os meios de produção, são os meios de produção que empregam o operário. Não é trabalho vivo que se realiza no trabalho material como seu órgão objetivo; é o trabalho material que se conserva e se acrescenta pela sucção do trabalho vivo, graças ao qual se converte num valor que se valoriza, em capital, e funciona como tal. Os meios de produção apareceram já unicamente com sorvedouros do maior quantum possível do trabalho vivo. É justamente como criador de valor que o trabalho vivo se incorpora de maneira constante no processo de

valorização do trabalho objetivado. Como esforço, como dispêndio de força vital, o trabalho pessoal do operário. Porém, enquanto criador de valor, implicado no processo da sua objetivação, o próprio trabalho operário, mal entra no processo de produção, é um modo de existência do valor do capital, neste incorporado. Esta força que conserva o valor e cria novo valor é, por conseguinte, a própria força do capital e este processo apresenta-se como processo de autovalorização do capital, melhor dizendo, de empobrecimento do operário, que ao criar o valor que produz, produ-lo ao mesmo tempo como um valor que lhe é alheio (MARX, 2004, pg. 53 e 54).

O ato do trabalho como o emprego deliberado de energia humana objetiva transformar as condições naturais ou sociais de forma predeterminada. Nesse sentido, o trabalho se apresenta como o intermediário do metabolismo decorrente das relações estabelecidas entre as sociedades e seu ambiente. Essa definição “fisiológica” possui uma origem da generalização mental que engloba todos os tipos de trabalho, mas apesar de sua recorrente utilização, essa definição pode ser insuficiente porque é demasiadamente geral, já que agrega várias formas de gasto intencional de energia que geralmente não são consideradas trabalho e também por se tratar de uma definição trans-histórica, e, portanto, analiticamente estéril, pois determinados tipos de trabalho podem se diferenciar significativamente no tempo e no espaço, em relação aos temas dos processos de trabalho e das circunstâncias nas quais essas atividades são realizadas (SAAD FILHO, 2011).

A análise do sentido e da importância do trabalho no capitalismo torna-se mais fértil se partimos de sua essência: o trabalho abstrato. O trabalho abstrato pode ser definido, de forma simples, como trabalho executado por empregados assalariados diretamente engajados na produção de mais-valia. Essa é a essência do trabalho no capitalismo por três razões. Primeiro, o emprego de trabalhadores assalariados para produzir mais-valia é típico de relações sociais capitalistas, e ele as define. Segundo, a difusão do capitalismo gradualmente desloca a produção não capitalista. Formas de trabalho não assalariadas tendem a ser marginalizadas, e o emprego de trabalhadores assalariados passa a depender da produção de mais-valia. Terceiro, a análise sistemática do trabalho abstrato permite a introdução de outras categorias explicativas das estruturas e relações sociais no capitalismo, que é o fio condutor de *O Capital* (SAAD FILHO, 2011, pg. 24).

Marx parte do trabalho humano geral para explicar o *valor* e sua importância no capitalismo, pois o trabalho é o processo de transformação de dadas condições sociais e naturais com vistas a alcançar resultados predeterminados na forma de bens e serviços que são essenciais à reprodução social, denominados como valores de uso. A força de trabalho social, que inclui a capacidade de trabalho de todos os indivíduos, abrangendo conhecimento, habilidade e experiência, é um recurso da comunidade que é empregado de acordo com as condições culturais, naturais e tecnológicas em todas as sociedades e o trabalho sempre aparece dividido de acordo com o gênero, idade, linhagem ou classes sociais, sendo que o produto desse trabalho de natureza social é coletivamente dividido de forma semelhante (SAAD FILHO, 2011).

Na maioria das sociedades, grupos ou classes constituídas de não produtores diretos se mantêm a partir da exploração exercida sobre os produtores diretos, pois as relações de exploração de classe são determinadas pelo modo de extração do trabalho excedente proveniente dos produtores diretos. Essas relações de exploração apresentam-se como uma *totalidade*, pois mesmo se nos fiarmos numa análise puramente em termos econômicos, essas relações abrangem várias esferas da vida social, entre as quais, as relações de produção, a distribuição do trabalho, o controle sobre o processo de produção e distribuição do produto. E, portanto, o que define como característica basilar do capitalismo é a exploração dos trabalhadores assalariados pela classe capitalista, através do recurso de extração de mais-valia (SAAD FILHO, 2011).

Que é a sociedade, qualquer que seja a sua forma? O produto da ação recíproca dos homens. São os homens livres de escolher esta ou aquela forma social? De modo algum. Considere-se um certo estado de desenvolvimento das faculdades produtivas dos homens e ter-se-á tal forma de comércio e de consumo. Considerem-se certos graus de desenvolvimento da produção, do comércio, do consumo e ter-se-á tal forma de constituição social, tal organização da família, das ordens ou das classes, numa palavra, tal sociedade civil. Considere-se tal sociedade civil e ter-se-á tal Estado político, que não é mais do que a expressão oficial da sociedade civil (MARX, pg. 1975).



Segundo Saad Filho (2011), na perspectiva de Marx, é fato incontestável a existência do valor e de seu alicerce na divisão social do trabalho. Em sociedades não capitalistas em que a produção e as trocas mercantis são marginais, o valor exerce importância apenas como valor de troca, através de uma generalização mental que expressa a relação de troca de uma mercadoria por outra. Nesse tipo de sociedade, o trabalho abstrato também é uma generalização mental porque a produção se baseia na criação de valores de uso específicos, em detrimento da valorização do capital, os mercados de trabalho são profundamente fragmentados e frequentemente estão ausentes, a divisão do trabalho na sociedade é pouco desenvolvida e os valores de troca são altamente dependentes de relações não mercantis, não sendo determinados intrinsecamente pela produção e pela concorrência. Assim, nesse contexto, “*o processo de trabalho tem poucas determinações sociais, os produtos adquirem a forma de mercadorias apenas se eles se tornarem o caminho da circulação, e a abstração do trabalho depende da venda*” (SAAD FILHO, 2011, pg. 65).

Já nas sociedades capitalistas, o trabalho assalariado é a forma do trabalho social e os produtos, que abrangem os outros ativos e as relações sociais, geralmente se constituem sob a forma de mercadorias, já que nesses tipos de sociedades o trabalho é basicamente abstrato e o valor de troca representa a forma de expressão da relação de valor (SAAD FILHO, 2011).

A abstração do trabalho e a mercantilização do produto social podem ser analisados em dois níveis. Primeiro, na produção, os trabalhadores assalariados são tipicamente contratados nos mercados de trabalho e forçados a trabalhar para produzir bens e serviços propriamente para lucro (mais-valia) em vez da satisfação das necessidades humanas (valor de uso), utilizando insumos disponíveis no mercado. Portanto, os produtos são mercadorias desde sua concepção, e o trabalho abstrato predomina tanto lógica quanto realmente sobre o trabalho concreto. Segundo, a produção para a venda demonstra, na esfera da circulação, a identidade essencial entre todos os tipos de trabalho (SAAD FILHO, 2011, pg. 66).

Saad Filho (2011) ainda lembra a parte inicial de *O capital*, que Marx começa a referida obra com a análise sobre a *mercadoria*, que isoladamente considerada, pode ser compreendida como a forma elementar da riqueza na sociedade capitalista, haja vista que

*“a riqueza das sociedades onde rege a produção capitalista configura-se em ‘imensa acumulação de mercadoria’” (MARX, 2014, p. 57).*

A mercadoria é antes de mais nada, um objeto externo, uma coisa que, por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas, seja qual for a natureza, a origem delas, provenham do estomago ou da fantasia. Não importa como a maneira como a coisa satisfaz a necessidade humana, se diretamente, como meio de subsistência, objeto de consumo, ou indiretamente, como meio de produção (MARX, 2014, p. 57).

Destarte, a ressalva acerca da limitação do contexto que “rege a produção capitalista” é um importante marco que estabelece os limites históricos para situar o objeto da análise de Marx, pois mercadorias são produzidas há milhares de anos pela humanidade, onde sua produção e circulação constituem-se em antecedentes históricos do capitalismo. No entanto, as mercadorias que são produzidas no capitalismo são intrinsecamente díspares das produzidas em outros tipos de sociedade e essa diferença se explica porque o produto social tipicamente assume a forma de mercadoria, e, em especial, a força de trabalho em sentido linear também assume essa configuração (SAAD FILHO, 2011).

Assim como a mercadoria é a unidade imediata de valor de uso e do valor de troca, o processo de produção que é o processo de produção de mercadorias é a unidade imediata do processo de trabalho e do processo de valorização. Do mesmo modo que as mercadorias, isto é, as unidades imediatas do valor de uso e do valor de troca, saem do processo como resultado, como produto, assim também ingressam nele a qualidade de elementos constitutivos. De um processo produtivo não pode sair nunca nada que nele não tenha entrado sob a forma de condições de produção (MARX, 2004, pg. 43).

O trabalho produtor de valores de uso, ou seja, o trabalho concreto existe em todas e quaisquer formas de organização social, haja vista que os seres humanos sempre precisaram produzir e consumir valores de uso para conseguirem viabilizar sua reprodução física e social. Ao contrário do trabalho abstrato, que é historicamente específico e existe em sociedades que se reproduzem através do intercâmbio de mercadorias (SAAD FILHO, 2003).

Em todos os estágios sociais, o produto do trabalho é valor de uso; mas só um período determinado do desenvolvimento histórico, em que se

representa o trabalho despendido na produção de uma coisa útil como “propriedade objetiva”, inerente a essa coisa, isto é, como seu valor, é que transforma o produto do trabalho em mercadoria (MARX, 2014, pg. 83).

Assim, a diferenciação entre *valor do trabalho* e *valor da força do trabalho* se constitui como elemento crucial para o sistema da Economia Política marxiana, pois permite desnudar a aparência suscitada pelo funcionamento do regime capitalista e que adquire um caráter de dogma ideológico tanto para patrões quanto para operários.

“[...] o que o salário paga não é o valor do trabalho, mas o valor da força de trabalho. O valor da força de trabalho se determina como as demais mercadorias, ou seja, pelo tempo socialmente necessário para sua produção<sup>3</sup>” (GORENDER, 1982, pg. XIX).

A produção da força de trabalho se dá mediante o conjunto de bens que o operário necessita para consumir a fim de diariamente restabelecer suas aptidões físicas e intelectuais, além de sustentar sua família, que representa uma fração da futura geração de operários. Dessa maneira, contratado pelo capitalista para trabalhar determinado número de horas por dia, o operário reproduz, numa parte da jornada, o valor de sua força de trabalho e o restante da jornada constitui trabalho excedente sem retribuição, que origina a criação de sobrevalor ou mais-valia, do qual o capitalista se apropria (GORENDER, 1982).

A determinação da quantidade do valor pelo tempo de trabalho é, por isso, um segredo oculto sob os movimentos visíveis dos valores relativos das mercadorias. Sua descoberta destrói a aparência de causalidade que reveste a determinação das quantidades de valor dos produtos do trabalho, mas não suprime a forma material dessa determinação. [...] Formas dessa natureza constituem as categorias da economia burguesa. São formas de pensamento socialmente válidas, portanto, objetivas, ajustadas às relações desse modo de produção historicamente definido, a produção de mercadorias. Todo mistério do mundo das mercadorias, todo o sortilégio e a magia enevoam os produtos do trabalho, ao assumirem estes a forma de mercadorias, desaparecem assim que examinemos outras formas de produção (MARX, 2014, pg. 97 e 98).

---

<sup>3</sup> Tempo de trabalho socialmente necessário é o tempo de trabalho requerido para produzir-se um valor de uso qualquer, nas condições de produção socialmente normais existentes e com um grau social médio de destreza e intensidade do trabalho (MARX, 2014, pg. 61).

Marx especifica claramente nos *Manuscritos econômico-filosóficos* de 1844, na seção *Trabalho Estranhado e Propriedade Privada*, que se pudesse, o trabalhador fugiria do trabalho como se foge de uma peste (ANTUNES, 2005), conforme podemos verificar em outras passagens da referida obra de Marx, quando o mesmo reflexiona criticamente sob o trabalho no sistema do capital:

[...] constatamos que o trabalhador baixa à condição de mercadoria e à de mais miserável mercadoria, que a miséria do trabalhador põe-se em relação inversa à potência (*Macht*) e à grandeza (*Größe*) da sua produção [...] (MARX, pg. 79, 2004).

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens (*Menschenwelt*). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral (MARX, pg. 80, 2004).

O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformação para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, mas produz imbecilidade, cretinismo para o trabalhador (MARX, pg. 82, 2004).

Se o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, um poder estranho [que] está diante dele, então isto só é possível pelo fato de [o produto do trabalho] pertencer a um outro homem fora o trabalhador. Se sua atividade lhe é martírio, então ela tem de ser fruição para um outro e alegria de viver para um outro (MARX, pg. 86, 2004).

Portanto, a desconstrução ontológica<sup>4</sup> do trabalho no sistema de produção do capital em curso se apresenta como uma das mais explosivas questões da

---

<sup>4</sup> Que nos remete também a Lukács (1978), que compreende que com o trabalho, portanto, dá-se ao mesmo tempo - ontologicamente - a possibilidade do seu desenvolvimento superior, do desenvolvimento dos homens que trabalham. Já por esse motivo, mas antes de mais nada porque se altera a adaptação passiva, meramente reativa, do processo de reprodução ao mundo circundante, porque esse mundo circundante é transformado de maneira consciente e ativa, o trabalho torna-se não simplesmente um fato no qual se expressa a nova peculiaridade do ser social, mas, ao contrário - precisamente no plano ontológico -, converte-se no modelo da

contemporaneidade, haja vista que o mundo do trabalho apresenta uma nova morfologia, que culminou com a alteração e complexificação do trabalho humano, conforme denunciado por Marx. Portanto, o que deveria ser fonte da humanidade acabou se metamorfoseando em alienação e estranhamento (ANTUNES 2005 e 2009b) e apresenta-se sob formas inéditas, complexas e altamente eficientes de solapamento dos direitos dos trabalhadores no contexto contemporâneo.

## **1.2 Fim da categoria trabalho como estruturante social ou precarização estrutural do trabalho?**

A desconsideração da complexa e contraditória da relação do trabalho e de sua dupla dimensão que ao mesmo cria e subordina, emancipa e aliena, humaniza e degrada, que libera e escraviza permitiu que muitos autores se equivocassem ao defenderem a desconstrução ou mesmo a total dissolução da atividade laborativa nas últimas décadas do século XX. Os debates teóricos ainda provocam muitas repercussões acerca das intensas mutações que o capitalismo introduziu nas últimas décadas no mundo da produção e do trabalho (ANTUNES, 2009b), que se sustentaram sobre a especulação do fim da categoria trabalho como elemento estrutural da sociedade ou sobre o agravamento de processos de precarização no mundo do trabalho.

O trabalho como fator estruturante da vida coletiva e gerador de identidades conferido pelos clássicos da Sociologia ocupam uma posição central nas contribuições de Durkheim, Weber e Marx, assim como nas contribuições teóricas dos clássicos da Economia como Adam Smith e David Ricardo (DAL ROSSO, 1996), mas as polêmicas questões levantadas a partir da década de 1980 acerca da especulação sobre o fim da centralidade do trabalho<sup>5</sup> e que por vários anos tem mantido a categoria trabalho sob os

---

nova forma do ser em seu conjunto (LUKÁCS, 1978, pg. 05). Veja sobre a ontologia do trabalho em Lukács (1979).

<sup>5</sup> Sobre esse debate consulte Gorz (1982), Offe (1989), Habermas (1988) e mais recentemente as teses sobre a imaterialidade do trabalho e a perda do valor explicativo da teoria do valor trabalho em Gorz (2005), e Lazzarato e Negri (2001). Sobre o debate da imaterialidade do trabalho, segundo Amorim (2009), autores do capitalismo cognitivo que defendem essa tese utilizam o arcabouço teórico de Marx como ponto de partida, especialmente as teses desenvolvidas nos *Grundrisse* sobre a substituição de trabalho vivo por morto e, sobretudo, a tese sobre a redução do tempo de produção até sua possível extinção como medida de valor.

holofotes de debates acalorados, ainda indicam que esses debates não devam perder em amplitude e importância nos próximos anos, pois a relação da sociedade com o trabalho é atualmente um problema complexo e decisivo (LESSA, 2002).

Limitando-nos a um *flashback* aos clássicos da sociologia, mesmo que de forma célere, podemos averiguar que a centralidade do trabalho em suas concepções era componente estrutural para a compreensão e explicação dos fenômenos sociais, mesmo partindo do pressuposto que Durkheim, Weber e Marx tratem o tema da categoria trabalho sob perspectivas distintas.

Em Durkheim, encontramos na *solidariedade* o ponto de partida de toda sua teoria sociológica, e, à medida que sua teoria se desenvolve, mediante a adoção dos conceitos básicos, a saber, *solidariedade*, *coerção*, *autoridade*, *representações coletivas*, etc., torna-se evidente sua preocupação fundamental com a manutenção da ordem social. Nesse sentido, a categoria trabalho em Durkheim não pode se dissociar de sua concepção sociológica de *solidariedade social*, pois é justamente sob a solidariedade que se constituem os elos da coesão social, variando segundo cada organização social, segundo a intensidade maior ou menor da divisão do trabalho (DURKHEIM, 2002).

Para Durkheim, a divisão do trabalho é considerada sob um aspecto onde os serviços econômicos a que ela se presta elevam-se a patamares secundários, haja vista que sua verdadeira função incide no fato de a divisão do trabalho social ser a responsável por criar o sentimento de solidariedade social entre os homens, ou seja, produzir um efeito moral na sociedade. Assim, em Durkheim, a função solidária, originada da divisão do trabalho, possui efeitos que se sobrepõem ao aumento do rendimento das funções divididas

---

Porém, apesar da análise desses autores utilizarem Marx como ponto de partida, os mesmos se contrapõem às concepções marxianas ao utilizarem a realidade contemporânea para estabelecer “a imensurabilidade do valor do trabalho (imaterial) e, portanto, a necessidade de revisão da teoria marxista, seja com relação à teoria do valor, seja em relação à teoria das classes sociais” (AMORIM, 2009, pg. 02). Sobre uma crítica bem fundamentada a Habermas veja A crítica da “centralidade do trabalho e da Teoria do Valor Trabalho de Habermas” (2013) de Fábio Marvulle Bueno, além de Antunes (2009) e Amorim (2011).

e, portanto, ultrapassa os interesses puramente econômicos porque ela estabelece uma ordem social e moral *sui generis* (DURKHEIM, 2002).

São caracterizados dois tipos de solidariedade, mecânica e orgânica, onde cada qual corresponde a dois tipos sociais distintos, em que uma se desenvolve na razão inversa da outra e que esta última é definida pela presença intensiva da divisão do trabalho social. Portanto, em função das sociedades baseadas na solidariedade mecânica não apresentarem a divisão do trabalho social desenvolvida, há a vigência de uma “lei histórica” que leva à sua perda progressiva de espaço para o estabelecimento gradual da preponderância da solidariedade orgânica.

Nas sociedades baseadas na solidariedade mecânica, característica de sociedades pré-capitalistas, haveria uma constituição social marcada pela existência de um sistema de segmentos homogêneos e semelhantes entre si, que são denominadas dessa maneira não por que são produzidas por meios mecânicos e artificiais, mas sim por analogia com a coesão que une os elementos dos corpos brutos e que corresponde o direito repressivo, cuja ruptura constitui o crime, compreendendo ato criminoso aquele que ofende as condições consolidadas e definidas pela consciência coletiva. A consciência individual nesse modelo de solidariedade é considerada como simples dependência do tipo coletivo e dele decorre todos seus movimentos, fazendo, portanto, que o indivíduo não se pertença, já que essa solidariedade só se intensifica na razão inversa da personalidade, pois a integração geral da sociedade depende da extensão mais ou menos abrangente e regulamentada da consciência comum<sup>6</sup> (DURKHEIM, 2002).

Nas sociedades baseadas na solidariedade orgânica, características de sociedades complexas, os indivíduos se diferem uns dos outros porque não são constituídos por uma repartição de segmentos similares e homogêneos, mas por um sistema de órgãos distintos entre si, onde cada qual assume um papel especial e se forma de partes diferenciadas, bem

---

<sup>6</sup> Consciência coletiva em Durkheim é definida como “o conjunto de crenças e de sentimentos comuns à média dos membros de uma mesma sociedade forma um sistema determinado que tem sua vida própria”. Em Divisão do trabalho, A solidariedade Mecânica, Durkheim, Coleção Grandes Cientistas Sociais, página 74. Organizador: José Albertino Rodrigues. Coordenador: Florestan Fernandes, 2002.

como as relações que regulam o direito cooperativo com sanções restitutivas exprimiriam a própria solidariedade que resultaria da divisão do trabalho social prevaiente neste modelo social. Os elementos sociais não são originados da mesma natureza e não se acham justapostos linearmente como os elos de uma cadeia, nem encaixados uns nos outros, mas encontram-se coordenados e subordinados uns aos outros, em torno de um mesmo órgão central que exerce uma função de ação moderadora. Nesse modelo de solidariedade, cada qual pode desenvolver uma esfera de ação própria e, conseqüentemente, uma personalidade, haja vista que é necessário que a consciência coletiva deixe parte da consciência individual descoberta para que se estabeleçam funções especiais que a consciência coletiva não pode regulamentar (DURKHEIM, 2002).

A coesão que resulta da solidariedade orgânica, característica de sociedades desenvolvidas e industriadas, é mais forte, pois cada um depende, por um lado, mais estreitamente da sociedade em que o trabalho é mais dividido e, de outro lado, a atividade de cada um é tanto mais individual à medida que mais especializada ela também seja. E por mais contraditório que a princípio possa parecer para Durkheim, a divisão do trabalho promove um tipo de solidariedade que permite que o jugo de suportar o peso da sociedade seja menos pesado, já que os indivíduos encontram mais lugar ao livre jogo das iniciativas e as individualidades do todo aumentam de maneira progressiva em conjunto com as partes (DURKHEIM, 2002).

Portanto, para Durkheim, a categoria trabalho encontra-se como elemento basilar em sua concepção sociológica, pois seria justamente através da intensificação da divisão do trabalho social que culminaria a “evolução social”, através da extinção progressiva das organizações sociais segmentares em favor das organizações profissionais, inclusive conjecturando essa tendência para a organização da esfera política, que se assentaria sob uma base exclusivamente profissional. Assim, advoga Durkheim, acerca do caráter positivo e central da divisão do trabalho social em sua perspectiva sociológica, que na hipótese da divisão do trabalho não produzir solidariedade é porque as relações dos órgãos não se encontrariam regulamentadas, ou seja, estariam num estado de *anomia*, já que a divisão do trabalho não produzia impactos negativos em consequência da virtude de uma imposição de



sua natureza, mas somente em circunstâncias anormais e excepcionais (DURKHEIM, 2002).

Em Max Weber, a categoria trabalho emerge a partir da afinidade interna estabelecida entre certos princípios conceituais importantes para a regulação racional da conduta e o modo de pensar protestante. Desde a publicação de seu célebre estudo “*A ética protestante e o espírito do capitalismo*”, em 1905, muitas reverberações foram provocadas acerca dessa obra, pois nela Weber se empenha em demonstrar a existência de uma íntima afinidade entre a ideia protestante de “vocação” e a contenção do impulso racional para o lucro mediante a atividade metódica e racional, que visava alcançar o lucro para a empresa. Nesse sentido, o tipo de orientação da conduta na esfera da vida religiosa, a ética protestante, era apontada como a causa do desenvolvimento da conduta racional em moldes capitalistas na esfera econômica (Cohn, 2002).

A partir dessa explicação causal, Weber advoga que a ética protestante é um componente causal significativo para o desenvolvimento do capitalismo moderno, entendido como tipo de orientação da ação econômica, o que permite levantar a hipótese de que na sua ausência, o capitalismo não existiria na forma como o conhecemos, pois o capitalismo existe onde quer que se realize a satisfação de um grupo humano, com caráter lucrativo e por meio de empresas. O capitalismo se apresenta de formas diferentes nos diversos períodos da história. No entanto, Weber explicita as características basilares da empresa racional como uma instituição que controla sua rentabilidade com o auxílio de cálculos, da contabilidade moderna e da elaboração de balanços e argumenta que são justamente são essas características particulares que demonstram a eficácia do racionalismo ocidental que induziram ao desenvolvimento do capitalismo moderno (WEBER, 1968).

A condição prévia para a existência do capitalismo moderno é basicamente a contabilidade racional do capital. Em função de seu caráter calculável e de possibilitar precisão na administração financeira dos empreendimentos, a contabilidade racional é apontada por Weber como a "precondição mais geral" para a consolidação desse capitalismo moderno, podendo ser observada não somente como um procedimento técnico

de controle financeiro, mas também como símbolo dos empreendimentos nesse contexto. Outras precondições também relevantes são apresentadas por Weber:

- a apropriação dos meios materiais de produção por empresas;
- a liberdade de mercado, isto é, de restrições irracionais à circulação de mercadorias;
- a técnica racional;
- o direito racional calculável;
- o trabalho livre, em que existam pessoas não somente no aspecto jurídico, mas no econômico, obrigadas a vender livremente sua atividade num mercado;
- a comercialização da economia, que pode ser entendida pelo uso de "títulos de valor" (negociáveis na bolsa) para direito de participação em empresas e, igualmente, para direitos patrimoniais, estando diretamente associada a essa a especulação (WEBER, 1968, pg. 251 a 252).

Portanto, o que em última instância para Weber deu origem ao o capitalismo moderno ocidental foi o empreendimento racional permanente, através da empresa permanente e racional, da contabilidade racional, da técnica racional, do direito racional, da ideologia racional, da racionalização da vida e da ética racional, mas todos esses fatores por si mesmos não seriam independentes da necessidade de desenvolvimento de uma mentalidade racional, da racionalização da conduta da vida e do *ethos* econômico racional, todos eles diretamente vinculados a conduta religiosa protestante que de distinguiu da postura contemplativa católica e na condenação do lucro (WEBER, 1968).

Até onde alcançou a potência da concepção puritana de vida, em todos esses casos ela beneficiou - e isso, naturalmente, é muito mais importante que mero favorecimento da acumulação de capital - a tendência à conduta da vida burguesa economicamente racional; ela foi se mais essencial, ou melhor, acima de tudo seu único portador consequente. Ela fez a cama para o "*homo economicus*" moderno (WEBER, 2004, pg. 158).

A concepção de vida racional fundada na ideia de profissão como vocação nasceu do espírito da ascese cristã (puritana), como um dos elementos componentes do "espírito do capitalismo" moderno e da própria cultura moderna (WEBER, 2004).

Através da valorização religiosa do trabalho profissional mundano, sem descanso, continuado, sistemático, como meio ascético simplesmente supremo e a um só tempo comprovação o mais segura e visível da regeneração de um ser humano e da autenticidade de sua fé, tinha que ser, no fim das contas, a alavanca mais poderosa que se pode imaginar da expansão dessa concepção de vida que aqui temos chamado de “espírito do capitalismo” (WEBER, 2004, pg. 156 a 157).

Nesse sentido, o conceito profissional da categoria trabalho também se apresenta como basilar na teoria sociológica de Weber, pois arrola fatores culturais, a exemplo da esfera religiosa, ao surgimento da racionalidade burguesa<sup>7</sup> e do capitalismo moderno ocidental por intermédio de um novo *ethos* e de uma nova mentalidade através da ideia de “vocação”. Além disso, essa ideia de “vocação” para o trabalho forneceu aos empresários modernos uma experiência extremamente positiva e, igualmente, favoreceu a emergência de operários disciplinados para o trabalho, pelo menos durante o período em “*que se prometeu a profissão à classe trabalhadora, como prêmio por sua ‘dedicação ascética’, assim como a bem-aventurança eterna, por seu consentimento ao aproveitamento destas energias pelo capitalismo*” (WEBER, 1968, pg. 320).

Ao resumir as notas peculiares do capitalismo ocidental e suas causas, podemos corroborar com a presença da centralidade da categoria trabalho na teoria sociológica de Weber, pois o mesmo destaca que somente no capitalismo ocidental foi criada uma organização racional para o trabalho, haja vista que de outra maneira não seria possível seu surgimento conforme o conhecemos. Em outros tempos e lugares também existiu o comércio, em que cujas atividades podem ser remontadas à Idade da Pedra, além de poderem ser encontradas em diferentes épocas e culturas, financiamento de guerra, fornecimentos ao Estado, arrendamento de tributos, compra de cargos, mas não é possível encontrar uma organização racional do trabalho como no capitalismo ocidental. Também

---

<sup>7</sup> Weber caracteriza as acepções do termo "burguesia" como: econômica, política e estamental, pois no sentido da história social, a burguesia pode abranger determinadas categorias sociais, caracterizadas por certos interesses econômicos. Weber alega que o burguês cidadão somente existiu na cidade, e, conseqüentemente, só existiu no ocidente. As contribuições das cidades ocidentais foram extremamente significativas, não somente para os mais diversos campos da cultura, pois a supremacia da burguesia nessas cidades orientou-as no rumo dos negócios e, ao assim fazê-lo, foi decisivo para o capitalismo (WEBER, 1968).

podem ser encontradas em toda parte economias internas primitivas, de modo a não poder conceber a ideia de liberdade de atividade econômica entre elementos de uma mesma tribo ou mesma linhagem, em função da ausência de atenção à ordem financeira.

[...] a supressão das barreiras existentes entre economia interna e externa, entre moral dentro e fora da estirpe, a penetração do princípio mercantil na economia interna e a organização do trabalho sobre essa base, constituem a segunda característica do capitalismo ocidental. [...] em nenhum lugar encontramos a organização empresarial do trabalho, como se conhece no Ocidente (WEBER, 1968, pg. 279).

Considerando o processo de trabalho à parte de qualquer estrutura social determinada Marx (2014) esclarece que antes de qualquer coisa o trabalho é definido como um processo através do qual o homem e natureza participam conjuntamente, processo pelo qual o ser humano através de sua própria ação regula e controla o intercâmbio material com a natureza. *“Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais do seu corpo - braços e pernas, cabeças e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana”* (MARX, 2014, pg. 211).

Através do trabalho o homem atua e modifica a natureza externa, desenvolvendo na mesma as potencialidades que se encontravam adormecidas, submetendo ao seu domínio o jogo das forças naturais. Porém, o trabalho humano não é semelhante ao trabalho de natureza instintiva, tais como o trabalho realizado pelos animais, pois quando o trabalhador vende sua força de trabalho no mercado, encontra-se a uma imensa distância histórica que o separa de sua condição com a do homem primitivo com sua forma de trabalho instintiva (MARX, 2014).

Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes de idealmente na imaginação do trabalhador (MARX, 2014, pg. 212).

O trabalho humano, portanto, não opera meramente uma transformação sob o objeto que se submete ao dispêndio da ação humana, mas acima de tudo, o trabalho

humano imprime ao material (natureza) o projeto que anteriormente já existia de forma consciente pelo ser humano na forma de objetivo a ser alcançado e que constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao subordina sua vontade. No entanto, essa subordinação não emerge como um produto do acaso, haja vista que além do esforço cultivado pelos órgãos que trabalham, também faz-se imperiosa a vontade adequada que se empreende através da manifestação da atenção durante todo o curso do trabalho, pois a atenção é tanto mais necessária quanto menos o trabalhador se sinta atraído pelo conteúdo e execução de sua tarefa, já que nessa circunstância, há menor probabilidade de o trabalhador usufruir da aplicação de suas próprias forças físicas e espirituais (MARX, 2014).

No processo de trabalho, a atividade do homem opera uma transformação, subordinada um determinado fim, no objeto sobre o qual atua por meio do instrumento de trabalho. O processo extingue-se ao concluir-se o produto. O produto é um valor de uso, um material da natureza adaptado às necessidades humanas através da mudança de forma. O trabalho está incorporado ao objeto sobre que atuou. Concretizou-se, e a matéria está trabalhada. O que se manifestava em movimento, do lado do trabalhador, se revela agora qualidade fixa, na forma de ser, do lado do produto. Ele teceu, e o produto é um tecido (MARX, 2014, pg. 212).

Nesse sentido, o trabalho pode ser considerado como um momento fundante da vida humana, como o ponto de partida no processo de humanização, pois o trabalho social converte-se num elemento central do desenvolvimento da sociabilidade humana. O trabalho constitui fonte originária, primária, de realização do ser social, protoforma da atividade humana e como fundamento ontológico da omnilateralidade humana, como criador de valores de uso, em sua dimensão concreta, como atividade vital. (ANTUNES, 2009).

O trabalho, como criador de valores de uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem - quaisquer que seja as formas de sociedade -, é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida (MARX, 2014, pg. 65).

A centralidade da categoria trabalho em Marx exerce uma posição central em toda sua concepção. Mesmo que de maneira ainda tosca, já em *A Ideologia Alemã* escrita entre 1845/1846 (1998), surge a primeira exposição do materialismo histórico, que confere à

esfera dos fenômenos econômicos o estatuto de instância basilar da vida social (GORENDER, 1982).

[...] a observação empírica deve mostrar nos fatos, e sem nenhuma especulação nem mistificação, a ligação entre a estrutura social e política e a produção. A estrutura social e o Estado nascem continuamente do processo vital de indivíduos determinados; mas desses indivíduos não tais como aparecem nas representações que fazem de si mesmos ou nas representações que os outros fazem deles, mas na sua existência real, isto é, tais como trabalham e produzem materialmente; portanto, do modo como atuam em bases, condições e limites materiais determinados e independentes de sua vontade. A produção das ideias, das representações e da consciência está, a princípio, direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens: ela é a linguagem da vida real (MARX E ENGELS, 1998, pg. 18).

Marx e Engels (1998) também dissertam sobre o papel da divisão social do trabalho e advogam que sua consolidação de fato somente ocorre quando há a separação entre *trabalho material* e *intelectual*. Portanto, a divisão do trabalho emerge como uma das forças capitais da história.

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder material dominante numa determinada sociedade é também o poder espiritual dominante. A classe que dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. Os pensamentos dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes [...] (MARX E ENGELS, 1998, pg. 48).

Também em *Fundamentos para a Crítica da Economia Política* (primeiramente redigida em 1857/58 sob a forma de rascunho que só foi publicada em 1939), no *Prefácio* e na *Introdução*, encontramos dois documentos doutrinários importantes do universo do marxismo. No *Prefácio*, figura a mais condensada e famosa síntese do materialismo histórico, onde a prioridade metodológica que foi atribuída à Economia Política encontra sua origem explicativa na ontológica conclusão de que nela se reside a anatomia da sociedade civil, cujo conceito compreende a totalidade das relações materiais de vida (GORENDER, 1982).

O resultado geral a que cheguei e que, uma vez obtido, serviu-me de fio condutor aos meus estudos, pode ser formulado em poucas palavras: na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo geral de vida social, político e espiritual. Não é consciência dos homens que determina seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (MARX, 1982, pg.25).

A sucessão dos modos de produção e das formações sociais é determinada pela dialética estabelecida entre as forças produtivas e as relações de produção, onde a sociedade burguesa representa uma forma transitória de organização social e a última forma antagônica. Na *Introdução* da referida obra, os autores elucidam que a análise do objeto da Economia Política geralmente é realizada através do costume de tomar a produção através da perspectiva de categorias supra-históricas, válidas para todas as épocas, mas a produção, segundo Marx e Engels, é sempre social e resultado de um desenvolvimento histórico (GORENDER, 1982).

Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que nada mais é do que a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade dentro das quais aquelas até então tinha se movido. De forma de desenvolvimento das forças produtivas essas relações se transformam em seus grilhões. Sobrevém então uma época de revolução social. Com a transformação da base econômica, toda enorme superestrutura se transforma com maior ou menor rapidez (MARX, 1982, pg.25).

Portanto, pode-se compreender que cada época possui características específicas e, por isso, que se as chamadas *determinações gerais da produção* forem abstraídas das categorias específicas, reduzem-se a tautologias. Portanto, Marx chamará de *modo de produção* a organização social da atividade econômica, criando um conceito axial para todo seu sistema teórico (GORENDER, 1982).

Na perspectiva de Dal Rosso (1996), a pergunta suscitada na década de 1980 acerca do conceito central do trabalho para a estruturação da vida social só pôde ser colocada à medida que o crescimento da produtividade gerou mais tempos de não trabalho e alterou a relação entre trabalho e não trabalho. E esclarece que:

[...] os propositores desta interpretação estão deslumbrados com os recuos que a produtividade impôs ao volume de trabalho, mas esquecem-se do fato que o trabalho é recriado noutras regiões do globo terrestre, impulsionado pelos desejos crescentes de consumir. A polêmica está fadada a ocupar ainda muito espaço nas ciências sociais, tanto pela profundidade da questão, quanto pelas diferentes posições teóricas e políticas que fornecem substância ao debate (DAL ROSSO, 1996, pg. 63).

Segundo Lessa (2002), as profundas transformações das relações de produção, provenientes das mudanças ocorridas nas economias capitalistas após 1970 aparentemente autorizariam teorizações que apontariam para uma nova relação da sociedade com o trabalho, culminando com o rompimento da tradicional construção da identidade social dos indivíduos a partir da sua “profissão”, com reflexos evidentes na constituição das consciências de classe e com a pertinência do trabalho como fator estruturante social conforme havia assumido na sociologia clássica (OFFE, 1989).

Ou então as transformações decorrentes do próprio processo do trabalho, a partir de um fenômeno crescente de diferenciação interna, do crescimento do setor de serviços, aliado ao desenvolvimento da informatização e dos sistemas de comunicação que proporcionam o desenvolvimento de atividades profissionais serem realizadas nas residências de grande parcela de trabalhadores, estariam apontando para uma nova era, qualitativamente distinta, em relação aos homens com o trabalho, tal como postula Gorz (1982), culminando com o limiar do desenvolvimento de uma nova esfera de existência social (LESSA, 2002).

Lessa (2002) ainda assinala que outras dimensões do debate acerca do significado da reestruturação produtiva relacionaram à diminuição da presença do emprego como elo social decisivo da vida cotidiana dos indivíduos com a negação da centralidade política dos trabalhadores baseadas em três tendências que foram interpretadas como sendo indicadores



inquestionáveis da falência da concepção da classe operária enquanto “sujeito” do atual período histórico.

[...] fragmentação dos processos de trabalho e a conseqüente heterogeneização interna dos trabalhadores, o velamento daí decorrente das fronteiras tradicionais, mais nítidas, entre a classe média e a classe operária fabril, juntamente com a nova realidade na qual o desemprego é uma situação social tão frequente quanto o emprego (LESSA, 2002, pg. 156).

Em resposta a repercussão do livro *Adeus ao proletariado*, de André Gorz, que vaticinou o fim do proletariado ao captar a tendência em curso no mundo do trabalho, como consequência da significativa redução do operariado industrial nas sociedades capitalistas avançadas ainda na década de 1980, Antunes (2011) posiciona-se em favor da ontologia do trabalho e classifica o ensaio como “*muito instigante e abusivamente problemático*” (ANTUNES, 2011, pg. 17).

Em aversão ao posicionamento de Gorz, Antunes (2011) advoga que os países capitalistas avançados na década de 1980 foram alvo de profundas transformações no mundo do trabalho, nas formas de inserção produtiva, nas formas de representação sindical e política, e enfatiza que essas modificações foram tão intensas que se pode afirmar que a *classe-que-vive-do-trabalho* sofreu a mais aguda crise do século passado, que atingiu não somente sua materialidade, mas principalmente sua subjetividade.

No entanto, essas metamorfoses no mundo do trabalho não poderiam ser compreendidas como a sentença do fim do proletariado em função da abolição do trabalho em curso (GORZ, 1982), mas sim como produto de uma *processualidade contraditória* que, de um lado, reduziu o operariado industrial e fabril, e, de outro lado, que aumentou o subproletariado, o trabalho precário, parcial, temporário, terceirizado, vinculados à economia informal e o assalariamento no setor de serviços, que incorporou o trabalho feminino e excluiu os mais jovens e o mais velhos (Antunes, 2011).

Deste modo, como produto das transformações provenientes do mundo do trabalho, assistimos a expansão do desemprego estrutural que atinge o mundo em escala

global e a maior heterogeneização, fragmentação e complexificação da classe trabalhadora, mas não o fenecimento da *classe-que-vive-do-trabalho* (Antunes, 2011).

Antunes (2005) também se posiciona de forma antagônica e crítica em relação à Offe (1989) e rebate esclarecendo.

[...] não reconhecendo a ampliação da sociedade de serviços e acrescentando que sua lógica não se pautava pelo cálculo econômico, pela mesma racionalidade do capital privado, tematizou criticamente sobre a retração e mesmo a perda da centralidade do trabalho na busca do sentido estruturante do ser social no mundo contemporâneo (ANTUNES, 2005, pg. 23).

Na contracorrente dos teóricos que advogam acerca do fim da centralidade de trabalho, Antunes (2005) invoca Castel (2010), pois o mesmo “*ofereceu novos elementos para se pensar a centralidade do trabalho com base em uma defesa contratualista e estruturante da sociedade salarial*” (ANTUNES, 2005, pg. 25).

Castel (2010) analisa as formas de precarização e de desfiliação como produtos dos processos da reestruturação produtiva na esfera do trabalho e das transformações econômicas, políticas e sociais, onde esse processo é vulgarmente definido como globalização. Para empreender sua análise sobre a nova questão social, Castel (2010) reflete sobre o retorno e um estado vulnerabilidade em massa cada vez mais crescente do conjunto de trabalhadores no contexto contemporâneo a um estágio que antecedeu a sociedade salarial e que afeta mesmo aqueles trabalhadores que aparentemente possuem certa estabilidade em suas relações de trabalho. Ao analisar a questão social e suas metamorfoses, Castel (2010) empreende um estudo que traça o percurso histórico - não num sentido evolucionista ou teleológico - que perpassa as sociedades tutelares no século XIV, a instituição do contrato liberal em meados dos séculos XVIII-XIX e culmina com a constituição das sociedades salariais vigentes no Ocidente, a fim não de construir um estudo meramente histórico do processo de constituição da sociedade salarial, mas principalmente objetiva compreender as transformações de que sua situação social contemporânea é herdeira.

Ao refletir sobre “*a nova questão social*” e a “*crise do futuro*” do trabalho na sociedade contemporânea - mesmo que sua referência central seja a França, sua análise lança subsídios para a compreensão do mesmo fenômeno aos países capitalistas em escala global - Castel (2010) posiciona-se no sentido de dizer que não é possível prever o futuro e desenha quatro possíveis eventualidades que comprometerão o futuro em matéria de política econômica, de organização do trabalho e de intervenções do Estado Social.

A primeira eventualidade destacada diz respeito a constatação de que a degradação da condição salarial que é observável desde os anos 70 ainda é persistente e contínua e emerge como “*consequência direta da aceitação sem mediações da hegemonia do mercado*” (CASTEL, 2010, pg. 560), pois o mercado que se autoregula, na forma pura do desenvolvimento da lógica econômica que si regula a si mesmo é inaplicável porque não comporta em seu bojo os elementos necessários para fundar uma ordem social, mas poderia destruir a lógica social que lhe antecedeu.

Se o domínio da economia a partir do século XIX não destruiu completamente a sociedade, é porque foi limitado por duas ordens de regulação não mercantis. A sociedade de mercado pôde ser aclimatada primeiro, porque se instalou numa formação social em que as tutelas tradicionais e as formas ‘orgânicas’ de solidariedade ainda eram fortes: sociedade predominantemente rural, com vínculos familiares amplos e sólidos e redes eficazes de proteção próxima. Essa situação anterior ao advento do mercado amorteceu suas potencialidades desestabilizadoras que sofreram diretamente só as populações já à deriva (desfiliadas), os imigrantes do interior, desarraigados e pauperizados que constituíram a mão de obra das primeiras concentrações industriais. Em segundo lugar, a resposta a esse abalo foi a constituição de novas regulações sociais - proteções sociais, propriedade social, direitos sociais. A “*invenção social*” é que domesticou o mercado e humanizou o capitalismo (CASTEL, 2010, pg. 563).

A segunda eventualidade constituiria no dispêndio de esforço para tentar manter a situação atual mais ou menos com está através da multiplicação dos esforços para sua estabilização. E posiciona-se alegando que é necessário que a atual situação melhore ou não se degrade mais demais, além de ser necessário também que o deslocamento internacional do mercado de trabalho possa ser controlado para que um “*derramamento*” razoável de mão de obra possa ser efetuado com categorias de emprego obsoletos rumo a novos empregos

produtivos, a fim de que a precarização do trabalho não acentue mais a ponto de tornar impossível a vinculação de um mínimo de proteções à maioria das situações de emprego (CASTEL, 2010).

A terceira eventualidade é destacada como a escolha pelo reconhecimento da perda da centralidade do trabalho e a degradação da condição de assalariado, e, assim, como resposta compensatória tentaria haver ofertas de compensações ou alternativas a essa condição para essa nova vulnerabilidade de massa que se explicita através de desempregados, trabalhadores precarizados, de não empregáveis, dos indivíduos que vivem de programas de renda mínima de inserção, dos jovens que não possuem perspectiva no futuro de terem emprego estável e de todos aqueles que se encontram momentaneamente incluídos, mas que vivem à sombra da insegurança social. Porém, mesmo que esteja em curso o desmonte da sociedade salarial, em sua perspectiva *“o trabalho continua sendo uma referência não só economicamente, mas também psicologicamente, culturalmente e simbolicamente dominante, como provas as reações dos que não o têm”* (CASTEL, 2010, pg. 579).

A quarta eventualidade, diz respeito à necessidade de se preparar para uma redistribuição dos “raros recursos” que provêm do trabalho socialmente útil, que não deve ser confundida com uma restauração da sociedade salarial, pois o duplo plano que conciliava a organização do trabalho com a estrutura do Estado Social, pois a articulação dessas duas esferas promoveu um frágil equilíbrio que atualmente é inconcebível um retorno a esse padrão.

A sociedade salarial é uma constituição histórica que sucedeu a outras formações sociais; não é eterna. Entretanto, pode permanecer uma referência viva, porque realizou uma montagem não igualada entre trabalho e proteções. [...] Em outros termos, a sociedade salarial é o alicerce sociológico em que se baseia uma democracia do tipo ocidental, com seus méritos e suas lacunas: não o consenso, mas a regulação dos conflitos; não a igualdade de condições, mas a compatibilidade de suas diferenças; não a justiça social, mas o controle e a redução da arbitrariedade dos ricos e dos poderosos; não o governo de todos, mas a representação de todos os interesses e sua apresentação para debate no cenário público. Em nome desses “valores” - e, evidentemente, com e

para aqueles e aquelas que os compartilham - é, possível interrogar-se quanto à melhor maneira de não dilapidar essa herança (CASTEL, 2010, pg. 580).

A opção que Castel (2010) apresenta como sendo a mais vigorosa é a conservação de:

[...] um elo estreito com o trabalho socialmente útil e com as prerrogativas que lhes são vinculadas [...] o trabalho continua sendo o fundamento da cidadania enquanto esta comporta, até prova em contrário, uma dimensão econômica e uma dimensão social. O trabalho, e, sobretudo, o trabalho assalariado que, é evidente, não é o único trabalho socialmente útil, mas se tornou sua forma dominante (CASTEL, 2010, pg. 580 e 581).

O salário reconhece e remunera as atividades socialmente úteis para todos em Castel (2010), e, portanto, na sociedade contemporânea, o salário é o fundamento de sua cidadania econômica e está no princípio da cidadania social, pois esse trabalho representa a participação de cada um numa produção para a sociedade e, portanto, a produção da sociedade. Esse ponto médio concreto é apontado como sendo a base sobre a qual os direitos e deveres sociais, responsabilidades e reconhecimentos, ao mesmo tempo em que as sujeições e coerções, mas que se trata de uma construção tardia e imperfeitamente promovida ao longo da história através da indigna condição assalariada que não pode mais funcionar nas atuais condições. Portanto, a resposta mais coerente a essa situação é promover com que cada indivíduo encontre, conserve ou reencontre de um lugar contínuo das posições socialmente reconhecidas a que estão associados, *“na base de um trabalho efetivo, condições decentes de existência e de direitos sociais”* (CASTEL, 2010, pg. 582).

Assim, Antunes (2011) reitera que propugnar o fim da centralidade do trabalho trata-se de um equívoco, haja vista que a crise da “sociedade do trabalho abstrato” não pode ser identificada como sendo o fim do trabalho assalariado no interior do capitalismo, já que sua eliminação estaria diretamente conjugada com a eliminação do próprio capital, tampouco pode ser congregada com o fim do trabalho concreto, entendido como fundamento basilar e protoforma da atividade humana. A afirmação da crença do fim da

centralidade do trabalho incorre em um grande equívoco analítico, pois desconsidera a distinção marxiana entre trabalho concreto e trabalho abstrato.

Como valores de uso, as mercadorias são, antes de mais nada, de qualidade diferente; como valores de troca, só podem diferir na quantidade, não conteúdo, portanto, nenhum átomo de valor de uso. Se prescindirmos do valor de uso da mercadoria, só lhes resta ainda uma propriedade, a de ser produto trabalhado. [...] Ao desaparecer o caráter útil dos produtos do trabalho, também desaparece o caráter útil dos trabalhos neles corporificados; desvanecem-se, portanto, as diferentes formas de trabalho concreto, elas não mais se distinguem umas das outras, mas reduzem-se, todas, a uma única espécie de trabalho, o trabalho abstrato. [...] Como configuração dessa substância social que lhes é comum, são valores, valores-mercadorias. [...] Na própria relação de permuta das mercadorias, seu valor de troca revela-se, de todo, independente de seu valor de uso. [...] O que se evidencia comum na relação de permuta ou no valor de troca é, portanto, o valor das mercadorias. [...] Um valor de uso ou um bem só possui, portanto, valor, porque nele está corporificado, materializado, trabalho humano abstrato (MARX, 2014, pg. 59 e 60)

Assim, concordamos com Antunes (2009) que se reposiciona contra as teses que minimizam ou que desconsideram o processo de criação de valores de troca, pois defendemos a tese de que *“a sociedade do capital e sua lei de valor necessitam cada vez menos de trabalho estável e cada vez mais das diversificadas formas de trabalho parcial ou part time, terceirizado, que são, em escala crescente, parte constitutiva do processo de produção capitalista”* (ANTUNES, 2009, pg. 119), pois a forma contemporânea do trabalho concebido como expressão do trabalho social é mais complexificado, socialmente combinado e mais intensificado em seus ritmos e processos porque *“o capital instaurou um sistema voltado para sua autovalorização, que independe das reais necessidades autorreprodutivas da humanidade”* (ANTUNES, 2009, pg. 178).

### **1.3 A divisão hierárquica do trabalho e a subordinação das mediações de primeira ordem pelas mediações de segunda ordem sob o sistema sociometabólico do capital.**

Na Apresentação do livro *Para Além do Capital* (2002) de Mészáros, ao fazer a exposição da obra, Antunes (2002) enfatiza que na perspectiva do filósofo húngaro, o capitalismo apresenta características peculiares históricas específicas, ressaltando que o

mesmo é somente uma das formas possíveis de realização do capital e que representa mais uma de suas variantes históricas. Nesse sentido, Mészáros (2002) estabelece uma distinção enfática entre capitalismo e capital, pois o capital antecede ao capitalismo e é posterior a ele também, ressaltando inclusive que o capital já existia antes da generalização do sistema produtor de mercadorias, a exemplo do capital mercantil.

Também é possível constatar a presença do capital no que o autor denomina como “sistema de capital pós-capitalista”, a exemplo do sistema que teve vigência da URSS e também nos países do Leste Europeu ao longo de algumas décadas durante o século XX. Apesar desses países serem configurados como “pós-capitalistas”, não romperam com o sistema de sociometabolismo do capital porque não superaram o complexo caracterizado pela divisão hierárquica do trabalho, responsável por manter as funções vitais do capital, levando esses regimes ao colapso (MÉSZÁROS, 2002).

[...] o sistema pós-capitalista (o tipo soviético de reprodução social) não pode ser caracterizado como produção generalizada de mercadorias, que extrai o trabalho excedente e o regula por meios econômicos, por sua conversão em mais-valia e acumulação de capital. É por isso que Gorbachev e seus seguidores tiveram de restaurar o capitalismo a fim de instituir sua quimera de "socialismo de mercado", o que obviamente não deu em nada. Sob o sistema do capital pós-capitalista a dominação do capital sobre o trabalho continua sob a forma de extração do trabalho excedente pela via política, por meio de um órgão hierarquicamente distinto, e não por sua extração econômica e conversão em valor excedente a ser atribuída pelas "personificações do capital econômico" e do mercado (a famosa "mão invisível" de Adam Smith) (MÉSZÁROS, 2011)<sup>8</sup>.

Nesse sentido, Mészáros (2002) reforça que o significado central da expressão de seu livro “para além do capital” parte de uma inspiração a partir do próprio Marx, de quando o mesmo empreendeu sua monumental tarefa de escrever *O capital*, com vistas a atribuir o sentido do posicionamento da concepção de que é necessário “*ir além do capital em si e não meramente além do capitalismo*” (MÉSZÁROS, 2002, pg. 45), pois o sistema

---

<sup>8</sup> Entrevista concedida por Mészáros. Entrevista: O Marxismo de István Mészáros. [22/08/2011]. Entrevistadora: Maysa Rodrigues. Revista Sociologia. Boitempo Editorial. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

de sociometabolismo do capital além de ser historicamente determinado é o complexo caracterizado pela divisão hierárquica do trabalho, que subordina suas funções vitais ao capital.

Enquanto o capitalismo é historicamente localizado, o sistema do capital apresenta-se como o mais poderoso e abrangente sistema de controle reprodutivo da sociedade porque se alicerça sobre o tripé capital, trabalho e Estado. Essas três dimensões são fundamentais ao sistema sociometabólico do capital e são materialmente constituídas e inter-relacionadas, e, portanto, garantem a existência do sistema de funcionamento do capital, sendo impossível superá-lo sem a eliminação do conjunto dos elementos que constituem este sistema (MÉSZÁROS, 2002).

Consequentemente, o capital não pode ser controlado em alguns de seus aspectos, deixando de lado os demais. Todas as tentativas de medidas e modalidades para "controlar" as várias funções do capital em uma base duradoura falharam no passado. Tendo em vista sua falta de controle estruturalmente arraigada, o capital deve ser completamente erradicado. Este é o significado central do trabalho de toda a vida de Marx (MÉSZÁROS, 2011)<sup>9</sup>.

Segundo Mézáros (2002), a gênese do Estado moderno se apresenta como uma premissa incondicional para assegurar e proteger permanentemente a produtividade do sistema do capital, destacando inclusive, o fato de não haver nenhuma coincidência acidental histórica no fato de o encerramento da ascensão histórica do capital no século XX venha de encontro com a crise do Estado moderno em todas as suas formas de representação, englobando desde os Estados de formação liberal-democrática até os capitalistas extremamente autoritários, desde os regimes pós-coloniais alcançando até mesmo os Estados pós-capitalistas soviéticos. Portanto, o Estado moderno, em sua modalidade histórica específica, emerge precipuamente para poder exercer o controle abrangente sobre as forças centrífugas insubmissas que tem origem em unidades isoladas do capital e constitui:

---

<sup>9</sup> Idem, 2011.



A única estrutura corretiva compatível com os parâmetros estruturais do capital como modo de controle sociometabólico. Sua função é retificar - deve-se enfatizar mais uma vez: apenas até onde a necessária ação corretiva puder se ajustar aos limites sociometabólicos do capital - a falta de unidade em todos os três aspectos referidos anteriormente (ou seja, os três elementos: capital trabalho e Estado). (MÉSZÁROS, 2002, pg. 107).

O Estado, portanto, exerce um papel totalizador, haja vista que cabe à sua responsabilidade se ajustar constantemente às funções reguladoras com vistas a atender a dinâmica mutável do processo de reprodução socioeconômico, através do exercício complementar político de reforço a dominação do capital contra qualquer manifestação que possa emergir como força desafiadora as desigualdades abismais que se sustentam na distribuição e no consumo sob o sistema do capital (MÉSZÁROS, 2002).

Repulsando as idealizações positivas acerca do fenômeno da globalização, Mészáros (2002) enfatiza que a globalização pode ser interpretada de forma bem realista como:

O desenvolvimento necessário de um sistema internacional de dominação e subordinação. No plano da política totalizadora, corresponde ao estabelecimento de uma hierarquia de Estados Nacionais mais, ou menos, poderosos que gozem - ou padeçam - da posição a eles atribuída pela relação de forças em vigor (mas de vez em quando, é inevitável, violentamente contestada) na ordem do poder do capital global (MÉSZÁROS, 2002, pg. 111).

O capital é compreendido como um modo de controle sociometabólico que possui a necessidade de reter sempre seu primado sobre *o pessoal* por meio do qual o seu corpo jurídico pode se manifestar de formas diferentes nos distintos momentos da história, pois o capital não é somente uma entidade material ou um mecanismo racionalmente controlável, mas é uma forma incontrolável de controle sociometabólico. A razão para que este sistema escape do controle humano deve-se ao fato de que o capital surgiu no curso da história como uma poderosa estrutura totalizadora de controle abrangente, inclusive de controle sobre os seres humanos que devem se ajustar e assim provar sua “viabilidade produtiva” ou então fenecer, caso não consiga se adaptar (MÉSZÁROS, 2002).

Portanto, o capital caracteriza-se como um sistema de controle mais brutalmente absorvente e totalitário, que sujeita cegamente aos mesmos imperativos as várias esferas da vida social e que se sobrepõe implacavelmente a tudo seus próprios critérios de viabilidade, desde as menores unidades do microcosmo até as gigantescas transnacionais, alcançando desde as mais íntimas relações pessoais aos mais complexos processos de tomada de decisão dos vastos monopólios industriais, sempre em favor dos mais fortes e em detrimento dos mais fracos (MÉSZÁROS, 2002).

O controle sociometabólico do capital também se articula e se consolida como estrutura de comando singular, pois as oportunidades de vida dos indivíduos são inevitavelmente determinadas nesse sistema de acordo com o lugar em que os grupos sociais a que pertençam estejam realmente situados na estrutura hierárquica de comando do capital. Além disso, em função do caráter singular do seu metabolismo socioeconômico, associado ao seu caráter totalizador, sem paralelo em toda história até os dias atuais, o sistema do capital estabelece uma correlação anteriormente inimaginável entre economia e política (MÉSZÁROS, 2002).

O sistema sociometabólico do capital estabelece seu processo de sujeição na forma de dois principais aspectos. O primeiro se baseia na divisão da sociedade em classes sociais abrangentes, mas que ao mesmo tempo são irreconciliavelmente opostas entre si em bases objetivas. O segundo se apresenta sob a forma de controle político total. Nesse sentido, a sociedade não se sustentaria se essa dualidade não conseguisse se equalizar sob um denominador comum, um complexo sistema de divisão social hierárquica do trabalho que deve se superar a divisão do trabalho funcional/técnica, e, mais tarde tecnológica altamente integrada como força agregadora pouco segura, já que *“representa uma tendência centrífuga destruidora de todo complexo”* (MÉSZÁROS, 2002, pg. 99).

Portanto, essa imposição da divisão social hierárquica do trabalho como força agregadora, e, ao mesmo tempo explosiva da sociedade, emerge como uma necessidade inevitável em função da condição insuperável sob o domínio do capital, já que a sociedade deve se estruturar de maneira antagônica e específica, pois as funções de produção e de controle do processo de trabalho devem permanecer radicalmente separadas uma da outra e

atribuídas a diferentes classes dos indivíduos. Ou seja, a razão de ser do sistema do capital assenta-se sob a extração máxima do trabalho excedente dos produtores de qualquer forma compatível com seus limites estruturais, pois ao contrário, o capital possivelmente seria incapaz de preencher suas funções sociometabólicas utilizando qualquer outra estratégia (MÉSZÁROS, 2002).

A divisão social hierárquica do trabalho no sistema do capital empreende-se de forma tão peculiar que nem mesmo na ordem feudal foi instituído um processo de separação tão radical entre o controle e a produção material.

[...] apesar da completa sujeição política do servo, que o priva da liberdade pessoal de escolher a terra em que trabalha, no mínimo ele continua dono de seus instrumentos de trabalho e mantém um controle não formal, mas substantivo, sobre boa parte de processo de produção em si (MÉSZÁROS, 2002, pg. 99).

Porém, como necessidade inevitável sob o sistema do capital, não se torna suficiente que a divisão social hierárquica do trabalho se imponha como forma de relacionamento determinado de poder sobre os aspectos funcionais/técnicos do processo de trabalho, mas principalmente, é forçoso que ela seja apresentada como “*justificativa ideológica absolutamente inquestionável e pilar de reforço da ordem estabelecida*” (MÉSZÁROS, 2002, pg. 99).

Para esta finalidade, as duas categorias claramente diferentes da “divisão do trabalho” devem ser fundidas, de modo que possam caracterizar a condição, historicamente contingente e imposta pela força, de hierarquia e subordinação como inalterável ditame da “própria natureza”, pelo qual a desigualdade estruturalmente reforçada seja conciliada com a mitologia de “igualdade e liberdade” [...] e ainda santificada como nada menos que ditame da própria razão (MÉSZÁROS, 2002, pg. 99).

Nesse sentido, Antunes (2009), nos esclarece que a subordinação estrutural do trabalho é produto da divisão social engendrada no sistema de metabolismo social do capital e invocando Mézszáros (2002), advoga que esse processo não resulta de nenhuma determinação ontológica fundamental. Ou seja, nenhuma determinação em que os indivíduos reproduzem sua existência por meio de *funções primárias de mediações*,

estabelecidas entre os seres humanos e a natureza, dadas pela *ontologia singularmente humana* do trabalho, denominado por Mészáros (2002) como *mediações de primeira ordem*, “cuja finalidade é a preservação das funções vitais da reprodução individual e societal” (ANTUNES, 2009, pg. 21).

A emergência e a dominação das *mediações de segunda ordem* do capital necessitam ser analisadas à luz de seus longínquos antecedentes históricos, pois segundo Mészáros (2002), as especificidades históricas são aniquiladas pelos que advogam a inquestionável validade e inalterabilidade estrutural da ordem que rege o controle sociometabólico. Em termos cronológicos, há três conjuntos de determinações que estão incorporadas à constituição estrutural do sistema do capital, aos quais Mészáros (idem) denomina de “camadas geológicas” ou “arqueológicas” e as descreve como cumulativas, porém, não uniformes.

A fase mais recente descrita por Mészáros (2002), que perdurou pelos últimos quatrocentos anos, pertence à fase capitalista do desenvolvimento em que o trabalho subsume-se de maneira real ao capital.

[...] emerge um modo de produção específico, e não apenas tecnologicamente, que transforma totalmente a natureza real do processo de trabalho e as suas condições reais: o modo capitalista de produção. A subsunção real do trabalho no capital só se opera quando ele entra em cena. A subsunção real do trabalho no capital desenvolve-se em todas aquelas formas que produzem mais-valia relativa, ao contrário de absoluta. Com a subordinação real do trabalho no capital efetua-se uma revolução total (que prossegue e se repete continuamente) no próprio modo de produção, na produtividade do trabalho e na relação entre capitalista e operário. [...] Desenvolve-se as forças produtivas sociais do trabalho e, graças ao trabalho em grande escala, chega-se à aplicação da ciência e maquinaria à produção imediata (MARX, 2004, pg. 105).

A fase intermediária abrange uma escala de tempo mais extensa, que perdurou por muitos séculos. Nesta fase intermediária que se originou e se consolidou algumas *mediações de segunda ordem* específicas, tais como as que emergiram com o primitivo capital monetário e financeiro. Tal como Marx (2002) ilustra na chamada *Acumulação Primitiva*:

A relação capitalista supõe a separação entre os operários e a propriedade nas condições de realização de seu trabalho. Desde que a produção capitalista se torna independente, não se satisfaz em manter tal separação; ela a reproduz numa escala sempre maior. O processo que cria a relação capitalista não pode ser, assim, senão o processo que estabelece a dissociação entre operário e seus meios de trabalho. A acumulação dita primitiva é, portanto, esse processo de dissociação entre produtor e os meios de produção. A estrutura da sociedade capitalista origina-se da estrutura econômica da sociedade feudal. A dissociação desta última liberou os elementos constitutivos da primeira (MARX, 2002, pg. 172).

Ainda segundo Mészáros (2002), nessa fase intermediária, as formas de mediação sociometabólica se sintetizam no que Marx denomina de “*subsunção formal* do trabalho ao capital”, em comparação com sua subordinação real sob condições históricas específicas do capitalismo.

O processo de trabalho converte-se no instrumento do processo de autovalorização do capital: da criação de mais-valia. O processo de trabalho subsume-se no capital (é processo do próprio capital), e o capitalista entra nele como dirigente, guia; para este é ao mesmo tempo, de maneira direta, um processo de exploração do trabalho no capital. É a forma geral de qualquer processo capitalista de produção, é, porém, simultaneamente, uma forma particular em relação ao modo de produção especificamente capitalista desenvolvido, já que o último inclui a primeira, porém a primeira não inclui necessariamente o segundo. O processo de produção converteu-se no processo do próprio capital, um processo que se desenvolve com os fatores do processo de trabalho em que se transformou o dinheiro do capitalista e que se efetua, sob a direção deste último, com fim de obter mais dinheiro do dinheiro (MARX, 2004, pg. 89 e 89).

A propósito, ainda segundo a definição de Marx (*idem*), referente ao processo de *subsunção formal* do trabalho, dada sua importância no processo histórico intermediário em que emergem alguns elementos das *mediações particulares de segunda ordem* do capital (Mészáros, 2002).

O caráter distintivo da subsunção formal do trabalho no capital destaca-se, com maior clareza, mediante o cotejo com situações em que o capital já existe empenhando certas funções subordinadas, mas não ainda na sua função dominante, determinante da forma social geral, na sua função de comprador direto de trabalho, e se apropria diretamente do processo de

produção. [...] exemplo é o do capital mercantil, quando passa encomendas a uma série de produtores diretos, reunindo depois os seus produtos e vendendo-os; ao agir desta maneira pode também adiantar-lhes (os produtores imediatos) a matéria-prima, etc., e até dinheiro. A relação capitalista moderna desenvolveu-se, até certo ponto, a partir dessa forma que, num outro ponto, continua a constituir ainda a fase de transição para a relação capitalista propriamente dita. Também aqui ainda não temos uma subsunção formal do trabalho ao capital (MARX, 2004, pg. 91 e 92).

Na fase mais remota de desenvolvimento, importante para a compreensão da constituição histórica do capital, há a emergência de formas de dominação que não possuem características do modo de funcionamento do sistema de capital, mas que são reproduzidas nele *à posteriori* numa forma mais adequada ao seu desenvolvimento (Mészáros, 2002).

Assim, a divisão hierárquico-estrutural do trabalho, que, em seu devido momento, assume uma série de formas de dominação de classes, precede historicamente até as mais embrionárias do modo de controle do processo sociometabólico pelo capital. Contudo, através das mediações de segunda ordem do capital, a antiga divisão hierárquica do trabalho social assume uma forma historicamente específica, que pode explorar plenamente e de início utilizar para a acumulação do capital a subordinação formal do trabalho ao capital - mais produtiva e lucrativa subordinação do trabalho a si mesmo, resultando no triunfo global do sistema do capital plenamente desenvolvido, sob a forma da produção de mercadorias universalmente difundida. O mesmo acontece com todas as formas de dominação historicamente precedentes: elas se subordinam ou não incorporadas às mediações de segunda ordem específicas do sistema de capital, da família às estruturas de controle do processo de trabalho, e de variadas instituições de troca discriminadora até o quadro político de dominação de tipos muito diferentes de sociedade (MÉSZÁROS, 2002, pg. 207).

Na contramão das *mediações de segunda ordem* do capital, Mészáros (2002) apresenta as condições e determinações ontológicas, no qual os seres humanos possam atender as exigências materiais e culturais de sua sobrevivência por meio das indispensáveis *funções primárias de mediação* entre si com a natureza, através de duas características definidoras, que o autor define que:

1. os seres humanos são parte da natureza que deve satisfazer suas necessidades elementares por meio de um constante intercâmbio com a natureza - e...

2. eles são constituídos de tal maneira que não podem sobreviver como indivíduos da espécie a que pertencem (a única espécie 'intervencionista' do mundo natural) num intercâmbio não-mediado com a natureza - como fazem os animais - regulado pelo comportamento instintivo diretamente determinado pela natureza, por mais complexo que seja esse comportamento instintivo dos animais (MÉSZÁROS, 2002, pg. 207).

As formas de *mediação primária* abrangem as relações dos indivíduos da espécie humana através do entrelaçamento das condições culturais, intelectuais, morais e materiais, que Mézáros (2002), define que entre tais condições estão:

- a regulação da atividade reprodutora biológica, mais ou menos espontânea e imprescindível, e o tamanho da população sustentável, em conjunto com os recursos disponíveis;
- a regulação do processo do trabalho, pelo qual o indispensável intercâmbio da comunidade com a natureza produz os bens necessários para a gratificação do ser humano, além dos instrumentos de trabalho, empresas produtoras e conhecimentos pelos quais se pode manter e aperfeiçoar esse processo de reprodução;
- o estabelecimento de relações adequadas de troca, sob as quais as necessidades historicamente mutáveis dos seres humanos podem ser associadas para otimizar os recursos naturais e produtivos (inclusive os culturalmente produtivos);
- a organização, a coordenação e o controle das múltiplas atividades pelas quais se asseguram e preservam os requisitos materiais e culturais para a realização de um processo bem-sucedido de reprodução sociometabólica das comunidades humanas cada vez mais complexas;
- a alocação racional dos recursos humanos e materiais disponíveis, combatendo a tirania da escassez pela utilização econômica (o sentido de economizadora) dos meios e formas de reprodução da sociedade, tão viável quanto possível com base no nível de produtividade atingido e dentro dos limites das estruturas socioeconômicas estabelecidas; e
- a promulgação e administração das normas e regulamentos do conjunto da sociedade, aliadas às outras funções e determinações da mediação primária (MÉSZÁROS, 2002, pg. 213).

No quadro de reprodução sociometabólica do capital, os imperativos da *mediação primária* não exigem o estabelecimento de hierarquias estruturais de dominação e

subordinação. Mas em função da tendência decrescente do valor de uso das mercadorias, através da redução de sua vida útil e do modo de agilizar o ciclo reprodutivo, o capital vem atingindo níveis de crescimento inimagináveis ao longo da história. Esse crescimento incomensurável do capital opera através do aprofundamento da separação entre a produção voltado genuinamente para atender as necessidades humanas e as de autorreprodução de si próprio, pois à medida que a competição e a concorrência de intercapitais se intensifica, mais nefastas suas consequências se apresentam. Dentre essas consequências, duas podem ser destacadas em função de suas particularidades e da gravidade que provocam, onde a primeira, pode ser apontada como a precarização sem precedentes em toda história da era moderna da força humana que trabalha e a segunda consequência é a degradação crescente do meio ambiente, a partir de sua relação metabólica entre homem, natureza e tecnologia, como consequência da condução pela lógica societal subordinada aos parâmetros do capital e ao sistema produtor de mercadorias (ANTUNES, 2009).

O caso é que - não devido às inalteráveis determinações ontológicas, mas como resultado da divisão do trabalho historicamente gerada e mutável, que continua prevalecendo sob todas as formas concebíveis do domínio do capital - os indivíduos são mediados entre si e combinados em um todo social antagonicamente estruturado por meios do sistema estabelecido de produção e troca. Este sistema é regido pelo imperativo do valor de troca em permanente expansão a que tudo o mais - desde as necessidades mais básicas e mais íntimas dos indivíduos até as variadas atividades produtivas materiais e culturais em que eles se envolvem - deve estar rigorosamente subordinado: é o imencionável tabu ideológico das formas e estruturas realmente assumidas pela perversa mediação institucional e material sob o sistema do capital[...] (MÉSZÁROS, 2002, pg. 67).

Portanto, verificamos que as formas *primárias de mediação* ou *mediações de primeira ordem* foram alteradas no sistema do capital quase ao ponto de se tornarem irreconhecíveis graças às *mediações de segunda ordem* do capital, que exigem a adaptação da primeira, de acordo com “*as necessidades expansionistas de um sistema fetichista e alienante de controle sociometabólico, que subordina absolutamente ao imperativo da acumulação do capital*” (MÉSZÁROS, 2002, pg. 213).



#### **1.4 Transformações nos modos de produção e trabalho. A passagem do taylorismo/fordismo ao sistema de acumulação flexível/toyotismo.**

Segundo Harvey (2010), o período entre 1945 e 1973, denominado como “longo período de expansão do pós-guerra”, foi marcado por um conjunto de práticas de controle do trabalho, de tecnologias, hábitos de consumo e configurações de poder político-econômico que o mesmo denomina como período fordista-keynesiano. Esse sistema entrou em colapso a partir de 1973, dando início a um período de rápida mudança, fluidez e incerteza que produziu contrastes entre práticas político-econômicas da atualidade e as do período de expansão do pós-guerra, configurando de forma suficientemente significativa a hipótese de uma passagem do fordismo para o que poderia ser chamado de regime de acumulação flexível como uma reveladora maneira de caracterizar a história recente.

Simbolicamente, a data inicial que marca o surgimento do fordismo é apontada em 1914, quando Henry Ford introduziu seu dia de oito horas e cinco dólares como recompensa para os trabalhadores da linha automática de montagem de carros que foi estabelecida no ano anterior em Dearborn, Michigan. Vários aspectos das inovações tecnológicas e organizacionais de Ford representavam a extensão de tendências que foram bem estabelecidas com sucesso anteriormente, a exemplo da forma corporativa de organização dos negócios que havia sido aperfeiçoada pelas estradas de ferro ao longo do século XIX e já havia chegado a muitos setores industriais. Ford também aproveitou e racionalizou velhas tecnologias e uma detalhada divisão do trabalho, mas introduziu a técnica de o trabalho chegar até o trabalhador numa posição fixa, granjeando assim ganhos dramáticos de produtividade (HARVEY, 2010).

Em 1911, F. W. Taylor lança seu tratado “*Os Princípios da Administração Científica*”, onde descrevia como a produtividade do trabalho podia ser radicalmente aumentada através da decomposição de cada processo de trabalho em movimentos componentes e da organização de tarefas de trabalho fragmentadas segundo rigorosos padrões de tempo e estudo do movimento, apresentando a ancestralidade do seu pensamento que remontava os experimentos de Gilbreth, na década de 1890, às obras de escritores da metade do século XIX como Ure e Babbage, em que o próprio Karl Marx

considerava obras reveladoras. Em muitas indústrias a separação entre gerência, concepção, controle e execução, bem como tudo o que essa forma de organização da produção representava em termos de relações sociais hierárquicas e de desabilitação dentro do processo de trabalho também encontrava-se muito avançado (HARVEY, 2010).

Taylor é advogado do estudo científico do trabalho, com isto jogando por terra a divisão técnica já empregada desde a Revolução Industrial. Tal técnica não seria mais que um tratamento empírico a problemas que deveriam ser resolvidos por meio de estudos científicos. A inovação conceitual do taylorismo, complementada pelas iniciativas de Henry Ford (1954), Fayol e entre outros administradores, consistiu em levar até o limite separação entre concepção e execução, noção de que alguma forma já estava presente na divisão técnica do trabalho. A separação entre concepção e execução tornou-se princípio basilar da reorganização do trabalho. Os engenheiros estudariam cientificamente o trabalho, pensariam os procedimentos e os métodos de trabalho e definiriam ‘the one best way’ de realizá-los e os trabalhadores executariam rigidamente o que lhes fora prescrito. Modificando movimentos e tempos, taylorismo, fordismo e práticas semelhantes de reorganização do processo de trabalho elevaram o patamar da intensidade a níveis nunca antes vistos e a exploração do trabalho e sua prática mais absoluta (DAL ROSSO, 2008, pg. 27).

O que em última análise havia de especial em Ford e realmente distinguia o fordismo do taylorismo era sua visão e seu reconhecimento de que produção em massa significava consumo de massa, a partir de “*um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista*” (HARVEY, 2010, pg. 121).

O período pós-guerra presenciou a ascensão de indústrias baseadas em tecnologias amadurecidas no período entre-guerras e que sofreram processos extremos de racionalização durante a Segunda Guerra Mundial. Entretanto, esse crescimento esteve diretamente subordinado a uma série de compromissos e reposicionamentos que ocorreram por parte dos principais atores dos processos de desenvolvimento capitalista, onde o Estado assumiu novos compromissos (keynesianos) e construiu novos poderes institucionais. Dessa maneira, o capital corporativo teve que se reorganizar a fim de assegurar uma

lucratividade segura e o trabalho organizado assumiu novos papéis e funções relativos ao desempenho nos mercados de trabalho e nos processos de produção, gerando um *“equilíbrio de poder, tenso, mas mesmo assim firme, que prevalecia entre o trabalho organizado, o grande capital corporativo e a nação-Estado, e que formou a base de poder da expansão de pós-guerra, não foi alcançado por acaso - resultou de anos de luta”* (HARVEY, 2010, pg. 125).

O fordismo do pós-guerra representa menos um mero processo de produção em massa, mas, sobretudo um modo de vida total, haja vista que a produção em massa significava padronização do produto e consumo em massa, o que lavava a uma nova estética e mercadificação da cultura. O fordismo se apoiou e contribuiu para a estética do modernismo, principalmente em função do modernismo estar inclinado à funcionalidade e eficiência, enquanto que as formas de intervencionismo estatal, orientadas por princípios de racionalidade técnico-burocrática, bem como sua configuração do poder político davam coerência ao sistema, pois se apoiavam em noções de uma democracia econômica de massa que se mantinha em função de um equilíbrio de forças (HARVEY, 2010).

O fordismo do pós-guerra também teve muito de questão internacional. O longo período de expansão do pós-guerra dependia de modo crucial de uma maciça ampliação de fluxos de comércio mundial e de investimento internacional. De desenvolvimento lento fora dos Estados Unidos antes de 1939, o fordismo se implantou com mais firmeza na Europa e no Japão depois de 1940 como parte do esforço de guerra. Foi consolidado e expandido no período do pós-guerra, seja diretamente, através de políticas impostas na ocupação (ou, mais paradoxalmente, no caso francês, porque sindicatos liderados pelos comunistas viam o fordismo como única maneira de garantir a autonomia econômica nacional diante do desafio americano), ou indiretamente, através do Plano Marshall e do investimento direto americano subsequente. Este último, que começou aos poucos nos anos entre-guerras, quando as corporações americanas procuravam mercados externos para superar os limites da demanda efetiva interna, tomou impulso depois de 1945. Essa abertura de investimento estrangeiro (especialmente na Europa) e do comércio permitiu que a capacidade produtiva excedente dos Estados Unidos fosse absorvida alhures, enquanto o progresso internacional do fordismo significou a formação de mercados de massa da população mundial fora do mundo comunista da dinâmica global de um novo tipo de capitalismo (HARVEY, 2010, pg. 131).

Entretanto, apesar de todos os descontentamentos e de todas as tensões manifestas, o núcleo essencial do regime fordista se manteve estável ao menos até 1973 favorecendo o trabalho sindicalizado e, em alguma medida, também estendia os benefícios da produção e consumo de massa de forma significativa (HARVEY, 2010).

Deve-se também acentuar que o Keynesianismo é, por sua própria natureza, conjuntural. Como opera no âmbito dos parâmetros institucionais do capital, não pode evitar ser conjuntural, independentemente das circunstâncias vigentes favorecerem uma conjuntura de curto ou longo prazo. O Keynesianismo, mesmo na sua variedade 'keynesiana de esquerda', está necessariamente contido na lógica de parada e avanço do capital, e dela sofre restrições. Mesmo em seu apogeu, o Keynesianismo representa apenas a fase de avanço de um ciclo de expansão que, mais cedo ou mais tarde, sempre pode ser interrompida por uma fase de parada. Originalmente, o Keynesianismo foi uma tentativa de oferecer uma alternativa à lógica de parada e avanço, pela qual as duas fases seriam administradas de forma equilibrada. Entretanto, isto não aconteceu, e ele ficou preso à fase de expansão, em razão da própria natureza de sua estrutura regulatória de capitalismo orientado pelo Estado. A duração excepcional da expansão do pós-guerra - ela mesma confinada a um punhado de Estados capitalistas avançados - deveu-se em grande parte às condições favoráveis da reconstrução do pós-guerra e pela posição dominante assumida pelo complexo industrial-militar financiado pelo Estado (MÉSZÁROS, 2002, pg. 26).

Todo esse contexto esteve sob a salvaguarda da hegemonia do poder econômico e financeiro dos Estados Unidos, baseado no domínio militar. Em 1944, o acordo de Bretton Woods transformou o dólar em moeda-reserva mundial e acoplou o desenvolvimento econômico do mundo à política fiscal e monetária norte-americana, culminando com a emergência da América (Estados Unidos) como banqueiro do mundo em troca de uma abertura dos mercados de capital e de mercadorias ao poder de grandes corporações. Dessa maneira, o fordismo se disseminou de forma desigual, pois cada Estado procurava sua própria forma de administração do que tange às relações de trabalho, bem como em relação à política econômica e fiscal, das estratégias das políticas de bem-estar e dos investimentos públicos, limitados internamente apenas pela situação das relações de classe e, externamente, em função da sua posição hierárquica na economia mundial e pela taxa de câmbio fixada com base no dólar. Portanto, a expansão internacional do fordismo ocorreu

numa conjuntura particular de regulamentação político-econômica mundial e uma configuração geopolítica em que os Estados Unidos dominavam por meios de um sistema bem distinto de alianças militares e de relações de poder (HARVEY, 2010).

A forma de disseminação desigual que ocorreu no fordismo também é analisada por Harvey (2010) ao discorrer sobre os insatisfeitos do Terceiro Mundo, pois o processo de modernização prometia desenvolvimento, emancipação das necessidades e plena integração ao fordismo culminaram na prática com a promoção da destruição de culturas locais, opressão e numerosas formas de domínio capitalista em troca de ganhos insignificantes em termos de padrão de vida e de serviços públicos, com exceção das elites nacionais que colaboraram ativamente com o capital internacional e destaca que alguns movimentos que defendiam a libertação nacional, com orientações socialistas e frequentemente burgueses-nacionais, por vezes se mobilizaram para explicitar sua insatisfação, ameaçando o fordismo global. Por isso, a hegemonia da geopolítica dos Estados Unidos era ameaçada, levando o país a empreender no período pós-guerra o anticomunismo e militarismo como estratégia de promover a estabilização geopolítica e econômica (HARVEY, 2010).

Em termos de organização e processo de trabalho, binômio taylorismo/fordismo representou a expressão dominante do sistema produtivo que era baseado na produção em massa de mercadorias e que se estruturava a partir de uma produção homogeneizada e verticalizada. As operações realizadas pelos trabalhadores eram racionalizadas ao máximo, a fim de garantir o menor desperdício possível na produção, o tempo era reduzido e o ritmo aumentado, objetivando garantir formas de intensificação e exploração cada vez mais eficientes sobre os trabalhadores. O trabalho era fragmentado e parcelar, baseado na decomposição de tarefas, levando a redução da ação do operário a um conjunto repetitivo de atividade, que levava a perda de destreza dos trabalhadores, pois o trabalho humano representava um apêndice da máquina que proporcionava ao capital uma maior intensidade de extração de sobretrabalho. Esse modo de produção foi marcado pela existência de uma linha rígida de produção que articulava diferentes trabalhos através da interligação proporcionada pela esteira, que ditava o ritmo e o tempo de produção necessária a realização das tarefas. Havia, portanto, a junção entre o cronômetro taylorista e a produção

em série fordista, marcado pela vigência de uma intrínseca polarização entre elaboração e execução do trabalho (ANTUNES, 2009).

Antunes (2009) traça um quadro crítico que levou ao fim do apogeu do fordismo e da fase keynesiana no início dos anos 70, após um longo período de acumulação de capitais. Entre os fatores que levaram a crise do capitalismo nesse período, evidenciam-se os seguintes fatores:

1. queda da taxa de lucro, provocada entre outros fatores pelo aumento do preço da força de trabalho, que foi resultado das conquistas dos trabalhadores durante o período pós-45 e pela intensificação das lutas sociais que emergiram nos anos 60, cujo objetivo era alcançar o controle social da produção. Esses elementos conjugados levaram à redução dos níveis de produtividade do capital, e, conseqüentemente, com a acentuação na taxa decrescente de lucro;
2. incapacidade do sistema de padrão de acumulação taylorista/fordista de produção em responder a retração do consumo que se acentuava como consequência do desemprego estrutural que se iniciava;
3. priorização do capital financeiro para especulação, dando início a uma nova fase do processo de internacionalização<sup>10</sup>, culminando com a hipertrofia da esfera financeira em função da relativa autonomia que os capitais financeiros passaram a usufruir;
4. fusões entre empresas monopolistas e oligopolistas que levaram a uma maior concentração de capitais;
5. crise do estado de bem-estar social ou Welfare State e de seus mecanismos de funcionamento, acarretando com a crise fiscal do Estado capitalista e com a retração dos gastos públicos e sociais;
6. intensificação das privatizações, das desregulações e flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho.

---

<sup>10</sup> Para maiores esclarecimentos sobre a crise estrutural do capital veja Chesnais (1996 e 2002). Mészáros (1995) também dedica alguns capítulos para tratar da questão, que não discutiremos com profundidade neste trabalho.

Na verdade, esse quadro de crise do fordismo/Keynesianismo expressava uma crise fenomênica de uma crise estrutural mais profunda e complexa do capital, marcada por uma decrescente taxa de lucro e, conseqüentemente, com o desmoronamento dos mecanismos de regulação que vigoraram durante o período pós-guerra em vários países capitalistas centrais. Como resposta a essa crise, o capital iniciou um processo de reordenamento de seu sistema ideológico e político de dominação, culminando com o neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos trabalhistas e a dissolução do setor produtivo estatal, além de um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho. Com o encerramento do ciclo expansionista do período do pós-guerra, engendrou-se o período de intensa desregulamentação dos capitais produtivos internacionais, da expansão e liberalização dos capitais financeiros (ANTUNES, 2009).

[...] o período entre 1965 a 1973 tornou cada vez mais evidente a incapacidade do fordismo e do Keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo. Na superfície, essas dificuldades podem ser melhor apreendidas por uma palavra: rigidez. Havia problemas com rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo invariantes. Havia rigidez em mercados, na alocação e nos contratos de trabalho (especialmente no chamado setor 'monopolista'). E toda tentativa de superar esses problemas de rigidez encontrava a força aparentemente invencível do poder profundamente entrincheirado da classe trabalhadora - o que explica as ondas de greve e os problemas trabalhistas do período 1968-1972. A rigidez dos compromissos do Estado foi se intensificando à medida que programas de assistência (seguridade social, direitos de pensão, etc.) aumentavam sob pressão para manter a legitimidade num momento em que a rigidez na produção restringia expansões da base fiscal para gastos públicos. O único instrumento de resposta flexível estava na política monetária, na capacidade de imprimir moeda em qualquer montante que parecesse necessário para manter a economia estável. E, assim, começou a onda inflacionária que acabaria por afundar a expansão do pós-guerra (HARVEY, 2010, pg. 135 a 136).

Uma profunda crise fiscal e de legitimação surgiu em função da forte deflação do período de 1973 a 1975, indicando que os passivos do Estado estavam muito além dos recursos. As corporações também estavam com muita capacidade excedente, com fábricas e equipamento ociosos, e em plenas condições de intensificar a competição. Assim, iniciou-

se um período de racionalização, reestruturação e intensificação do controle do trabalho. As estratégias corporativas para manter a sobrevivência em condições de deflação lançaram mão da mudança do padrão tecnológico, da automação, da busca de novas linhas de produtos e nichos de mercado através da dispersão geográfica para zonas de controle do trabalho que oferecessem menos resistências, das fusões e da aceleração do tempo do giro do capital (HARVEY, 2010).

Assim, uma série de novas experiências na organização do processo produtivo e da vida social e política começaram a emergir, representando os primórdios de um novo regime de acumulação caracterizado como *regime acumulação flexível*, pois caracteriza-se através de um confronto direto com a rigidez do fordismo. Esse regime se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos produtos e padrões de consumo, caracterizando-se pelo surgimento de setores de produção absolutamente novos, sob maneiras totalmente inéditas de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados, mas, sobretudo, sustenta-se sob taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, seja entre setores ou regiões geográficas, criando um vasto incremento no emprego do “setor de serviços”, assim como conjuntos industriais completamente novos em regiões que até então eram subdesenvolvidas (HARVEY, 2010).

Portanto, a crise do capital que atingiu os países capitalistas centrais a partir de 1973 impulsionou, principalmente nos anos 80 e 90, um conjunto de transformações histórico-sociais que alcançaram repercussões nas mais distintas esferas do ser social. Nesse contexto, emerge um novo complexo de reestruturação produtiva, uma ofensiva do capital na produção, que objetivava a constituição de um novo patamar de acumulação capitalista em escala planetária com consequências negativas para o mundo do trabalho, através da promoção de importantes alterações na forma de ser (e subjetividade) da classe dos trabalhadores assalariados (ALVES, 2000).

A acumulação flexível decorreu do impulso da mundialização do capital, pois esse modo de acumulação decorre da necessidade do capital reconstituir sua base de valorização que se encontrava debilitada não somente pelo desenvolvimento da Terceira Revolução



Tecnológica - que promoveu uma intensa pressão pela lucratividade das corporações transnacionais pelo aumento da composição orgânica do capital - mas também pela constituição do Welfare State, presente nos países capitalistas centrais durante o período do pós-segunda guerra Mundial (ALVES, 2000).

Segundo Alves (2011), o toyotismo representa a mais radical experiência de organização social da produção de mercadorias sob a era da mundialização do capital, pois ela é adequada, por um lado, às necessidades de acumulação do capital na época da crise de superprodução e, por outro lado, é adequada porque atende à nova base técnica da produção capitalista, que proporciona o pleno desenvolvimento das potencialidades de flexibilidade e manipulação da subjetividade operária. E acrescenta que ao assumir um valor universal:

O toyotismo passou a mesclar-se, em maior ou menor proporção, a suas objetivações nacionais (e setoriais), com outras vias de racionalização do trabalho, capazes de dar maior eficácia à lógica da flexibilidade. É por isso que a instauração do toyotismo articula, em seu processo, uma continuidade/descontinuidade com o taylorismo/fordismo, a via predominante da racionalização pretérita do trabalho (ALVES, 2011, pg. 62).

O toyotismo conseguiu alcançar um poder ideológico e estruturante notável a partir dos anos 80, em que passou a representar o momento predominante do complexo da reestruturação produtiva na era da mundialização do capital, onde o sucesso do toyotismo vincula-se diretamente ao sucesso da indústria manufatureira japonesa na concorrência internacional. Nos anos 80 ocorreram profundas inovações capitalistas, da flexibilização da produção, da “especialização flexível”, da desconcentração industrial, dos novos padrões de gestão da força de trabalho, tais como *just in time/Kanban*, CQC's e Programas de Qualidade Total, da racionalização da produção, de uma nova divisão internacional do trabalho e de uma nova etapa da internacionalização do capital. Os anos 80 foi a década do impulso da acumulação flexível, do novo complexo de reestruturação produtiva, em que o momento predominante expressa-se pelo toyotismo (ALVES, 2000).

O novo método de gestão da produção, que em sua gênese sócio-histórica foi impulsionado pelo toyotismo, assume valor universal para o capital em processo, haja vista que atende as exigências do capitalismo mundial, das novas condições de concorrência e de

valorização do capital que surgem a partir de 1970. Portanto, torna-se adequado sob a mundialização do capital não somente à nova técnica do capitalismo, com a presença de novas tecnologias microeletrônicas na produção - que exige um novo tipo de envolvimento do operário e, conseqüentemente, uma nova subordinação formal-intelectual do trabalho ao capital - mas à nova estrutura da concorrência capitalista no cenário da crise de superprodução (ALVES, 2000).

Em função da crescente capacidade de manufatura de uma variedade de bens e preços baixos em pequenos lotes, a produção de escala baseadas na produção fordista em massa foi substituída no sistema de acumulação flexível, permitindo uma intensa aceleração do ritmo da inovação do produto, juntamente com a exploração de nichos de mercado altamente especializados e de pequena escala, já que num contexto de recessão e de aumento de competitividade veemente, a capacidade de explorar essas possibilidades tornou-se uma questão de sobrevivência. O tempo de giro - fonte de lucratividade capitalista - foi reduzido a níveis nunca antes conhecidos graças ao uso de novas tecnologias produtivas, principalmente de automação e de robôs, e de novas formas organizacionais, como o sistema de gerenciamento de estoque "*just in time*", juntamente com a redução do giro do consumo, que diminui a meia vida dos produtos, pois na acumulação flexível o consumo representa uma função estratégica de promover os modismos fugazes e a mobilização de artifícios de indução de necessidades e de transformação cultural que sucedem essas mudanças de padrão de consumo (HARVEY, 2010).

Assim, a acumulação flexível surge como uma estratégia corporativa que objetiva enfrentar as condições críticas do desenvolvimento capitalista na etapa de crise estrutural do capital caracterizada pela crise de sobreacumulação, mundialização financeira e novo imperialismo, constituindo um novo ímpeto da expansão da produção de mercadorias e de vantagem comparativa na concorrência internacional que se acirra a partir da década de 1960, culminando com a composição de uma nova base tecnológica, organizacional e sociometabólica para a exploração da força de trabalho (ALVES, 2011).

A acumulação flexível também provocou um novo movimento da compreensão do espaço-tempo no mundo capitalista, culminando com novos horizontes temporais, pois a comunicação via satélite e as quedas dos custos de transporte possibilitaram a difusão imediata das comunicações num espaço cada vez mais amplo. Essa nova configuração do espaço-tempo promoveu o aumento do poder de flexibilidade e mobilidade, permitindo assim, que os empregadores exerçam pressões mais intensas de controle do trabalho sobre uma força de trabalho enfraquecida pela deflação, culminando com o desemprego nos países capitalistas avançados (com exceção do Japão), para níveis sem precedentes no período pós-guerra (HARVEY, 2010).

Consequentemente, o trabalho organizado foi solapado através da reconstrução de focos de acumulação flexível em regiões que careciam de tradições industriais anteriores<sup>11</sup> e pela reimportação para os centros mais antigos das normas e práticas regressivas estabelecidas nessas novas áreas. A acumulação flexível implica, portanto, em níveis relativamente altos de desemprego “estrutural”, rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos de salários reais (quando isso ocorre) e o retrocesso do poder sindical, o que configurava-se como um dos sustentáculos político do regime fordista (HARVEY, 2010).

As transformações das economias avançadas a partir de 1970 também operaram a transformação na estrutura ocupacional, pois se até 1972 as contratações no emprego do setor da indústria que mais ganhou proeminência, a partir dessas transformações, houve um avanço expressivo no crescimento do emprego em serviços, na assistência, nas finanças, nos seguros e no setor de imóveis, assim como nos segmentos da saúde e da educação (HARVEY, 2010).

O papel das mulheres na produção e nos mercados de trabalho também sofreu os efeitos da reestruturação produtiva de forma dobrada, pois além das novas estruturas de mercado de trabalho agenciarem mais a exploração da força de trabalho das mulheres em ocupações de tempo parcial, promovendo a substituição de trabalhadores homens centrais

---

<sup>11</sup> Como no caso dos países industrialmente atrasados da América Latina, que trataremos logo a seguir, dando ênfase à inserção do Brasil na reestruturação produtiva do capital.

melhor remunerados e menos facilmente demitíveis pelo trabalho feminino mal pago, emergiu também sistemas de trabalho doméstico e familiar de subcontratação, permitindo o ressurgimento de práticas e trabalhos de cunho patriarcal realizados em casa. Esse fenômeno está diretamente vinculado com o aumento da capacidade do capital multinacional de transferir para além de suas fronteiras sistemas fordistas de produção em massa e explorar a força de trabalho feminina vulnerável e em condições de remuneração extremamente baixa e sem segurança. Portanto, a transição para a acumulação flexível foi marcada por uma revolução - nada progressista - no papel das mulheres nos mercados e processos de trabalho num momento em que o movimento composto por mulheres lutava por uma maior consciência, assim como por melhorias das condições de trabalho de um segmento que representa mais de 40% da força de trabalho em países capitalistas avançados (HARVEY, 2010).

Em relação à inserção das mulheres na reestruturação produtiva, Hirata (2009) esclarece que *“a divisão sexual da precarização do trabalho não pode ser explicada ou elucidada sem que se recorra à dimensão extratrabalho, principalmente à relação entre os homens e as mulheres no universo doméstico”* (HIRATA, 2009, pg. 25). Isso decorre do fato que ao retomar conceitos marxistas fundamentais, a autora articula relações de classe e as sociais de sexo, apontando os reflexos que uma esfera produz sobre a outra, pois relações de classe e de sexo organizam a totalidade das práticas sociais (PEREIRA NETTO E LUZ, 2011).

Nesse contexto, os empregos masculinos e femininos foram desigualmente afetados, pois o emprego masculino regrediu ou estagnou. Já com a liberalização do comércio e com a intensificação da concorrência internacional, houve o aumento do emprego e do trabalho remunerado das mulheres em nível mundial, com exceção da África Subsaariana. O crescimento da participação das mulheres no mercado de trabalho se faz presente nas esferas formais e informais da economia, bem como no setor de serviços no contexto da acumulação flexível. Porém, essa participação se refere principalmente em empregos precários e vulneráveis, tal como pode ser constatado na Ásia, Europa e América Latina, pois há uma clara tendência evidenciando que o aumento do emprego remunerado é acompanhado pela sua precarização e vulnerabilidade crescentes (HIRATA, 2003).

Portanto, no interior do processo das mudanças que levaram ao regime de acumulação flexível, torna-se necessário incluir a dimensão da divisão sexual do trabalho nas reflexões no campo da economia e sociologia do trabalho, pois a divisão sexual do trabalho nas sociedades capitalistas apresenta-se como um elemento fundamental do reordenamento do mundo do trabalho contemporâneo e, por isso, as interfaces sexuadas no mundo do trabalho tornam-se extremamente importantes para a compreensão do fenômeno da presença maciça das mulheres nos postos de trabalho mais precários (PEREIRA NETTO E LUZ, 2011).

Antunes e Druck (2013) realizam uma análise e traçaram os aspectos mais gerais do padrão de acumulação flexível, que segundo os autores, articula um conjunto de elementos de *continuidade* e de *descontinuidade*, criando uma nova composição bastante diferenciada do padrão de acumulação taylorista/fordista. Em sua análise entre o taylorismo/fordismo e o regime de acumulação flexível/toyotismo Antunes e Druck (2013) apontam as principais características que os diferenciam a partir dos seguintes elementos:

1. No toyotismo e na empresa flexível a produção diretamente vinculada à demanda, que se diferencia substancialmente da produção em série e de massa do taylorismo/fordismo;
2. Enquanto no fordismo o trabalho assumia um caráter parcelar, no toyotismo e na empresa flexível o trabalho é realizado em equipe, depende da polivalência do trabalhador e de sua multivariada de funções;
3. No fordismo/taylorismo a relação homem/máquina é diferente da estrutura do processo produtivo flexível, que prescinde que o trabalhador opere simultaneamente várias máquinas;
4. A empresa toyotista e flexível tem como fundamento o *Just in time*, em que a produção deve ser efetivada no menor tempo possível;

5. Como no toyotismo os estoques são os menores possíveis em comparação com o fordismo, há o desenvolvimento do sistema *kanban* com senhas de comando para a reposição de peças e de estoque;
6. A estrutura é horizontalizada nas empresas do complexo produtivo toyotista, ao passo que na fordista esta estrutura é verticalizada. Na fábrica fordista aproximadamente 75% da produção era realizada em seu interior, na fábrica toyotista somente aproximadamente 25% da produção é de responsabilidade da fábrica. Portanto, a terceirização e a subcontratação passam a ser uma estratégia patronal basilar para o processo de produção toyotista e a horizontalização da produção se estende às empresas subcontratadas e às firmas terceirizadas, culminando com a expansão dos métodos e procedimentos para toda a rede de subcontratação. Trata-se de uma tendência que vem se intensificando cada vez mais, em que a terceirização e a subcontratação vêm sendo adotada não somente nas atividades-meio, mas também nas atividades-fim;
7. No sistema flexível emerge círculos de controle de qualidade (CCQs), com vistas a promover a melhoria da produtividade das empresas e permitindo que as mesmas se apropriem do *savoir faire* intelectual e cognitivo do trabalhador que era dispensado no fordismo. Assim, flexibilização, terceirização, subcontratação, círculo de controle de qualidade total, *kanban*, *Just in time*, *kaizen*, *team work*, eliminação de desperdício, “gerência participativa”, sindicalismo de empresa, etc., tornaram-se dominantes no universo empresarial.

[...] a acumulação flexível se fundamenta num padrão produtivo organizacional inspirado na experiência japonesa no pós-guerra e associado ao avanço tecnológico, resultado da introdução de técnicas de gestão da força de trabalho próprias da fase informacional, bem como da introdução ampliada dos computadores no processo produtivo e de serviços. Desenvolve-se em uma estrutura produtiva mais flexível, através da desconcentração produtiva, das redes de subcontratação (empresas terceirizadas), do trabalho em equipe, do salário flexível, das “células de produção”, dos “times de trabalho”, dos grupos “semiautônomos”, além de exercitar, ao menos no plano discursivo, o “envolvimento participativo” dos trabalhadores. O “trabalho polivalente”, “multifuncional”, “qualificado”, combinado com uma estrutura mais

horizontalizada e integrada entre diversas empresas, inclusive nas empresas terceirizadas, tem como finalidade a redução do tempo de trabalho. Mais recentemente, as práticas das “metas”, das “competências”, realizadas pelos “colaboradores”, tornou-se a regra no ideário empresarial (ANTUNES E DRUCK, 2013, pg. 215 a 216)

A introdução dos novos modelos produtivos representados pelo taylorismo/fordismo levou a maior parte do século XX para se desenvolverem e a produção em massa do fordismo alterou significativamente a vida social, pois transfigurou as condições de produção (e reprodução) social humana, atingindo outros países e regiões, setores e empresas da indústria ou de serviços. Atualmente, com o novo complexo de reestruturação produtiva, cujo momento predominante é o toyotismo, testemunhamos a emergência de mais um elemento compositivo do processo de racionalização do *trabalho vivo* que teve origem com o fordismo/taylorismo, mas que apresenta uma constituição cujos elementos compositivos são as inovações organizacionais, tecnológicas e sociometabólicas, que concebem a produção como totalidade social ou como “*todo orgânico da produção do capital*” (ALVES, 2011, pg. 36).

Portanto, a acumulação flexível surge como uma estratégia corporativa que busca enfrentar as condições críticas do desenvolvimento capitalista na etapa da crise estrutural do capital caracterizada pela crise de sobre acumulação, mundialização financeira e novo imperialismo. Constitui um novo ímpeto de expansão da produção de mercadorias e de vantagem comparativa na concorrência internacional que acirra a partir de meados da década de 1960, compondo uma base tecnológica, organizacional e sociometabólica para exploração da força de trabalho (ALVES, 2011, pg. 11).

Finalmente, as inovações tayloristas/fordistas alteraram a morfologia da produção de mercadorias em vários setores da indústria e dos serviços, que culminou com a reestruturação produtiva do capital no século XX. Portanto, o taylorismo e o fordismo tornaram-se os elementos estruturantes do processo de racionalização do trabalho capitalista no campo organizacional e o resultado histórico da mundialização do capital e da acumulação flexível sobre o mercado de trabalho explicita a instauração de um novo patamar de desemprego estrutural e proliferação do trabalho precário nos principais países capitalistas, constituindo um novo (e precário) mundo trabalho (ALVES, 2011, pg. 21) e

contextualizamos o trabalho dos tutores a distância dentro desse contexto em curso de precarização.



## CAPÍTULO II

### **2. A INSERÇÃO DO BRASIL NO REGIME DE ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL**

#### **2.1 O Brasil e a inserção no regime de acumulação flexível no contexto latino-americano a partir da década de 1990.**

Na América Latina a reestruturação produtiva se desenvolveu num contexto em que produziu profundas consequências para o mundo do trabalho dos países que compõem o continente, pois a aplicação do receituário neoliberal, baseado no Consenso de Washington, simultaneamente à reorganização da produção, trouxe uma redução significativa no parque produtivo industrial. Nesse contexto, a América Latina passou por agressivas políticas que levaram a privatização, desregulamentação, fluxo livre de capitais, financeirização, terceirização e precarização do trabalho, desemprego estrutural, trabalho temporário, parcial, aumento da miséria, sendo que todas essas prerrogativas da barbárie neoliberal e de sua reestruturação produtiva passaram a caracterizar o cotidiano do mundo do trabalho em que as consequências nefastas para a classe trabalhadora não foram pequenas, sofrendo assim, inúmeras mutações e metamorfoses (ANTUNES, 2011b).

A América Latina foi o continente que primeiro experimentou elementos da pragmática política neoliberal, onde em meados da década de 1970 - portanto, muito antes dos governos de Ronald Reagan e de Margaret Thatcher -, o regime terrorista de Estado instituído pela ditadura de Augusto Pinochet no Chile contou com consultores econômicos oriundos dos principais centros estadunidenses de formação e de desenvolvimento da ideologia neoliberal. Uma onda conservadora de reformas varreu o continente durante aproximadamente vinte anos, estendendo-se do México à Patagônia. Governos como o de Carlos Salinas de Gortari, Carlos Menem, Carlos Andres Pérez, Fernando Collor e tantos outros golpearam sistematicamente os direitos sociais por meio de “reformas” econômicas que promoveram a privatização do capital estatal, a desregulamentação do mercado de trabalho, a financeirização da economia, a eliminação de postos de trabalho e o aumento de desigualdades sociais (ANTUNES, 2011b, pg. 53).

Especialmente a partir da década de 1980 o sindicalismo latino-americano começa a sentir os efeitos negativos do neoliberalismo e das tendências regressivas da reestruturação produtiva imposta pelo capital, acompanhadas de sua ilação ideológica e política, levando a América Latina a se redefinir diante da nova divisão internacional do trabalho, num momento em que o capital financeiro começava a ampliar sua hegemonia no mundo do capital (ANTUNES, 2011b).

Praticamente todos os países latino-americanos dotados de áreas industrializadas implementaram em suas empresas os processos de downsizing, por meio de uma enorme redução de trabalhadores e do aumento das formas de exploração da força de trabalho, o que significa que o processo tecnológico e informacional também passou por sérias mutações. A flexibilização, a desregulamentação e as novas formas de gestão produtiva foram introduzidas com grande intensidade, mesclando-se aos novos processos produtivos baseados na acumulação flexível, ou ainda no chamado toyotismo (ou “modelo japonês”, que se expandiu para o capitalismo ocidental de modo muito vigoroso e ampliado desde os anos 1970 - para a América Latina, especialmente a partir dos anos 1980 (ANTUNES, 2011b, pg. 39).

Nesse contexto, a reestruturação produtiva se desenvolve na América Latina trazendo profundas consequências para o mundo do trabalho nos países que compõe o continente, pois através da aplicação do receituário neoliberal, baseado no Consenso de Washington, houve a definição de uma agressiva política de privatização do setor produtivo estatal, como siderurgia, telecomunicações, setor bancário, entre outros, que aprofundaram ainda mais a subordinação do continente latino-americano aos interesses financeiros hegemônicos do capital (ANTUNES, 2011b).

Dado o enorme contingente de força de trabalho sobrando, o processo de reestruturação em nosso continente apresenta um traço particular, proveniente da superexploração da força de trabalho e dos reduzidos níveis salariais, articulados, em alguns ramos produtivos, a um razoável padrão tecnológico. Isso acontece porque os capitais produtivos que atuam na América Latina buscam mesclar a existência de uma força de trabalho ‘qualificada’ para operar com os equipamentos microeletrônicos com padrões de remuneração muito inferiores aos dos países centrais - onde as empresas têm suas sedes - tudo isso acrescido das formas de desregulamentação, flexibilização e precarização da força de trabalho. A fórmula favorece enormemente a intensificação da característica de

superexploração do trabalho, por meio da extração de mais-valia absoluta. Tal combinação vem sendo fortemente ampliada durante as duas últimas décadas, quando tornaram-se ainda mais intensos o ritmo e a duração das jornadas de trabalho (ANTUNES, 2011b, pg. 39).

Para Pochmann (2001), países que historicamente não conseguiram extinguir as formas tradicionais de exclusão social, a saber, subemprego, baixos rendimentos e informalidade, acrescentando às novas formas emergentes de exclusão, tais como desemprego aberto, ocupações atípicas e precarização das condições e das relações de trabalho, tendem a consolidar sociedades apartadas e destaca que no decorrer dos últimos cinquenta anos ocorrem dois movimentos muito distintos podem ser observados no comportamento geral do mercado de trabalho nas economias latino-americanas.

O primeiro movimento ocorreu durante as três décadas que procederam ao fim da Segunda Guerra Mundial, quando houve um predomínio da tendência de expansão do emprego assalariado regular e regulamentado, ainda que num quadro geral e heterogeneidade. Houve maior cobertura dos mecanismos de proteção social e trabalhistas, além de avanços na organização do mercado de trabalho urbano que sinalizaram efeitos positivos do ciclo de desenvolvimento. A taxa média anual de crescimento das ocupações não-agrícolas no período pós-guerra foi superior ao aumento da População Economicamente Ativa. Além do mais, a expansão média anual do emprego formal (com carteira assinada) foi estimulada pela criação de empregos nos setores mais organizados tanto no setor público quanto no privado. Ainda que parte significativa da População Economicamente Ativa tenha permanecido vinculada ao subemprego entre o período de 1950 a 1980, houve elevadas e constantes taxas de crescimento econômico nos países latino-americanos, bem como queda nos níveis de subutilização da mão de obra (POCHMANN, 2001).

Se os países desenvolvidos puderam beneficiar-se da situação de quase pleno emprego e de altos salários entre 1950 e 1973, praticamente todos os países latino-americanos caracterizaram-se pela ausência de políticas econômica e social que fossem voltadas para o enfrentamento dos problemas do emprego. Além de permanecerem à margem dos sistemas de proteção social e trabalhista, que eram voltados para os

empregados urbanos, os subempregados também foram discriminados tradicionalmente com remuneração reduzida, abaixo da média de mercado (POCHMANN, 2001).

Grande parte das profundas mudanças pelas quais os países latino-americanos passaram em sua estrutura produtiva ocorreu em função do desenvolvimento econômico estimulado, por um lado, pelas políticas coordenadas pelos Estados nacionais de fortalecimento do mercado interno e de proteção dos setores produtivos e, por outro lado, em função da associação entre capitais produtivos domésticos e internacionais que possibilitou modificar o modo de inserção de vários países na economia mundial, levando ao abandono da antiga situação na divisão Internacional do Trabalho que se sustentava por meio da exportação de matérias-primas e de produtos alimentícios básicos somente (POCHMANN, 2001).

Apesar de retrocessos políticos e da permanência aguda das desigualdades sociais, com o passar do tempo a estrutura econômica foi sendo modernizada através da incorporação de novos segmentos na cadeia produtiva e com a constante geração de um maior número de empregos, sobretudo nos setores secundário e terciário. E mesmo que não seja possível a identificação de um processo de homogeneidade nas sociedades latino-americanas é possível afirmar que no período do pós-guerra houve avanços no processo de desenvolvimento econômico, mesmo diante da heterogeneidade produtiva e social característico do contexto latino-americano (POCHMANN, 2001).

O segundo período destacado por Pochmann (2001) compreende o que vai do final dos anos 70 aos dias atuais, observando um movimento geral de precarização do mercado de trabalho, enunciando a redução na capacidade de geração de novos empregos regulares e regulamentados, a destruição de parte das ocupações formais existentes, a diminuição do poder de compra dos salários e a ampliação da subutilização da força de trabalho. O rompimento com o desenvolvimentismo já podia ser identificado em alguns países latino-americanos desde os anos 70, mas foi com a crise da dívida externa em 1982 que importantes mudanças no comportamento geral das economias, e, conseqüentemente, no mercado de trabalho começaram a ocorrer (POCHMANN, 2001).

A estagnação das economias foi acompanhada de altas taxas de inflação e de impactos dos planos de ajustamento econômico conduzidos em vários países latino-americanos que levaram à desaceleração no ritmo da expansão do emprego assalariado regular e elevação das taxas de desemprego.

[...] o crescimento de ocupações assalariadas sem registro formal e não-assalariadas, em pequenas empresas, deu maior amplitude aos segmentos econômicos pouco organizados e à precarização do mercado de trabalho, simbolizando um quadro recente de piora no padrão de uso e remuneração da força de trabalho (POCHMANN, 2001, pg. 52).

Houve uma inquestionável inflexão no perfil de expansão das economias latino-americanas, levando a uma crise do desenvolvimento que se traduziu sob a forma de estagnação na renda, deteriorização dos investimentos e degradação dos indicadores sociais. Estabelecendo uma comparação entre o período de 1950 a 1980 e o período pós 1980 foi caracterizado pelo funcionamento do mercado do trabalho com maior heterogeneidade econômica, com o elevado nível de subutilização da mão de obra e com amplas faixas de precarização do trabalho e rendimento dos assalariados (POCHMANN, 2001).

Pochmann (2001) esclarece que além de do movimento geral ocorrido no mercado de trabalho latino-americano é preciso destacar tendências identificadas no interior da composição da força de trabalho, em que a População Economicamente Ativa (PEA) no período recente cresceu a uma taxa média anual superior à verificada no período de 1950 a 1980.

Fazendo uma análise do contexto econômico e das transformações ocorridas na América Latina entre o período de 1980 a 1995, Pochmann (2001) demonstra que a taxa de ocupação não-agrícola apresentou uma performance distinta de vários segmentos do mercado de trabalho, onde o segmento que apresentou a maior taxa média anual de crescimento foi o setor informal, com variação média de 6,7%. O emprego formal no setor privado cresceu com taxa média anual de apenas 2,9% e a ocupação formal no setor público apresentou um crescimento médio anual de 3,7%, superior à variação do setor privado, mas ainda sim abaixo da média registrada no período de 1950 a 1980 que foi de 4,5%.

Dessa maneira, o fenômeno da subutilização da força de trabalho foi significativamente ampliado, pois a ausência de estímulo à criação de empregos regulares e regulamentados viabilizou a ampliação das taxas de desemprego aberto e ocupações atípicas. Portanto, as novas formas de exclusão no mercado de trabalho, com o desemprego aberto<sup>12</sup>, ocupações atípicas e precarização nas condições e relações de trabalho, complementam um cenário de dificuldades nos países latino-americanos no final do século XX (POCHMANN, 2001).

Se durante a década de 1980 os países latino-americanos haviam adotado um verdadeiro programa de substituição de importações, em decorrência do receituário das agências multilaterais orientado para a geração de saldos na balança comercial, que ao menos fossem suficientes para o pagamento do serviço das dívidas externas provenientes desses países, fazendo com que suas economias permanecessem num impasse diante de uma predominante situação de *trade off* entre a retomada do crescimento e a retomada sustentada do crescimento e o atendimento dos compromissos externos (*drive* exportador), prevalecendo com isso, a situação de estagnação produtiva e altas taxas de inflação em alguns países da região. Já no final dos anos 80, ocorreu uma substancial mudança nas condições internacionais em que foram implementados novos programas de ajuste macroeconômicos que foram marcados pela abertura comercial, estabilização monetária ancorada no dólar, privatizações de empresas estatais e redução do Estado, desregulamentação do mercado financeiro, flexibilização do mercado de trabalho, etc., culminando com a abertura de uma nova alternativa para as economias latino-americanas com um sentido totalmente inverso ao que havia ocorrido durante os anos 80 (POCHMANN, 2001).

O Consenso de Washington<sup>13</sup> expressou um conjunto de medidas de corte neoliberal que havia inicialmente implementado pelo governo Reagan nos Estado Unidos

---

<sup>12</sup> Pochmann (2001) esclarece que a medição é restrita à situação em que o indivíduo não realiza qualquer trabalho remunerado e que permanece sistematicamente à procura de emprego.

<sup>13</sup> Segundo Pochmann (2001, pg. 184), o Consenso de Washington refere-se a um conjunto abrangente de medidas aplicadas de maneira padronizada nos países periféricos através de medidas macroeconômicas de estabilização monetária e de reformas estruturais liberalizantes. Seu marco inicial foi com o chamado Plano Baker, em 1985, que distinguia a busca de estabilização e o crescimento econômico e a necessidade de apoio

durante os anos 80 e que previa a redução dos gastos públicos e de várias iniciativas do Estado, bem como a ampliação das importações, etc., onde para as economias latino-americanas, a adoção dessas reformas liberalizantes seria o caminho mais rápido e eficiente para o ingresso no mercado de capitais e o acesso a recursos externos, segundo a perspectiva das agências multilaterais. Somente entre os anos de 1989 a 1991, a título de exemplo, Pochmann (2001) ilustra que a quantidade de capitais que ingressou na América Latina foi multiplicada por oito vezes, criando uma expectativa de que a única alternativa econômica possível para a América Latina estaria associada à aceitação passiva do projeto neoliberal (POCHMANN, 2001).

Depois de dez anos de restrições, criaram-se condições objetivas para o retorno ao processo de endividamento externo em vários países latino-americanos, fundamentado no maior interesse do capital externo em adquirir parcelas do patrimônio nacional (privatização de empresas estatais e venda de ações de empresas privadas) e na valorização financeira permitida por diferenciais de taxas de juros (interna/externa); ou seja, não tem sido expressivo o ingresso de recursos de longo prazo assentado em investimentos produtivos e, por consequência, em ampliação da capacidade produtiva. Nesse processo recente, as economias latino-americanas tornaram-se mais dependentes e subordinadas aos mercados financeiros internacionais. Ao mesmo tempo, o controle das taxas inflacionárias mostrou-se generalizado, assim como o crescimento do Produto Interno Bruto voltou a ser registrado nos anos 90, sem que se pudesse caracterizá-lo como um novo ciclo de crescimento sustentado. Na realidade, poder-se-ia falar em gestação de uma nova mudança radical no projeto de desenvolvimento latino-americano, marcado inicialmente pelas experiências do Chile (pós 1973) e da Argentina (1976-1981) e pelas experiências do México, da Argentina e do Brasil nos anos 90 (POCHMANN, 2001, pg. 56).

Além do mais, em função da particularidade da subordinação e dependência estrutural do capitalismo latino-americano em relação aos países centrais, o binômio

---

das agências multilaterais e de reformas estruturais. Com o denominado Plano Brady, em 1990, foi estabelecido o critério de negociação do endividamento externo, como forma de viabilizar o ingresso de novos recursos aos países periféricos. Em 1990, o Banco Mundial desenvolveu programas específicos para os pobres em resposta às críticas originadas dos péssimos efeitos sociais resultantes da adoção de ajuste macroeconômico.

taylorismo/fordismo ainda manifesta seu caráter periférico em relação ao padrão produtivo que se desenvolveu tanto nos Estados Unidos quanto nos países da Europa Ocidental, haja vista que na América Latina o processo de transição para o mundo industrial se realizou de modo hipertardio quando comparado aos processos vivenciados pelos países capitalistas hegemônicos (ANTUNES, 2011b).

O primeiro grande surto de reestruturação produtiva surge no Brasil após 1945, vinculado à instauração da grande indústria de caráter taylorista/fordista e se desenvolve a partir dos anos 50 durante o governo Kubitschek, cujo governo representava o período desenvolvimentista do país. O segundo surto de reestruturação produtiva ocorre na passagem dos anos 1970, durante a ditadura militar, no período denominado “milagre econômico”. O terceiro e atual surto de reestruturação produtiva relaciona-se à época de crise do capitalismo brasileiro, que emerge através do predomínio de um novo padrão de acumulação capitalista - a acumulação flexível - que possui em momento predominante a partir da vigência do toyotismo. Esse novo complexo de reestruturação produtiva é impulsionado a partir da década de 1990, sob a era neoliberal, e estabelece uma vinculação à Terceira Revolução Industrial, culminando com a proliferação de novos paradigmas de organização industrial (ALVES, 2000).

Na década de 1930 que o capitalismo no Brasil passa por um processo de integração na Segunda Revolução Industrial, onde sua inserção é marcada por uma industrialização restringida, levando a um capitalismo hipertardio. O Plano de Metas do governo Juscelino Kubitschek, em meados dos anos 50, promoveu um processo de acumulação de capital no país, pois promoveu a abertura da economia e culminou com a entrada de investimentos diretos de capital estrangeiro, conjuntamente com investimentos públicos em infraestrutura, visando criar as condições de instauração do processo de industrialização no país (ALVES, 2000).

Assim, se constituiu uma nova base de acumulação de capital adequada à lógica do capitalismo mundial do pós-guerra, que estabeleceu um novo patamar histórico na relação centro-periferia através do surto de reestruturação produtiva, com predomínio do padrão taylorista/fordista. Concomitantemente ao processo de industrialização hipertardia no



Brasil, o capital desenvolvia no plano mundial um novo período de internacionalização, marcado pela nova divisão internacional do trabalho que não se restringia somente na dimensão comercial, mas em sua dimensão produtiva através do deslocamento dos aparelhos industriais dos países capitalistas centrais em direção aos países periféricos (ALVES, 2000).

Por meio do Plano de Metas, a partir de meados dos anos 50, o governo Kubitschek, não só mudou o padrão de acumulação da economia brasileira com o desenvolvimento da ‘industrialização pesada’, como redefiniu - e aprofundou o papel do Estado, instaurando, de modo real, como unidade-chave do sistema, a grande empresa capitalista industrial, seja de capital internacional, seja de capital nacional. A corporação internacional se tornaria então o principal ‘agente’ da modernização tecnológico-organizacional no país. O objetivo supremo do Estado desenvolvimentista, ou ainda, do Estado burguês tal como se constituiu no Brasil no período da ‘industrialização pesada’, era promover uma intervenção deliberada para a expansão da acumulação do capital industrial, que deveria se dar com base numa nova inserção do capitalismo brasileiro no sistema do capitalismo mundial (ALVES, 2000, pg. 107).

Entre os períodos de 1968 a 1973, período do “milagre econômico”, os índices de crescimento e de desenvolvimento capitalista na Brasil alcançaram marcas importantes, pois houve a vertiginosa expansão do setor de bens de consumo duráveis<sup>14</sup>. As bases industriais brasileiras intensificaram um surto de reestruturação produtiva vinculadas ao paradigma taylorista/fordista, enquanto que nos países capitalistas centrais, desenvolvia-se a Terceira Revolução Tecnológica, impulsionada pela nova crise de valorização do capital, a partir de 1973. Esse novo complexo de reestruturação produtiva impôs novos padrões de organização industrial de caráter flexível (ALVES, 2000).

Em relação ao trabalho, se na fase do desenvolvimentismo foi possível apreender um aspecto positivo sob o trabalho, pois surgiu uma nova sociabilidade do trabalho que foi instaurado por um novo patamar de industrialização e urbanização, criando novas classes

---

<sup>14</sup> Giovanni Alves (2000) destaca que no denominado período do “milagre econômico” brasileiro, o ABC paulista despontou como um dos principais pólos industriais do Brasil e tem como maior símbolo desse fenômeno o complexo de indústria automotiva.

assalariadas e uma nova classe operária com potencial contestatório de massa, como capacidade de impulsionar a democracia política e social no Brasil. Na fase da ditadura militar, pôde-se constatar a superexploração do trabalho no Brasil, que se articulou com jornadas prolongadas de trabalho e a intensificação do processo produtivo, ao lado da depreciação salarial (ALVES, 2000).

Assim, a partir de 1974, após ter experimentado o ápice de acumulação capitalista de caráter desenvolvimentista, o capitalismo brasileiro experimenta uma crise no padrão de industrialização centrado na expansão do setor de bens e consumo, que se manifesta intensamente nos anos de 1980 em função da contradição estabelecida entre a industrialização voltada para o mercado interno e a nova economia capitalista mundial, caracterizada pelo processo de internacionalização do capital (ALVES, 2000).

Nessa época, o cenário internacional era muito agressivo, principalmente após 1973, em função da crise do capitalismo mundial, que passou a promover de um novo padrão de acumulação do capital de aspecto flexível. As formas de concorrência capitalista foram alteradas no mercado mundial e surgiu um novo complexo produtivo vinculado à Terceira Revolução Tecnológica, que culminou com a emergência do desenvolvimento capitalista com uma nova base técnica, através da microeletrônica (ALVES, 2000).

Nos anos de 1980, portanto, o Brasil passou por uma deteriorização em seu cenário econômico, que foi marcado pela instabilidade e que comumente denominada de “década perdida”<sup>15</sup>. E foi diante dessa crise do capitalismo hipertardiado em seu padrão de industrialização substitutivo de importações que o novo surto da reestruturação produtiva

---

<sup>15</sup> A verdadeira natureza da crise que se instalou no país nos anos 1980 ocorreu em função da crise de uma economia industrializada e altamente internacionalizada, que foi excluída da rota dos movimentos internacionais de capital, financeiros e produtivos. O ambiente econômico brasileiro da “década perdida” foi marcado por taxas elevadas de inflação e pela crise da dívida externa, cuja política de enfrentamento ocorreu através da transferência de recursos reais ao exterior, acarretando dura recessão e provocou o colapso das finanças públicas do país. No Brasil, o fim dos anos 1980 significou igualmente a transição para um novo padrão de acumulação, financeirizado e patrimonialista. A crise internacional desmontou os mecanismos de crescimento da economia brasileira construídos nas décadas anteriores. Isso se deu através da paralisação do mercado internacional de crédito, do redirecionamento dos fluxos de investimento direto para os Estados Unidos e seu afastamento da rota da periferia e da transferência maciça de recursos da periferia para o centro (IPEA, 2010).

ganhou delineamentos, originada a partir de paradigmas de organização industrial incorporados à Terceira Revolução Tecnológica (ALVES, 2000).

Assim, no Brasil é a partir da década de 1990 que se intensifica o processo de reestruturação produtiva do capital, impulsionadas pela nova divisão internacional do trabalho e pelas formulações definidas pelo Consenso de Washington, desencadeando desregulamentações nas mais distintas esferas do mundo do trabalho. Assim, após um primeiro ensaio no governo de Fernando Collor, o processo de reestruturação deslançou por meio do Plano Real a partir de 1994, sob o governo de Fernando Henrique Cardoso (ANTUNES, 2011b).

Segundo Alves (2000), a partir dos anos 90, do governo Collor a Cardoso, a estratégia econômica utilizada como tentativa de recuperar e promover a reprodução interna do capital foi através da adoção da política neoliberal, onde tentou instaurar um novo tipo de inserção internacional do capitalismo no Brasil, aproveitando as condições que eram propícias do mercado financeiro internacional. No novo ciclo de crescimento capitalista no Brasil, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, houve a retomada dos fluxos financeiros internacionais para o país. A partir desse momento, deu início a instauração de uma intensa onda de produtividade e qualidade nos setores industriais e de serviços, culminando, conseqüentemente, com o desdobramento ampliado do surto de reestruturação produtiva, que foi capaz de promover um novo ordenamento à estrutura produtiva no Brasil (ALVES, 2000).

Assim sendo, além da liberalização comercial que se originou ainda no governo Collor, nos primórdios nos anos 90, houve a necessidade de instauração de medidas capazes de atrair uma nova onda de investimento de capitais no país, que fosse capaz de trazer meios internacionais de pagamento a fim de injetar a entrada de dólares na economia para promover a nova decolagem do padrão de acumulação do capital. Portanto, foi necessário recompor o horizonte do cálculo capitalista que havia sido debilitado nos anos 80 em função da hiperinflação crônica que se instalou no país e promoveu como principal objetivo a estabilização econômica da moeda (ALVES, 2000).

Essa política custou a Reforma do Estado capitalista no Brasil, pois foi uma condição imposta para a sustentabilidade e manutenção da reprodução interna do capital no país. Assim, era imprescindível para que se mantivesse o ciclo de crescimento capitalista, que se baseava no equilíbrio da contas externas e do balanço de pagamentos, a presença de novos investimentos externos diretos atraídos pelas novas oportunidades de negócios criadas pela privatização e pelo novo espaço de valorização do capital pelo Mercosul (ALVES, 2000).

O processo que combinou neoliberalismo e reestruturação produtiva do capital ocorreu de forma intensa e trouxe repercussões avassaladoras para o universo da classe trabalhadora, para o movimento sindical e para o movimento de esquerda brasileiro. O tripé que sustentava a economia brasileira que era composta pelo capital nacional, capital estrangeiro e setor produtivo estatal foi profundamente alterado. Nesse período, a política estabeleceu sintonia com o Consenso de Washington, aumentando ainda mais a subordinação do país aos interesses financeiros internacionais, provocando a desorganização do padrão produtivo estruturado durante o período getulista. A desregulamentação, a flexibilização, de acelerada privatização e de desindustrialização ganharam impulso, seguindo um padrão neoliberal, antiestatista e privatizante. Portanto, houve uma forte retração da força de trabalho industrial, ampliou o contingente de subproletarizados, de terceirizados, de subempregados, e, conseqüentemente, uma ampliação profunda das mais distintas modalidades de trabalho precarizado (ANTUNES, 2011b).

Ainda segundo Antunes (2011b), a reestruturação produtiva atingiu quase a totalidade dos ramos de produção e/ou serviços, culminou também com alterações significativas na estrutura de empregos no Brasil. Ao lado da retração da força de trabalho industrial, entre as décadas de 1980 e 1990, houve aumento na participação dos serviços, sendo que em boa medida foram direcionados para o universo da informalidade, onde parcelas expressivas de trabalhadores, sobretudo no comércio, comunicações e transportes. A estrutura de empregos no Brasil foi intensamente alterada a partir da instauração das mutações no processo produtivo e na reestruturação das empresas, pois durante a década de 1970, no auge industrial, o Brasil chegou a possuir cerca de 20% do total dos empregados

na indústria de transformação, vinte anos depois, a indústria de transformação absorvia menos de 13% do total da ocupação nacional.

Como produto do processo de reconversão econômica, ao longo dos anos 1990, emergiu novas tendências nas ocupações profissionais. Com a economia brasileira se inserindo cada vez mais na competição global, induziu a uma mudança em sua estrutura, pois pela primeira vez desde 1930, houve a perda de postos de trabalho na indústria de manufatura, entre as décadas de 1980 e 1990, a economia brasileira perdeu 1,5 milhões de empregos no setor manufatureiro. Em paralelo a retração do emprego industrial, no mesmo período anteriormente citado, os serviços aumentaram em média em 50% sua participação na estrutura ocupacional, sendo que em sua maioria, essas ocupações no setor de serviços foram absorvidas no setor informal, responsável por incorporar parcelas significativas de trabalhadores, sobretudo no comércio, nas comunicações e nos transportes (ANTUNES, 2011b).

Esse processo tem se efetivado mediante formas diferenciadas, configurando uma realidade que comporta elementos de continuidades como de descontinuidades em relação às fases anteriores. Segundo Antunes (2011b), há mesclas nítidas entre elementos do fordismo e elementos das novas formas de acumulação flexível e/ou influxos toyotistas no Brasil, levando a uma tendência de subordinação do fordismo periférico a novos processos produtivos em grande expansão, culminando com uma vigorosa assimilação de práticas toyotistas pelo setor produtivo brasileiro.

Segundo Pochmann (1998), além dos problemas decorrentes do movimento de desestruturação do mercado de trabalho no Brasil decorrente das alterações promovidas a partir dos anos 90, observa-se também a geração de uma nova onda de desemprego estrutural, que o autor apresenta a partir de três características principais que auxilia na compreensão acerca das mudanças empreendidas no mercado de trabalho em nosso país a partir da década de 1990:

1. A primeira característica é referente ao desemprego recorrente, que atinge principalmente a inserção do jovem e atua sobre a

instabilidade dos postos de trabalho ocupados, em grande medida, pela mulher. Geralmente é o segmento da população ativa que se encontra frequentemente na situação de desemprego, pois tende a ocupar postos de trabalho temporários e parciais, com elevada instabilidade e descontinuidade de renda e emprego;

2. A segunda característica está associada ao desemprego de reestruturação, que na maioria dos casos atinge os trabalhadores adultos nos setores econômicos que passam por processos de reestruturação produtiva ou de desintegração de parte das cadeias produtivas (substituídas por produtos importados). Refere-se ao desemprego tradicionalmente ocupados por trabalhadores chefe de família e que possuem experiência ocupacional anterior;

3. A terceira característica refere-se ao desemprego de exclusão, que tende a se concentrar sobre a parcela da população ativa com faixa etária mais elevada. O desemprego de exclusão atinge geralmente os trabalhadores com mais de 50 anos, que passam a ser substituídos por empregados com menor faixa etária e escolarizados. Nesse aspecto, o desemprego de exclusão representa, no Brasil, a passagem para uma fase de mobilidade circular, onde o sintoma de que, para um trabalhador ser integrado no mercado de trabalho, outro termina tendo que ser excluído.

Segundo Pochmann (1998), os novos problemas do mercado do trabalho, somando-se aos problemas tradicionais, foram fundamentalmente influenciados pelos rumos que a economia brasileira adotou a partir da década de 1990 e aponta que os principais fatores explicativos dos novos problemas do mercado de trabalho brasileiro são: (a) as alterações na composição da demanda agregada; (b) a natureza da reinserção externa; (c) o processo de reestruturação das empresas privadas; e (d) o modelo de ajuste do setor público.

A economia brasileira passou por grandes instabilidades econômicas, com fortes e constantes oscilações na produção, que podem ser vistas através de dois períodos de recessão (1981 -1983 e 1990-1992), dois períodos de recuperação da produção (1984-1986 e 1993-1995) e dois períodos de estagnação (1987-1989 e 1996-1998). Esse movimento geral de instabilidade macroeconômica não permitiu a elevação tanto da renda *per capita* nacional nem do emprego formal (POCHMANN, 1998).

Com o intuito de identificar adequadamente a natureza e as causas gerais das transformações do padrão de emprego regular urbano entre os períodos de 1980 a 1990, Pochmann e Quadros (1997) optaram por recuperar determinantes keynesianos do emprego em uma economia capitalista para se avaliar o nível de atividade e as alterações na composição da demanda agregada para o período em análise.

Um conjunto de restrições internas e externas emergiu desde o início dos anos 80 e foram impostas ao pleno desenvolvimento das forças produtivas no Brasil, levando a um quadro de queda e permanência de taxas relativamente baixas de investimento como proporção do produto que revelam uma reduzida capacidade de recomposição e ampliação do parque produtivo (POCHMANN E QUADROS, 1997).

A economia brasileira passou por grandes instabilidades econômicas, com fortes e constantes oscilações na produção, que podem ser vistas através de dois períodos de recessão (1981 -1983 e 1990-1992), dois períodos de recuperação da produção (1984-1986 e 1993-1995) e dois períodos de estagnação (1987-1989 e 1996-1998). Esse movimento geral de instabilidade macroeconômica não permitiu a elevação tanto da renda *per capita* nacional e nem do emprego formal (POCHMANN, 1998).

Pochmann e Quadros (1997) esclarecem que entre o período de 1980 e 1989, o comportamento do emprego não acompanhou a mesma direção da evolução do produto. No entanto, a partir de 1990 o emprego passou a apresentar trajetória distinta do nível de atividade e mesmo com o retorno de taxas positivas de comportamento do Produto Interno Bruto (PIB) e a pequena elevação dos investimentos ocorridos a partir de 1993, praticamente não ocorreram alterações nas posições do emprego urbano regular e nem na

taxa de desemprego, que mantiveram-se situadas no mesmo patamar da última recessão (1990-1992).

Diante dessas circunstâncias, o ano de 1996 se encerrou apresentando um quadro completamente distinto do ano de 1980, apesar de ter ocorrido uma variação positiva do PIB acumulada em 38% nos últimos 16 anos transcorridos, ainda sim o nível nacional de emprego regular urbano caiu 6,2% e a taxa de desemprego apresentou um crescimento de 77,3%, refletindo “*um movimento crescente de desestruturação do mercado de trabalho urbano no país*” (POCHMANN E QUADROS, 1997, pg. 16).

Entre o período de 1990 e 1996, o nível nacional de emprego regular apresentou uma taxa negativa de variação média anual de -1,97%, enquanto que para o período dentre 1993 a 1996 a taxa negativa foi de -0,21%, que excluem os efeitos da recessão do período de 1990 a 1992. Por outro lado, o comportamento do PIB no período de 1990 a 1996 apresentou uma taxa de crescimento médio anual de 1,13% e de 4,3% para os anos de 1993 a 1996 (POCHMANN E QUADROS, 1997).

Segundo Pochmann (1998), houve uma drástica mudança na composição da demanda agregada que foi provocada pela revisão do papel do Estado na economia através da racionalização e descentralização do gasto e privatização do setor público, pela desregulamentação financeira que culminou com o endividamento externo e com a maior dependência de ingresso de financeiros, com a mudança na esfera econômica que possibilitou a fusão de grandes empresas produtivas e financeiras e pela estabilização monetária.

Porém, a mudança na composição da demanda agregada, sustenta Pochmann (1998), não teria sido suficiente para permitir a retomada sustentada do desenvolvimento socioeconômico no Brasil nos anos 90 e tampouco seria capaz de possibilitar a ampla geração de empregos (POCHMANN, 1998).

Com a abertura comercial ocorrida nos anos 90, o Brasil inaugurou uma nova fase de reinserção externa através da desregulamentação financeira e pela integração regional com o MERCOSUL. Essa nova fase apresentou uma performance completamente oposta a



ocorrida na década de 1980, em que a crise da dívida externa levou ao fechamento da economia, como um mecanismo para geração de saldos comerciais favoráveis ao pagamento dos compromissos externos. Essa profunda mudança no comportamento econômico nacional se desenvolveu paralelamente a um cenário cambial desfavorável internamente que “*desacompanhado de políticas industrial ativa, comercial defensiva e social compensatória, termina apontando a construção de um novo quadro econômico, sem a possibilidade de crescimento sustentado*” (POCHMANN, 1998, pg. 132).

Portanto, pôde-se observar um múltiplo movimento de destruição e reestruturação de partes da estrutura produtiva que produziu uma heterogeneidade da base econômica, através da modernização seletiva e contida de grandes empresas internacionalizadas na ponta e retraimento, fechamento e desnacionalização de outras ao longo da cadeia produtiva (POCHMANN, 1998).

Houve uma mudança, portanto, na produção doméstica que foi sustentada por intermédio da substituição de produtos intermediários e de bens de capital produzidos internamente por importados. Dessa forma, parte da produção nacional foi perdida, fazendo com que o aumento da produção interna não atuasse de forma positiva conforme havia ocorrido no passado sobre o nível do emprego, mas sobre o aumento das importações. Ao mesmo tempo, outra parte da produção nacional que passou por uma profunda reestruturação pouco pôde estimular positivamente o emprego nacional (POCHMANN, 1998).

Implicações significativas para o conjunto das empresas que atuavam no Brasil ocorrem em função do ingresso num novo modelo econômico nos anos 90. Alterações importantes ocorreram na conduta empresarial voltada para a implantação de novos programas de gestão da produção, de reorganização do trabalho e de inovação tecnológica, que trouxeram novidades adicionais para o emprego e para as relações de trabalho. Como consequência dessas alterações, parte dos empregos formais perdidos na década de 90 foi produto:

[...] de um lado, do movimento de reestruturação nas empresas decorrente da introdução de novos fundamentos competitivos, marcados pelo

aumento da produtividade do trabalho e pela maior inserção externa, com alteração nos preços relativos e elevação dos investimentos especificamente nas grandes empresas. Paralelamente, a geração de um novo desemprego estrutural seria produto também das alterações na composição ocupacional, pois os trabalhadores que tenderiam a se manter, em menor quantidade, empregados expressariam maior escolaridade, maior tempo de serviço na mesma empresa e maior faixa etária (POCHMANN, 1998, pg. 134).

Demonstrando a mudança de padrão instaurado na economia no país e nos setores produtivos entre as décadas de 80 e 90, pode-se constatar que somente as empresas com menos de 10 empregados aumentaram continuamente a sua participação relativa no total dos empregos formais

[...] as demais empresas terminaram adotando, de maneira generalizada, os processos de terceirização, redução de hierarquias funcionais, redução do núcleo duro de empregados, gestão participativa e remuneração variável, dentre outros. Por conta disso, a participação dos empregados com menos de três anos de serviço numa mesma empresa, em relação ao total da ocupação, caiu de 60,5% para 46,4% entre os anos 80 e 90, enquanto os empregados com mais de cinco anos numa mesma empresa aumentaram sua participação relativa de 26,4% para 39% (POCHMANN, 1998, pg. 135).

O setor público foi um dos principais responsáveis pela elevação ocupacional no Brasil na década de 1980. Enquanto houve um encolhimento dos empregos no setor privado, como consequência da recessão dos anos de 1990 a 1992, o setor público passou a registrar uma quantidade mais elevada de quantidade de empregos do que da própria indústria de transformação. O movimento de compressão do total de gastos com pessoal no setor público encontra-se presente na década de 1990, onde os indicadores da intenção governamental de promover um enxugamento de pessoal podem ser encontrados nas alternativas da demissão de funcionários públicos não estáveis pelo Poder Executivo Federal, na adoção de programas de demissão voluntária, no fechamento de organismos estatais, na privatização e aprovação da reforma administrativa. Em função da adoção dessas medidas, o setor público enfraqueceu de maneira intensa seu papel decisivo de geração de emprego no país a partir das mudanças empreendidas na década de 1990 (POCHMANN, 1998).

Pochmann (1998) demonstra a fim de exemplificar comparativamente a importância do setor público na elevação ocupacional nos anos 80 ao setor privado, onde o setor público gerou um saldo estimado em 1,6 milhões de empregos, ao passo que durante a primeira metade dos anos 90, o setor privado produziu um saldo negativo de cerca de 2,5 milhões de vagas.

Assim sendo, as reflexões apresentadas por Pochmann (1998) permitem compreender que o modelo de estabilização monetária que teve início na década de 1990 no Brasil teve implicações diretas sobre o nível de emprego e, conseqüentemente, sobre o movimento de desestruturação do mercado de trabalho e de geração de um novo fenômeno de desemprego estrutural.

Diante disso, além do movimento de desestruturação do mercado de trabalho, combinado com uma nova onda de desemprego estrutural, configura-se um quadro socialmente explosivo, pois apenas uma parcela seleta da população ativa tende a ter empregos regulares (POCHMANN, 1998, pg. 137).

Assistiu-se ao crescimento quase que contínuo do desemprego aberto e das ocupações não assalariadas. De cada 10 postos de trabalho abertos, por exemplo, 4 foram não assalariadas, enquanto 21 de cada 100 pessoas que ingressaram no mercado de trabalho ficaram desempregadas entre 1979 e 1999. [...] Verifica-se também que a cada 10 vagas abertas, somente 4 foram assalariadas com carteira assinada no mesmo período de tempo. Em decorrência, avançou rapidamente as ocupações pertencentes ao segmento não organizado do mercado geral de trabalho. Somente no setor urbano, mais de 2/3 das ocupações geradas pertenceram ao segmento não organizado do mercado de trabalho. Em grande medida, o setor terciário foi o que mais contribuiu para a maior ampliação das vagas do segmento não organizado, já que respondeu por 86% do total das ocupações abertas entre 1979 e 1999 (MORETTO E POCHMANN, 2008, pg. 39 a 40).

Segundo Pochmann (1998b), o emprego constitui uma variável basilar do funcionamento de uma economia capitalista e sua determinação encontra-se associada a um conjunto amplo de elementos-chave, pois a quantidade e a qualidade do emprego da força

de trabalho no capitalismo contemporâneo são determinadas fundamentalmente por cinco elementos-chave:

1. Em primeiro lugar, assume grande relevância o papel das políticas macroeconômicas, como base da determinação do volume global da ocupação em cada nação, sendo o comportamento — maior ou menor da taxa de crescimento — da demanda agregada (investimento e consumo) revelador da situação geral do emprego da força de trabalho. A defesa do pleno emprego, a partir da utilização efetiva das forças produtivas capitalistas, seria o resultado histórico de um compromisso político estabelecido pelos principais atores sociais, com capacidade de instrumentalizar as políticas macroeconômicas voltadas para a universalização do bem-estar social;
2. O segundo elemento-chave na determinação da quantidade e da qualidade do emprego em uma economia capitalista refere-se ao paradigma técnico-produtivo, que estabelece as condições operacionais de uso do trabalho e do capital (intensivo/extensivo) nas atividades mercantis. Quanto mais avançado o paradigma técnico-produtivo, maior tende a ser o uso intensivo do capital e mais produtivo o emprego da força de trabalho, com efeito multiplicador imediato para toda a economia, inclusive para as atividades não mercantis;
3. O terceiro elemento-chave na determinação do emprego na economia capitalista contemporânea encontra-se associado às políticas de bem-estar social. Uma vez constituídos os grandes fundos de financiamento público ou privado e organizados os institutos governamentais ou não governamentais, que estabelecem o acesso às garantias mínimas de proteção social, as políticas de bem-estar passam a definir o grau possível de incorporação da classe trabalhadora aos frutos do desenvolvimento econômico. Ao mesmo tempo, as políticas de bem-estar social podem se mostrar funcionais à sustentação do crescimento econômico, gerando novas formas de ocupação e de ganhos de renda nos segmentos não mercantis da economia;
4. O quarto elemento-chave na determinação do emprego refere-se ao sistema de relações de trabalho, que, ao impor os parâmetros regulatórios básicos do mercado de trabalho, contribui para o estabelecimento do maior ou do menor grau de concorrência no interior da classe trabalhadora. Em cada país, o direito do trabalho define o marco geral de uso (jornada e condições de trabalho) e remuneração da mão-de-obra (rendimentos e custo total do trabalho) através das regras formais (países europeus) ou informais países de língua inglesa. Quanto mais democrático e centralizado o padrão de contratação coletiva de trabalho e mais reguladas as formas de contratos irregulares, maiores as possibilidades de homogeneização do padrão de uso e da remuneração das forças de trabalho (custo da mão-de-obra e as relações de trabalho) e;

5. Por fim, o quinto elemento-chave de determinação da quantidade e da qualidade do uso da força de trabalho no capitalismo contemporâneo diz respeito às políticas de emprego. Seu papel pode ser o de orientar tanto a redução dos desajustes nas ocupações e rendimentos que ocorrem no plano nacional, regional e setorial quanto os problemas de qualificação profissional, de alocação de mão de obra, das condições e relações de trabalho, do tempo de trabalho, dentre outros (POCHMANN, 1998b, páginas 126 a 128).

Portanto, dependendo do grau de articulação, bem como da relevância conferida a cada um dos elementos-chave acima citados, pode haver uma elevada funcionalidade na determinação da quantidade e da qualidade do emprego no capitalismo contemporâneo, pois o emprego seria uma variável dependente da reação da sociedade frente ao fenômeno histórico da subutilização do trabalho. Se houver a existência de um conjunto de ações coordenadas e articuladas pelas políticas macroeconômicas, pelo paradigma técnico-produtivo, pelas políticas de bem-estar social, pelo sistema de relações de trabalho e pelas políticas de emprego, pode haver o uso pleno da força de trabalho (POCHMANN, 1998b, pg. 128).

Portanto, Pochmann (1998b) elucida que as políticas de pleno emprego durante o período pós-guerra foram concebidas de maneira sistêmica com o conjunto da política macroeconômica e estava intrinsecamente comprometida com o pleno emprego, mas evidencia que no período recente houve um certo abandono do objetivo das políticas macroeconômicas de alcançar pleno o emprego, salvo algumas exceções nacionais, as ações das políticas de emprego passaram a ser reduzidas sobre o mercado de trabalho.

A presença das políticas de pleno emprego é muito recente no Brasil e sua ausência durante o período do ciclo de industrialização nacional não impediu que o país apresentasse uma dinâmica positiva de geração de emprego, mesmo com a presença de graves problemas tradicionais do mercado de trabalho, tais como subemprego, informalidade, baixos salários e grande heterogeneidade nas ocupações (POCHMANN, 1998b).

E mesmo com a difusão de várias experiências de políticas de emprego nos anos 90, o resultado não se tornou generalizadamente positivo do ponto de vista ocupacional,

pois com o abandono do projeto de industrialização nacional e o ingresso numa fase competitiva, é notável o movimento de desestruturação do mercado de trabalho com o aumento sistemático do desemprego, do assalariamento e de ocupações precárias. As possibilidades de ampliação do pleno emprego e da renda de forma satisfatória no Brasil decorrem, segundo Pochmann (1998b), de uma grande desarticulação entre os cinco elementos-chave anteriormente citados de determinação do emprego no capitalismo contemporâneo, a saber, as políticas macroeconômicas, o paradigma técnico-produtivo, as políticas de bem-estar social, o sistema de relações de trabalho e políticas de emprego (POCHMANN, 1998b).

Lançando reflexões acerca das principais consequências do neoliberalismo e da reestruturação produtiva para o conjunto da classe trabalhadora na América Latina, em especial para o Brasil, e delineando o desenho da “nova morfologia do trabalho”, Antunes (2011b) apresenta algumas das principais tendências, que em seus traços gerais, enfatiza que elas possuem particularidades por vezes distintas.

1. Desde o início da reestruturação produtiva do capital em escala global, culminando com a retração do taylorismo/fordismo, vem ocorrendo uma redução do proletariado estável, tradicional, manual e especializado, herdeiro da era da indústria verticalizada. E, conseqüentemente, o espaço aberto pela redução desse proletariado mais estável vem sendo ocupado por formas desregulamentadas de trabalho;
2. Emerge nesse novo contexto o aumento significativo de um novo proletariado fabril e de serviços, presente nas diversas modalidades de trabalho precário. São os terceirizados, subcontratados, *part time*, entre outras tantas formas de atividades laborais similares que se expandem em escala global. Ou seja, com a desestruturação crescente do Estado de bem-estar social nos países do Norte, o aumento da desregulamentação do trabalho nos países do Sul e a ampliação do desemprego estrutural, os capitais implementam alternativas crescentemente “informais”, de que são exemplos as distintas formas de terceirização. Em 2005, em um total de 80 milhões de trabalhadores, cerca de 60% encontravam-se em situação de informalidade no Brasil. Em vários países da América Latina a

situação é similar, quando ainda não é mais grave. O México, a Argentina e o Chile, depois da expansão do proletariado industrial nas décadas passadas, passaram a presenciar significativos processos de desindustrialização, tendo como resultado a expansão do trabalho precarizado, parcial, temporário, terceirizado, informalizado, etc., além de enormes níveis de trabalhadores e trabalhadoras desempregados;

3. Outra tendência significativa para o mundo do trabalho contemporâneo diz respeito ao aumento significativo do trabalho feminino que atinge em mais de 40% da força de trabalho em diversos países avançados e também na América Latina. O sentido dessa expansão desenvolve um movimento inverso quando se leva em conta a questão salarial, haja vista que a remuneração das mulheres é em média inferiores aos recebidos pelos homens. É perceptível também que a mesma desigualdade ocorre em relação aos direitos sociais e trabalhistas. No Brasil, em média o salário das mulheres representa em torno de 60% do salário dos homens, apresentando uma tendência similar ao que ocorre em outros países do continente;
4. Outra tendência marcante presenciada é a acentuada expansão do “setor de serviços”, que inicialmente incorporou grandes parcelas de trabalhadores expulsos do mundo produtivo industrial. O mundo dos serviços apresenta uma complexa interação com o mundo industrial, que se submete cada vez mais à racionalidade do capital e à lógica dos mercados. Como consequência da inter-relação cada vez mais estreita entre os mundos do serviço e industrial que até então permaneciam separados, constata-se pelo fato de que várias atividades do setor de serviços, tradicionalmente consideradas improdutivas, tornaram-se diretamente produtivas e subordinadas à lógica da racionalidade econômica e de valorização do capital;
5. Outra tendência perversa do mundo do trabalho é a crescente exclusão dos jovens que atingiram a idade de ingresso no mercado de trabalho formal, pois num contexto de desemprego estrutural, esses jovens acabam se deslocando para a condição de desempregados ou de trabalhadores precarizados. O mesmo fenômeno atinge perversamente a população dos trabalhadores considerados

“idosos” pelo capital, que promove a exclusão dos trabalhadores acima de 40 anos e dificilmente esses indivíduos conseguem reingressar ao mercado de trabalho, agregando à parcela considerável da população que forma os grandes contingentes dos trabalhadores informais, desempregados, trabalhadores voluntários, etc.;

6. Outra paradoxal e perversa tendência do mundo do trabalho é a utilização da inclusão precoce e criminosa de crianças nas mais diversas atividades produtivas, em escala global e não somente de forma restrita ao contexto latino-americano;
7. Ocorre também o crescimento do “terceiro setor” como um desdobramento das tendências anteriormente apresentadas, pois seu crescimento é promovido como uma forma alternativa de ocupação por meio de empresas com perfil voluntário. Essas empresas que atuam com trabalho voluntário, abarcam um amplo leque de atividades em que predominam atividades de caráter assistencial, sem fins diretamente mercantis ou lucrativos e que se desenvolvem relativamente à margem do mercado. A expansão desse segmento representa uma tendência diretamente relacionada à retração do mercado de trabalho industrial e de serviços, num contexto de desemprego estrutural. No entanto, esse setor se apresenta como uma alternativa limitada e funcional ao capital, não constituindo como uma opção duradoura e efetiva ao mercado de trabalho capitalista;
8. Outra tendência importante diz respeito ao crescimento da modalidade de trabalho à domicílio, promovida pela desconcentração do processo produtivo e pela expansão de pequenas e médias unidades produtivas. A telemática ou teleinformática, por exemplo, representam modalidades de trabalho geralmente realizadas por mulheres que surgiu da convergência entre os sistemas de telecomunicações por satélite e a cabo, juntamente com novas tecnologias informação e microeletrônica, possibilitando às empresas transnacionais uma enorme expansão e agilização de suas atividades. Assim, o trabalho produtivo realizado em domicílio se junta ao trabalho reprodutivo doméstico, aumentando ainda mais as formas de exploração do contingente feminino que vivencia realidades marcadas por uma dupla jornada de trabalho.



Deste modo, é a partir dessas caracterizações que balizam o mundo do trabalho no contexto da acumulação flexível, em especial no contexto latino-americano, que Antunes (2011b) configura o complexo desenho:

[...] compósito, heterogêneo, polissêmico e multifacetado que caracteriza a nova morfologia da classe trabalhadora: além das clivagens entre os trabalhadores estáveis e precários, homens e mulheres, jovens e idosos, nativos e imigrantes, brancos, negros, indígenas, qualificados e desqualificados etc., ocorrem também as estratificações e fragmentações que se acentuam em função do processo crescente de internacionalização do capital (ANTUNES, 2011b, pg. 48).

Segundo Harvey (2010), acumulação flexível representa uma forma de capitalismo e possui três características essenciais em seu modo de produção:

1. o capitalismo é orientado para o crescimento, pois só através do crescimento os lucros podem ser garantidos e a acumulação do capital sustentada;
2. o crescimento do capitalismo se apóia na exploração do trabalho vivo durante a produção, e, por isso, que o controle do trabalho, na produção e no mercado é vital para a sobrevivência do capitalismo;
3. por necessidade vital, o capitalismo é tecnológica e organizacionalmente dinâmico, pois as inovações levam os capitalistas a busca de lucro.

Portanto, a acumulação flexível enquadra-se como uma recombinação de duas estratégias de procura de lucro (mais-valia), conforme definição de Marx. A mais-valia *absoluta* se apóia na extensão com relação ao salário necessário para garantir a reprodução da classe trabalhadora em determinado padrão de vida.

[...] a passagem para mais horas de trabalho associadas com uma redução geral do padrão de vida através da erosão do salário real ou da transferência do capital corporativo de 'regiões de altos salários' para 'regiões de baixos salários' representa uma faceta da acumulação flexível de capital. [...] Na segunda estratégia, denominada mais-valia relativa, a mudança organizacional e tecnológica é posta em ação para gerar lucros temporários para firmas inovadoras e lucros mais generalizados com a redução dos custos dos bens que definem o padrão de vida do trabalho (HARVEY, 2010, pg. 174).

Nesse contexto, conseqüentemente, para cada situação de atividade, deixou de existir apenas a posição dicotômica entre o emprego e o desemprego, pois surgiram novas formas de ocupação que subutilizam a força de trabalho de tal forma que não se pode mais distinguir facilmente pelas metodologias tradicionais de pesquisa a situação característica do desemprego aberto ou do emprego regular. No longo prazo, a incapacidade dos governos de manterem programas universais de garantia de renda para a totalidade da força de trabalho desempregada levou à geração de ocupações irregulares (POCHMANN, 1998 b), tais como o trabalho de tutoria à distância, haja vista que o mesmo não usufrui de nenhum reconhecimento jurídico formal.

Nesse sentido, Antunes (2011b) ainda elucida que diante de desse contexto, para compreender “a nova forma de ser do trabalho” é necessário adotar uma postura ampliada de trabalho que considere necessariamente a totalidade a classe trabalhadora, que leve em conta o enorme contingente de homens e mulheres que vivem da venda de sua força trabalho, não se restringindo apenas a analisar a força de trabalho dos trabalhadores manuais diretos, haja vista que atualmente é imprescindível adotar uma concepção que incorpore também a totalidade do trabalho social, do trabalho coletivo que vende sua força de trabalho como mercadoria em troca de salário. E, igualmente, junto a essa totalidade deve ser incluído “*o enorme contingente sobranete de força de trabalho que não encontra emprego, dada a lógica destrutiva que preside a sociedade capitalista*” (ANTUNES, 2011b, pg. 49).

Portanto, é nesse contexto de precarização do trabalho que pretendemos localizar o trabalho virtual realizado pelos tutores a distância que atuam no sistema da Universidade Aberta do Brasil, pois defendemos a pressuposição de que essa atividade engloba vários caracteres contemporâneos da nova morfologia do trabalho no contexto de desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e de vigência do regime de acumulação flexível com todas as suas conseqüências depreciativas para o trabalho, quer seja em sua esfera objetiva ou subjetiva.

## **2.2 A Educação a distância no contexto da acumulação flexível.**

Os países da América Latina e do Caribe iniciaram reformas em seus sistemas de ensino nas duas últimas décadas do século passado como resultado de um processo de ilação externa liderado por organismos internacionais, principalmente pelo Banco Mundial e pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento. Esses organismos econômicos condicionavam a concessão de empréstimos aos Estados Nacionais latino americanos em troca da implantação dessas reformas. As reformas impostas aos sistemas educacionais por tais organismos na América Latina se sustentavam sob uma forte confrontação com as funções dos Estados Nacionais e sob a oposição de gestão pública do modelo Keynesiano, em função da crise do capital e de suas novas determinações de reestruturação (KRAWCZYK, 2010).

O Estado foi pressionado a reformular sua atuação na provisão de bens e serviços sociais através da substituição do controle centralizado pela incorporação da iniciativa privada e individual na gestão pública, minimizando suas funções como agente de coordenação e regulamentação. Portanto, sob essa nova ordem mundial, os condicionantes da reestruturação do setor produtivo e das mudanças institucionais legitimaram a necessidade da implantação de uma reforma estrutural em toda região latino americana. Portanto, foi nesse contexto que as reformas atingiram profundamente organização e gestão do sistema educacional do setor na América Latina durante a década de 1990 (KRAWCZYK, 2010).

A Reforma educacional da década de 1990 ocorreu concomitantemente às mudanças no âmbito econômico e político que radicalizaram a implantação de medidas neoliberais iniciada na ditadura militar dos anos de 1970 que institucionalizaram o Estado mínimo. [...] a Reforma na década de 1990 foi influenciada pelo advento do modelo neoliberal nos âmbitos político e econômico. Apesar do fortalecimento das forças sociais progressistas no processo de transição democrática, o modelo neoliberal impôs-se pela insatisfação generalizada frente à continuidade dos sérios problemas econômicos e sociais legados dos governos militares. A Reforma educacional no Brasil iniciou-se na segunda metade da década de 1990 com o intuito de consolidar uma nova forma de gestão da educação e da escola e, ao mesmo tempo, reverter o exíguo atendimento

do ensino fundamental e médio bem como os altos índices de fracasso e evasão escolar (KRAWCZYK, 2010, pg. 12).

No início da década de 1990, a CEPAL e a UNESCO publicam o livro *Educação e conhecimento: transformação produtiva com equidade* que representa um divisor de águas que redefine a agenda política e ideológica da educação na América Latina. Com esse documento, a CEPAL abandona a *teoria da dependência* e adota o *paradigma da globalização*, procurando equacionar, com óbvias dificuldades conceituais, os princípios de competitividade e equidade. A UNESCO, a OEA e outros organismos internacionais se alinham na mesma direção. A nova agenda política cria a necessidade de promover reformas institucionais dos sistemas de ensino, visando fomentar a modernização, a descentralização administrativa e a competitividade no contexto do mundo globalizado. Esse foi o momento da ruptura com o passado e da adoção definitiva da agenda liberal no âmbito das organizações internacionais e que se mantém até hoje (SANDER, 2005).

Em relação ao contexto do atual capitalismo, Belloni (2002) elucida que o sucesso dos sistemas midiáticos de vocação mundial, como a televisão e a internet, é incontestável e que nessa conjuntura, o campo educacional emerge como uma nova fatia de mercado altamente promissora, pois os avanços técnicos em telecomunicações permitem a expansão globalizada com altas taxas de retorno para investimentos privados transnacionais. O modelo neoliberal aplicado aos países periféricos, segundo receitas das agências internacionais, favoreceu a expansão mercadológica em larga escala, levando aos mercados periféricos produtos educacionais de baixa qualidade a preços nem sempre baixos. É nesse contexto que o que mercado da educação a distância de abre, pois combina o uso intensivo das TIC (tecnologia da informação e comunicação) com as técnicas de gestão e marketing, culminando com formas inéditas de ensino (Belloni, 2002).

Grandes empresas transnacionais tendem a ampliar suas atividades tentando acaparar todos os setores deste mercado florescente que pode ser definido muito frouxamente como ‘educação latíssimo sensu’, no qual se incluem produtos muito diversificados, que vão desde o entretenimento cultural e educativo (documentários, por exemplo) até cursos formais, oferecidos em vários suportes e modalidades, passando por artigos à la carte, que atendem a demandas sofisticadas, como o atendimento pedagógico oferecido a pais e professores pelo site **educação.com**, portal

educativo muito sofisticado, do grupo francês Vivendi<sup>16</sup>. Esta empresa, aliás, é um ótimo exemplo deste tipo de expansão típica do capitalismo desta passagem de século (BELLONI, 2002, pg. 121).

As mudanças no processo econômico, na organização e na gestão do trabalho, no acesso ao mercado de trabalho, na cultura cada vez mais mediatizada e mundializada, refletem e impõem transformações nos sistemas educacionais que vão sendo pressionados a assumirem novas funções e é justamente nesse cenário de mudanças na sociedade e na esfera educacional que a educação a distância não pode mais ser marginalizada, tratada como um meio para superação de problemas emergenciais ou para consertar alguns fracassos do sistema educacional (BELLONI, 2009).

Atualmente, nas sociedades da “informação” ou do “saber”, a formação inicial<sup>17</sup> torna-se rapidamente insuficiente e às vezes obsoleta, pois as necessidades impostas pelos setores econômicos impõem a necessidade de uma “*educação ao longo da vida (lifelong education), com ênfase na necessidade de desenvolvimento de múltiplas competências do indivíduo, no trabalho em equipe, na capacidade de aprender e de adaptar-se a situações novas*” (BELLONI, 2009, pg. 05) e, portanto, é nessa conjuntura que a educação a distância (EaD) emerge como uma grande estratégia educacional, pois “*a educação aberta e a distância aparece cada vez mais, no contexto das sociedades contemporâneas, como uma modalidade de educação extremamente adequada e desejável para atender às novas*

---

<sup>16</sup> Segundo Belloni (2002, pg. 121), originalmente a Vivendi era uma empresa privada tradicional, mas com negócios com o poder público, atuando no fornecimento de água (Lyonnaise des Eaux) este grupo foi ampliando seus ramos de atividades, investindo sistematicamente em alguns novos setores promissores da economia: publicidade e edição nos anos 70, televisão comercial nos anos 80, quando o fim do monopólio estatal na França abriu grandes possibilidades de expansão. Atualmente a Vivendi acaba de se tornar o segundo maior grupo de comunicação do mundo, tendo comprado a grande produtora Universal, de Hollywood, distribuidora de filmes, discos e toda a gama de produtos do show business americano. Maior que a Vivendi, hoje, só a America On Line, AOL, dona da CNN, Time Warner, Cartoon Network e outras gigantes das mídias.

<sup>17</sup> Belloni (2009), ainda em referência a formação inicial, ainda nos lembra que a demanda de ensino superior não para de crescer na maioria dos países desenvolvidos e que no Brasil, ele apresenta uma tendência de crescimento ainda maior em função da expansão do setor secundário. Portanto, as mudanças deverão ocorrer no sentido de aumentar a oferta de oportunidades de acesso e da diversificação da oferta para adaptá-la às novas demandas. Assim, a educação a distância emerge como um elemento central desse novo contexto.

*demandas educacionais decorrentes das mudanças na nova ordem econômica”* (BELLONI, 2009, pg. 03).

No contexto da crise estrutural do capitalismo, a conjuntura econômica, política e tecnológica tornou favorável a implementação da EaD. Ela passou a ocupar posição instrumental estratégica para satisfazer amplas e diversificadas necessidades de qualificação das pessoas adultas, para contenção de gastos nas áreas de serviços educacionais e, no âmbito ideológico, para traduzir a crença de que o conhecimento está disponível a quem quiser. [...]O “boom” da institucionalização da EaD está relacionado com a crise do Estado assistencialista, nacional e social (PRETI, 2009, pg. 25 e 26).

Assim, a formação ao longo da vida emerge como um novo campo que exige da participação de todos os atores sociais e especialmente do estreitamento da relação entre campo educacional e o econômico no sentido de promover estruturas de formação continuada vinculadas aos ambientes de trabalho, exigindo, portanto, a necessidade de expansão da oferta de serviços dos sistemas de educação, através da ampliação efetiva de estudantes em formação inicial e continuada (BELLONI, 2009) e a educação a distância configura-se como uma das melhores estratégias educacionais que se adequa a esse contexto.

[...] se inscribe La **educación permanente** que viene a considerarse como nueva frontera de la educación y rasgo definitorio del panorama educativo actual. Por ello, los Organismos Internacionales de Educación la han convertido en un tema prioritario en sus Recomendaciones porque, en efecto, desde hace años **todos** quieren aprender a lo largo de **toda la vida**. La necesidad de combinar educación y trabajo, con el fin de adaptarse a los constantes cambios culturales, sociales y tecnológicos, sin necesidad de abandonar el puesto laboral pide otra modalidad de formación que no exija la permanencia en el aula (ARETIO, 1999, pg. 10 e 11).

É no final do século XX que começa a surgir os grandes sistemas de educação superior a distância. Os primeiros surgiram na Europa e, posteriormente disseminaram-se para o Canadá, Estados Unidos e Austrália, para somente depois se expandirem para todos os países desenvolvidos e muitos países em processo de desenvolvimento (PRETI, 2009).

Abaixo podemos indicar alguns dados importantes que ilustram a origem da educação a distância.

- 
- a Open University (Inglaterra - 1969), a 1ª Universidade Aberta, tem seus cursos reconhecidos internacionalmente;
  - a FernUniversität de Hagen (Alemanha) atende a milhares de estudantes;
  - a Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED -1972), na Espanha oferece mais de 200 cursos, em nível superior, a mais de 180 mil estudantes;
  - o Centre National d'Enseignement à Distance (CNED - 1939), na França, oferece mais de 3.000 cursos, para todos os níveis;
  - na Rússia, 2.500.000 estudantes (mais de 40% dos inscritos nas universidades) estudavam na modalidade a distância antes da ruptura do bloco socialista;
  - em países como Indonésia, Irã, Coreia, África do Sul, Tailândia e Turquia, somente para citarmos alguns, foram instaladas universidades públicas para atender a mais de 100 mil estudantes;
  - na China, a televisão cultural universitária, desde 1977, oferece cursos a distância a mais de 500 mil estudantes;
  - na Índia, a Indira Gandhi National Open University conta com mais de cem mil alunos matriculados;
  - a Austrália é o país que mais desenvolve programas a distância, integrados com as universidades presenciais.

---

Fonte: Preti (2009).

Segundo Preti (2009), os governos da Europa buscam na educação um meio eficiente, de “qualidade e barata” como estratégia para re-qualificar os trabalhadores para que sejam rapidamente inseridos no mercado de trabalho num processo educação continuada e apresenta dados sobre a disseminação da educação a distância.

São oferecidos mais de 700 programas de diferentes níveis, nos mais variados campos do saber, mas os mais atingidos continuam sendo os adultos (90%) e em nível superior (29%). Sua presença na formação profissional, porém, já é significativa. O Parlamento Europeu reconheceu a importância da EaD para a Comunidade Européia ao adotar uma Resolução sobre as Universidades Abertas (10-7-87) e ao desenvolver diversos programas comunitários, a partir de 1991, utilizando a modalidade da EaD. É o caso dos programas Sócrates, Leonardo da Vinci e ADAPT (do Fundo Social Europeu). No início da década de 1980, segundo a FernUniversität, da Alemanha, existiam aproximadamente 1.500 instituições, no mundo inteiro, atuando em EaD, atingindo 10 milhões de estudantes ou até o dobro, no entender de alguns estudiosos.

Em alguns países, como a Espanha, mais de 10% da população adulta estava matriculada em algum curso dentro desta modalidade. Este índice alcançava os 40% em outros países, como na Colômbia. Metade dessas instituições (50%) eram estatais; três quartos delas, universidades. Como a grande maioria (88%) não é de caráter lucrativo, é o Estado que praticamente as subvenciona, chegando, em alguns casos, a cobrir até 70% das despesas (PRETI, 2009, pg. 27).

É nesse contexto que a educação a distância é institucionalizada pelos próprios governos como a modalidade educacional que melhor representa a possibilidade de cumprir com os objetivos de promover a rápida elevação no nível de conhecimentos profissionais dos trabalhadores e dentro de uma racionalidade econômica superior à modalidade presencial. Em função das limitações econômicas, na África os programas educacionais a distância ainda são incipientes, mas na América Latina há países que tomaram a iniciativa de consolidar e institucionalizar programas em educação a distância, como a Universidad Nacional Abierta de Venezuela, a Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica e o Sistema de Educación Abierto y a Distancia de Colombia (PRETI, 2009) e no Brasil, a Universidade Aberta do Brasil (UAB), que discorreremos logo a seguir.

Na América Latina, a instituição pioneira no uso da videoconferência, no início da década de noventa, é a Universidad del Valle (Univalle), na Colômbia. A Univalle procurou, com financiamento próprio e internacional, realizar comunicações videográficas (envio de vídeos de computador a computador. Essa experiência mostrou que apesar das dificuldades inerentes às comunicações telefônicas e os problemas didáticos para o ensino, o emprego dessa tecnologia é factível. No México, as Universidades de Guadalajara y a Universidad Nacional Autónoma realizaram com êxito o uso das videoconferências, tanto no país como no exterior, sobretudo com a Universidade Estatal de Pennsylvania. O Instituto Tecnológico e de Estudios Superiores de Monterrey (Itesm), no México, realiza cursos de atualização profissional, sobretudo na medicina, e isso em grande escala. O Itesm conta com vasta rede de campus colocados em comunicação via satélite. Por meio dessa tecnologia, os professores podem comunicar-se tanto pela via do vídeo, como do correio eletrônico e outros meios. Outra experiência é a realização de projetos compartilhados, tais como o da Asociación Televisiva Iberoamericana (Atei), mediante o uso compartilhado do satélite espanhol Hispasat (PEREIRA E MORAES, 2010, pg. 70).



Conceituar ou definir a **educação a distância** é tarefa demasiadamente complexa, haja vista que não há um consenso definido entre autores e intelectuais da área sobre sua acepção exata. Por isso, como nosso objetivo não é tratar da história<sup>18</sup> da educação a

---

<sup>18</sup> A partir de Pereira e Moraes (2010, p. 68 a 70) encontramos alguns dados sobre a origem da educação a distância no mundo e um primeiro marco da educação a distância foi o anúncio publicado na Gazeta de Boston, no dia 20 de março de 1728, pelo professor de taquigrafia Cauleb Phillips: “*Toda pessoa da região, desejosa de aprender esta arte, pode receber em sua casa várias lições semanalmente e ser perfeitamente instruída, como as pessoas que vivem em Boston*”. Em 1856, em Berlim, por iniciativa de Charles Toussaint e Gustav Langenscheidt, é criada a primeira escola de línguas por correspondência. Posteriormente, em 1873, em Boston, Anna Eliot Ticknor funda a Society to Encourage Study at Home. Em 1891, Thomas J. Foster, em Scarnton (Pennsylvania), inicia, com um curso sobre medidas de segurança no trabalho de mineração, o International Correspondence Institute. Em 1891, a administração da Universidade de Wisconsin aprova proposta apresentada pelos professores de organização de cursos por correspondência nos serviços de extensão universitária. Um ano depois, em 1892, foi criada uma Divisão de Ensino por Correspondência, no Departamento de Extensão da Universidade de Chicago, por iniciativa do Reitor William R. Harper, que já havia experimentado a utilização da correspondência para preparar docentes de escolas dominicais. Em 1894, 1895, em Oxford, por iniciativa de Joseph W. Knipe que, através de correspondência, preparou seis e depois 30 estudantes para o Certificated Teacher’s Examination, iniciaram-se os cursos de Wolsey Hall. Em 1898, em Malmoe (Suécia), Hans Hermod, diretor de uma escola que ministrava cursos de línguas e cursos comerciais, publicou o primeiro curso por correspondência, dando início ao famoso Instituto Hermod. O aperfeiçoamento dos serviços de correio, a agilização dos meios de transporte e, sobretudo, o desenvolvimento tecnológico aplicado ao campo da comunicação e da informação influíram decisivamente nos destinos da educação a distância. O rádio está disponível desde o início da década de 20, quando a KDKA de Pittsburgh, PA, tornou-se a primeira emissora de rádio comercial a operar. O rádio permitiu História da educação a distância e os desafios na formação de professores no Brasil Educação Superior a Distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR) 69 que o som (em especial a voz humana) fosse levado a localidades remotas. Assim, a parte sonora de uma aula, com o rádio, pode ser transferida para o espaço e o tempo distante. A televisão comercial está disponível desde o final da década de 40. Ela permitiu que a imagem fosse, junto com o som, levada a localidades também remotas. Assim, agora uma aula quase inteira, englobando todos os seus componentes audiovisuais, pode ser transportada no espaço e no tempo. O primeiro computador foi revelado ao mundo em 1946, mas foi só depois do surgimento e do uso maciço de microcomputadores (que apareceram no final de 1977) é que os mesmos começaram a serem vistos como tecnologia educacional. A partir de um projeto desenvolvido por militares e cientistas nas universidades americanas (ARPANET), na década de 60, (nota 1) foi inventada a comunicação via computadores, base da educação on-line cujo desdobramento na educação foi a experiência do WBSI. Esse marco foi o estopim do que alguns autores conceituam como a inflexão da sociedade tecnológica, a terceira revolução industrial, sociedade da informação, sociedade do conhecimento, sociedade pós-moderna, globalização ou mundialização do capital (nota 3). Sobretudo a partir das décadas de 1960 e 1970, a teleducação, embora mantendo os materiais escritos como sua base, passa a incorporar, articulada e integradamente, o áudio e o videocassete, as transmissões de rádio e televisão, o videotexto, o videodisco, o computador e, mais recentemente, a tecnologia de multimeios, que combina textos, sons, imagens, mecanismos de geração de caminhos alternativos de aprendizagem (hipertextos, diferentes linguagens), instrumentos de uma fixação de aprendizagem com feedback imediato, programas tutoriais informatizados, etc. Assim é que o International Council for Correspondence Education, criado em 1938 no Canadá, passou a denominar-se, em 1982, International Council for Distance Education (ICDE), <http://www.icde.org>. Muito mais do que uma simples mudança de nome, aí se reflete o reconhecimento de um processo histórico que, apesar da enorme e marcante

distância<sup>19</sup>, mas, sobretudo, empreendemos como escopo analisar como as mudanças realizadas nos modelos de trabalho, gestão e produção a partir da instauração da reestruturação produtiva após 1970 afetaram a esfera educacional e, mais especificamente, a educação a distância, nesse trabalho nos limitaremos a adotar a definição de Moore e Kearsley (2008) que definem a educação a distância<sup>20</sup> como proveniente de uma natureza multidimensional.

Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais. Os principais aspectos a serem enfatizados a respeito dessa definição indicam que nosso estudo de educação a distância é um estudo de:

- aprendizado e ensino;
- aprendizado que é planejado, e não acidental;
- aprendizado que normalmente está em um lugar diferente do local de ensino;
- comunicação por meio de diversas tecnologias (MOORE E KEARSLEY, 2008, pg. 02).

---

influência da correspondência, absorveu as contribuições da tecnologia, produzindo uma modalidade de educação capaz de contribuir para a universalização e a democratização do acesso ao saber, do contínuo aperfeiçoamento do fazer, da ampliação da capacidade de transformar e criar – uma modalidade que pode ajudar a resolver as questões de demanda, tempo, espaço, qualidade, eficiência, eficácia.

<sup>19</sup> Para aprofundar sobre a história da educação a distância veja Moore e Kearsley (2008) e Pereira e Moraes (2010).

<sup>20</sup> A expressão educação a distância que Moore escolheu para definir o universo das relações ensino-aprendizado caracterizado pela separação entre alunos e professores foi a primeira que ele ouviu em um diálogo com o educador sueco Borje Holmberg. Holmberg era diretor da Hermods Correspondence School na Suécia e, sendo fluente em alemão, havia lido a respeito do trabalho de um grupo de pesquisadores na University of Tubingen. Em vez de se referir a 'estudo por correspondência', esses alemães usavam os termos Fernstudium ou educação a distância e Fernunterricht ou ensino a distância. Entre as figuras de destaque, estavam K. H. Rebel, M. Delling, K. Grall, G. Dohmen e Otto Peters. Em virtude de publicarem seus trabalhos apenas em alemão, tornaram-se conhecidos para os professores que conheciam somente o inglês anos mais tarde, em virtude principalmente das iniciativas de Desmond Keegan (1980 e 1986) (MOORE E KEARSLEY, 2008, pg. 236).

Preti (2009) elucida que de acordo com o Centro Internacional de Ensino a Distância da Universidade das Nações Unidas (ICDL/UNU), as instituições que atuam na educação a distância podem ser classificadas de três maneiras:

- aquelas que atuam exclusivamente através desta modalidade (como a UNED e a Open University);

- as instituições tradicionais que têm em seu interior algum Departamento voltado para a EaD (como nos EUA, Austrália e Brasil);

- as tradicionais que oferecem cursos a distância, mas sem uma estrutura e um sistema em EaD implantado em seu interior.

A educação a distância é uma modalidade de oferta de ensino<sup>21</sup>, bem como um meio de acesso à informação e à formação geral ou profissional, que pode ser direcionada para as pessoas que não podem frequentar presencialmente um curso universitário ou de formação continuada. A principal característica que define a educação a distância é a separação física, no tempo e no espaço, entre professores e estudantes, exige o uso intensivo de tecnologias, bem como é necessário que os indivíduos desenvolvam a autoaprendizagem e autonomia em seu decurso de estudos, além do desenvolvimento do trabalho coletivo de diferentes profissionais envolvidos no processo (Belloni, 2011).

[...] esse conceito tende a se transformar, pois uma das macrotendências que se pode vislumbrar no futuro próximo do campo educacional é uma “convergência de paradigmas” que unificará o ensino presencial e a distância, em formas novas e diversificadas que incluirão um uso muito mais intensificado das TIC (Belloni, 2002, pg. 124).

Muitos debates polêmicos acerca dos paradigmas da educação a distância se originaram a partir da década de 1980 e se baseavam em modelos teóricos oriundos da economia e da sociologia industriais, que podem ser sintetizados nos paradigmas do fordismo ou pós-fordismo. Esses debates refletem a importância da situação para a

---

<sup>21</sup> Na perspectiva de Belloni (2011) a educação a distância é uma modalidade de oferta e não uma metodologia de ensino.

educação a distância, os modelos criados para descrever formas específicas de organização da produção econômica exercem influência não só na elaboração de modelos teóricos, mas também nas próprias políticas públicas de educação a distância, tanto nas estratégias de desenvolvimento quanto na organização do trabalho acadêmico e de produção de materiais pedagógicos (Belloni, 2009).

Belloni (2009) elucida que essa grande polêmica acerca dos paradigmas da educação a distância surgiu, sobretudo em torno do trabalho de Otto Peters, que foi reitor da Universidade Aberta de Hagen na Alemanha durante os anos 70 e um grande especialista em educação a distância. Segundo a perspectiva de Peters, a educação a distância é mais bem compreendida como *“aplicação de técnicas industriais na transmissão de instrução e, a não ser que métodos industriais sejam utilizados, a educação a distância não será bem-sucedida”* (MOORE E KEARSLEY, 2008, pg. 238).

Portanto, identifica nos processos de produção industrial no que convencionou chamar de “modelo fordista”. Entre essas técnicas a serem aplicadas, destacam-se:

[...] planejamento sistemático, especialização da equipe de trabalho, produção em massa de materiais, automação, padronização e controle de qualidade, bem como usar um conjunto completo de tecnologias de comunicação modernas. Essa aplicação de práticas industriais terá como resultado uma alta qualidade; o alto custo desse procedimento é amortizado quando os cursos são distribuídos para um grande número de alunos, o que é denominado pelos economistas economia de grande escala de produção (MOORE E KEARSLEY, 2008, pg. 238 e 239).

Para Peters, a educação a distância seria uma forma de estudo complementar à era industrial e tecnológica através de uma forma industrial de educação. Assim, o processo de ensino a distância ocorreria através de um processo igualmente industrial de trabalho em que se estruture sob os princípios do modelo industrial fordista. Dentre os princípios fordistas mais importantes segundo Peters, para a compreensão da educação a distância destaca-se o processo de racionalização, divisão do trabalho e produção em massa. Dessa maneira, o processo de ensino seria gradualmente estruturado através da crescente mecanização e automação (BELLONI, 2009).

A adoção do modelo organizacional da esfera econômica pela esfera educacional através da difusão de ideias relacionadas à organização racional do trabalho, originadas do taylorismo/fordismo, com base em um enfoque sistêmico e no controle do comportamento a partir do behaviorismo<sup>22</sup>, culminou no campo educacional com uma orientação pedagógica tecnicista (SAVIANI, 2010).

Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que a torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. [...] a pedagogia tecnicista buscou planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes também. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formuladas aos quais devem ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas (SAVIANI, 2010, pg. 382).

Na pedagogia tecnicista o elemento principal é a organização racional dos meios, em que professor e aluno ocupam uma posição secundária, pois são relegados à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados e imparciais. E assim, a organização do processo se converte em garantia de eficiência, pois corrige e compensa as deficiências do professor e maximiza os efeitos de sua intervenção (SAVIANI, 2010).

No contexto teórico do tecnicismo pedagógico, a equalização social é identificada com o equilíbrio do sistema (no sentido do enfoque sistêmico). Considerando que o sistema comporta múltiplas funções às quais correspondem determinadas ocupações; que estas diferentes funções

---

<sup>22</sup> Behaviorismo (origina de *behavior*, que em inglês significa comportamento) é uma teoria que enfatiza o estudo ao comportamento tomado como um conjunto de reações dos organismos aos estímulos externos. Também conhecida como teoria conexionista, pois supõem que há uma conexão entre estímulo e resposta.

são interdependentes de tal modo que a ineficiência no desempenho de uma delas afeta as demais e, em consequência, todo o sistema; então, cabe à educação proporcionar um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social. [...] a educação está concebida como um subsistema cujo funcionamento eficaz é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte. Sua base de sustentação teórica desloca-se para a psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, informática, cibernética, que têm em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista (SAVIANI, 2010, pg. 382).

No entanto, desde os anos 80, duas orientações teóricas passaram a se contrapor no campo da educação em geral e da educação a distância em particular, que diz respeito ao estilo fordista de educação em massa (e tecnicista), conforme as definições de Peters e outra proposta de educação mais aberta e flexível, cujos defensores advogavam que se tratava de uma educação mais adequada às novas exigências sociais. A partir dos anos 90, com as transformações políticas e econômicas e das agendas de uma nova fase do capitalismo, a lógica industrialista, de inspiração behaviorista e de educação em massa começa a perder espaço. Origina-se então uma tendência entre os estudiosos sobre educação a distância, a partir desse período, que os objetivos e estratégias da educação a distância deveriam ser redefinidos em função de uma orientação analítica e crítica, orientada pelos paradigmas pós-modernos e desconstrucionistas (BELLONI, 2009).

Com a crise do fordismo, emerge um novo modelo de acumulação na esfera econômica baseado em novos modelos de produção industrial com vistas a incrementar a sua eficiência através do uso intensivo de novas tecnologias e novas formas de organização do trabalho, cujas denominações em Belloni (2009) foram caracterizadas como neofordismo e pós-fordismo.

O neofordismo, identificado como ‘modelo japonês’, aposta em estratégias de alta inovação dos produtos (novos produtos visando segmentos específicos do mercado) e de alta variabilidade do processo de produção (tecnologia e flexibilização e novas formas de organização do trabalho), mas conserva do modelo fordista a estratégia de baixa responsabilização do trabalho (formas de organização fragmentadas). O pós-fordismo aparece como uma forma de capitalismo do futuro, ‘mais justo e democrático’, e propõe também inovações nos dois primeiros fatores: alta inovação do produto e alta variabilidade do processo de

produção, mas vai além do neofordismo e investe na responsabilização do trabalho (BELLONI, 2009, pg. 12).

Para o campo educacional, a distinção fundamental dos dois conceitos diz respeito a um terceiro fator que é a responsabilização do trabalho, que prescinde de uma força de trabalho muito mais qualificada (capaz de tomar decisões) do que ocorria nos modelos fordista ou neofordista, cuja organização do processo de trabalho industrial eram “desqualificantes” por provocarem a segmentação no processo de tarefas rotineiras, conforme foi genialmente mostrado por Chaplin como o trabalho se desenvolvia na linha de montagem no filme *Tempos Modernos* (BELLONI, 2009).

O crescimento econômico do capitalismo do período do pós-guerra se caracterizou pela crescente penetração dos modelos teóricos e das práticas da economia sobre as outras esferas da vida social e na esfera da educação, a lógica de “massa” do modelo fordista vai se evidenciar na expansão da oferta de educação, através da universalização do ensino fundamental e posteriormente do ensino secundário, e nas estratégias implementadas, através das grandes unidades, do planejamento centralizado, da otimização de recursos e do uso de tecnologias. Mas a educação do modelo fordista demonstrava ser cada vez menos apto a responder às exigências da lógica predominante de adaptação personalizada aos interesses do cliente (BELLONI, 2009).

[...] o campo da educação é extremamente complexo e altamente resistente à mudança, e esta confusão de orientações e paradigmas sinaliza a necessidade de definir mais claramente o campo da educação a distância e da aprendizagem aberta (AA), buscando escapar dos modelos economicistas (BELLONI, 2009, pg. 15).

Assim, surgem novas formas de educação aberta que criticam o “industrialismo instrucional” e defendem a importância do diálogo entre professor e estudante, que se apresentam como “aprendizagem aberta”, “aprendizagem flexível”, “fleximodo”, “campus aberto” ou “campus virtual”, pois a aplicação de modelos behavioristas à educação a distância não se restringe ao caráter passivo que impõe ao estudante, considerado como objeto e como público de massa, mas atinge especialmente o professor através da “proletarização”, desqualificação e divisão do trabalho. Assim, depreende-se que os modelos da sociologia industrial penetraram no campo da educação aberta e a distância

através de duas vias distintas. Na primeira, as mudanças na esfera da produção econômica e na organização do trabalho culminam com mudanças na demanda. Na outra, houve grande influência destes modelos na organização interna das instituições educacionais, impactando significativamente em suas concepções e estratégias educacionais (BELLONI, 2009).

A partir dos anos 90, as transformações sociais e econômicas, em ritmo acelerado, aprofundam a defasagem entre o ensino oferecido pelos sistemas educacionais e as demandas sociais. Se no modelo pós-fordista de produção industrial os processos de trabalho estão sendo cada vez mais regidos por formas de flexibilidade, então uma ênfase maior é colocada na necessidade de competências múltiplas do trabalhador (multi-skilling), em técnicas nucleares e transferíveis, em tarefas menos segmentadas exigindo trabalho em equipe. As demandas da formação inicial e continuada mudam substancialmente, apontando para duas grandes tendências: de um lado, uma reformulação radical dos currículos e métodos de educação, no sentido da multidisciplinaridade e da aquisição de habilidades e aprendizagem, mais do que de conhecimentos pontuais de rápida obsolescência; de outro, a oferta de formação continuada muito ligada aos ambientes de trabalho, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida (lifelong learning) (BELLONI, 2009, pg. 18).

Atualmente, as análises críticas sobre educação a distância apontam os principais aspectos negativos dos modelos educacionais identificados com os modelos fordista de produção industrial, tais como a desqualificação dos quadros acadêmicos e técnicos das instituições, pois o trabalho torna-se alienado, já que o trabalho é fragmentado e estandardizado, além de o ensino tornar-se desumanizado com a mediatização e a burocratização das tarefas de ensino e aprendizagem. Por isso, os modelos de educação a distância baseados em modelos puramente econômicos como no modo de produção fordista, demonstram sua inadequabilidade às novas demandas que emergiram a partir das transformações econômicas e tecnológicas. Assim, da mesma maneira que os modelos de gestão na empresa levaram mudanças profundas nos processos de trabalho e gestão, no campo educacional, e, em especial, na educação a distância o modelo do grande provedor especializado, estandardizado para o mercado de massa também sofreu mudanças estruturais (BELLONI, 2009).

As novas formas e modelos de Aprendizagem Aberta (AA) que atualmente buscam amparar os princípios teóricos da educação a distância também sugerem que sua



inspiração vem dos paradigmas econômicos e da sociologia industrial, nomeadamente no pós-fordismo<sup>23</sup> com suas grandes inovações, a saber, responsabilização do trabalho, flexibilidade, unidades de produção de menor porte e mercados segmentados, que surge como uma forma mais democrática e aberta de produção capitalista. No contexto do pós-fordismo, a estratégia de produção é caracterizada pelo alto nível de inovação do produto, da variabilidade do processo e responsabilidade do trabalho, opondo ao modelo fordista de produção quanto à divisão do trabalho e ao rígido controle gerencial, além da indução a qualificação e a responsabilização da força de trabalho. Portanto, o modelo de educação a distância regida pelo pós-fordismo seria descentralizada e conservaria a integração entre os diferentes modos de estudo, convencional e a distância, bem como manteria a autonomia e controle da equipe acadêmica em relação aos seus cursos para que pudessem rapidamente ajustar seus currículos e métodos, atendendo às necessidades do mercado, ou dos estudantes de forma extremamente dinâmica (BELONNI, 2009).

O pós-fordismo na educação a distância se caracteriza pela ruptura das estruturas industriais hierarquizadas e burocratizadas. O processo de descentralização e horizontalização da gestão estão associados a um modelo de organização menos burocrático e mais empresarial e a ênfase na autonomia, iniciativa e flexibilidade oposta à rotina legal e racional do fordismo. [...] Os discursos sobre Aprendizagem Aberta, ao contrário, colocam ênfase nas necessidades específicas e/ou mercados disponíveis e nos meios necessários para atender a estes mercados. Esta é a diferença fundamental entre estes dois modelos: a ênfase na demanda, seja do ponto de vista do sistema de produção, seja desde a perspectiva das exigências e expectativas do estudante, considerado como consumidor. Tal perspectiva condiz perfeitamente com a filosofia da centralidade do aprendente como princípio orientador da aprendizagem aberta e a distância. Isto pode significar também que as instituições educacionais incorporem formas de flexibilidade de gestão de processos de trabalho encontradas na empresa privada (BELLONI, 2009, pg. 20).

A Aprendizagem Aberta e a Distância (AAD) emerge como uma modalidade de ensino mais coerente com as transformações sociais e se caracteriza fundamentalmente pela flexibilidade, abertura dos sistemas e maior autonomia do estudante. Mas em relação à

---

<sup>23</sup> Belloni (2009) denomina de pós-fordismo o que denominamos de regime de acumulação flexível /toyotismo adotado nesse trabalho.

educação a distância, a “abertura” toma um duplo sentido, pois como ser compreendida como acessibilidade aos sistemas e como flexibilidade do ensino. A aprendizagem aberta pode ser compreendida como critério de livre acesso aos sistemas educacionais ou como processo de aprendizagem flexível para o estudante, onde o mesmo possui autonomia para determinar o tempo e horário de estudo ou treinamento, bem como o ritmo, mas ambos os significados relacionam-se a filosofia educacional adotada, pois a aprendizagem aberta é centrada no aprendente<sup>24</sup>. Mas as principais distinções entre a educação a distância e a aprendizagem aberta é que na educação a distância o principal aspecto definidor é a separação entre professor/aluno e o uso de meios técnicos para mediar essa separação física. Já na aprendizagem aberta, esse elemento pode estar presente, mas não é imprescindível, pois a aprendizagem aberta é definida fundamentalmente por critérios de abertura sobre acesso, lugar e ritmo de estudo (BELLONI, 2009).

Com a ascensão dos governos neoliberais em consequência do Consenso de Washington na década de 1990, vários países passaram por profundas reformas educativas que foram caracterizadas por alguns analistas como reformas neoconservadoras. E com isso, na esfera educacional, emerge o discurso que advoga em favor da primazia da iniciativa privada regida por leis de mercado (SAVIANI, 2010).

Após a crise da sociedade capitalista que eclodiu na década de 1970, houve a condução à reestruturação dos processos produtivos que alterou significativamente a base técnica da produção e conduziu a substituição do taylorismo/fordismo pelo regime de acumulação flexível/toyotismo. Ao contrário do taylorismo/fordismo, o regime de acumulação flexível/toyotismo apóia-se na tecnologia leve, de base de microeletrônica flexível e opera com trabalhadores polivalentes visando à produção de objetivos diversificados, em pequena escala, para atender as demandas específicas de mercado, utilizando do método de *just in time*, que substitui o emprego estável pelo trabalhos

---

<sup>24</sup> A ideia de auto-aprendizagem é fundamental na educação aberta e a distância, pois o sucesso do aluno depende em grande parte de sua própria motivação, de sua organização, autonomia para aprender os conteúdos, dedicação e disciplina. De ser capaz de “aprender a aprender”.

flexível e polissêmico<sup>25</sup> (FRIGOTTO, 2010), que “vista a camisa da empresa” e eleve constantemente a produtividade. Com essas novas condições no mundo produtivo impõe-se a necessidade de reforçar a importância da educação escolar para a formação de trabalhadores em função da exigência de flexibilidade do mercado de trabalho (SAVIANI, 2010).

No capitalismo do pós-segunda guerra mundial, as ações dos Organismos Internacionais (OI) ou Multilaterais (OM) passam a dar sustentação às políticas voltadas para o ajuste econômico e social dos países em desenvolvimento, de maneira que esse ajuste possa ser realizado com o mínimo de conflito possível. A educação, então, passa a ser vista como capital humano que deve produzir recursos humanos requeridos pelo capital, considerando-se a escola apenas o lugar em que se adquirem conhecimentos técnicos necessários ao exercício da profissão (VIEIRA E MORAES, 2014, pg.385).

Belloni (2009) também realça que no contexto da globalização do capitalismo contemporâneo, muitas tendências contraditórias emergem entre a dialética global e local, permeando todas as esferas da vida social, especialmente na educação. Os processos técnicos modelam os processos sociais e econômicos, culminando com a transformação das relações de espaço/tempo, bem como de outras tantas relações que se situam dentro de um processo maior de reestruturação do capitalismo contemporâneo, com a flexibilização dos processos e de mercados de trabalho e a variabilidade de produtos e padrões de consumo.

---

<sup>25</sup> A forma humana de representar a realidade social ocorre mediante categorias e conceitos que se produzem socialmente, mas quando as categorias e conceitos não expressam, no plano do pensamento e da comunicação, a materialidade da realidade que se busca compreender e, sobre a mesma, atuar, tornam-se representações abstratas e ideológicas e cumprem um papel de mascaramento da ordem social. Por isso é que não só o trabalho, mas outras categorias assumem historicamente sentidos polissêmicos. A forma que assume o trabalho até o presente ocorre mediante a cisão da sociedade em classes sociais e da dominação e exploração do homem sobre o homem. No capitalismo, a forma dominante que assume o trabalho é de emprego, ou seja, da compra e venda da força física, psíquica e intelectual daqueles que são desprovidos da propriedade dos meios e instrumentos de produção. Uma mercadoria especial que os proprietários dos meios e instrumentos de produção compram e gerenciam de tal sorte que o dispêndio da mesma pelo trabalhador no processo produtivo pague o seu valor de mercado em forma de salário ou meios de subsistência e, além disso, produza um valor excedente ou mais-valia que é apropriado pelo comprador. O capital apropria-se privadamente também da ciência e tecnologia e as incorpora ao processo produtivo como trabalho vivo objetivado e que se tornam uma força contra o trabalhador e meio de ampliar o lucro mediante a sua superexploração (FRIGOTTO, 2010).

Nesse contexto de flexibilização, em que o fator trabalho se precariza e enfraquece sua capacidade de pressão, a Aprendizagem Aberta poderia representar no campo da educação a distância um reflexo adaptativo dos princípios e sistemas educacionais e de formação, aos imperativos do mercado, onde para os progressistas e mais otimistas poderiam fundamentar um discurso sobre as infinitas possibilidades democráticas e emancipadoras da Aprendizagem Aberta como representante de um “*novo alibi educacional, legitimador da nova fase do liberalismo*” (BELLONI, 2009, pg. 21).

A economia estabelece a necessidade de maior flexibilidade e inovação, levando ao surgimento de novas formas de organização do trabalho e de gestão e os elementos basilares que emergem sob essas novas imposições da economia são os trabalhadores flexíveis e com múltiplas competências. No contexto da educação as consequências emergem de forma incisiva sob a necessidade de se reformular radialmente a formação inicial, de desenvolver ações integradas de formação contínua ao longo da vida e de transformar os locais de trabalho em organizações de aprendizagem. Portanto, os reflexos da economia sobre as políticas de educação e formação, e em especial, sobre a educação a distância, culminam com “ênfase na necessidade de uma força de trabalho

[...]“flexível”, altamente qualificada e com competências múltiplas; desenvolvimento de parâmetros nacionais de qualificação, dando aos empregadores mais poder da definição das qualificações; e orientação para o desenvolvimento de programas de Aprendizagem Aberta para facilitar o treinamento no local de trabalho no local de trabalho e de modo individualizado e “flexibilizado”, evitando a reunião entre os empregados (BELLONI, 2009, pg. 21).

Nesse contexto, o discurso neoliberal gira em torno de otimizar e de racionalizar, através da utilização dos limitados recursos postos à disposição dos serviços educacionais da forma mais proveitosa possível, pois a educação instrumentalizaria o cliente para poder competir no mercado, segundo critérios de meritocracia. A educação subordina-se ao capital, bem como passa a ser conformada segundo a organização capitalista do trabalho. É neste sentido que as reformas na esfera educacional se fortalecem através da direção que se

dão propostas de descentralização, de gestão, de qualidade total, de re-qualificação do trabalhador<sup>26</sup> (PRETI, 2009).

A necessidade de “reordenamento” do processo de acumulação capitalista tem estimulado a entrada das novas tecnologias microeletrônicas (informática, máquinas numéricas e a robótica) e das novas formas de organização do trabalho, intensificadas no fim de 1990, diante da competitividade internacional e da busca do crescimento econômico. Se, no antigo modelo taylorista e fordista, eram exigidos do trabalhador atributos escolares e culturais de pouca relevância, hoje, o novo padrão tecnológico exige sua re-qualificação, seu aperfeiçoamento profissional, o domínio de novas especificidades. A “re-qualificação” se reveste, então, de outro sentido, ampliando o ciclo de trabalho, tornando os trabalhadores “pluriespecialistas”, mas não, necessariamente, “mais qualificados”. Mesmo no toyotismo, continua a uniformização no trabalho sob a forma de nova repetitividade do trabalho, de nova organização do trabalho, porque, tal como no fordismo, continua presente o processo geral de racionalização do trabalho, visando ao lucro (PRETI, 2009, pg. 24 e 25).

Rebatendo os discursos oficiais europeus favoráveis sobre o pós-fordismo, em especial os da Inglaterra de Thatcher da década de 80, que pregavam que o avanço das tecnologias de informação e comunicação seriam agentes de mudanças sem precedentes da atividade econômica e dos padrões de trabalho e lazer, Belloni (2009) critica essa visão tipicamente neoliberal, que se apresenta como inelutável e que exige a adaptação dos sistemas de educação à sua lógica. O modelo de Aprendizagem Aberta na realidade se aplica a uma significativa minoria da força de trabalho, que para manter seu emprego teria que se submeter constantemente a flexibilidade e o treinamento contínuo, enquanto que a maioria esmagadora dos trabalhadores potenciais precisaria ser extremamente flexíveis para confrontar com a situação precária do desemprego estrutural, e, por isso, a Aprendizagem Aberta emerge como um legitimador de políticas de formação e treinamento em atendimento à determinação econômica vigente (BELLONI, 2009).

Redefini-se, portanto, o papel tanto do Estado como das escolas. Em lugar da uniformização e do rígido controle do processo, como preconizava o

---

<sup>26</sup> Preti (2009) afirma que esse discurso de “re-qualificação” se reveste de outro sentido, baseando-se no discurso economicista da Teoria do Capital Humano de Theodor Schultz, presente em sua obra *O valor econômico da educação* de 1967, mas agora sob uma nova roupagem.

velho tecnicismo inspirado no taylorismo-fordismo, flexibiliza-se o processo, como recomenda o toyotismo. Estamos, pois, diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediatamente, pela criação de agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação. Eis por que a nova LDB (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996) enfeixou no âmbito da União a responsabilidade de avaliar o ensino em todos os níveis, compondo um verdadeiro sistema nacional de avaliação. E para desincumbir-se dessa tarefa o governo federal vem instituindo exames e provas diferentes tipos. Trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade (SAVIANI, 2010, pg. 434).

Assim, o neotecnicismo se faz presente a partir da busca exacerbada de “qualidade total” na educação e culmina com a penetração da “pedagogia corporativa”, pois o conceito de “qualidade total” está diretamente vinculado com a reconversão produtiva promovida pelo toyotismo, pois substitui a produção em série e em grande escala que visava atender as necessidades de consumo em massa, pela produção em pequena escala dirigida ao atendimento de determinados nichos de mercados altamente exigentes.

Com a projeção do toyotismo para a condição de método universal de incremento do capitalismo em nível mundial, surgem tentativas de transpor o conceito de ‘qualidade total’ do âmbito das empresas para as escolas. Com a mencionada transposição, manifestou-se a tendência a considerar aqueles que ensinam como prestadores de serviço, os que aprendem como clientes e a educação como produto a ser produzido com qualidade variável. No entanto, sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes. Para que esse produto se revista de alta qualidade, lança-se mão do ‘método qualidade total’, que, tendo em vista a satisfação dos clientes, engaja na tarefa todos os participantes do processo conjugando suas ações, melhorando continuamente suas formas de organização, seus procedimentos e seus produtos (SAVIANI, 2010, pg. 434).

Portanto, se a base da pedagogia tecnicista se assenta sob os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, dos quais que justifica a busca pelo máximo de resultados com o mínimo de dispêndios, cujo objetivo era buscado sob a iniciativa, controle

e direção do Estado na década de 1970, já na década de 1990 assume uma nova caracterização, pois com a primazia dos mecanismos de mercado, com o apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais, culminou com a redução da margem de manobra e atuação do Estado e das iniciativas do setor público.

A partir dessas orientações, as reformas educativas que se desenvolveram em diversos países apresentaram um denominador comum:

[...] o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-los, ao menos dividi-los (parceria é a palavra da moda) com a iniciativa privada e as organizações não governamentais. Com a reforma do ensino no Brasil, levada a efeito pelo governo federal entre 1995 e 2001, não foi diferente. A orientação apontada aparece com toda clareza e insistentemente a mais variadas ações do MEC (SAVIANI, 2010, pg. 438).

E temos na A Universidade Aberta do Brasil um exemplo concreto da aplicação dessas orientações de redução de custos levada a cabo pelo Estado brasileiro, conforme podemos constatar a seguir.

### **2.3 Surgimento da Universidade Aberta do Brasil (UAB).**

Belloni (2009) destaca que mudanças significativas ocorreram no Brasil nos últimos anos, que se refletem no campo da educação alterou significativamente a situação da educação a distância e as representações que educadores e estudantes atualmente fazem dessa modalidade de oferta de ensino. A educação a distância foi inicialmente implantada no Brasil como uma solução paliativa, que foi rejeitada pela maioria dos professores das grandes universidades públicas e geralmente associada como uma forma de oferta de ensino de baixa qualidade.

No entanto, a educação a distância atualmente se configura como uma realidade incontornável não apenas para promover a ampliação rápida de acesso ao ensino superior, mas principalmente, como uma nova solução de melhoria da qualidade desse ensino no sentido de adequá-lo às exigências e características do século XXI. Porém, Belloni (2009) destaca que nos países pobres a educação a distância aparece como uma solução de

emergência para problemas educacionais, enquanto que nos países ricos a educação a distância se tornou um instrumento que vem contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino presencial em todos os níveis, e, como estamos convencidos que pertencemos a uma economia periférica, o modelo de educação a distância aqui implantada apresenta muitas insuficiências.

Para que a educação a distância se apresente de forma benéfica é necessário que critérios rigorosos de acessibilidade e qualidade também sejam alcançados e que a oferta a distância não fique restrita a experiências paliativas, a instituições privadas de prestígio incerto ou a grupos mais ou menos marginais nas grandes universidades públicas e privadas (BELLONI, 2009).

Prenunciando o futuro da educação no Brasil e que já é realidade em zonas de alta tecnologia de países ricos, Belloni (2009) assinala ainda que as tendências mais prováveis apontam para a convergência dos paradigmas presencial e a distância (modelos *dual system*), graças ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), cujos resultados dessa convergência seriam o aperfeiçoamento do ensino convencional, que seria beneficiado com os aportes metodológicos inovadores criados pelo ensino a distância e a melhoria da qualidade dos dispositivos a distância, que seriam beneficiados pela experiência acadêmica dos sistemas convencionais de ensino superior.

A educação a distância no Brasil não é nenhuma novidade<sup>27</sup> e alguns estudos apontam que as instituições pioneiras a oferecerem ensino através da metodologia a

---

<sup>27</sup> Segundo Araújo e Jesus (2012, pg. 121 a 122 *apud* Alves 2009 e Nunes 2009) no Brasil, a história da educação a distância começa mesmo antes de 1900, no Rio de Janeiro, com o oferecimento de cursos profissionalizantes por correspondência. Em 1904, tem-se o marco de referência oficial desse tipo de educação, com a instalação das escolas internacionais. O foco era o oferecimento de cursos voltados para adultos que estavam buscando emprego, especialmente nos setores do comércio e serviços. A operacionalização do processo de ensino se dava por meio de correspondência, com o envio do material didático pelos correios. Em 1923, com a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, cuja função era possibilitar a educação popular, os programas educativos se multiplicaram e repercutiram em outras regiões do país. Dessa forma, verifica-se que, além da correspondência, o rádio foi o segundo veículo utilizado na educação a distância. A televisão, por sua vez, também passou a ser utilizada com essa finalidade em nosso país, principalmente a partir das décadas de 1960 e 1970. E, na década de 1970, os computadores adentraram no campo educacional brasileiro por meio das universidades, e hoje é indiscutível o seu papel, juntamente com a internet, na educação, especialmente a distância.



distância foram o Instituto Monitor<sup>28</sup>, que surgiu em 1939 e também o Instituto Universal Brasileiro<sup>29</sup>, emergente a partir de 1941. Além destes, vários programas foram desenvolvidos no Brasil<sup>30</sup> e alguns deles são muito conhecidos, como o Movimento de Educação de Base (MEB, 1956), projeto Minerva (1970), Logos (1977), Telecurso 2º grau (1978), Mobral (1979), Um Salto para o Futuro (1991), Telecurso 2000 (1995), TV Escola (1996), PROFORMAÇÃO (1999). Com a criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED) em 1995, o Ministério da Educação (MEC) acenou o caminho para a formulação de uma política nacional para atender a esta modalidade, iniciando suas atividades com os programas *TV Escola*<sup>31</sup> e o *Programa Nacional de Informática na Educação*<sup>32</sup> (PRETI, 2009).

---

<sup>28</sup> O Instituto Rádio Monitor oferecia cursos profissionalizantes por correspondência, uma alternativa de profissionalização a uma demanda de pessoas que não dispunham de tempo para estudar.

<sup>29</sup> O Instituto Universal Brasileiro tornou-se a maior escola do gênero no país, com cursos profissionalizantes, tendo como característica principal o material impresso distribuído por correspondência.

<sup>30</sup> O Brasil, há algum tempo, implementa programas e cursos de formação, recorrendo à modalidade a distância. Mas, isso não significa ser o resultado de política educacional e, menos ainda, de política para a educação a distância. Esses programas sempre correram por fora, na periferia das políticas educacionais, muito mais como ações ou estratégias emergenciais para dar conta de problemas graves e imediatos na educação, por exemplo: o analfabetismo (o programa Mobral), a qualificação dos professores (os programas Logos, TV Escola, Pro Formação) ou a re-qualificação dos trabalhadores (Telecurso 2000). Apesar de resultados quantitativos “aparentemente” positivos de muitos programas implementados nesses últimos 30 anos, a maioria deles foi desativada com as mudanças de governos que não deram continuidade e estabilidade aos programas iniciados. Sua ineficácia, porém, se deveu também à desatualização ou à precariedade do material didático, à falta de atendimento sistematizado aos alunos, ao não desenvolvimento de sistemas de avaliação da formação oferecida e à não consideração das diferenças regionais, por serem, quase sempre, impostos de cima para baixo, para todo o território nacional (PRETI, 2009).

<sup>31</sup> O Programa *TV Escola* é descrito em Preti (2009) como um programa que visa à formação e ao aperfeiçoamento do professor e apoiar seu trabalho em sala de aula através da geração de três horas de programação diária, repetida quatro vezes por dia através de um canal exclusivo. Foi estimado que cerca de 48 mil escolas do ensino fundamental com mais de 100 alunos foram beneficiados com esse programa e receberam um *kit tecnológico* a apresentou a previsão de que cerca de 20 milhões de alunos e um milhão de professores foram atingidos.

<sup>32</sup> O *Proinfo* foi caracterizado em Preti (2009) como um programa que objetiva promover o desenvolvimento da informática como instrumento de apoio ao processo ensino-aprendizagem. Foi estimado que 11 milhões de alunos de 5ª a 8ª séries e os de ensino médio foram beneficiados com esse programa. Em Preti (2009) também encontramos a estimativa o programa dispor de 450 milhões para adquirir 100 mil computadores (25% do previsto para atender a cerca de 15 mil estabelecimentos), sendo que a metade desses recursos financeiros foram custeados pelo Banco Mundial (BIRD) e o restante dos cofres da União.

Com as iniciativas de fazerem a educação a distância deslançar no país, em 1998 houveram as tentativas de obtenção de êxito nesse sentido pelo Consórcio BRASILEAD<sup>33</sup> e em 2000 foi a vez da UNIREDE<sup>34</sup> tentar fazer com que a EaD engrenasse, demonstrando uma tendência a criar uma rede das instituições públicas para oferta de cursos a distância. Porém, sem um apoio institucional efetivo por parte do MEC, esse objetivo não se consolidou. Foi só em 2006, com a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) que o MEC deu a efetiva largada a esse sonho e à expansão da modalidade à distância no Brasil, no ensino superior (PRETI, 2009).

A educação a distância no Brasil emerge nomeadamente a partir da década de 1990, pois a EaD começa a ser concebida num contexto mais amplo dos Projetos Pedagógicos Nacionais e ganha espaço no cenário educacional brasileiro. É em 1996, com nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)<sup>35</sup>, que a educação a distância (EAD) é incluída na legislação educacional, reconhecendo a educação a distância como uma modalidade de educação no artigo 80<sup>36</sup> da referida lei.

**Art. 80º.** O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, **em todos os níveis e modalidades de ensino**, e de educação continuada.

§ 1º. A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º. A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

---

<sup>33</sup> *BRASILEAD* - primeira tentativa de Consórcio das universidades públicas, formado em 1996, com o intuito de estabelecer parcerias entre Instituições Públicas de Ensino Superior para oferta de cursos (PRETI, 2009).

<sup>34</sup> *UNIREDE* - a Universidade Pública Virtual Brasileira é um consórcio formado, em 2000, por mais de setenta instituições públicas de ensino com experiência em EaD e instituições públicas de ensino, com interesse em desenvolver experiência em EaD (PRETI, 2009).

<sup>35</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

§ 3º. As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º. A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996, Artigo 80).

O Decreto Nº 5.622, de 19 de dezembro 2005, em seu Art. 1º caracteriza a educação a distância:

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

A Universidade Aberta<sup>37</sup> do Brasil (UAB) foi instituída pelo Decreto nº. 5.800, de 8 de junho de 2006 com o objetivo de promover o desenvolvimento da modalidade de educação a distância<sup>38</sup>, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e

---

<sup>37</sup> Preti (2009) esclarece que o sentido de “aberta”, que a Open University da Inglaterra difundiu pelo mundo no campo da EaD é muito diferente do termo “aberta” adotada pelo sistema UAB, pois quando utiliza o termo, parte-se do pressuposto que não há pré-requisitos, nem impedimentos legais para ingresso na universidade, que a instituição acolhe todo cidadão desejoso em se matricular em qualquer curso, conforme ocorre na a Open University da Inglaterra. No caso da UAB, o sentido é mais restritivo, pois, para ingressar na universidade, o cidadão necessita passar por um exame, o Vestibular e ter concluído o ensino médio. Além de outras exigências das instituições, por exemplo, em casos específicos, como “estar atuando na rede pública de ensino”. É restritivo também quanto ao número de vagas, pois oferece o número que as instituições envolvidas na parceria dão conta de atender, de acordo com recursos humanos e financeiros. “Aberta” para a UAB está muito mais no sentido de que é a Universidade que sai de seu campus e vai ao lugar em que o aluno estiver. É a Universidade que se “abre”, saindo de seus muros.

<sup>38</sup> Apesar da utilização do termo “a distância”, a legislação vigente através do Decreto 5.622/05 prevê que a exigência de atividades presenciais obrigatórias, compreendendo avaliação, estágios, defesa de trabalhos ou

programas de educação superior no país<sup>39</sup>. A UAB não constitui uma nova instituição para o Ministério da Educação, mas na verdade ela apresenta uma configuração de rede, envolvendo as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), que no caso, representam as universidades estaduais, incluídas a partir do segundo edital para a UAB (VIDAL E MAIA, 2010).

Art. 1º Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País (Decreto 5.800/06, BRASIL).

No sistema UAB, a consecução das funções e atividades envolve três instituições que atuam simultaneamente: a CAPES, que articula e coordena (acompanha, avalia, orienta, controla e fiscaliza) a execução do convênio celebrado entre os envolvidos; o FNDE, que habilita as instituições que tenham seus projetos aprovados pela CAPES para a celebração do respectivo convênio e efetua os repasses dos recursos financeiros, e as IPES, que devem vincular-se ao Sistema UAB e são responsáveis pela oferta de cursos e programas de educação superior a distância (ARAÚJO E JESUS, 2012).

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi idealizada no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação em 2005 com o principal objetivo de

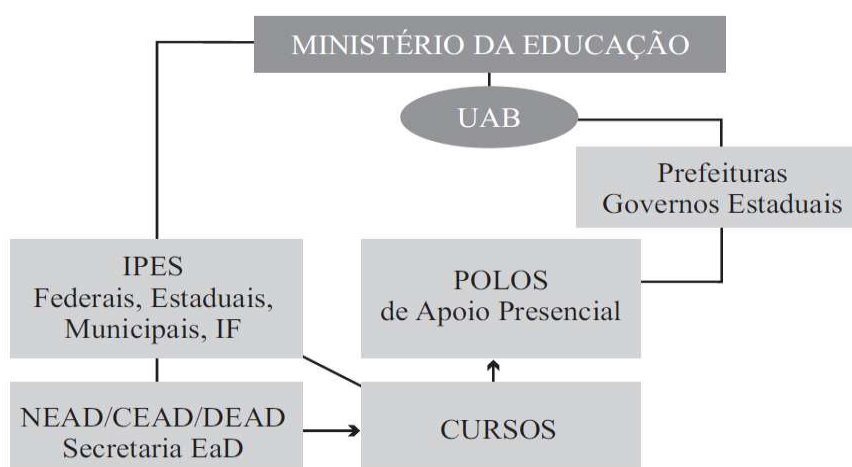
---

prática em laboratório serão realizados na sede da instituição ou nos pólos de apoio presencial, devidamente credenciados. Outra questão que contradiz o termo “a distância” é a exigência do decreto anteriormente citado que estabelece que os cursos ou programas somente poderão ser ofertados nos limites da abrangência definida no ato de credenciamento da instituição, que na prática significa que qualquer curso só pode matricular alunos em programas de EaD que residam dentro de sua área física de atuação

<sup>39</sup> Segundo (PRETI, 2009), em 2001 foi cogitada a criação da primeira Universidade Aberta e a Distância no país, mas o autor se posiciona que a criação de um sistema nacional de EaD não era o melhor caminho para nosso país naquele momento, pois alega que seria mais vantajoso e produtivo a adoção do “*dual mode system*”, isto é, a EaD estar associada a uma universidade ou instituição convencional. O autor ressalta muito criticamente que as diferenças culturais, as distâncias e os problemas sociais poderiam ser mais bem atendidos por iniciativas locais e regionais e argumenta que pesquisas realizadas que avaliam os grandes programas em EaD que o MEC desenvolveu ao longo das últimas décadas, vêm comprovar a “debilidade” de tais ações centralizadas, sem uma estrutura de apoio e acompanhamento dos programas *in loco*.

capacitar professores da Educação Básica e buscar interiorizar a oferta de cursos e programas de Educação Superior, prioritariamente para formação inicial e continuada de professores com a utilização de metodologias de educação a distância. A UAB, dessa forma, surge como uma estratégia exponencial de oferta de vagas no ensino superior, elevando o nível de atendimento sem aumentar recursos necessários (SCHNEIDER E MORAES, 2015, pg. 316).

Os cursos são oferecidos pelas instituições que participam do sistema UAB. Cada instituição é responsável pela seleção, matrícula, acompanhamento pedagógico, avaliação, estrutura de apoio, expedição de diploma, etc., exatamente como acontece nos seus cursos presenciais. Antes de o curso ser oferecido no âmbito da UAB, deve passar pelas instâncias interna da Instituição (colegiados) e externa (MEC) para deliberação de sua aprovação. A Instituição deve assumir para si e oferecer todas as condições que garantam a qualidade do curso, disponibilizando recursos humanos e financeiros. Às prefeituras e/ou aos governos estaduais cabe a obrigação da instalação e da manutenção do Polo de Apoio Presencial (PRETI, 2009). O organograma abaixo fornece uma visualização mais nítida de como se forma o “sistema” UAB.



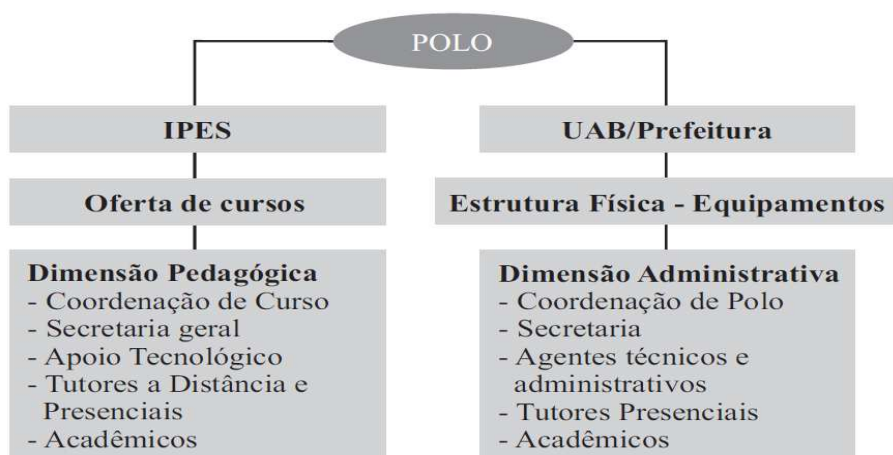
Fonte: Preti, 2009.

Inicialmente, a Lei nº 11.273/06, autorizou o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a remunerar a estrutura organizacional do programa com as bolsas de estudo e de pesquisa. Logo depois essa responsabilidade foi repassa para a Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que de instituto de políticas públicas e incentivo à pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado), teve sua competência e estrutura modificada pela Lei nº 11.502/07, para então gerenciar o programa inicial de professores. O funcionamento destes cursos a distância a partir de uma metodologia de ensino com o apoio de novas tecnologias são implementados por instituições de educação superior (universidades ou Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia) e que possuem como ponto de apoio presencial os polos localizados em municípios estratégicos.

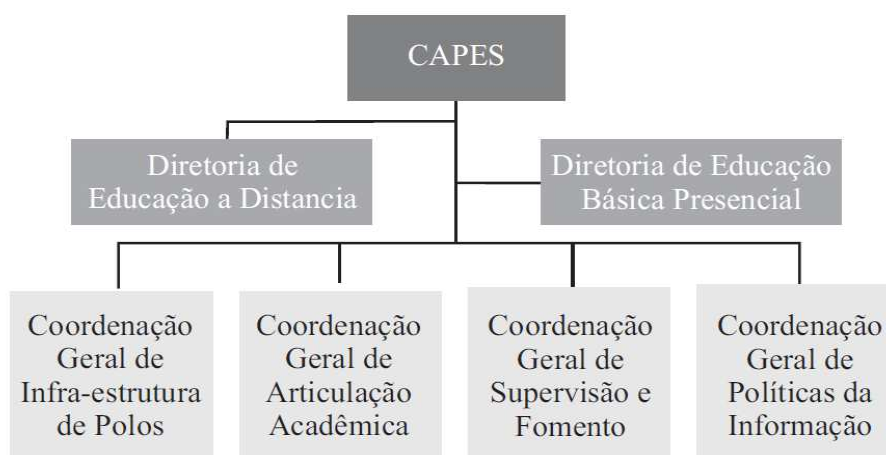
A proposta inicial do programa da Universidade Aberta do Brasil de democratizar e universalizar a educação aparece mais como uma política de formação precária de trabalhadores na educação, organizada para o mercado de trabalho (pós-fordista) com características de racionalização e produção em massa (SCHNEIDER E MORAES, 2015, pg. 315).

Para que um Polo seja aprovado pelo MEC, deve oferecer condições de infraestrutura e de comunicação exigidas para cursos a distância e apresentar proposta de Polo na UAB. A IPES é responsável pelos aspectos pedagógicos do seu curso oferecido no polo. Cabe à Prefeitura a instalação e manutenção da infraestrutura do polo e dos equipamentos para viabilizar a oferta dos cursos, oferecendo condições de trabalho ao coordenador do pólo e aos tutores e ambiente de estudo aos acadêmicos.



Em 2008 a UAB deixou a Secretaria de Educação a Distância (SEED) para estar na nova Diretoria de Educação a Distância (DED) na nova estrutura da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), de acordo com Lei nº 11.502/07, que modifica as competências e a estrutura organizacional da CAPES (PRETI, 2009).

Art. 2º - A Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País.



Fonte: Preti, 2009.

Para desenvolver ações no âmbito da UAB, os setores responsáveis pela EaD nas IES devem contar com uma equipe de trabalho multidisciplinar de modo a dar conta das diversas demandas. Essa equipe normalmente é composta por um conjunto mínimo de funções que incluem Coordenador UAB, Coordenador UAB adjunto, Coordenador de curso, Coordenador de tutoria, Professores pesquisadores, Tutores (a distância e presencial), Apoio administrativo, Apoio financeiro, Designer instrucional, Revisor linguístico, Web designer, Diagramador e Técnico de Informática para suporte de rede (UAB/CAPES).

A remuneração pelo sistema UAB é realizada através do pagamento de bolsa<sup>40</sup> e são elegíveis para o recebimento de bolsas, na IES, as seguintes funções, que estão cadastradas no SGB (SISTEMA DE GESTÃO DE BOLSAS/CAPES): Tutor (presencial e a distância), Professor (pesquisador, conteudista, revisor, equipe multidisciplinar), Coordenador de curso, Coordenador de tutoria, Coordenador de polo, Coordenador UAB e Coordenador UAB adjunto (UAB/CAPES).

Atualmente a UAB possui 90 instituições públicas de ensino superior, polos em mais de 700 municípios, mais de 170 mil alunos e já formou mais de 120 mil pessoas, sendo que aproximadamente 76% dos cursos oferecidos são de licenciatura (UAB/UnB).

A Universidade de Brasília também pertence a esse sistema e passou a ofertar cursos a distância seguindo os padrões da UAB em 1999. Porém, mesmo antes do advento da UAB, a educação a distância na UnB já tem um histórico consolidado na formação de docentes para a educação básica, seguindo também traços da modalidade a nível nacional. Pioneira na utilização dos recursos tecnológicos para educação, quando, ainda na década de 1970, foi criada a habilitação “tecnologia educacional” nos cursos de Pedagogia e Formação de Professores na Faculdade de Educação, a UnB logo iniciou os trabalhos de educação a distância, fazendo uso dos novos recursos que a internet tornava possível para a educação. Para isso, buscou parceria em muitas universidades, como a de *Poitiers*, na França, e a UNED, na Espanha, sempre buscando conhecimentos e métodos que pudessem permitir uma nova educação acessível a um número cada vez maior de pessoas, com qualidade e dignidade, sobretudo na formação de professores (COUTINHO, 2012).

Em 1979, a UnB assinou um convênio com a *Open University* da Inglaterra para ofertar vários cursos de extensão na modalidade a distância, o que ocorreu até 1985. A partir de parcerias com o Ministério da Educação, a UnB passou efetivamente a atender de forma mais ampla as demandas de formação superior a distância e entre as parcerias que se iniciaram nos anos de 2005 e 2006, encontra-se o Sistema UAB. O convênio com a

---

<sup>40</sup> A remuneração dos profissionais que atuam nos cursos de formação inicial e continuada e nos polos de apoio presencial do Sistema UAB é feita por meio de bolsas de estudo e pesquisa concedidas pela CAPES/MEC, conforme disposto na Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009 (UAB).



Secretaria de Educação do DF formou aproximadamente 2 mil professores entre 2001 e 2006; além do convênio com Acre, que formou mais quase 2 mil entre 2007 e 2010. De 2005 para 2006 programas nacionais como o Pró-Licenciatura e própria UAB fomentam uma nova e mais avançada fase da modalidade na instituição (UAB/UnB). A partir de parcerias com o Ministério da Educação, a UnB passou efetivamente a atender de forma mais ampla as demandas de formação superior a distância e entre as parcerias que se iniciaram nos anos de 2005 e 2006, encontra-se o Sistema UAB (ARAÚJO E JESUS, 2012).

A UAB iniciou a oferta de curso na UnB com o curso de Administração, por meio da Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade, Ciência da Informação e Documentação (Face), como parte de um projeto piloto que previa um convênio com o Banco do Brasil. O vestibular para esse curso foi em 2006 e contou com aproximadamente 850 estudantes matriculados das regiões Centro-Oeste e Norte. No segundo semestre de 2007, foi realizado o primeiro vestibular destinado a selecionar candidatos para ingresso em cursos de licenciatura na modalidade de educação a distância da UAB/UnB (ARAÚJO E JESUS, 2012).

Em abril de 2011, criou-se no âmbito do Decanato de Ensino de Graduação (DEG) da Universidade de Brasília, a Coordenação Operacional de Ensino de Graduação a Distância (COEGD), com o objetivo de contribuir para a institucionalização da modalidade a distância na universidade e, ao mesmo tempo, desenvolver um olhar para as questões específicas dessa modalidade de ensino e apontar caminhos de superação aos entraves à expansão e consolidação da educação a distância na universidade (FERNANDES et al. 2012).

A Diretoria de Ensino de Graduação a Distância é responsável por orientar, coordenar, dar suporte tecnológico e assessorar os projetos dos Institutos e Faculdades da Universidade de Brasília, para a oferta regular dos cursos de graduação a distância e integração das ofertas nas unidades acadêmicas. É também a Diretoria de EaD que media a relação com o MEC e com os municípios e estados participantes do Sistema UAB/CAPES – principal fonte de fomento (UAB/UnB). Dentro de sua linha estratégica de ação, a

Diretoria de Ensino de Graduação a Distância desenvolve um trabalho colegiado de tomada de decisões, subordinado ao Decanato de Ensino de Graduação (DEG).

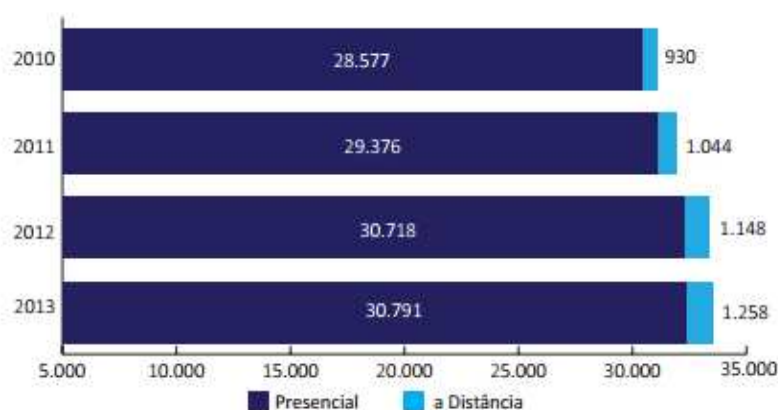
Também fazem parte do Sistema UAB os estados e municípios que são responsáveis pela implantação de polos de apoio presencial por meio de acordos de cooperação técnica com o MEC. Os polos de apoio presencial funcionam como espaço físico dotado de infraestrutura física, tecnológica e pedagógica para que os alunos matriculados nos cursos e programas ofertados pela IPES possam realizar as atividades pedagógicas em sua região. Devem dispor ainda de biblioteca e de estrutura administrativa, além de funcionar como “local de encontro”, onde acontecem os momentos presenciais, o acompanhamento e a orientação para os estudos, as práticas laboratoriais e as avaliações presenciais. Os polos de apoio presencial também produzem documentos de arquivo em cumprimento de suas funções e atividades (FERNANDES et al. 2012).

Em relação a situação mais atual, segundo dados fornecidos pela Diretoria de Graduação a Distância da Universidade de Brasília (referente ao segundo semestre de 2015), a UAB/UnB computa 21 polos, havia 244 tutores a distância e 75 tutores presenciais, 374 docentes, aproximadamente 2.900 alunos de graduação, nove cursos de graduação, Pedagogia, Educação Física, Administração Pública, Artes Visuais, Biologia, Geografia, Letras, Música e Teatro e uma especialização *latu sensu*, Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar que está ligada ao Instituto de Psicologia.

Entretanto, se com a publicação da LDB de 1996 a EaD no Brasil iniciou um processo de crescimento exponencial na oferta de cursos, constata-se que mesmo diante das experiências desenvolvidas e implementadas pelas universidades públicas, foi o setor privado que tomou a dianteira na oferta desta modalidade de ensino (VIDAL E MAIA, 2010), pois data da década de 1990 que se consolida a lógica privatista da educação superior, por meio da intensificação dos processos de diversificação e diferenciação institucional nesse nível de ensino, no contexto de reforma do Estado e da perspectiva de sua minimização diante das políticas públicas (DOURADO, 2010).

Segundo dados do INEP, referentes ao Censo da Educação Superior de 2013, é possível constatar a prevalência do êxito do setor privado no país, além da primazia da educação presencial no contexto do sistema de ensino superior brasileiro. Portanto, nota-se que a maioria dos cursos de graduação é oferecida na modalidade presencial, representando, em 2013, 96,1% do total. Embora a educação a distância corresponda a uma pequena parcela do total de cursos de graduação, ela atingiu o maior percentual de crescimento, 35,3%, considerando o período de 2010 a 2013, indicando que está fazendo, cada vez mais, parte do cotidiano brasileiro. As novas mídias e as novas formas de interação entre aluno e docente na chamada economia do conhecimento fizeram com que os cursos ofertados nessa modalidade saltassem para 1.258 no ano de 2013 (INEP/2013).

Evolução do Número de Cursos de Graduação, segundo a Modalidade de Ensino – Brasil – 2010-2013.



Fonte: Censo da Educação Superior. Inep/Deed

O Censo de 2013 revelou a existência de 32.049 cursos de graduação oferecidos pelas IES, distribuídos entre os graus bacharelado, licenciatura e tecnológico nas modalidades de ensino presencial e a distância. Entre 2010 e 2013, a evolução do quantitativo de cursos de graduação, de modo geral, corresponde percentualmente a 8,6%. As instituições pertencentes à categoria privada apresentaram os maiores números em todos os anos, sendo que, em 2013, foram responsáveis por oferta de 66,1% dos cursos. É possível notar que tais instituições apresentaram praticamente o dobro do número de cursos

quando comparadas com as públicas, em todos os anos analisados. A categoria municipal, embora possua os menores números de cursos, foi a que apresentou maior percentual de crescimento, 93,7%, no período, o que foi fortemente afetado pela inclusão, a partir de 2012, das instituições pertencentes à categoria especial.

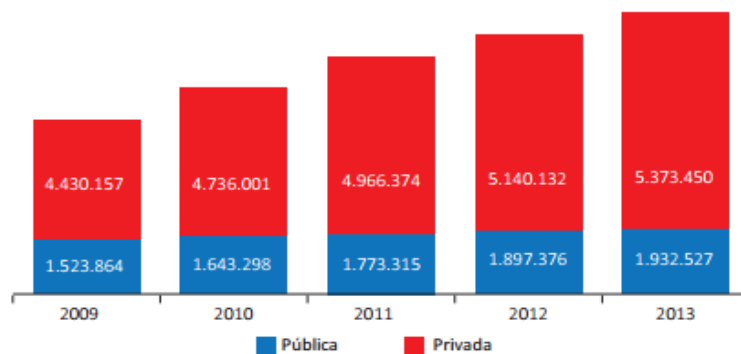
#### Evolução do Número de Cursos de Graduação, por Categoria Administrativa – Brasil – 2010-2013

Ano	Total	Categoria Administrativa				
		Total Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2010	29.507	9.245	5.326	3.286	633	20.262
2011	30.420	9.833	5.691	3.359	783	20.587
2012	31.866	10.905	5.978	3.679	1.248	20.961
2013	32.049	10.850	5.968	3.656	1.226	21.199

Fonte: Censo da Educação Superior. Inep/Deed.

O período que compreende os anos de 2010 a 2013, verifica-se crescimento das matrículas de graduação tanto na categoria pública (17,6%) quanto na privada (13,5%). O crescimento observado nas matrículas de graduação da categoria pública variou 7,9% de 2010 para 2011; 6,9% de 2011 para 2012; e 1,8% de 2012 a 2013. Em relação à categoria privada, observa-se crescimento de 4,9% de 2010 para 2011; 3,5% de 2011 para 2012 e 4,5% de 2012 a 2013. Denota-se que o crescimento na categoria pública está numa curva descendente, ao passo que o crescimento da rede privada se sustenta estável e positivo.

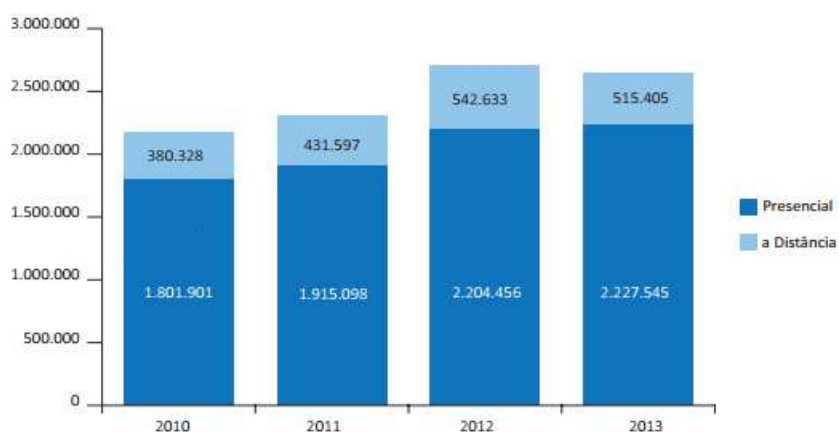
Evolução do Número de Matrículas de Graduação, por Categoria Administrativa – Brasil – 2010-2013.



Fonte: Censo da Educação Superior. Inep/Deed.

Os dados do Censo também permitem apreender como se deu o ingresso no ensino superior no período entre 2010 e 2013 para a modalidade presencial e a distância. Do total de ingressos de 2013, 81,2% estavam em cursos presenciais e 18,8% em cursos a distância. Na modalidade presencial, os ingressos vêm crescendo ano a ano e, no período, o crescimento foi de 23,6%. Já na modalidade a distância, o crescimento no período é de 35,5%, porém, com um leve decréscimo de 5,0%, de 2012 para 2013.

Evolução do Número de Ingressos (Processo Seletivo e Outras Formas) em Cursos de Graduação, segundo a Modalidade de Ensino – Brasil – 2010-2013.



Fonte: Censo da Educação Superior. Inep/Deed.

Deste modo, as políticas de expansão da educação superior foram permeadas por práticas de natureza pública e privada, com predominância destas últimas. Nos últimos anos, esse processo expansionista foi deliberadamente conduzido pelas políticas oficiais, tendo se consubstanciado por natureza e caráter predominantemente privado, como a criação de novas IES, a criação de novos cursos e formatos organizativos, reestruturação das IES, entre outras. Essas políticas têm resultado em um intenso processo de massificação e privatização da educação superior no Brasil, caracterizado pela precarização e privatização da agenda científica, negligenciando o papel social da educação superior como espaço de investigação, discussão e difusão de projetos e modelos de organização da vida social, tendo por norte a garantia dos direitos sociais (DOURADO, 2002).

Dentro dessa lógica, assistimos ao processo de expansão da oferta da educação a distância no Brasil a partir de 1990, conforme exaustivamente demonstrado ao longo deste trabalho, como uma resposta às transformações nos modos de produção e trabalho, bem como às reformas empreendidas no setor educacional no contexto da sociedade capitalista, tecnológica e em rede, onde as bases significativas da sociedade, do espaço e do tempo estão sendo transformadas, organizadas em torno do espaço de fluxos e do tempo intemporal (CASTELLS, 1999).

No entanto, o que deveria ser prenúncio de otimismo e de democratização, haja vista que o Brasil ainda possui 2/3 dos municípios sem nenhuma cobertura de oferta de ensino superior, portanto, constituindo uma demanda muito significativa de pessoas que não tem acesso a formação em nível superior, a educação a distância ainda não usufrui de um marco regulatório institucionalizado e amarga a ausência de uma política nacional para a EaD articulada no escopo do setor público.

Atualmente tramita pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE), por meio da Comissão de Elaboração das Diretrizes para a Educação Superior a Distância, o documento que visa à institucionalização da Educação a Distância (EaD), seus limites e potencialidades, concepções norteadoras, indicadores, marcos legais e desafios, considerando, mais recentemente, as metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005/2014, com grande relevo

às aquelas direcionadas à efetiva expansão da educação superior no decênio 2014-2024. A Lei nº 13.005/2014, que aprovou o PNE (2014-2024), traz importantes diretrizes para a educação brasileira para os próximos anos e isso inclui a educação a distância, pois o plano prevê a duplicação de matrículas na educação superior brasileira assegurando 40% (quarenta por cento) das novas matrículas no segmento público, o que vai requerer políticas públicas articuladas para esse nível de ensino, incluindo a EaD como modalidade (CNE/2014).

Para conseguir atender as metas do PNE (2014-2024) o documento preliminar do marco regulatório da EaD do CES/CNE conjectura que a educação a distância, enquanto modalidade educativa, será uma forte aliada para alcançar a meta do plano que prevê a duplicação de matrículas na educação superior brasileira assegurando 40% (quarenta por cento) das novas matrículas no segmento público, exigindo, portanto, das políticas públicas articuladas para esse nível de ensino a inclusão da EaD como modalidade.

A educação a distância também é apontada como protagonista para o atendimento da Meta 12 do PNE 2014/2024 que objetiva elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. Para alcançar essa meta de expandir a taxa líquida para 33% será necessário praticamente dobrar a população universitária para conseguir alcançar as taxas de alguns países latino americanos. Para o alcance desta meta, a taxa de crescimento de matrículas na educação superior deverá ser superior a 7% ao ano, configurando como um desafio faraônico.

O documento do CES/CNE prevê também a participação da educação a distância para cumprimento das metas 13 e 14 que conjecturam um incremento efetivo da pós-graduação brasileira por meio da ampliação da formação de mestres e doutores e, portanto, da efetiva ampliação de matrículas no *stricto sensu*. Importante destacar, ainda, que há metas incidentes sobre a expansão do *lato sensu*. Nesse cenário, pensar a EaD como

modalidade na educação superior implica pensá-la na graduação e pós-graduação (PNE 2014/2024).

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores (PNE 2014/2024).

Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores (PNE 2014/2024).

O documento do CES/CNE também indica que o ensino no Brasil ainda funciona como um sistema de elite, haja vista que em 2012, as taxas líquida e bruta na educação superior são, respectivamente, de 28,7% e 15,1%. O atendimento às metas de duplicação de vagas vão requerer, portanto, maior organicidade nas políticas, gestão e financiamento da educação superior, incluindo sem margem de dúvidas a educação na modalidade a distância como uma grande aliada para alcançar os objetivos almejados.

No mesmo documento também é ressaltado o fenômeno de privatização do ensino superior no Brasil, que discorremos rapidamente anteriormente, demonstrando que a taxa anual de vagas e matrículas das IES públicas e privadas tem tido um movimento de tendência ascendente na última década, mas, ao mesmo tempo, identifica-se, a despeito da duplicação de vagas ocorrida, entre 2003 e no ensino superior federal (incrementado pelo Reuni, entre outros), uma tendência que se naturalizou nas últimas décadas que é uma alta taxa de concentração de matrículas no setor privado. Esses indicadores revelam a necessidade de um amplo planejamento visando garantir uma dinâmica expansionista de qualidade e que atenda à definição do PNE de que 40% (quarenta por cento) das novas vagas deverão se efetivar no setor público. Pensar a expansão e consequente interiorização da educação superior, com qualidade, deve ser resultante de um planejamento que vise superar as assimetrias regionais na graduação e pós-graduação no país, inclusive no que concerne à oferta de educação superior na modalidade a distância (CNE/2014).



Mas no país da “Pátria Educadora”, o que assistimos atualmente é o corte abrupto de recursos financeiros para a esfera educacional pública nas IES, em especial para a educação a distância, que culmina com a incerteza sobre o futuro da Universidade Aberta do Brasil, pois não é nenhuma novidade a dissolução de programas educacionais implementados via educação a distância ao longo da história no país, principalmente porque a UAB não se trata de uma política de Estado, mas assenta-se sob a prerrogativa como de tantos outros programas que foram extintos em função de serem unicamente projetos ou programas federais de governo passíveis de descontinuidades. No entanto, diante de todas as incertezas acerca do futuro da UAB nesse contexto atual, algo é certo e irrefutável: a continuidade da situação precária do trabalho do tutor a distância!

Essa afirmação é viabilizada pelo fato de que o mesmo documento do CES/CNE, que antecipa o novo marco regulatório da educação a distância no Brasil, não reconhece a atividade de tutoria a distância como uma atividade docente e nem indica no horizonte de um futuro próximo nenhuma ação que indique o reconhecimento desse trabalho a partir de um tratamento jurídico legal, e, portanto, passível de valorização e reconhecimento profissional.

No item 5.2.1 do documento do CES/CNE, as atribuições do tutor são definidas e muito arditosamente estruturadas para a manutenção da atual situação de falta de reconhecimento do trabalho do tutor e apresenta algumas passagens que merecem atenção, e, por isso, as destacamos por conta própria.

No contexto da EaD, os tutores desempenham importante papel no processo educacional **e, especialmente, na mediação didático-pedagógica do ensino e aprendizagem.** Dependendo do formato dos cursos oferecidos na modalidade EaD, as atribuições do tutor podem variar um pouco, **mas, de forma geral, os tutores participam ativamente da prática pedagógica, já que estão em contato direto com os estudantes, mediando o uso de materiais e recursos didáticos idealizados e elaborados pelos docentes responsáveis pelos cursos e programas. Para tanto, devem ter formação específica e qualificada para atuar na educação superior, já que o domínio do conteúdo e de práticas pedagógicas é imprescindível para o exercício de suas funções, que devem ser condizentes com o previsto no PPC.** Um sistema de tutoria necessário ao estabelecimento de uma educação a

distância de qualidade deve prever a atuação articulada entre professores e tutores. O tutor presencial ou a distância atende os estudantes nos polos de apoio presencial, em horários pré-estabelecidos, sob gestão do coordenador do polo. **Para exercer suas funções, é importante que conheça o projeto pedagógico do curso, o material didático e os conteúdos sob sua responsabilidade, a fim de auxiliar os estudantes no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo. É sua atribuição, também, fomentar o hábito da pesquisa,** e auxiliar os estudantes quanto ao uso das tecnologias disponíveis. **O tutor participa de momentos presenciais obrigatórios, tais como, aplicação de avaliações, realização de aulas práticas em laboratórios e estágios supervisionados, deve comunicar-se de forma permanente com os estudantes** e com a equipe pedagógica do curso (docentes, coordenadores). Os tutores oportunizam, ainda, a interatividade entre todos os participantes do processo de ensino e aprendizagem a distância, atuando como colaboradores, mediadores, integradores e incentivadores deste processo. **Para tanto, devem ter formação específica e qualificada para atuar na educação superior, já que o domínio do conteúdo e de práticas pedagógicas é imprescindível para o exercício de suas funções,** que devem ser condizentes com o previsto no PPC (CES/CNE, 2014, pg. 28 e 29).

Portanto, diante da singeleza das passagens destacadas que atribuem ao indivíduo sua importância na **mediação didático-pedagógica do ensino e aprendizagem,** participação ativa **da prática pedagógica, que devem ter formação específica e qualificada para atuar na educação superior, já que o domínio do conteúdo e de práticas pedagógicas é imprescindível para o exercício de suas funções,** que necessita de formação acadêmica e de conhecimentos didáticos prévios para lidar com **o material didático e os conteúdos sob sua responsabilidade, a fim de auxiliar os estudantes no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo,** que tem sob sua responsabilidade **fomentar o hábito da pesquisa,** que se responsabiliza pela **aplicação de avaliações, realização de aulas práticas em laboratórios e estágios supervisionados,** devendo **comunicar-se de forma permanente com os estudantes** e que deve possuir **formação específica e qualificada para atuar na educação superior, já que o domínio do conteúdo e de práticas pedagógicas é imprescindível para o exercício de suas funções...** Correria-se o risco de denominar tal indivíduo com o nome: Professor/Professora...

Portanto, como reconhecemos que a atividade denominada *tutoria à distância* no sistema UAB/UnB é de natureza docente, realizada sob uma metodologia educacional não integralmente presencial, apresentemos finalmente os resultados de pesquisa que visam corroborar com as afirmativas de que os indivíduos que realizam esse trabalho são professores e que trabalham sob condições de precarização dentro de uma das mais renomadas universidades brasileiras: a Universidade de Brasília.

## CAPÍTULO III

### 3. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

#### 3.1 Metodologia da Pesquisa

A pesquisa aqui apresentada objetivou traçar o perfil dos tutores a distância no sistema UAB/UNB, bem como averiguar se as condições de trabalho eram precárias. Utilizamos como estratégias de pesquisa a revisão bibliográfica consagrada da literatura sobre o tema em questão, a análise documental da legislação sobre educação a distância no Brasil e a aplicação de questionário junto aos tutores a distância.

A pesquisa está apoiada no referencial teórico metodológico de Bourdieu (2004, 2000 et al., 1992), pois sua sociologia da prática define que a reprodução da ordem social se explica através das múltiplas estratégias de reprodução que os diferentes agentes sociais colocam em ação, quer seja para manter ou para melhorar sua posição social e, sob esta ótica, a escola é compreendida como uma esfera por excelência da reprodução social e de legitimação das desigualdades sociais (BUSETTO, 2006), pois Bourdieu rejeita a redução objetivista que nega a prática dos agentes e se opõe ao determinismo e a estabilidade das estruturas, mas mantém a noção de que o sentido das ações mais pessoais e mais transparentes não pertence ao sujeito que as perfaz, senão ao sistema completo de relações nas quais e pelas quais elas se realizam (Bourdieu et al., 2000, pg. 32). A partir desse posicionamento, ele se coloca entre o subjetivismo, que desconsidera a gênese social das condutas individuais e o estruturalismo, que desconsidera a história e as determinações dos indivíduos.

O procedimento metodológico adotado na pesquisa também se alinha com Bourdieu (2004), pois exige o “pensar relacional”, já que a realidade é relacional e o que existe no mundo social são relações. A partir da concepção construtivista de Bourdieu (2000 et al.), cremos que a construção do objeto científico para a pesquisa não pode estar baseada na experiência comum, já que não é a aplicação de técnicas científicas de pesquisa que torna o objeto científico.

Assim, apesar do objeto existir concretamente na realidade social, a saber, o trabalho dos tutores a distância no sistema UAB/UnB em situação de precarização, por si só, seu reconhecimento não garante sua apreensão num sentido dotado de realidade sociológica. Nesse sentido, com o intuito de pautar a conduta científica a partir de uma vigilância epistemológica, empreendemos o esforço de tentar construir o conhecimento científico do social a partir de uma ruptura com as pré-noções, abstendo-nos das noções previamente formadas e sustentadas pelo senso comum rumo a uma noção científica a fim de não deixar a percepção sobre o fenômeno social analisado ser ofuscado pela familiaridade que o universo social o apresenta, uma vez que essa familiaridade produz concepções ou sistematizações fictícias (BOURDIEU, 2000 et al.).

Objetivando explicitar os fundamentos do poder e suas dimensões simbólicas que operam no mundo do trabalho, a partir do processo do solapamento das condições de trabalho dos tutores na educação a distância, selecionamos a bibliografia que analisa o processo de precarização do trabalho com o advento da instauração do regime de acumulação capitalista e, em especial, a partir do contexto de instauração do regime de flexível/toyotismo a fim de demonstrar que sob o regime do capital, o trabalho passou por profundas e nefastas metamorfoses.

O contexto escolar não se manteve isento das transformações que se originaram no mundo do trabalho, principalmente a partir da década de 1970, onde novos modos de produção e trabalho surgiram com a passagem do taylorismo/fordismo ao regime de acumulação flexível/toyotismo, exigindo novas funções a esfera educacional para a formação de mão de obra que se adequasse às novas demandas econômicas.

A escola emerge, portanto, como um contexto privilegiado da reprodução social e de um eficiente domínio de legitimação de desigualdades sociais, pois ao relacionarmos a escola e sua prática ao conjunto de relações estabelecidas entre as classes sociais, apreendemos que a escola se caracteriza como um *campo*, que acima de qualquer outro, está orientado para sua própria reprodução, já que ela possui o domínio de sua própria reprodução e geralmente encontra-se submetida às necessidades que são socialmente e economicamente impostas, originadas das estratégias dos diferentes grupos e ou classes

sociais na obtenção ou na ampliação do capital cultural (BOURDIEU e PASSERON, 1992).

Todo *campo*, incluindo o campo científico, é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças. Assim, é a estrutura das relações objetivas entre os diferentes agentes que são os princípios do *campo*. É a estrutura dessas relações objetivas estabelecida entre os agentes que determina o que eles podem ou não fazer. Ou seja, é a posição que eles ocupam nessa estrutura que determina ou orienta suas tomadas de posições. Portanto, só compreendemos o que diz ou faz um agente engajado num campo se podemos compreender a posição que ele ocupa nesse campo, se sabemos “de onde ele fala” (BOURDIEU, 2004b, pg. 24).

Para Bourdieu (2004b), um *campo* não se orienta totalmente ao acaso, não sendo tudo possível ou impossível ao campo a cada momento. Há estruturas objetivas e lutas em torno das estruturas, em que os agentes não se encontram em situação passiva diante das forças do *campo*, já que esses agentes/indivíduos possuem disposições adquiridas denominada de *habitus*. O *habitus* é definido como sendo maneiras de ser permanentes, duráveis, que podem levar os agentes a resistir e a se oporem as forças do campo. A diferença primordial entre um *campo* e um jogo é que o *campo* é igual um jogo na qual as regras estão elas mesmas dispostas em jogo. Assim, os agentes que estão inseridos na estrutura e em posições que os colocam em dependência do seu capital e esses agentes igualmente desenvolvem estratégias que dependem em grande parte das posições que esses mesmos agentes ocupam na estrutura social. Essas estratégias tanto podem orienta-se para conservar ou transformar a estrutura, observando que quanto mais as pessoas ocupam posições de prestígio, mais tendem a conservar a estrutura e sua posição.

Bourdieu e Passeron (1992) introduzem o termo *habitus* referindo-se à um sistema de disposições que possibilita tanto a apreensão dos significados culturais e a criação de novos significados incorporados em produtos culturais intelectuais materiais. É o *habitus* que gera formas de pensamento e de ação e que constitui os programas de percepção, pensamento e ação. O *habitus* perpetuará, portanto, em diferentes práticas, os princípios do arbitrário interiorizado, reproduzindo assim, permanentemente o arbitrário cultural

dominante. Como instrumento fundamental de continuidade histórica, a educação como processo de produção do *habitus*, é equivalente, no campo da cultura, ao processo de transmissão de capital genético, no campo biológico.

Por conseguinte, a cultura escolar não é neutra, pois é representante da cultura dominante e, por isso, a prática escolar, com seus valores universais, inquestionáveis e naturalizados, impõe-se como um arbitrário cultural, uma vez que ela é socialmente interessada. Assim, toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, já que se origina de um poder arbitrariamente imposto (BOURDIEU e PASSERON, 1992).

Bourdieu e Passeron (1992) demonstram as homologias existentes entre as formas de funcionamento escolar e os esquemas de perceber, avaliar e de agir no mundo, ou seja, o *habitus* das classes dominantes, cujos membros de famílias portadoras de maior capital cultura, seja intelectual ou material, um *habitus* social muito concordante com o *habitus* escolar, garantindo sua incursão mais bem-sucedida no mundo educacional, já que a cultura escolar é sua própria cultura, enquanto que os indivíduos que pertencem a segmentos sociais mais desfavorecidos a cultura escolar apresenta-se como uma “cultura estrangeira”. Assim, a escola contribui para a reprodução, ou mais especificamente para a garantia de dominação pelos setores socialmente dominantes.

E, portanto, nossa abordagem metodológica se alinha com essa abordagem de Bourdieu e Passeron (1992), pois cremos que a UAB/UnB emerge como um elemento estratégico de reprodução social, haja vista que responde às necessidades do capital ao qualificar mão de obra para o trabalho, no caso dos alunos que em sua maioria são professores da rede básica de ensino em atuação em sala de aula, através do arregimentação de mão de obra “barata e precária”, constituída em sua maioria por professores da rede básica de ensino, para a manutenção da oferta de uma modalidade de ensino que possui várias especificidades que a diferencia no sentido depreciativo em relação a oferta de ensino presencial. Na modalidade presencial, cuja oferta de ensino não é direcionada para um setor específico da população, professores da rede pública, a oferta de capital cultural probabilisticamente é acompanhada de maior qualidade e seriedade, pois sustenta-se sob uma estrutura institucional formal e cujos trabalhadores possuem seus direitos trabalhistas

assegurados. Portanto, coexistem duas formas de oferta de ensino, onde na modalidade a distância, em função do público ser aproximadamente constituído de 33% de professores que estudam na UAB fazerem curso de formação para o quadro docente na educação básica, oferta cursos de graduação que formalmente são reconhecidos como os cursos presenciais em termos de titulação, mas que não possui o mesmo tratamento dos cursos que não são específicos para formação de professores.

Os dados sobre a quantidade de tutores a distância no sistema UAB/UNB fornecida pela Diretoria de Educação a Distância no primeiro semestre de 2015 indicavam 244 tutores a distância e 75 presenciais <sup>41</sup>. No primeiro semestre de 2015 havia aproximadamente 220 tutores a distância em atuação sistema UAB/UnB e segundo os coordenadores de tutoria de todos os cursos ofertados, a quantidade de tutores apresenta uma frequência em seus valores. Cabe ressaltar, porém, que a quantidade de tutores a distância encontra-se subestimada, já que a última seleção de vestibular para ingresso na UAB/UnB só ocorreu em 2013 e a demanda de alunos deve ser resposta ainda em 2015, dobrando o número de tutores em cada curso em função da oferta de novas disciplinas.

A escolha da amostra da pesquisa, foi retirada população - ou seja, do conjunto de elementos para os quais desejamos que as nossas conclusões sejam válidas – de tutores a distância inseridos no sistema UAB/UnB no primeiro e segundo semestre de 2015 que estivessem em atuação em cursos de graduação. A análise dos dados se deu a partir da distribuição de frequências realizada no programa Excel, que compreende a organização dos dados de acordo com as ocorrências dos diferentes resultados observados, bem como da utilização do recurso da análise exploratória de dados, que consiste em uma tentativa de captar a essência das informações contidas nos dados, através da construção de tabelas e gráficos. Posteriormente, passamos à estimação de parâmetro, pois o parâmetro é uma medida que descreve certas características dos elementos da população, e, finalmente passamos a fase de generalizar resultados da parte (amostra) para o todo (população) que é conhecido como inferência estatística. A estimação de parâmetros é uma forma de

---



inferência estatística que nos permite apresentar os resultados encontrados na pesquisa (BARBETTA, 2002).

Trabalhamos ao todo com 123 questionários<sup>42</sup> considerados válidos, pois descartamos questionários que foram entregues sem nenhuma resposta ou com as respostas do verso do questionário em branco, já que alguns tutores podem ter visto somente as perguntas da folha de rosto do questionário e não responderam às perguntas do verso. As perguntas foram realizadas em blocos, onde inicialmente tentamos traçar as características sócio profissionais dos tutores, no segundo bloco buscamos indicar condições de trabalho que sugerissem situações de precarização e condições oferecidas para a realização dos encontros presenciais e no último bloco procuramos apreender as avaliações e opiniões dos tutores acerca das condições de realização do trabalho de tutoria à distância, bem como sua capacidade proativa.

A distribuição dos questionários foi feita da seguinte forma:

<b>Curso de Graduação</b>	<b>Quantidade Total de Tutores</b>	<b>Questionários Válidos</b>
<b>Administração</b>	6	6
<b>Artes Visuais</b>	10	8
<b>Biologia</b>	11	11
<b>Educação Física</b>	24	17
<b>Geografia</b>	12	12
<b>Letras</b>	12	10
<b>Pedagogia</b>	63	55
<b>Teatro</b>	4	4
<b>TOTAL</b>	142	123

---

<sup>42</sup> O questionário aplicado junto aos tutores encontra-se nos Anexos dessa dissertação.

A escolha pelo recuso metodológico do questionário se deu em função de a ciência social empírica que se utiliza de métodos quantitativos através da análise estatística estar preocupada com resultados gerais e coletivos. Esse recurso foi considerado adequado em função de atender nosso objetivo de fazer uso da estatística descritiva, aprofundando na análise de causa e efeito para determinar principais efeitos do fenômeno analisado, mas quando queremos verificar principais causas de fenômenos sociais estamos assumindo que a realidade social seja multicausal e que não temos como dar conta de todas as possíveis causas de um fenômeno. Assim, sempre que se utiliza modelos multivariados de análise, a serem testados estatisticamente, não se deve perder de vista que estaremos sempre trabalhando com probabilidades causais (RAMOS, 2013).

O propósito de nossa pesquisa ao utilizar o questionário e obter dados quantitativos não se limitava em estabelecer a inferência de uma amostra para uma população, pois o propósito do uso de métodos quantitativos não é necessariamente produzir dados “representativos” de populações, já que o sociólogo interessado em avançar a teoria geralmente se interessa mais em desvendar relações entre conjuntos de variáveis que em representar toda uma população. O uso dos métodos quantitativos para análise de problemas da realidade social pode servir para descrever e/ou comparar características de grupos sociais, realidades, contextos ou instituições, estabelecer relações causais, ou seja, verificar os efeitos de variáveis em outras, suas magnitudes particulares e o efeito em bloco de uma série de variáveis independentes em outra que é a dependente e inferir resultados para uma população a partir de resultados obtidos em uma amostra (estatisticamente representativa) (RAMOS, 2013).

Como o objetivo da pesquisa não era meramente descritivo, objetivamos perpetrar o relacionamento entre diferentes variáveis que nos indicassem relações causais entre situações que fossem representativas de precarização do trabalho, conforme apresentaremos a seguir.

### **3.2 Origem do tutor a distância e os indícios de precarização do trabalho no sistema UAB/UnB.**

Inicialmente, o tutor surge no campo acadêmico no final do século XV, no interior das universidades inglesas de Oxford e Cambridge, que buscaram seu sentido no campo jurídico: função de tutelar, proteger o menor, administrar seus bens até alcançar a maioridade. No campo acadêmico a função do tutor seria de assessorar grupos de alunos, de modo individualizado, cuidando de seu comportamento e de seus estudos, sempre sobre a coordenação do professor titular. No século XIX, em virtude da eficácia desse modelo de apoio à aprendizagem, o tutor passou a ser institucionalizado nas universidades, a fazer parte da composição do quadro docente. Esse modelo tutorial presencial influenciou muito a configuração da tutoria implementada pela primeira universidade a distância, a Open University (1969) e que serviu de “modelo” às mega universidades a distância que surgiram depois dela, como a UNED da Espanha (1972), a Anadolu University da Turquia (1978), a University of South Africa (1973), a Indira Gandhi National Open University da Índia (1985), para citar algumas (PRETI, 2003).

O tutor na educação a distância é o indivíduo que trabalha na ponta do processo ensino/aprendizagem, desenvolvendo suas atividades através da interação via ambiente virtual com o aprendiz. Ele desempenha atribuições pedagógicas, de gerenciamento, de suporte técnico e de suporte social. Na perspectiva de Aretio (1999b), não existe acordo entre autores e instituições sobre a figura docente a serviço do aluno nos sistemas educativos não presenciais e segundo Moore e Kearsley (2008, pg. 149), as funções dos “instrutores” (tutores) na educação a distância são basicamente.

- 
- Elaborar o conteúdo do curso
  - Supervisionar e ser o moderador nas discussões
  - Supervisionar os projetos individuais e em grupo
  - Dar nota às tarefas e proporcionar feedback sobre o progresso
  - Manter registros dos alunos
  - Ajudar os alunos a gerenciar seu estudo
  - Motivar os alunos
  - Responder ou encaminhar questões administrativas
  - Responder ou encaminhar questões técnicas
  - Responder ou encaminhar questões de aconselhamento
  - Representar os alunos perante a administração
  - Avaliar a eficácia do curso
- 

Fonte: Moore e Kearsley, 2008.

Portanto, em função da disseminação generalizada da educação a distância, emerge a figura do tutor a distância, que é nosso objeto de análise, e, em especial, o tutor inserido no sistema UAB/UnB. Assim, dada à difusão desse programa de formação de professores em um número significativo de instituições, observamos a construção, em escala nacional, mediante a organização e gestão da EaD nas instituições públicas, de um paradigma dos modelos e padrões promovidos e apoiados por esse programa que culmina com a emergência do tutor a distância, pois essa modalidade de ensino prescinde que o professor assuma um novo papel no processo de ensino/aprendizagem através da mediação tecnológica (LAPA E PRETTO, 2010).

Com o intuito de compreender como trabalho do tutor na EaD inseriu-se na legislação educacional, foi necessário recorrer a um conjunto de leis, decretos e portarias sobre a normatização da educação no Brasil. A revisão da legislação educacional comprova que a primeira lei que faz menção ao ensino a distância só foi aprovada em 1996 com a Lei N°. 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. As duas primeiras leis de diretrizes e bases da educação nacional elaboradas no Brasil, a Lei N°. 4.024/1961 e a Lei N° 5.692/1971, bem como a Lei N°. 5.540/1968, que, especificamente fixava normas para o

ensino superior, não fazem qualquer referência às modalidades de ensino que não sejam presenciais.

O único documento que faz menção a esse tipo de ensino é o Decreto N° 1.044/1969<sup>43</sup>, que dispõe sobre a realização de atividades domiciliares em casos especiais, ou seja, trata-se da garantia legal do acesso à educação a pessoas portadoras de algum tipo de afecção. Nesse caso, é uma excepcionalidade possibilitada pela lei, apenas para pessoas em condição especial, não caracterizando um tipo ou modalidade de ensino (MENDES, 2012).

Art. 1º São considerados merecedores de tratamento excepcional os alunos de qualquer nível de ensino, portadores de afecções congênitas ou adquiridas, infecções, traumatismo ou outras condições mórbidas, determinando distúrbios agudos ou agudizados, caracterizados por:

- a) incapacidade física relativa, incompatível com a freqüência aos trabalhos escolares; desde que se verifique a conservação das condições intelectuais e emocionais necessárias para o prosseguimento da atividade escolar em novos moldes;
- b) ocorrência isolada ou esporádica;
- c) duração que não ultrapasse o máximo ainda admissível, em cada caso, para a continuidade do processo pedagógico de aprendizado, atendendo a que tais características se verificam, entre outros, em casos de síndromes hemorrágicas (tais como a hemofilia), asma, cartide, pericardites, afecções osteoarticulares submetidas a correções ortopédicas, nefropatias agudas ou subagudas, afecções reumáticas, etc. (BRASIL/ Decreto n. 1.044/1969).

O Decreto N°. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998<sup>44</sup>, regulamenta o artigo 80 da LDB, que versa sobre a Educação a Distância, detalha em treze artigos a caracterização, a certificação e a avaliação dessa modalidade de ensino (MENDES, 2012). Nesse decreto, a educação a distância é definida como:

---

<sup>43</sup> O referido Decreto encontra-se integralmente em Anexo nesta dissertação para consulta.

<sup>44</sup> O referido Decreto encontra-se integralmente em Anexo nesta dissertação para consulta.

Art. 1º. **Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem**, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

Parágrafo único. Os cursos ministrados sob a forma de educação a distância serão organizados em regime especial, com flexibilidade de requisitos para admissão, horário e duração, sem prejuízo, quando for o caso, dos objetivos e das diretrizes curriculares fixadas nacionalmente (Decreto N°. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998).

O Decreto N° 2.561, de 27 de abril de 1998, altera a redação de dois artigos do Decreto N° 2.494 referentes à esfera municipal, estadual ou federal responsável pelo credenciamento de instituições para a oferta de cursos a distância. Alguns anos após a elaboração dos Decretos N° 2.494 e 2.561, o Decreto N° 5.622<sup>45</sup> de 19 de dezembro de 2005, revoga as determinações de 1998 e cria uma nova regulamentação para o artigo 80 da LDB, distribuída em 37 artigos, bem mais detalhada que a constante nos decretos anteriores (MENDES, 2012), onde a educação a distância passa a ser definida como:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a **educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos** (Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005).

A caracterização do Decreto de 2005 apresenta uma diferença importante em relação aos documentos de 1998, na medida em que retira a expressão “**auto-aprendizagem**” do texto e coloca “**o professor juntamente com o estudante no centro do processo de ensino**”. O Decreto N° 5.622 de 2005 conserva a redação do Decreto N° 2.494, de 1998, ao mencionar também a figura de outro profissional no ensino a distância: o tutor. O tutor é um elemento mencionado nos decretos, sem que se tenha qualquer caracterização exata da sua função (MENDES, 2012). N° Decreto N° 5.622 de 2005,

---

<sup>45</sup> O referido Decreto encontra-se integralmente em Anexo nesta dissertação para consulta.

encontramos uma única menção ao tutor, no Capítulo VI, Das Disposições Finais no Art. 26, a saber.

Art. 26. As instituições credenciadas para oferta de cursos e programas a distância poderão estabelecer vínculos para fazê-lo em bases territoriais múltiplas, mediante a formação de consórcios, parcerias, celebração de convênios, acordos, contratos ou outros instrumentos similares, desde que observadas as seguintes condições:

[...] IV - indicação das responsabilidades pela oferta dos cursos ou programas a distância, no que diz respeito a:

b) seleção e capacitação dos professores e tutores; [...] (Nº Decreto Nº 5.622 de 2005).

É exatamente isso. Única menção sobre o trabalho do tutor encontra-se na passagem acima mencionada do Decreto Nº 5.622 de 2005. Portanto, uma analogia ao filme *Matrix*<sup>46</sup> quando *Morfeu* expõe a perturbadora realidade a *Neo*, utilizando a célebre frase de “bem-vindo ao deserto do real!”, seria muito adequada à situação.

Os tutores a distância do sistema UAB são contratados para atuarem como bolsistas e não como profissionais docentes formais ou mesmo prestadores de serviço, garantindo assim a impossibilidade de criação de vínculo empregatício com as instituições de ensino vinculadas ao sistema UAB, bem como excluindo qualquer tipo de garantia trabalhista, reforçando a atual tendência dos mercados de trabalho de reduzir o número de trabalhadores “centrais” e empregar cada vez mais uma força de trabalho “periférica”, que garanta um *turnover*<sup>47</sup> sem custos. Corroborando assim com a tendência em curso apontada por Harvey (2010) de polarização dos trabalhadores em dois grupos distintos, onde de um lado, constitui-se um grupo composto por empregados em tempo integral, que usufrui de maior segurança no emprego, boas perspectivas de promoção e de reciclagem, de pensão e seguro, entre outras vantagens indiretas e relativamente generosas, e, de outro, compõe-se um grupo periférico de trabalhadores em tempo parcial, empregados casuais, com contrato por tempo determinado, temporários, subcontratados, sem segurança no emprego

---

<sup>46</sup> Filme *Matrix* (1999), Warner Bros.

<sup>47</sup> O termo “*turnover*” também é conhecido como “rotatividade” na empresa.

(HARVEY, 2010, pg. 144). Todos os indícios apontam que o trabalho do tutor a distância no sistema UAB faça parte deste último grupo de trabalhadores “periféricos”, pois encontramos na UAB exatamente essa polarização, haja vista que na modalidade a distância os tutores ministram as disciplinas a distância assim como os professores concursados ligados as IES igualmente ministram disciplinas de graduação, com a diferença abismal entre as condições de trabalho, de reconhecimento e de garantias trabalhistas entre os dois grupos de trabalhadores.

Com a finalidade de explicitar a legitimidade que a UAB usufrui, apesar da ausência de um marco regulatório instituído para a educação a distância no Brasil até este momento, observamos ainda o que versa o anteriormente referido Decreto N° 5.622/05 sobre a paridade da estruturação dos cursos e disciplinas com a modalidade presencial e sobre a ausência de diferença em relação à certificação emitida pelas IES na educação a distância com a certificação dos cursos presenciais, já que no diploma expedido pela educação a distância na UAB não apresenta nenhuma diferença entre o expedido para um aluno na modalidade presencial.

Art. 3o A criação, organização, oferta e desenvolvimento de cursos e programas a distância deverão observar ao estabelecido na legislação e em regulamentações em vigor, para os respectivos níveis e modalidades da educação nacional.

§ 1o Os cursos e programas a distância deverão ser projetados com a mesma duração definida para os respectivos cursos na modalidade presencial.

Art. 5o Os diplomas e certificados de cursos e programas a distância, expedidos por instituições credenciadas e registrados na forma da lei, terão validade nacional.

Parágrafo único. A emissão e registro de diplomas de cursos e programas a distância deverão ser realizados conforme legislação educacional pertinente (Decreto N° 5.622 de 2005).

Os tutores da UAB/UnB recebem uma bolsa não acumulável de R\$ 765,00 por mês trabalho e as disciplinas executadas por eles são semestrais, com uma única exceção que permite o acúmulo de bolsas são os dos casos salvaguardados pela Portaria Conjunta



Nº 2, de 22 de julho de 2014<sup>48</sup> que abre o precedente para que estudantes bolsistas de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado possam acumular bolsa, juntamente com a bolsa de tutoria na UAB, conforme de observa.

Art. 1º Os bolsistas da Capes e do CNPq selecionados para atuar nas instituições públicas de ensino superior como tutores da Universidade Aberta do Brasil - UAB, de que trata o Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, nos termos da Lei nº 11.502 de 11 de julho de 2007, terão as respectivas bolsas preservadas pelas duas agências, pelo prazo de sua duração regular.

§ 1º Para os bolsistas matriculados em programas de pós-graduação no país, a autorização para atuar como tutor nas condições deste artigo deverá ser formulada pela coordenação do curso ou programa de pós-graduação em que o bolsista estiver matriculado, com a devida anuência de seu orientador.

§ 2º Para os demais bolsistas, a autorização para atuar como tutor deverá ser emitida pelo coordenador do projeto ao qual a bolsa estiver vinculada.

§ 3º A atuação como tutor da Universidade Aberta do Brasil - UAB não exime o bolsista de cumprir com as obrigações previstas para cada modalidade de bolsa, inclusive quanto ao prazo de vigência, ficando mantida a obrigatoriedade de cumprir os termos do compromisso assumido com a agência de fomento concedente da bolsa (Portaria Conjunta Nº 2, de 22 de julho de 2014).

Por conseguinte, observamos concretamente a noção de “força de trabalho barata e precária” (HARVEY, 2010) que pode servir para representar a inserção dos tutores a distância da UAB no mercado de trabalho num contexto marcado por inúmeras transformações na sociedade, onde o capital, mesmo que revestido através de uma instituição do Estado, esforça-se no intuito de explorar essa força de trabalho, que se submete à baixa remuneração e sem segurança no emprego, haja vista que não há nenhum amparo jurídico formal para a contratação desses trabalhadores e essa arregimentação de mão de obra pelo Estado é “legitimada” unicamente pela Lei nº11.273/06<sup>49</sup> que autoriza a

---

<sup>48</sup> A referida Lei encontra-se integralmente em Anexo nesta dissertação para consulta.

<sup>49</sup> A referida Lei encontra-se integralmente em Anexo nesta dissertação para consulta.

concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica, conforme se verifica.

Art. 1o Ficam o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação FNDE e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Capes autorizados a conceder bolsas de estudo e bolsas de pesquisa no âmbito dos programas de formação de professores para a educação básica desenvolvidos pelo Ministério da Educação, inclusive na modalidade a distância (Lei nº 11.273/06).

Embora a gestão do pagamento das bolsas seja efetuada pela CAPES, a contratação do tutor a distância do sistema UAB é feita pela própria instituição de ensino participante, que por meio de edital atribui os direitos, os deveres e obrigações no momento da seleção do tutor. Na Resolução CD/FNDE Nº 8 de 30 de abril de 2010<sup>50</sup>, que altera os incisos I a V do art. 9º, o § 1º do art. 10 e o item 2.4 do Anexo I da Resolução CD/FNDE Nº 26/2009, estabelece as orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), encontra-se a definição dos valores pagos a cada profissional que desempenha funções no EaD na UAB, bem como o detalhamento dos requisitos necessários ao exercício de cada função, nessa modalidade de ensino, incluindo o tutor que recebe a menor remuneração de todos os profissionais contratados pelo regime de bolsa na UAB:

I - Coordenador/Coordenador-adjunto da UAB: professor ou pesquisador indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, que atuará nas atividades de coordenação e apoio aos pólos presenciais e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema, desde que comprove a experiência de, no mínimo, três anos de magistério superior. O valor da bolsa a ser concedida é de R\$ 1.500,00 (um mil e quinhentos reais) mensais, enquanto exercer a função (Coordenador/Coordenador adjunto I). Aquele que não comprovar essa experiência, mas que tenha formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério superior, ou a formação ou a vinculação em programa de pós-graduação de mestrado ou doutorado, receberá bolsa no valor de R\$ 1.100,00 (um

---

<sup>50</sup> A referida Resolução encontra-se integralmente em Anexo nesta dissertação para consulta.

mil e cem reais) mensais e ficará vinculado como Coordenador/Coordenador adjunto II.

II - Coordenador de curso nas instituições públicas de ensino superior (IPES): professor ou pesquisador designado/indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, que atuará nas atividades de coordenação de curso implantado no âmbito do Sistema UAB e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos, desde que comprove a experiência de, no mínimo, três anos de magistério superior. O valor da bolsa a ser concedida é de R\$ 1.400,00 (um mil e quatrocentos reais) mensais, enquanto exercer a função (Coordenador de curso I). Aquele que não comprovar essa experiência, mas que tenha formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério superior, ou a formação ou a vinculação em programa de pós-graduação de mestrado ou doutorado, receberá bolsa no valor de R\$ 1.100,00 (um mil e cem reais) mensais e ficará vinculado como Coordenador de curso II.

III - Coordenador de tutoria nas instituições públicas de ensino superior (IPES): professor ou pesquisador designado/indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, que atuará nas atividades de coordenação de tutores dos cursos implantados no âmbito do Sistema UAB e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos, desde que comprove a experiência de, no mínimo, três anos de magistério superior. O valor da bolsa a ser concedida é de R\$ 1.300,00 (um mil e trezentos reais) mensais, enquanto exercer a função (Coordenador de tutoria I). Aquele que não comprovar essa experiência, mas que tenha formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério superior, ou a formação ou a vinculação em programa de pós-graduação de mestrado ou doutorado, receberá bolsa no valor de R\$ 1.100,00 (um mil e cem reais) mensais, e ficará vinculado como Coordenador de tutoria II.

IV - Professor-Pesquisador conteudista: professor ou pesquisador designado ou indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, que atuará nas atividades de elaboração de material didático, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema, sendo exigida experiência de 3 (três) anos no magistério superior. O valor da bolsa a ser concedida é de R\$ 1.300,00 (um mil e trezentos reais) mensais, enquanto exercer a função (Professor-pesquisador I). Aquele que não comprovar essa experiência, mas que tenha formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério superior, ou a formação ou a vinculação em programa de pós-graduação, de mestrado ou doutorado, receberá bolsa no valor de R\$

1.100,00 (um mil e cem reais) mensais e ficará vinculado como Professor-pesquisador II

V - Professor-Pesquisador: professor ou pesquisador designado ou indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, que atuará nas atividades típicas de ensino, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema UAB, sendo exigida experiência de 03 (três) anos no magistério superior. O valor da bolsa a ser concedida é de R\$ 1.300,00 (um mil e trezentos reais) mensais, enquanto exercer a função (Professor-pesquisador I). Aquele que não comprovar essa experiência, mas que tenha formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério superior, ou a formação ou a vinculação em programa de pós-graduação, de mestrado ou doutorado, receberá bolsa no valor de R\$ 1.100,00 (um mil e cem reais) mensais e ficará vinculado como Professor-pesquisador II.

VI - Coordenador de pólo: professor da rede pública, graduado e com, no mínimo, 3 (três) anos em magistério na educação básica ou superior, responsável pela coordenação do pólo de apoio presencial. O valor da bolsa a ser concedida é de R\$ 900,00 (novecentos reais) mensais, enquanto exercer a função.

**VI - Tutor: profissional selecionado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB para o exercício das atividades típicas de tutoria, sendo exigida formação de nível superior e experiência mínima de 1 (um) ano no magistério do ensino básico ou superior, ou ter formação pós-graduada, ou estar vinculado a programa de pós-graduação. O valor da bolsa a ser concedida é de R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) mensais, enquanto exercer a função. Cabe às IPES determinar, nos processos seletivos de tutoria, as atividades a serem desenvolvidas para a execução dos Projetos Pedagógicos, de acordo com as especificidades das áreas e dos cursos.**

VII - Coordenador de pólo: professor da rede pública, graduado e com, no mínimo, 3 (três) anos em magistério na educação básica ou superior, responsável pela coordenação do pólo de apoio presencial. O valor da bolsa a ser concedida é de R\$ 1.100,00 (um mil e cem reais) mensais, enquanto exercer a função (RESOLUÇÃO Nº 8, DE 30 DE ABRIL DE 2010).

Nos Editais de seleção de tutores, de responsabilidade de cada curso que realiza a oferta através da educação a distância, são estabelecidos os critérios de seleção, onde todos os deveres dos tutores são apresentados. Interessante ressaltar que o tutor assina um

documento chamado “Termo de Compromisso”<sup>51</sup> ao invés de assinar um contrato de trabalho, garantindo a impossibilidade de exigir direitos trabalhistas e de formar vínculo com a instituição, conforme modelo abaixo.

#### Atribuições do Bolsista

A opção 1 ou 2 deverá ser assinalada de acordo com a função a ser exercida.

- Mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas;
  - Acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso;
  - Apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes;
  - Estabelecer contato permanente com os alunos e mediar às atividades discentes;
  - Colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes;
  - Participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela Instituição de Ensino;
  - Elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria;
  - Participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável;
- 1 – ( ) Tutor a Distância Manter regularidade de acesso ao AVA e dar retorno às solicitações do cursista no prazo máximo de 24 horas;

E continua, conforme segue a Declaração do Termo de Compromisso do Tutor.

Declaro ter ciência dos direitos e das obrigações inerentes à qualidade de bolsista na função de TUTOR e nesse sentido, COMPROMETO-ME a respeitar as cláusulas descritas nas atribuições do bolsista deste Termo de Compromisso. Declaro, ainda, sob as penas da lei, que as informações prestadas são a expressão da verdade e que preencho plenamente os

---

<sup>51</sup> O modelo do Termo de Compromisso da UAB com conteúdo integral encontra-se em Anexo nessa dissertação.

requisitos expressos na Lei 11.273/ 2006 e da Lei 11.502/2007, para o recebimento da bolsa e que o recebimento da referida bolsa não constituirá acúmulo de bolsa de estudo ou pesquisa conforme disposto no artigo 1º inciso III da lei 11.273/2006 exceto os casos disciplinados pelas portarias conjuntas CAPES/CNPQ Número 01 de dezembro de 2007 e portaria Número 02 de 10 de abril de 2013 e:

( ) Que possuo formação de nível superior e tenho \_\_\_\_ ano(s) de experiência no magistério do ensino básico ou superior; e/ou

( ) Formação de nível superior e vínculo a programa de pós-graduação ; e/ou

( ) Formação de nível superior e Formação pós-graduada.

Estou ciente, também, que a inobservância dos requisitos citados acima implicará(ão) no cancelamento da(s) bolsa(s), com a restituição integral e imediata dos recursos, de acordo com as regras prevista na Resolução FNDE/CD nº 26 de 06 de junho de 2009 com redação atualizada pela resolução FNDE/CD nº 8 de 30 de abril de 2010 e que o não cumprimento dos dispositivos legais acarretará na suspensão, por cinco anos, do bolsista para recebimento de bolsas no âmbito da CAPES.

Local Data \_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Assinatura do Bolsista\_\_\_\_\_

Assinatura do Coordenador UAB da IPES\_\_\_\_\_ (TERMO DE COMPROMISSO CAPES/UAB).

Nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior<sup>52</sup> (2007) a tutoria a distância é definida conforme se segue.

A tutoria a distância atua a partir da instituição, mediando o processo pedagógico junto a estudantes geograficamente distantes, e referenciados aos pólos descentralizados de apoio presencial. Sua principal atribuição deste profissional é o esclarecimento de dúvidas através fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências,

<sup>52</sup> Esses Referenciais de Qualidade circunscrevem-se no ordenamento legal vigente em complemento às determinações específicas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, do Decreto 5.622, de 20 de dezembro de 2005, do Decreto 5.773, de junho de 2006 e das Portarias Normativas 1 e 2, de 11 de janeiro de 2007.

entre outros, de acordo com o projeto pedagógico. O tutor a distância tem também a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, freqüentemente, faz parte de suas atribuições participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem, junto com os docentes (Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, 2007, pg. 21).

Embora seja um documento que não tem força de lei, os Referenciais de Qualidade para Educação Superior é um referencial norteador para subsidiar atos legais do poder público no que se referem aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da na educação da distância. Por outro lado, as orientações contidas neste documento devem ter função indutora, não só em termos da própria concepção teórico-metodológica da educação a distância, mas também da organização de sistemas de EAD no Brasil (BRASIL/MEC).

Consultamos Editais de Seleção de Tutores a Distância de todos os cursos de graduação da UAB/UnB e em todos é unânime a presença de alguns pré-requisitos para ser selecionado para tutor a distância. Selecionamos o perfil esperado do tutor a distância para o curso de Pedagogia<sup>53</sup> da UAB/UnB, cuja seleção ocorreu mediante o EDITAL N° 001/2015.

5.2. O candidato deverá atender ao seguinte perfil:

- a) Apresentar formação acadêmica compatível com as disciplinas escolhidas;
- b) Apresentar experiência docente;
- c) Apresentar experiência em educação a distância e domínio do ambiente Moodle e/ou apresentar rendimento mínimo de 50% no curso de formação oferecido nessa chamada pública;

---

<sup>53</sup> A escolha do edital do curso de Pedagogia se deu em função de haverem muitos critérios nos quesitos que versam sobre o perfil do candidato (item 5.2) e nas atribuições do tutor (item 5.3). Aqui se faz necessária uma observação: acreditamos que as exigências impostas denotam o máximo de compromisso com a qualidade do curso e a busca de selecionar os profissionais mais qualificados possíveis, e, por isso, utilizamos os critérios como referência em nosso trabalho.

- d) Ter capacidade de reflexão teórica sobre os temas e conceitos da disciplina trabalhada;
- e) Possuir conhecimento atualizado de teorias e metodologias de ensino e de aprendizagem;
- f) Dispor de 20 horas semanais para trabalho (compatível com as exigências da função);
- g) Ter disponibilidade de acesso diário ao ambiente virtual de aprendizagem;
- h) Dominar navegação em ferramentas da internet;
- i) Dominar softwares básicos de computador;
- j) Dominar produção escrita (produção textual);
- k) Ter boa capacidade de comunicação escrita e leitura;
- l) Praticar a pró-atividade;
- m) Apresentar conduta ética;
- n) Apresentar postura profissional, intenção e o comprometimento com o curso especialmente em relação às viagens para os encontros presenciais nos Polos em substituição ao professor, ao cumprimento de prazos de acesso e no atendimento aos alunos, bem como na correção de atividades.
- o) Demonstrar dedicação, espírito de liderança e motivação contínua para incentivar os estudantes sob sua tutoria;
- p) Demonstrar aptidão de relacionamento para o trabalho colaborativo em equipe;
- q) Interagir com os estudantes no ambiente de aprendizagem;
- r) Demonstrar cordialidade, paciência e civilidade no trato com os estudantes, professores e demais integrantes da equipe UAB UnB.
- s) Ter disponibilidade para participar de um encontro presencial semanal na FE/ UnB com os professores da disciplina.
- t) Ter disponibilidade para viajar aos Polos 2 vezes no semestre, entre sexta-feira e domingo em substituição ao professor da disciplina



(EDITAL N° 001/2015, Seleção de tutores a distância (bolsistas CAPES) para curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância, UAB/UnB).

No quesito 5.3 do EDITAL N° 001/2015 do curso de Pedagogia encontramos as atribuições a serem desempenhadas pelos tutores a distância e podemos constatar que se trata de um trabalho que prescinde de qualificação e prática pedagógica, mesmo que no item “d” das atribuições do tutor tenha havido muito critério e cuidado ao indicar que cabe ao tutor “fornecer apoio” ao professor da disciplina para o desenvolvimento das atividades docentes.

5.3 O tutor a distância terá como atribuições:

- a) Acessar diariamente a disciplina;
- b) Mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os alunos/cursistas;
- c) Acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso;
- d) Apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes;
- e) Acompanhar o desenvolvimento teórico-metodológico do curso;
- f) Atender e orientar os alunos nas questões teórico-metodológicas do curso;
- g) Assegurar a qualidade do atendimento aos alunos, observando as suas necessidades referentes ao curso;
- h) Acompanhar o trabalho dos alunos, orientando, dirimindo dúvidas e favorecendo o diálogo;
- i) Responder aos alunos no máximo em 24 horas. E realizar correção dos trabalhos acadêmicos, em no máximo 7 dias, além dos trabalhos de recuperação paralela e final dos alunos;
- j) Interagir com os tutores presenciais, auxiliando-os em suas dúvidas;
- k) Ter disponibilidade de 20 horas semanais, das quais 16 horas serão destinadas ao atendimento de alunos em sistema on-line. As 4 horas semanais restantes serão obrigatoriamente destinadas a estudos e reuniões

(reuniões pedagógicas com o professor supervisor e/ou com o coordenador de tutoria).

l) Participar obrigatoriamente das reuniões pedagógicas e de formação específica, com o professor supervisor.

m) Participar dos encontros presenciais nos polos, de acordo com a disponibilidade de financiamento e transporte, em substituição ao professor.

n) Elaborar relatório das visitas realizadas nos Polos, em substituição ao professor (EDITAL N° 001/2015, Seleção de tutores a distância (bolsistas CAPES) para curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância, UAB/UnB).

No Parecer CNE/CES N°: 195/2007, que trata das diretrizes para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para credenciamento de Instituições de Educação Superior para a oferta de cursos superiores na modalidade à distância, que incluem a avaliação das instituições, dos cursos propostos para o credenciamento e dos pólos de educação a distância, a partir das dimensões a serem avaliadas, desdobradas em indicadores detalhados, bem como os pesos atribuídos a cada dimensão, encontramos vagamente a menção ao tutor a distância em algumas passagens.

## II – DIRETRIZES PARA A ELABORAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO PARA A OFERTA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA.

Os instrumentos de avaliação serão organizados em três documentos básicos:

1) Instrumento de avaliação para Credenciamento Institucional;

2) Instrumento de avaliação para Autorização de Cursos;

3) Instrumento de avaliação para Credenciamento de Pólos.

1) Para o credenciamento institucional, serão abordadas as seguintes dimensões de avaliação:

A. Dimensão 1: Organização Institucional para Educação a Distância.

a) Programa para formação e capacitação permanente dos tutores Missão institucional para atuação em EAD;

f) Representação docente, tutores e discente.

B. Dimensão 2: Corpo Social.

b) Programa para formação e capacitação permanente dos tutores.

2) Para a autorização de cursos, serão consideradas as seguintes dimensões:

B. Dimensão 2: Corpo social.

m) Qualificação dos tutores em EAD;

n) Regime de trabalho o) Equipe docente/tutores para atendimento aos estudantes nas atividades didáticas;

p) Relação tutores/estudantes para atendimento nas atividades a distância;

q) Relação tutores/estudantes para atendimento nas atividades presenciais (inclusive as obrigatórias).

3) Para o Credenciamento de pólos, será considerada a seguinte dimensão:

1) Dimensão Única: Projeto do Pólo.

f) Titulação dos tutores;

g) Qualificação e formação dos tutores em EAD;

h) Experiência mínima em EAD para tutores. (CNE/CES Nº: 195/2007).

Portanto, se nesse parecer são definidos os indicadores dos fatores que serão considerados para credenciamento e avaliação dos cursos em educação a distância, temos orientações muito vagas em relação aos tutores. Mas no Parecer CNE/CES Nº: 197/2007, apesar de haver um detalhamento maior dos critérios e pontuações acerca dos instrumentos de avaliação para credenciamento de Instituições de Educação Superior para a oferta de cursos superiores na modalidade à distância, bem como os instrumentos incluem a avaliação das instituições, dos cursos propostos para o credenciamento e dos pólos de educação a distância, ainda sim algumas situações relacionadas aos tutores ficam frouxas

no que diz respeito à formação/qualificação, contrato de trabalho e quantidade de alunos por tutores.

Analisando a Dimensão 2: Corpo Docente e Corpo de Tutores, no item 2.3.1 Titulação dos tutores, verificamos que ocorre a variação no conceito de 5 até 1 na avaliação da titulação como pontos extremos (ordem decrescente de pontuação). E, portanto, encontramos a abertura do precedente altamente contraditório de que seja admissível a contratação de tutores sem curso de graduação completo, em pelo menos 50% do quadro, exercendo atividade docente em nível superior.

Conceito 5: Quando todos os tutores previstos para a primeira metade do curso são graduados, sendo que 50% têm titulação obtida em programas de pós-graduação *stricto sensu*, e a atuação de cada um no curso é condizente com a respectiva formação acadêmica.

Conceito 1: Quando menos de 50% dos tutores previstos para a primeira metade do curso são graduados ou a atuação de cada um no curso não é condizente com a respectiva formação acadêmica (Parecer CNE/CES Nº: 197/2007).

No item 2.3.2 Qualificação dos tutores em EAD, verificando a variação no conceito de 5 até 1 na avaliação da titulação como pontos extremos (ordem decrescente de pontuação), também encontramos a abertura de precedente de admissão de tutores sem experiência em educação a distância de pelo menos um ano e exercendo essa atividade em nível de graduação em universidades públicas, o que suscita a reflexão acerca da qualidade da oferta de ensino, já que a legislação é permissiva.

Conceito 5: Quando, pelo menos, 50% dos tutores previstos para a primeira metade do curso possuem qualificação específica em educação a distância ou experiência mínima de 1 (um) ano em EAD.

Conceito 1: Quando menos 20% dos tutores previstos para a primeira metade do curso possuem qualificação específica em educação a distância ou experiência mínima de 1 (um) ano em EAD (Parecer CNE/CES Nº: 197/2007).

No que diz respeito ao aspecto de “contrato de trabalho”, que particularmente nos interessa, temos no item 2.3.3 Regime de trabalho, igualmente na variação no conceito de 5

até 1 na avaliação da titulação como pontos extremos (ordem decrescente de pontuação), encontramos uma incógnita no Parecer, haja vista que quando o tutor assina um termo de compromisso (que substitui o contrato de trabalho), não há previsão de dedicação em tempo parcial ou integral, mas somente dispor de pelo menos 20 horas semanais para realização das atividades de tutoria, de forma imprecisa e flexível.

Conceito 5: Quando, pelo menos, 60% do corpo de tutores indicado para a primeira metade do curso proposto têm previsão de contrato em tempo parcial ou integral.

Conceito 1: Quando não há previsão de contrato em regime de tempo parcial ou integral para, pelo menos, 15% do corpo de tutores indicado para EAD, para a primeira metade do curso (Parecer CNE/CES N°: 197/2007).

No que tange o item 2.4.2 Relação tutores/estudantes para atendimento nas atividades a distância, evidencia-se a situação completamente imprecisa acerca da quantidade de cursistas máxima para cada tutor a distância, pois quando analisamos variação no conceito de 5 até 1 na avaliação da titulação como pontos extremos (ordem decrescente de pontuação), encontramos a brecha para que cada curso defina, segundo seus próprios critérios, a quantidade de cursistas que ficará sob a responsabilidade de cada tutor a distância de maneira totalmente independente.

Conceito 5: Quando a relação entre número de tutores e de estudantes está plenamente adequada e coerente com a proposta de atividades para os conteúdos (disciplina, módulo, etc.) e apresenta de forma equilibrada o binômio quantidade/qualidade no atendimento, incluindo flexibilidade no horário.

Conceito 1: Quando a relação entre número de tutores e de estudantes não está adequada e coerente com a proposta de atividades para os conteúdos (disciplina, módulo, etc.) ministrados a distância (Parecer CNE/CES N°: 197/2007).

Assim, segundo Mendes (2012), os documentos de criação da UAB já indicavam uma clara flexibilização nos requisitos dos profissionais que coordenariam e conduziriam os cursos na modalidade a distância, onde três aspectos contidos nesses materiais podem ser destacados: a não menção ao tripé ensino, pesquisa e extensão como condição central da

formação universitária; a possibilidade de exercício docente nos cursos sem uma previsão de professores com titulação, como a exigida nos cursos presenciais; e, a mais grave, a indicação de que o vínculo dos profissionais que atuariam em cursos a distância poderia ocorrer por meio de bolsas e não por contrato formal de trabalho.

A expansão da educação a distância com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) integrada às Universidades Públicas brasileiras tem como objetivo formar professores da Educação Básica, contudo, há uma contradição quando comparada ao tripé das Universidades Públicas, que é de ensino, pesquisa e extensão, pois os cursos oferecidos a distância estão mais voltados para o ensino do que para a pesquisa e a extensão (SCHNEIDER E MORAES, 2015, pg. 317).

O trabalho de tutoria à distância sequer é legalmente reconhecido na legislação trabalhista brasileira, já que nem a legislação, nem a doutrina brasileira definiu ou conceituou esse vocábulo e não delimitou com rigor suas abrangências. No Brasil, também não existe legislação específica que abranja todas as particularidades do teletrabalho e como o assunto é relativamente novo, não existe doutrina teórica a respeito das formas de remuneração dos tutores (SCOTTINI, 2012).

A atividade de tutoria também não se encontra reconhecida na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) do Ministério do Trabalho e Emprego do Brasil. Portanto, para a efetiva flexibilização do aparato produtivo, é imprescindível a flexibilização dos trabalhadores através de direitos flexíveis, de modo a dispor dessa força de trabalho em função direta das necessidades do mercado consumidor (ANTUNES, 2011).

Desde 1992, temos proposto a utilização da expressão orientador acadêmico em substituição a tutor. Trata-se de opção epistemológica, pois, numa perspectiva interacionista, a aprendizagem se dá na relação dialógica e de trocas entre educador e educando, não cabendo a idéia de submissão ou de tutela, ainda mais quando tratamos com adultos! (PRETI, 2009, pg. 45).

Atualmente, tramita na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei 2435/2011, de autoria do deputado Ricardo Izar, que dispõe sobre a regulamentação do exercício da atividade de Tutoria em Educação a Distância, mas encontra-se aguardando Parecer do Relator na Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público (CTASP), sem

previsão de conclusão sobre sua apreciação conclusiva. O projeto do deputado Ricardo Izar, em análise na Câmara, define a atividade de tutoria como a interação, a mediação e a facilitação do processo de ensino-aprendizagem, com foco na inserção dos recursos tecnológicos na cultura de valores dos alunos. O texto também prevê, que nos cursos livres de educação a distância, serão considerados habilitados e/ou certificados para o exercício da atividade de tutoria os concluintes do ensino médio ou superior, com formação técnica de no mínimo 180 horas na área correlata aos cursos em que pretende atuar. A proposta ainda tornar obrigatória a apresentação de certificado expedido por instituição idônea.

Os tutores a distância também contam com uma associação nacional chamada Anated (Associação Nacional dos Tutores da Educação a Distância) que foi fundada oficialmente em 2009 como uma entidade sem fins lucrativos e representa seus tutores associados no território nacional e internacional, tendo como objetivo principal fortalecer, organizar, incentivar e difundir o trabalho do tutor nas comunidades científicas, acadêmicas e na sociedade em si, mas a entidade não possui expressão política de fato que consiga reverter em melhorias nas condições de trabalho dos tutores a distância.

Segundo Preti (2003), modelo tutorial presencial, baseado no suporte e orientação educacional, influenciou muito a configuração da tutoria implementada pela primeira universidade a distância, a Open University (1969) e que serviu de “modelo” às mega universidades a distância que surgiram depois dela, como a UNED da Espanha (1972), a Anadolu University da Turquia (1978), a University of South Africa (1973), a Indira Gandhi National Open University da Índia (1985), entre outras.

As funções básicas do tutor consistiam em:

- ver o que o estudante realizou por ele mesmo numa determinada disciplina, assegurando-se que compreendeu e pode argumentar o que escreveu;
- clarear as dúvidas, corrigir e ampliar a compreensão e informação do estudante, mediante o diálogo e a realização de exercícios práticos;
- animar o estudante a fazer outras leituras e a realizar trabalhos práticos que lhe facilite a compreensão dos conteúdos teóricos;

- assessorar sobre os conteúdos e os enfoques em que o estudante deverá trabalhar durante a semana e que deverão ser apresentados na sessão tutorial seguinte;
- realizar função avaliativa formativa permanente, comprovando os avanços do estudante e suas dificuldades durante o processo de aprendizagem (PRETI, 2003, pg. 03).

O sistema tutorial da UNED, por exemplo, está definido nos estatutos da instituição, atribuindo ao tutor a função orientadora (sobre métodos de estudos) e docente (relação ensinar-aprender e o uso dos materiais didáticos). Portanto, cabe ao tutor da UNED:

- resolver as necessidades que os alunos apresentam, reforçar os materiais de estudo mediante explicações, clareando os conteúdos, assessorando na resolução de exercícios e realização de trabalhos;
- motivar e estimular o aluno para o aprofundamento dos estudos;
- realizar avaliação diagnóstica inicial, para conhecer a situação do estudante e avaliação formativa, realizada durante os encontros tutoriais;
- fazer a correção dos “Cuadernillos de evaluación a distancia”, que o aluno vai elaborando ao longo do curso (PRETI, 2003, pg. 04).

O tutor orienta e motiva, mas a avaliação final dos alunos é realizada pelos professores da UNED, cabendo ao tutor realizar as avaliações previstas nos cadernos do aluno e que tem mais função auto-avaliativa e que são pouco valorizadas pelos alunos, pois não influenciam no resultado final da avaliação. Portanto, o tutor não participa na organização curricular do curso e do desenvolvimento das unidades didáticas ou dos materiais necessários ao ensino. *“Assim, ele olha para esses produtos e para a própria instituição como algo distante dele, sem se envolver muito” (PRETI, 2003, pg. 04).*

Os documentos institucionais da UNED enfatizam é a necessidade de o tutor trabalhar com o estudante o conteúdo da “Unidade Didática”, no sentido de expor os objetivos, clarear todas as dúvidas e, se necessário for, fazer uma exposição dos conteúdos aos alunos, evitando assim, compreensão errada do conteúdo (PRETI, 2003).



Ainda segundo Preti (2003), o sistema de tutoria da Télé-université du Québec (TELUQ) se estruturou de maneira diferenciadora do modelo inglês e espanhol. Os primeiros cursos da Télúq eram oferecidos em forma de oficinas, com a presença de um animador. Posteriormente, a fórmula de “monitoria” passou a ser aplicada quando não havia alunos suficientes numa mesma região para organizar os tradicionais encontros animados.

Portanto, a partir desse modelo pedagógico o tutor não é visto com a função de um professor e geralmente eles são contratados em função de sua formação na disciplina que será oferecida, mas isso não é importante, haja vista que sua principal função é oferecer o suporte ao aluno sem “ensinar”. Seu papel consiste basicamente em entrar em comunicação com cada estudante individualmente e agir como guia, como suporte à aprendizagem dos estudantes, atuando no campo cognitivo, metacognitivo, social, motivacional e afetivo. Possui muito mais uma função de conselheiro, que tira dúvidas e não possui a função de avaliar a aprendizagem do aluno e nem de ensinar (PRETI, 2003). Suas principais funções são:

- aconselhar o estudante sobre seu método de trabalho ou sobre a organização e o planejamento de sua caminhada de aprendizagem;
- ajudar o estudante a ele mesmo solucionar os problemas de compreensão do conteúdo, aconselhando, orientando e levando-o a refletir;
- oferecer o suporte necessário sobre os procedimentos administrativos do curso e o funcionamento do mesmo;
- motivar, encorajar e sustentar o estudante ao longo de sua caminhada de aprendizagem (PRETI, 2003, pg. 05).

Deste modo, a abordagem pedagógica da Télúq possui uma orientação voltada para o ato de aprender e para alcançar esse objetivo coloca à disposição do estudante adulto recursos que o auxilie para obtenção de êxito no curso e o desenvolvimento de sua autonomia. E assim, o tutor configura como um indivíduo que assume vários papéis, mas cujo principal objetivo é acompanhar o estudante em seus esforços de aprender.

Na perspectiva de Preti (2003), no Brasil, as universidades se fundamentam ora no modelo espanhol da UNED, ora no da Télé-université, demonstrando uma inclinação inspirada numa pedagogia tecnicista, nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, que advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, o trabalho pedagógico necessita ser objetivado (SAVANI, 2007).

A ausência de comunicação como diálogo reflete a falta de Políticas Públicas eficazes, sérias e comprometidas com a educação de qualidade, o que transforma o cenário da formação de professores a distância no Brasil em lugar de treinamento de trabalhadores para o mercado de trabalho. A transmissão de conteúdos e informações torna-se oportuna diante da falta de seriedade das políticas de investimentos e manutenção para o desenvolvimento de uma educação a distância de qualidade que priorize o pensar, criticar e transformar (SCHNEIDER E MORAES, 2015, pg. 315).

Creemos que as relações de trabalho estabelecidas entre trabalhadores da atividade de tutoria à distância e o Estado fere o princípio do Trabalho Decente, onde segundo a OIT<sup>54</sup> (Organização Internacional do Trabalho), é uma condição fundamental da superação da pobreza, a redução de desigualdades sociais, a garantia de governabilidade democrática e o desenvolvimento sustentável. Entende-se por Trabalho Decente um trabalho adequadamente remunerado, exercido em condições de liberdade, equidade e segurança, capaz de garantir uma vida digna e se apóia em quatro pilares estratégicos que são o respeito às normas internacionais do trabalho e direitos fundamentais do trabalho, a promoção do emprego de qualidade, a extensão da proteção social e o diálogo social. A promoção do trabalho decente é considerada uma prioridade política do governo brasileiro e dos demais governos do hemisfério americano, pois em junho de 2003 a promoção do Trabalho Decente passou a ser um compromisso assumido entre o governo brasileiro e a OIT (OIT, 2008).

---

<sup>54</sup> A Organização Internacional do Trabalho foi fundada em 1919, com o objetivo de promover a justiça social e, assim, contribuir para a paz universal e permanente. A OIT tem uma estrutura tripartite única entre as Agências do Sistema das Nações Unidas, na qual os representantes de empregadores e de trabalhadores têm a mesma voz que os representantes de governos. Ao longo dos anos, a OIT tem lançado, para adoção de seus Estados-membros, convenções e recomendações internacionais do trabalho. Essas normas versam sobre liberdade de associação, emprego, política social, condições de trabalho, previdência social, relações industriais e administração do trabalho, entre outras. A OIT desenvolve projetos de cooperação técnica e presta serviços de assessoria, capacitação e assistência técnica aos seus Estados-membros (OIT).

Em função da ausência de dados sobre a quantidade de tutores a distância em atuação da UAB em escala nacional, mesmo após vários pedidos de dados junto ao programa de Acesso à Informação, a CAPES alegou não possuir esse quantitativo e nem saber ao certo distinguir a quantidade de tutores na UAB, em função de tutores presenciais<sup>55</sup> e a distância receberem a mesma bolsa, que seria, portanto, impossível distingui-los, buscamos em outras fontes dados sobre o panorama atual da tutoria a distância no Brasil.

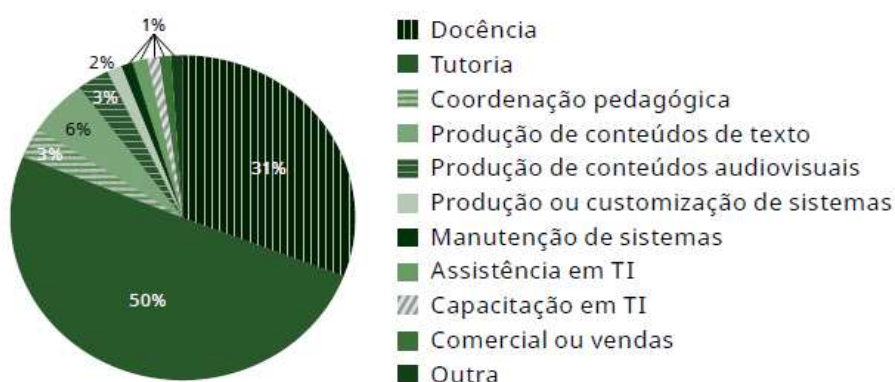
Segundo dados de 2012 da Associação Nacional de Tutores da Educação a Distância (Anated), aproximadamente 35 mil pessoas trabalhavam como tutores em EaD. A associação estimava que para o fim do ano de 2012 um novo balanço deveria apontar a inclusão de aproximadamente 4 mil profissionais, segundo a associação, chegando a 39 mil tutores a distância em atuação naquele ano, que se referem aos dados mais atualizados disponibilizados pela associação de tutores a distância.

Segundo dados de 2014 da ABED (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA), o número de profissionais empregados no setor de EaD entre as instituições públicas e privadas pesquisadas foi de 35.707. Destes, 17.962 desempenharam a função de tutores. Já a área da docência empregou um total de 11.074 profissionais nas instituições analisadas. Docentes e tutores, juntos, representaram 81% do total de profissionais empregados pelas instituições participantes da pesquisa em 2014.

---

<sup>55</sup> Na tutoria presencial, o profissional atua no pólo regional, próximo ao aluno, onde são realizadas as atividades presenciais obrigatórias, além de participar do processo de aplicação das avaliações presenciais. Já a tutoria à distância é realizada através dos meios das novas tecnologias de comunicação e informação.

Distribuição dos profissionais de EAD em 2014 por função.

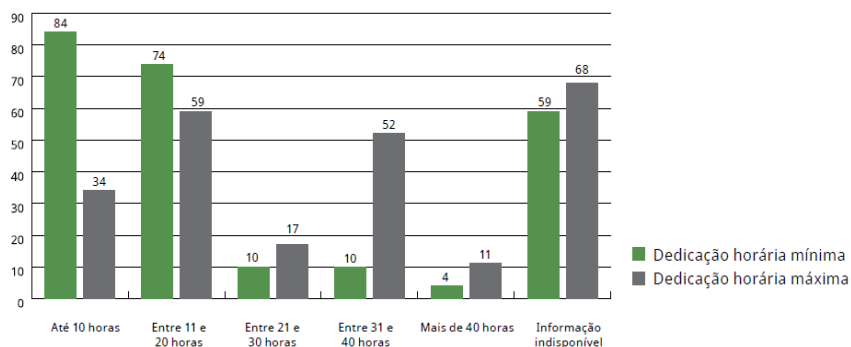


Fonte: ABED, 2014.

Ainda segundo a ABED, no que se refere aos profissionais que desempenharam a função de tutor, de uma amostra de 14.486 profissionais, a maioria dispõe de formação em licenciatura (5.058), grupo seguido pelos que contam com pós-graduação *lato sensu* (4.205). Em terceiro lugar, apresentam-se os profissionais que têm título de mestrado (1.456). Observando a proporção de tutores em relação à formação, nota-se que os licenciados são mais representativos (33%), assim como os profissionais que têm pós-graduação *lato sensu* (30%).

Para os tutores, a maioria das instituições afirmou que a dedicação horária mínima foi de até 10 horas – 84 instituições. Já a dedicação horária máxima foi de entre 11 e 20 horas em 59 instituições. A carga horária semanal declarada para os tutores varia de 1 a 80 horas.

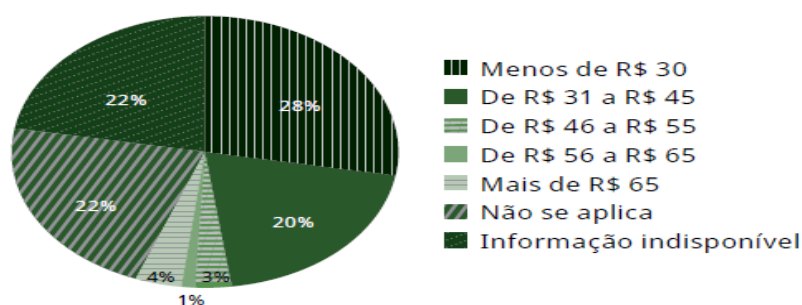
Número de instituições em 2014 por quantidade mínima e máxima de horas estabelecidas para os tutores.



Fonte: ABED, 2014.

No que se refere aos salários pagos aos tutores em 2014, a maioria das instituições afirmou ter pago em média menos de R\$ 30 por hora – 28% do total –, e 51 estabelecimentos (20%) pagaram de R\$ 31 a R\$ 45. Dez instituições – 4% da amostra – declararam ter pago mais de R\$ 65 aos profissionais de tutoria, enquanto 7 pagaram de R\$ 46 a R\$ 55, e 4, de R\$ 56 a R\$ 65. Novamente, 44% das instituições participantes não ofereceram informações sobre os salários pagos aos tutores.

Distribuição das instituições em 2014 conforme a faixa de salário paga aos tutores.



Fonte: ABED, 2014.

Assim, fundamentamos teoricamente que a emergência do trabalho na educação a distância reflete as várias transformações que o mundo do trabalho passou nas as últimas duas décadas do século XX, pois nesse contexto as economias capitalistas passaram por

rápidas e profundas transformações que implicaram na ampliação da insegurança do trabalho e como consequência, consolidou-se um novo padrão de uso e remuneração do trabalho muito distinto daquele que havia prevalecido por quase 30 anos após o fim da Segunda Guerra Mundial (POCHMANN, 1998b).

Procuramos demonstrar que durante o período que antecedeu essas transformações, havia a existência de um quadro de estabilidade dos empregos regulares e a evolução do salário médio real predominou enquanto padrão geral de uso e de remuneração da mão de obra. Porém, no período atual, esse padrão não encontra paralelo, haja vista que diante de altas taxas de desemprego e de ocupações precárias, mesmo em países em desenvolvimento como o Brasil que não chegaram a usufruir das experiências do pleno emprego e da homogeneização do mercado de trabalho, havia conseguido conviver no período do pós-guerra com alto crescimento econômico e com crescentes taxas de assalariamento (POCHMANN, 1998b).

Sustentamos que na literatura sociológica discute-se que as metamorfoses do mundo do trabalho têm tratado a precarização do trabalho como sendo o movimento de desconstrução da relação salarial constituída no período histórico do capitalismo do pós-guerra, como consequência do desmonte de formas reguladas de exploração da força de trabalho como mercadoria (ALVES, 2010).

Exoramos que a reestruturação produtiva fundamentou-se no ideário denominado como *lean production*, isto é, a empresa enxuta, a “empresa moderna”, a empresa que limita o *trabalho vivo*, que amplia o maquinário técnico-científico, denominado por Marx como trabalho morto e, portanto, promove a reorganização de forma cada vez mais intensa da planta produtiva, reduzindo força de trabalho e ampliando sua produtividade. E como resultado dessa nova forma de produção encontramos o desemprego explosivo, a precarização ilimitada, o rebaixamento salarial e a perda de direitos (ANTUNES E POCHMANN, 2007).

O movimento de posição (e reposição) dos métodos de produção de mais-valia relativa denomina-se reestruturação produtiva, em que o capital busca novas formas de organização do trabalho mais adequadas à

autovalorização do valor. Cooperação, manufatura e grande indústria não são apenas formas históricas de organização da produção capitalista, substituídas ao longo do tempo histórico por outras formas avançadas de organização da produção (ALVES, 2011, pg. 34).

Portanto, sustentamos que diante da forte volatilidade do mercado, do aumento da competição, do estreitamento das margens de lucro, do enfraquecimento do poder sindical e da grande quantidade de mão de obra excedente, o mercado de trabalho passou por uma profunda reestruturação e o capital encontrou um contexto propício para impor regimes e contratos de trabalho mais flexíveis (HARVEY, 2010), tal como inserimos o trabalho do tutor a distância no sistema UAB/UnB.

Como paralelo, vale a referência: se no apogeu do taylorismo/fordismo a pujança de uma empresa mensurava-se pelo número de operários que nela exerciam sua atividade laborativa – a era do operário-massa –, pode-se dizer que na era da acumulação flexível e da ‘empresa enxuta’ são merecedoras de destaque as empresas que mantêm menor contingente de trabalhadores e, apesar disso, aumentam seus índices de produtividade. Os resultados são alarmantes em relação ao mundo do trabalho: desregulamentação dos direitos do trabalho em escala global; terceirização da força de trabalho nos mais diversos setores e ramos produtivos e de serviços (ANTUNES E DRUCK, 2013, pg. 216).

Nesse contexto de metamorfoses no mundo do trabalho, com advento das transformações empreendidas pelas tecnologias de informação e comunicação, que transformam os padrões de sociabilidade, bem como os de produção e trabalho, procuramos enquadrar o trabalho de tutoria à distância vigente no sistema UAB/UnB como sendo um dos maiores representantes de “nova morfologia do trabalho” (ANTUNES, 2009) que se apresenta sob novas formas de precarização do trabalho tanto em suas condições objetivas quanto em suas condições subjetivas.

Advogamos que o trabalho de tutoria à distância, sob uma vertente de teletrabalho, engloba as maiores características procedentes dos processos de transformação que o mundo do trabalho passou com a reestruturação produtiva, culminando com uma atividade flexível e precária, mas que mescla os elementos mais degradantes do taylorismo/fordismo, bem como do regime de acumulação flexível/toyotismo. Dessa maneira, essa atividade

laboral, da forma como atualmente se encontra na legislação brasileira, indica elementos que a classifica como uma atividade extremamente precária.

Para subsidiar nosso argumento que o trabalho do tutor a distância no sistema UAB/UnB é, portanto precário, iniciaremos pela exposição do perfil sócio profissional desses trabalhadores e desdobraremos os argumentos que advogamos que legitimam a afirmação de que essa atividade laboral aponta para uma concreta e preocupante tendência a precarização da força de trabalho no contexto da reestruturação produtiva, e, em especial, uma visível tendência ao processo de intensificação do trabalho desempenhado pelo indivíduos, conforme indicaremos a seguir, haja vista que o trabalho na educação a distância representa uma atividade a mais a ser realizada para a maioria desses indivíduos. Assim, a partir da análise e correlação entre as variáveis, podemos inferir que o trabalho é precário, pois apresenta as seguintes características:

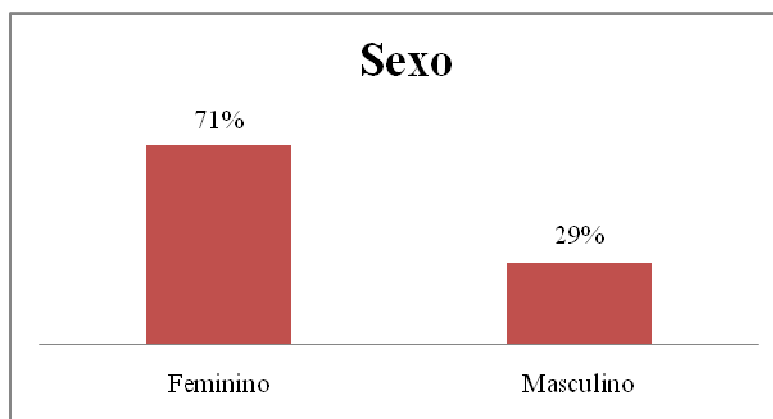
- regime de contratação flexível, garantido a ausência de vínculos empregatícios e concessão de direitos trabalhistas aos tutores;
- baixa remuneração, realizada através de pagamento de bolsa pela CAPES;
- jornada de trabalho flexível (que implica na ausência de tempo de não-trabalho, ou seja, ausência de horas específicas de trabalho e dias de descanso da atividade de tutoria);
- ausência de ordenamentos jurídicos que reconheçam a atividade de tutoria a distância como atividade profissional docente formal
- inexistência de direitos trabalhistas
- falta de infraestrutura adequada para a realização do trabalho a distância, especialmente nos eventos dos encontros presenciais;
- excesso de cursistas atendidos por cada tutor;
- alta rotatividade e ausência de perspectiva de crescimento profissional na tutoria a distância;
- sobrecarga de trabalho através do acúmulo de atividades;
- exigência crescente de polivalência e versatilidade na realização da atividade.



### 3.2.1 Perfil sócio profissional dos tutores a distância

Iniciamos o questionário de pesquisa com a questão sobre a “categoria sexo” dos investigados e constatamos a presença majoritária de mulheres na tutoria à distância do sistema UAB/UnB, pois mulheres tutoras representam 71% da amostra dos investigados, enquanto que os homens correspondem a 29%.

Gráfico 1 - Sexo



Fonte: A autora.

Portanto, temos uma amostra predominantemente feminina, indicando uma tendência nefanda em curso que diz respeito ao papel das mulheres na produção e nos mercados de trabalho, pois novas estruturas do mercado de trabalho facilitam muito a exploração da força de trabalho das mulheres em ocupações em tempo parcial, culminando com a substituição de trabalhadores homens centrais melhor remunerados e menos facilmente demitíveis pelo trabalho feminino mal pago (HARVEY, 2010).

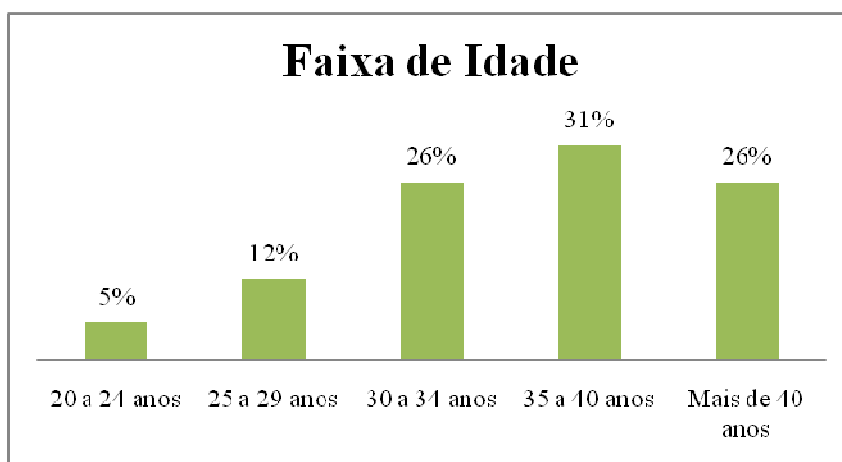
Segundo Hirata (2011), a precarização do trabalho tem consequências diferenciadas para homens e mulheres, pois as mulheres são as mais atingidas pela precariedade do que os homens. Atualmente, as mulheres constituem a maioria no comércio e nos serviços, e, portanto, a precarização do trabalho que atinge a categoria dos trabalhadores do setor terciário deve ser correlacionada à sua composição sexuada. Há uma marcada divisão sexual da precariedade do trabalho, pois as mulheres representam a maioria que ocupam postos nos ramos de trabalho informal, bem como nos trabalhos em

tempo parcial, com um número inferior de horas trabalhadas e também níveis mais baixos na escala de qualificação formal (HIRATA, 2011).

Hirata (2011) também elucida a tendência em curso e aponta que o trabalho em tempo parcial é uma modalidade de contratação que provoca insegurança no emprego, na carreira, na renda e nas perspectivas de formação e de representação sindical, sendo que em alguns países europeus, o regime de trabalho em tempo parcial constitui a norma do emprego feminino, como Alemanha, Holanda e Inglaterra. Na França, no entanto, prevalece o tempo integral para as mulheres, mas em função do crescimento do emprego em tempo parcial e dos empregos chamados “atípicos”, essa regra vem perdendo vigor e disseminando formas de trabalho femininas em tempo parcial e extremamente precárias. Assim, a partir da análise da distribuição por sexo na maioria dos empregos precários, evidencia que a precarização afeta mais intensamente a população constituída majoritariamente por mulheres jovens, menos qualificadas e com menos titulação do que o conjunto da população assalariada.

Em relação à faixa etária dos investigados, constatamos a prevalência de pessoas acima dos 30 anos, o que representa 83% da amostra. A média de idade manteve-se entre 35 e 40 anos, com 31% dos entrevistados; em seguida estão os tutores entre 30 e 34 anos e tutores com mais de 40 anos, ambas com 26%. Os tutores entre 25 e 29 anos representam 12% dos entrevistados, enquanto os entrevistados cuja idade está entre 20 e 29 anos são apenas 5%. Assim, configura-se um cenário em que o conjunto de trabalhadores em tutoria à distância do sistema UAB/UnB é composto por pessoas cuja idade (maioria acima dos 30 anos) indica que se tratam de indivíduos economicamente ativos e que possuem qualificação para atuarem no mercado de trabalho.

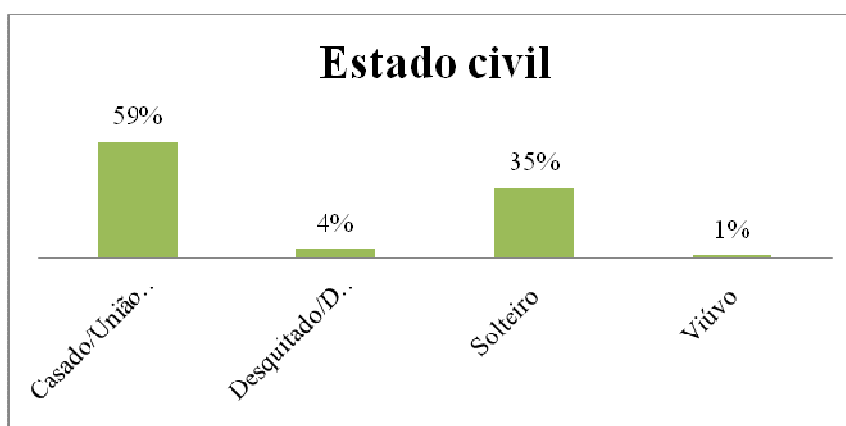
Gráfico 2 – Faixa de idade



Fonte: A autora.

O universo de tutores casados é de 59% e solteiros 35%. Os divorciados somam 4%, enquanto os viúvos são apenas 1%.

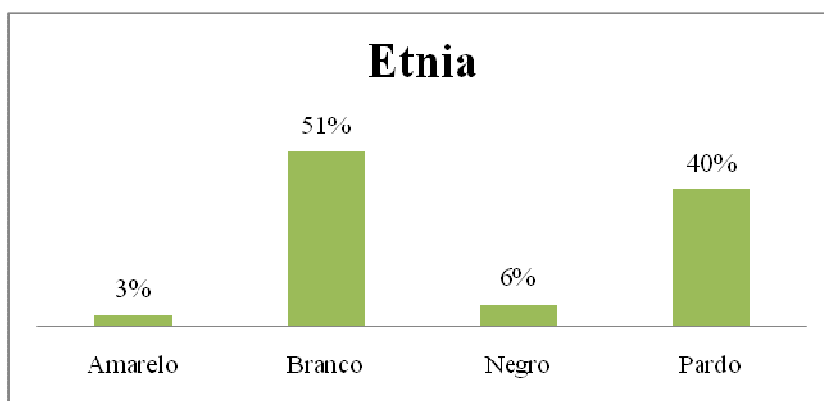
Gráfico 3 – Estado civil



Fonte: A autora.

Em relação a autodenominação de etnia, os tutores que se consideram brancos são a maioria com 51%, seguidos pelos tutores pardos 40%, negros 6% e amarelos – etnia asiática – 3%.

Gráfico 4 - Etnia

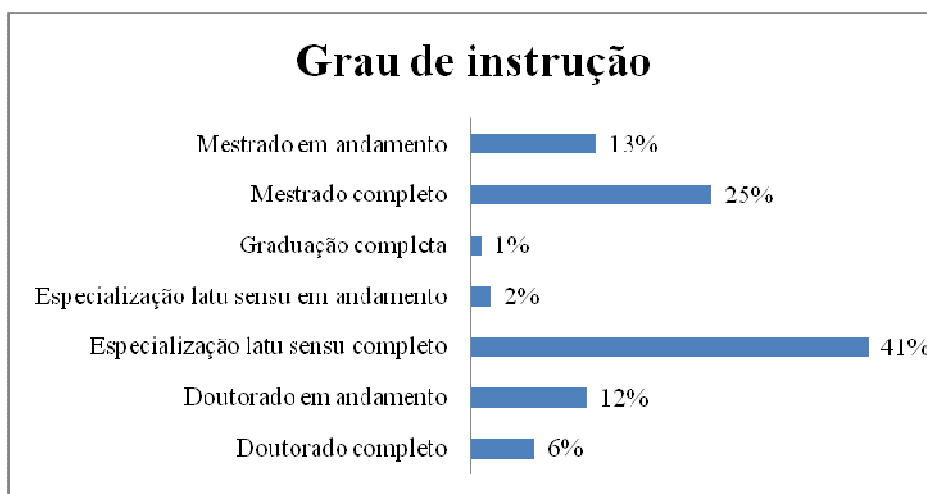


Fonte: A autora.

Perguntamos aos tutores se eles possuíam alguma atividade formal remunerada, além da atividade de tutoria e entre os tutores investigados foi averiguado que a maioria possui como atividade formal ser professor da educação básica na rede pública 30%, enquanto outros representam 19% dos respondentes afirmaram atuar em atividades diversas, que incluem funcionalismo público municipal, professor do ensino superior privado, prestador de serviço FUB, que possui renda através de bolsa de mestrado e de doutorado, geógrafo, prestador de serviços, consultor de projetos, etc. Os servidores públicos do GDF são 16% dos respondentes, enquanto aqueles que não possuem atividade remunerada com vínculo formal são 12%. A minoria trabalha como autônomo 5%, no setor privado - exceto educação - 4% e são professores da educação básica na rede privada 3%.

Entre os tutores investigados, no que diz respeito ao grau de instrução predomina-se a especialização *latu sensu* completa 41%. As pessoas com mestrado completo estão em segundo com 25%, seguidas pelas pessoas com mestrado em andamento 13% e com doutorado em andamento 12%. As minorias são representadas pelos tutores com doutorado completo 6%, especialização *latu sensu* em andamento 2% e graduação completa 1%.

Gráfico 5 – Grau de instrução



Fonte: A autora.

A composição da amostra demonstra que os tutores possuem qualificação, haja vista que 41% possuem pós-graduação *latu sensu* e que grande parte dos tutores a distância do sistema UAB/UnB estão vinculados a programas de pós-graduação *stricto sensu* e somente 1% possui apenas graduação completa.

Conforme hipótese inicial da pesquisa, já era cogitada a possibilidade de haver a presença maciça de estudantes de pós-graduação *stricto sensu* no trabalho de tutoria à distância, pois nos editais de seleção para tutores a distância há a exigência de ser vinculado a algum programa de pós-graduação *stricto sensu* sem incorrer na ilegalidade de acúmulo de bolsas proveniente de ser aluno de mestrado ou doutorado com bolsa de tutoria da UAB, conforme Portaria Conjunta N° 2, de 22 de julho de 2014.

Essa questão da preferência por estudantes de pós-graduação *stricto sensu* pode também ser analisada sob dois aspectos. O primeiro, que é o mais evidente, relaciona-se à dificuldade de recrutamento de mão de obra qualificada, que pudesse minimamente assegurar a qualidade do ensino ofertado nas disciplinas de graduação à distância com uma

remuneração mensal nada atraente de R\$ 765,00, que atualmente representa menos que o salário mínimo no Brasil que é de R\$ 880,00. O segundo aspecto relaciona-se aos processos de avaliação para credenciamento, das instituições, cursos e polos da UAB, conforme podemos constatar através de algumas exigências pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) em relação aos cursos a distância.

Acreditamos que com o intuito de melhorar a classificação dos cursos de graduação do sistema UAB, há uma predileção por arremeter esses estudantes, pois eleva a pontuação de classificação do corpo de tutores, conforme estabelece a PARECER CNE/CES N° 197/2007, no item 2.3.1 que estabelece a Dimensão do Corpo de Tutores Grupo, a partir dos indicadores que conceituam o grau de instrução dos mesmos com critérios classificatórios entre 1 e 5, conforme demonstrado abaixo.

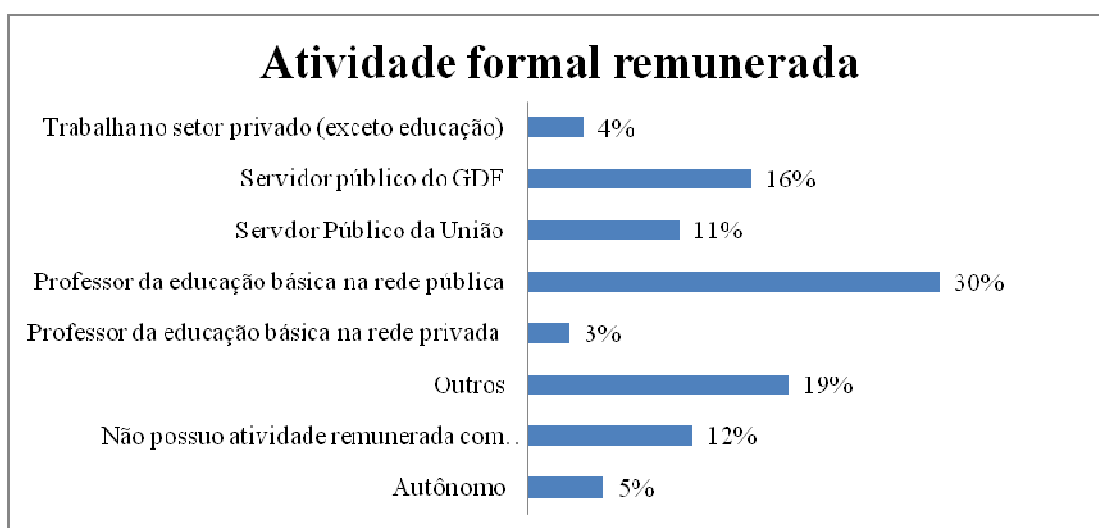
2.3.1	Titulação dos tutores	5	Quando todos os tutores previstos para a primeira metade do curso são graduados, sendo que 50% têm titulação obtida em programas de pós-graduação stricto sensu, e a atuação de cada um no curso é condizente com a respectiva formação acadêmica.
		4	Quando todos os tutores previstos para a primeira metade do curso são graduados, sendo que 30% têm titulação obtida em programas de pós-graduação stricto sensu, e a atuação de cada um no curso é condizente com a respectiva formação acadêmica.
		3	Quando todos os tutores previstos para a primeira metade do curso são graduados e a atuação de cada um no curso é condizente com a respectiva formação acadêmica.
		2	Quando, pelo menos, 50% dos tutores previstos para a primeira metade do curso são graduados e a atuação de cada um no curso é condizente com a respectiva formação acadêmica.
		1	Quando menos de 50% dos tutores previstos para a primeira metade do curso são graduados ou a atuação de cada um no curso não é condizente com a respectiva formação acadêmica.

Fonte: PARECER CNE/CES N°197/2007, pg. 47.

Segundo Harvey (2010), o capitalismo está se tornando cada vez mais organizado através da dispersão, da mobilidade geográfica e das respostas flexíveis nos mercados de

trabalho, nos processos de trabalho e nos mercados de consumo, sendo que todas essas modificações são acompanhadas por pesadas doses de inovação tecnológica, de produto e institucional. Nesse contexto, universidades e institutos travam um processo de competitividade feroz, onde o próprio saber se torna uma mercadoria-chave, a ser produzida e vendida, sob condições que são elas mesmas cada vez mais organizadas em bases competitivas (HARVEY, 2010, pg. 151), e, portanto, contextualizamos essa estratégia de arrematamento de mão de obra com elevado grau de instrução pela UAB/UnB a custos excecíveis nesse contexto.

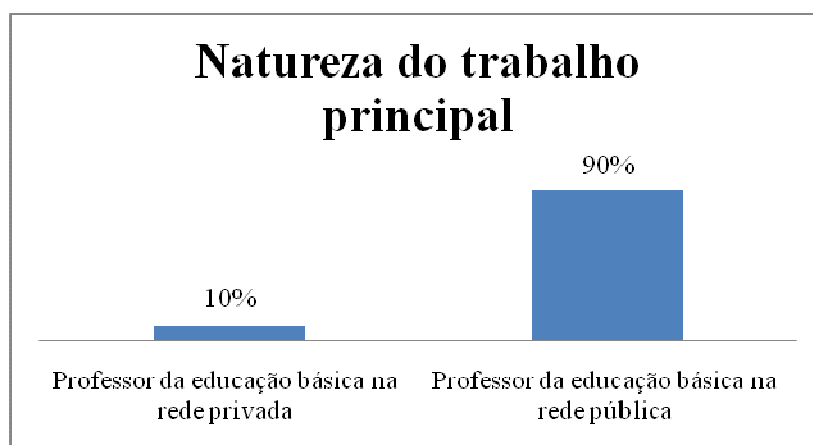
Gráfico 6 – Atividade formal remunerada



Fonte: A autora.

Como a quantidade de tutores da amostra que respondeu que sua atividade formal é como professor da rede básica de ensino, optamos por realizar um cruzamento entre as variáveis para indicar o percentual dentre os investigados que responderam serem professores e distinguimos o percentual de professores da rede pública dos da rede privada em atuação na UAB/UnB e chegamos ao resultado que a esmagadora maioria dos professores pertencem a rede pública de ensino 90%, enquanto que apenas 10% são professores na rede privada.

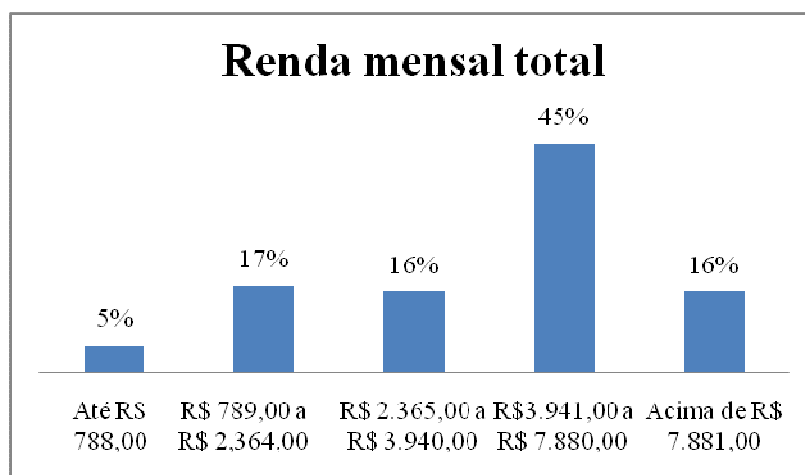
Gráfico 7 – Natureza do trabalho principal entre professores da rede básica



Fonte: A autora.

Quase metade dos entrevistados 45% possuem uma renda mensal entre R\$3.941 e R\$7.880. Os próximos três grupos de renda possuem uma percentagem próxima: quem ganha entre R\$789 e R\$2.364, que representa 17%, quem ganha entre R\$2.365 e R\$3.940 16% e quem ganha acima de R\$7.881, com respectivamente 16%. As pessoas que ganham até R\$788,00 mensais representam 5% dos entrevistados.

Gráfico 8 – Renda mensal total



Fonte: A autora.

Assim, a partir dos indicadores fornecidos pelas variáveis contidas nos Gráficos 6 e 8, que se referem a atividade formal remunerada e renda mensal total respectivamente,



onde a maioria dos respondentes de nossa amostra afirmaram ser professores da rede básica representando 33% dos respondentes (distribuídos entre 30% de professores da rede pública e 3% da rede privada), bem como a maioria representada por 45% dos tutores afirmaram possuir uma renda mensal estimada entre R\$ 3.941,00 a R\$ 7.880,00, podemos afirmar que o trabalho de tutoria à distância representa somente um “bico” para esses trabalhadores. Portanto, se advogamos ao longo desse trabalho que a reestruturação produtiva no mundo do trabalho atinge concretamente as condições objetivas de contratação de força de trabalho, nossos dados permitem agora asseverar que no caso do trabalho em tutoria à distância do sistema UAB/UnB representa somente um “bico” para a maioria dos tutores e que isso resulta numa intensificação do exercício do trabalho e no aumento da jornada desses indivíduos.

Vasapollo (2005) elucida que novos tipos de trabalho autônomo que aparentam ser independentes vêm sendo criados, mas que em verdade, esses novos tipos de trabalhos representam a nova fronteira do trabalho assalariado pós-fordista, que se evidencia através da tendência da crescente promoção de realização de atividades de trabalho atípico, sobretudo, na alta-estação, nos setores de agricultura e turismo, no setor de transportes e nas telecomunicações, nos serviços em geral. Entre as denominadas formas atípicas de trabalho, existe a prestação de serviço ocasional, que se estabelece numa forma de contrato em que o trabalhador executa concomitantemente um serviço de natureza autônoma e/ou liberal, em que não ocasiona nenhum vínculo empregatício e em completa autonomia organizativa e operativa, bem como nesse tipo de contrato não vigora a inscrição da Previdência Social.

Numa maneira de demonstrar as características do trabalho atípico, Vasapollo (2006) primeiramente estabelece as principais características do trabalho considerado padrão, a fim de oferecer um parâmetro de distinção entre este e o trabalho atípico, e aponta três principais características:

- o horário previsto é o de tempo integral;
- a assunção para os trabalhadores empregados e o início da atividade autônoma para os independentes têm tempos e lugares determinados;

- há uma grande diversidade de posição e papel entre quem trabalha como empregado e quem é independente Vasapollo (2006, pg. 49).

Nas formas de trabalho atípico essas três características do trabalho padrão desaparecem, o que nos permite encontrar várias definições para trabalho atípico.

- a. diferenças em relação ao trabalho padrão: falta uma ou mais características em relação ao trabalho efetivo, à integração organizativa da empresa, à obrigatoriedade do tempo indeterminado, ao regime constante de prestação de serviços, à exclusividade na relação e na oferta da disponibilidade temporal
- b. uma prestação de serviços cuja característica fundamental é a falta ou a insuficiência de tutela formativa e contratual. No trabalho atípico são incluídas todas as formas de prestação de serviços, diferentes do modelo padrão, ou seja, do trabalho efetivo, com garantias formais e contratuais, por tempo indeterminado e *full time* (VASAPOLLO, 2006, pg. 49).

Portanto, a diminuição de postos de trabalho efetivos e estáveis não está diretamente vinculada somente a um processo mais amplo de precarização, mas principalmente, a um processo de atividades flexibilizadas e intermitentes, que supera o mercado de trabalho e se impõe como modalidade da própria vida cotidiana (VASAPOLLO, 2006), fenômeno este que se apresenta nitidamente através do trabalho em tutoria à distância no sistema UAB/UnB.

Quanto à experiência como tutor, prevalece o grupo cuja experiência é maior. Entre os entrevistados, 75% já trabalharam outras vezes como tutores. O restante 25%, representam aqueles que estão atuando na tutoria à distância pela primeira vez no sistema UAB/UnB.

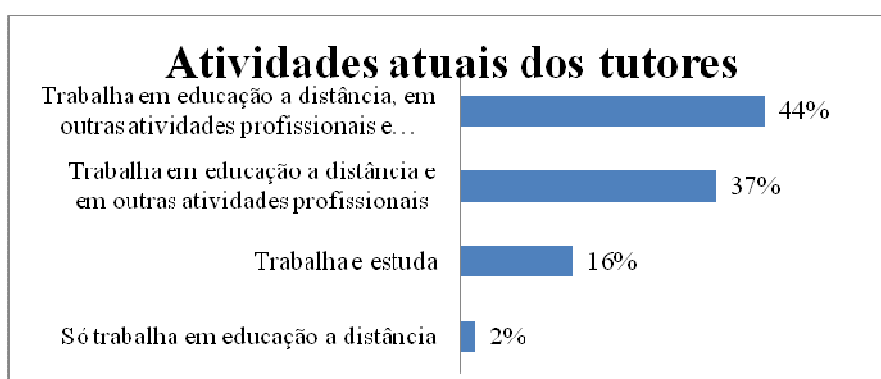
Gráfico 9 - Experiência como tutor a distância



Fonte: A autora.

A fim de averiguar se os tutores acumulavam mais de uma atividade profissional com o trabalho na educação a distância, questionamos quais as atividades que eles realizavam além da tutoria à distância e o percentual de tutores que estudam, além de trabalhar na educação a distância e em outras atividades profissionais é a maior percentagem 44%. Há também aqueles que trabalham com a educação a distância e em outras atividades profissionais 37%. É possível problematizar o fato de tantos tutores estarem realizando outra atividade profissional, além da tutoria. Os tutores que trabalham apenas na educação a distância representam somente 18% dos respondentes. Nesse grupo, verifica-se aqueles que trabalham e estudam 16% e aqueles que apenas trabalham na educação a distância 2%.

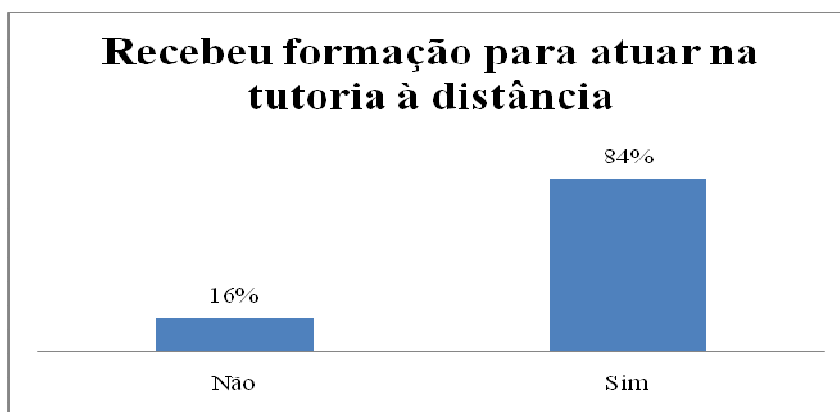
Gráfico 10 – Atividades atuais dos tutores



Fonte: A autora.

Uma expressiva maioria (84%) recebeu qualificação para atuar na tutoria à distância. Apesar da qualificação, verifica-se uma grande quantidade de tutores trabalhando em outras atividades remuneradas.

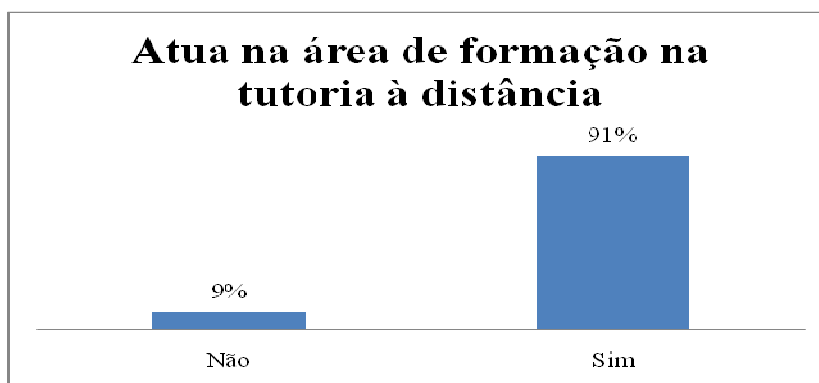
Gráfico 11 – Recebeu formação para atuar na tutoria à distância



Fonte: A autora.

Além da qualificação, a maioria esmagadora 91% atua em sua área de formação na tutoria à distância, o que se configura como um aspecto extremamente positivo em termos de oferta de ensino que garanta o mínimo de qualidade aos estudantes, já que encontramos a maioria da amostra atuando em sua área de formação.

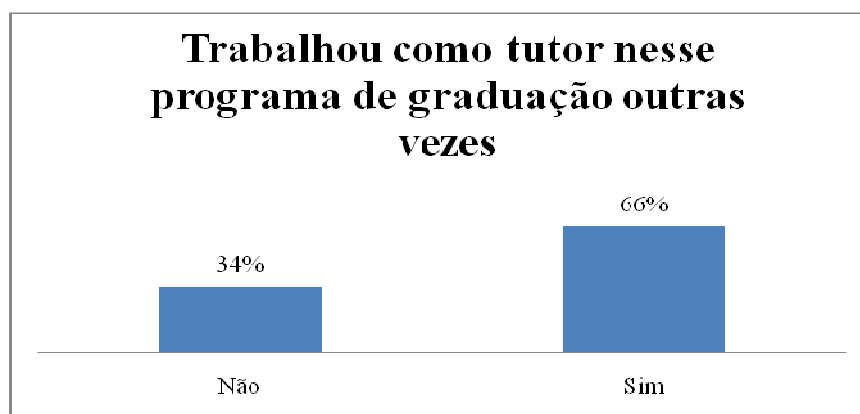
Gráfico 12 – Atuação na área de formação na tutoria à distância



Fonte: A autora.

Verifica-se que mais da metade 66% já trabalhou como tutor no programa de graduação em questão, fato que indica que além de já possuir experiência e conhecer a estrutura do curso em que atua na EaD, também indica o elemento presente nesse trabalho que é a alta rotatividade ou *Turover*. Esse fato se deve ao fato que os tutores são arregimentados para executarem disciplinas semestralmente e após o término desse período ordinariamente são dispensados, podendo ser convocados para trabalhar em outra disciplina ou em reoferta de disciplina em outro período. Dependendo da formação do tutor e da estrutura do curso, os tutores ainda podem permanecer executando disciplinas ao longo de períodos constantes.

Gráfico 13 – Trabalhou como tutor no programa de graduação UAB/UnB outras vezes



Fonte: A autora.

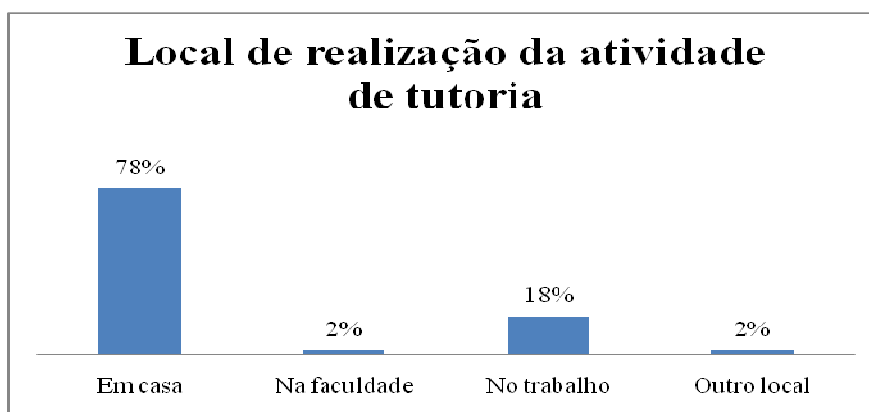
Em casa é onde os tutores respondentes mais realizam suas atividades de tutoria 78%. O que levanta a questão sobre um lugar apropriado a eles e disponibilizado para a realização dessas atividades, bem como o impacto que pode ser causado sobre a vida familiar desses trabalhadores, e, em especial no caso das tutoras mulheres, haja vista que por se tratar de um trabalho com jornada flexível e predominantemente domiciliar, pode provocar grandes dificuldades de administrar tempos de trabalho e não trabalho (que daremos ênfase à preocupação suscitada para a questão do acúmulo de atividades para as mulheres tutoras e à intensificação do trabalho para os docentes a seguir).

Dal Rosso (1996, pg. 26), elucida que tempo de trabalho pode ser compreendido como o “*espaço de tempo que as pessoas empregam nas ações destinadas a ganhar a vida,*

*seja sob a forma de trabalho autônomo ou heterônomo, dentro de qualquer relação social que seja*". Portanto, tomamos aqui o sentido de tempo de trabalho conforme utilizado por Dal Rosso (1996), em que seria o tempo utilizado para produzir a própria subsistência e tempo não empregado em trabalho, denominamos como tempo de não trabalho, ou seja, o tempo disponível fora da jornada gasta no emprego em que *"não trabalho é o tempo fora da compulsão de ganhar o pão cotidiano"* (DAL ROSSO, 1996, pg. 26). Também se distingue o tempo de não trabalho por não se configurarem como tempo destinado às atividades compulsórias, que se manifesta como o espaço de realização das atividades humanas edificantes, que proporciona o *"desenvolvimento da criatividade humana, da liberdade criadora, da emancipação, do pleno desenvolvimento da personalidade individual e coletiva"* (DAL ROSSO, 1996, pg. 32 a 33).

O segundo local mais escolhido é o trabalho 18%, seguido por outros locais 2% – que incluem o polo de apoio presencial e a rua através do celular. O lugar menos utilizado é a faculdade 2% e, portanto, temos a indicação evidente que o tempo de trabalho "extra" invade não só o tempo de não trabalho, mas culmina com um preocupante acúmulo de "trabalhos" que não encontra fronteiras de delimitação em relação às outras esferas da vida desses indivíduos.

Gráfico 14 – Local de realização da atividade de tutoria

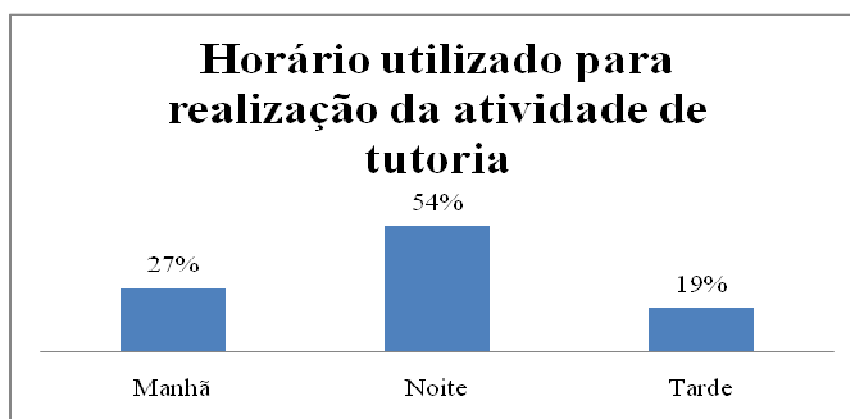


Fonte: A autora.

Ainda sobre a realização da atividade de tutoria, a maioria dos tutores respondentes 54% utiliza a noite para realizar as atividades de tutoria. A manhã está em

segundo lugar com 27%, seguida pela tarde 19%. Assim, através dessa variável do horário mais utilizado para realizar a atividade de tutoria à distância podemos reforçar o argumento anterior que trata do não estabelecimento de limites entre tempos de trabalho e não trabalho, haja vista que 54% da amostra de tutores indicam utilizar com maior frequência o período noturno, ou seja, horário não comercial.

Gráfico 15 – Horário utilizado para realização da atividade de tutoria



Fonte: A autora.

Um pouco mais da metade dos respondentes 57% acredita que a qualificação que recebe o capacita para realizar bem o seu trabalho na tutoria. Quando se trata da qualificação oferecida pela UAB/UnB, comumente nos cursos de graduação, os tutores recebem todas as orientações de como conduzir da disciplina no ambiente virtual de aprendizagem através do professor conteudista, ou seja, o professor ligado a IES responsável por elaborar a disciplina, bem como as atividades avaliativas. Geralmente, tutores e professor conteudista ou professor supervisor (assim denominado por ter como função além de elaborar a disciplina, também acompanhar e supervisionar as atividades executadas pelos tutores) se encontram semanalmente em reunião presencial para discutirem sobre conteúdos a serem desenvolvidos, atividades e avaliações que serão realizadas, etc.

Outra forma de qualificação comumente oferecida pela UAB/UnB é um curso de formação de tutores que ocorre antes do início da execução da disciplina no ambiente

virtual de aprendizagem, em que o tutor recebe treinamento para se ambientar com a plataforma virtual, bem como com as ferramentas do MOODLE (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment, um software livre, de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual), além de conhecer e explorar a estruturação da disciplina em que vai atuar. Essa formação de tutores geralmente dura no máximo 4 semanas e, quando é oferecida, não tem sido remunerada.

Segundo dados referentes à estrutura do curso formação de tutores no sistema UAB/UnB, em sua versão de 2012, podemos verificar como geralmente se realizada a formação de tutores para a realização de suas atividades.

- Tema 1 – Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle 2.0: características e usos – aspectos conceituais do AVA Moodle, história e usos nas práticas educativas com foco na educação a distância.
- Tema 2 – A Tutoria na UAB/UnB – estudo com base em textos e pesquisas em sites sugeridos, com o fito de compreender o espaço educativo em que os tutores estão inseridos. Apresenta a importância do trabalho em rede.
- Tema 3 – A Prática da Tutoria na EaD – mediação pedagógica e as estratégias de intervenção que delineiam o trabalho do tutor, com apresentação de situações problemas.
- Tema 4 – A Avaliação em EaD: desafios e perspectivas – avaliação em suas especificidades e fragilidades, com ênfase na educação a distância (FERNANDES et al, 2012, pg. 29).

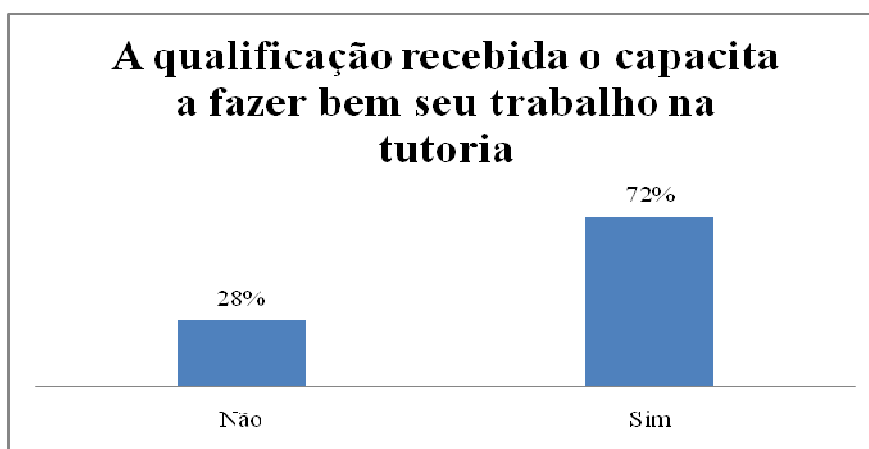
A qualificação oferecida aos tutores também está prevista no Parecer CNE/CES N° 197/2007, cuja avaliação está relacionada à formação desses trabalhadores no item 2.2 que versa sobre os critérios de avaliação sobre Dimensão do Corpo Social de Tutores e estabelece os seguintes critérios (critérios em ordem decrescente de pontuação para avaliar o quesito em questão).



2.2	Programa para formação e capacitação permanente dos tutores	5	Quando existe previsão de política de capacitação para a educação a distância dos tutores e de acompanhamento de seus trabalhos, com <b>plenas</b> condições de implementação.
		4	Quando existe previsão de política de capacitação para a educação a distância dos tutores e de acompanhamento de seus trabalhos, com <b>adequadas</b> condições de implementação.
		3	Quando existe previsão de política de capacitação para a educação a distância dos tutores e de acompanhamento de seus trabalhos, com <b>satisfatórias</b> condições de implementação.
		2	Quando existe previsão de política de capacitação para a educação a distância dos tutores e de acompanhamento de seus trabalhos, com condições <b>insatisfatórias</b> de implementação.
		1	Quando <b>não</b> existe previsão de política de capacitação para a educação a distância e de acompanhamento do trabalho dos tutores.

Fonte: Parecer CNE/CES Nº 197/2007.

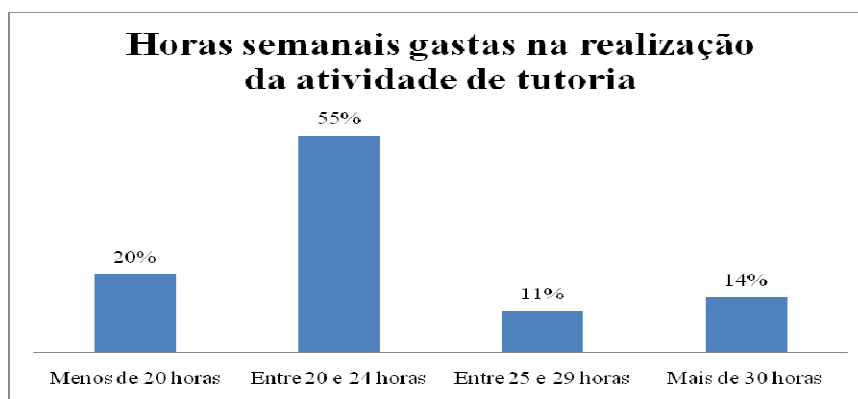
Gráfico 16 – A qualificação recebida o capacita a fazer bem o seu trabalho na tutoria



Fonte: A autora.

Segundo os editais de seleção, os tutores devem ter disponibilidade de dedicação ao exercício da tutoria de 20 horas semanais. No entanto, a maioria dos respondentes afirma gastar entre 20 e 24 horas 55%, seguida por aqueles que trabalham menos de 20 horas 20%. Os últimos lugares se referem aos que trabalham entre mais de 30 horas 14% e entre 25 e 29 horas 11%.

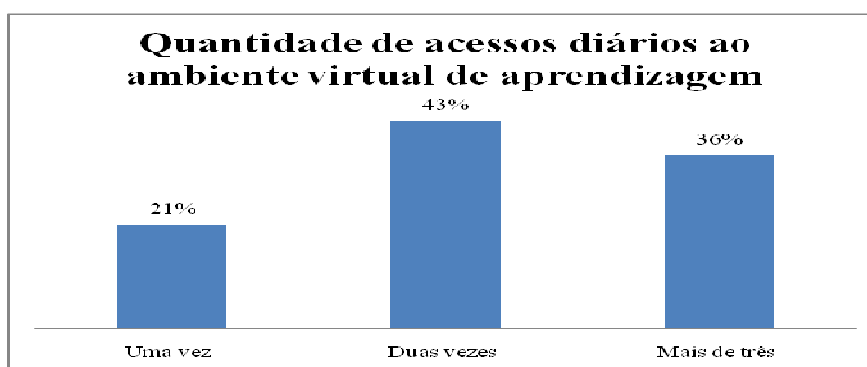
Gráfico 17 – Horas semanais gastas na realização da atividade de tutoria



Fonte: A autora.

Uma das exigências feitas aos tutores a distância é ter disponibilidade de acesso diário ao ambiente virtual de aprendizagem diariamente, a fim de acompanhar o trabalho dos alunos, orientar e responder aos mesmos no máximo em 24 horas, em quaisquer dúvidas ou necessidades que se apresentarem. Geralmente, exige-se também a realização da correção dos trabalhos acadêmicos em no máximo sete dias, e, por isso, o acesso diário é basilar. Assim, perguntamos aos tutores de nossa amostra qual a quantidade de acesso diário ao ambiente virtual de aprendizagem e a maior parte dos tutores 46% responderam que acessa o ambiente virtual de aprendizagem duas vezes por dia. Esta percentagem é seguida de perto por aqueles que acessam o ambiente virtual três vezes por dia 36%. O restante 21% é composto por tutores que acessam o ambiente virtual apenas uma vez por dia.

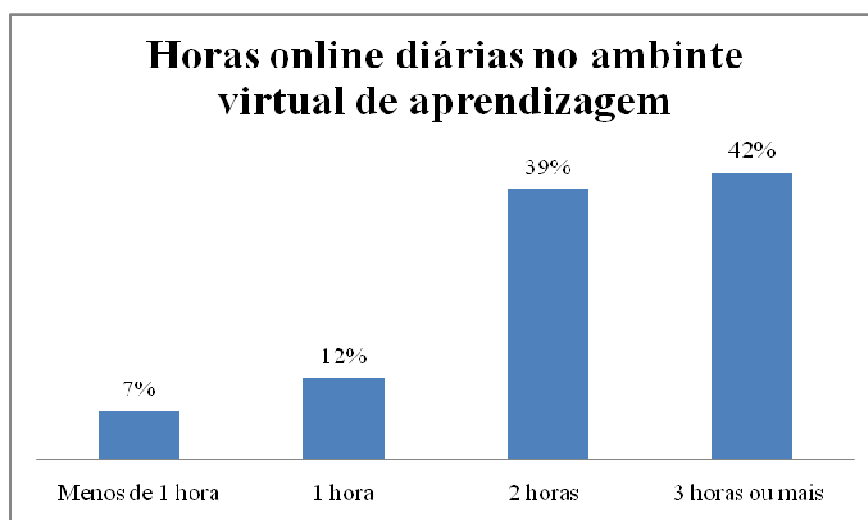
Gráfico 18 – Quantidade de acessos diários ao ambiente virtual de aprendizagem



Fonte: A autora.

Além da grande quantidade de acessos, a maioria dos respondentes 42% afirma permanecer *on line* três horas ou mais por dia no ambiente virtual de aprendizagem. Aqueles que permanecem duas horas por dia no ambiente virtual estão logo atrás com 39%. Os tutores que permanecem de uma hora ou menos são poucos 7%.

Gráfico 19 – Horas online diárias no ambiente virtual de aprendizagem



Fonte: A autora.

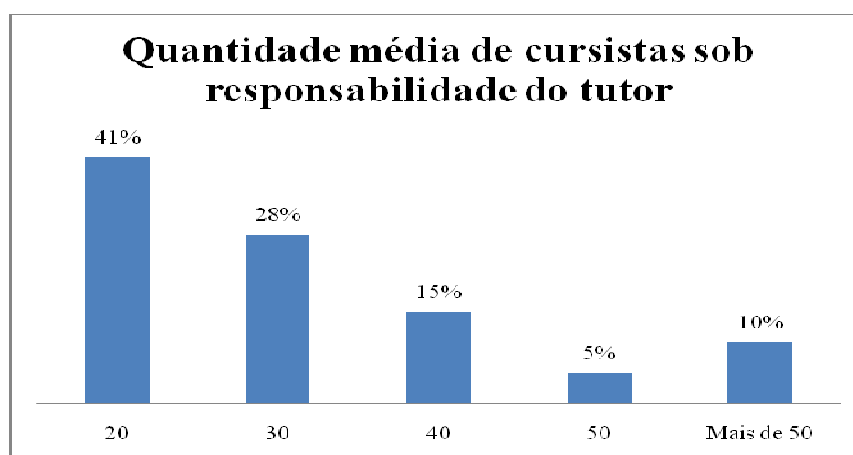
Questionamos os tutores em relação à quantidade de cursistas que os mesmos possuem sob sua responsabilidade, haja vista que não há nenhuma norma específica que limite em valores mínimos e máximos de cursistas por cada tutor na UAB/UnB. Encontramos no Parecer CNE/CES N° 197/2007, no item 1.1.4 que diz respeito à Dimensão da Organização Didático-pedagógica, que atribui os critérios de avaliação dos cursos a distância em relação à quantidade de alunos que serão ofertadas as vagas e o critério mais rigoroso de avaliação versa de forma não objetiva que idealmente o número de vagas proposto para o curso deverá estar plenamente dimensionado em relação ao corpo docente e à tutoria, bem como às condições de infra-estrutura da IES, especialmente, as que dizem respeito ao atendimento aos estudantes, nos pólos de apoio presencial. Orientação igualmente “flexível” e nada objetiva é encontrada no documento de Referências de Qualidade para Educação Superior a Distância.

O número de estudantes para cada curso deve apresentar-se em completa consistência com o projeto político-pedagógico, os meios que estarão disponibilizados pela instituição, o quadro de professores, **de tutores** e da equipe técnico-administrativa, que irão trabalhar no atendimento aos estudantes (MEC/Referências de Qualidade para Educação Superior a Distância, 2007).

Portanto, fica a cargo de cada IES, bem como de cada curso determinar a quantidade de alunos por tutor, abrindo o precedente de sobrecarregar o tutor com uma quantidade excessiva de alunos sob sua responsabilidade. Assim, o reflexo dessa ausência de normatização em relação à quantificação Alunos x Tutor pode ser encontrada em relação à quantidade de cursistas em média que cada tutor tem sob sua responsabilidade presente em nossa amostra, haja vista que os dados obtidos em nossa pesquisa mostram-se muito variados e flutuantes entre pontos extremos.

Em nossa pesquisa, verificamos que há o predomínio 41% daqueles tutores que se responsabilizam em média por 20 cursistas. Os tutores que se encarregam de 30 cursistas representam 28% dos respondentes, enquanto aqueles que cuidam de 40 cursistas são 15% do total. Mas encontramos um quantitativo menor de tutores 10%, que se encarregam de mais de 50 cursistas e uma pequena percentagem 5% que se incumbem de 50 cursistas, o que representa um fator preocupante, mesmo que a percentagem de tutores que estejam submetidos a essa quantidade de cursistas sob sua responsabilidade seja a minoria.

Gráfico 20 – Quantidade média de cursistas sob responsabilidade do tutor



Fonte: A autora.

É visível a sobrecarga de trabalho dos tutores, quando o maior número de tutores afirma utilizar o horário que seria destinado ao descanso ou lazer para a realização da atividade de tutoria 70% contra 30% que responderam não.

Gráfico 21 – Utilização do horário destinado ao descanso ou lazer para realização da atividade de tutoria

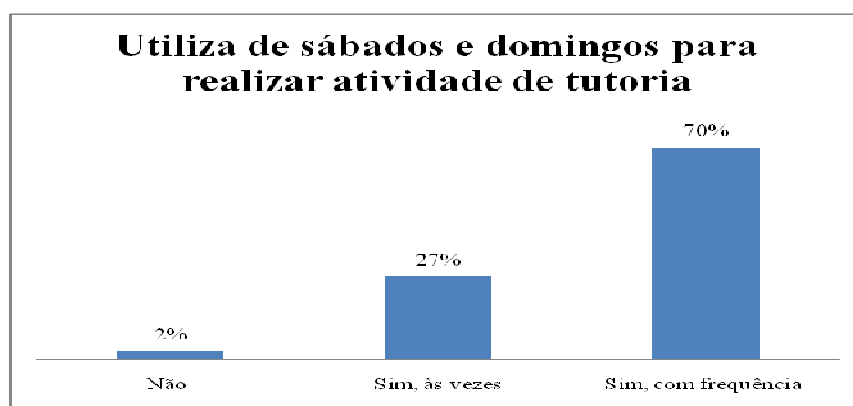


Fonte: A autora.

Ainda quanto à sobrecarga de trabalho dos tutores, segundo os respondentes, é frequente a utilização de sábados e domingos para a realização da atividade de tutoria 70%. Alguns responderam que utilizam sábados e domingos, mas apenas às vezes 27%. Aqueles que não utilizam sábados e domingos como dias de trabalho são poucos 2%. Essa averiguação é imprescindível para nossa pesquisa, pois comumente os finais de semana compreendem o período de maior demanda de trabalho para os tutores a distância. Isso se explica em função de que os estudantes da UAB/UnB possuem características distintas de estudantes de graduação da modalidade presencial. Os estudantes de graduação do sistema UAB caracterizam-se por terem idade mais elevada do que estudantes de graduação presencial, em torno de 30 a 40 anos, já estão inseridos no mercado de trabalho - geralmente são professores em atuação na rede básica e que não possuem graduação -, que tem família constituída e, portanto, utilizam na maior parte das vezes, os finais de semana para dedicarem mais tempo ao curso a distância.

Captamos através do método de nuvem de palavras as expressões mais utilizadas pelos tutores quando perpetraram comentários subjetivos acerca de possíveis impactos gerados pelo trabalho de tutoria à distância em relação a sua rotina do final de semana, feriados, tempo dedicado ao lazer e aos relacionamentos pessoais. Dentre as principais respostas, encontra-se a indicação de ter menos tempo dedicado ao convívio familiar e ao lazer, mais tempo dedicado aos estudos e trabalho, dificuldade de planejar e conciliar os horários em função do trabalho de tutoria, novos aprendizados, sobrecarga de trabalho, maior carga de leitura e comprometimento da saúde.

Gráfico 22 – Utilização de sábados e domingos para realizar atividade de tutoria



Fonte: A autora.

Assim, quando afirmamos que o trabalho do tutor a distância é precário, deve-se ao fato de que se compreende por *precarização social do trabalho* um processo que se instala a partir das esferas econômica, social e política e apresenta uma institucionalização da flexibilização e da precarização moderna do trabalho, e, que atualmente, renova e reconfigura a precarização histórica e estrutural do trabalho a partir da justificativa da necessidade de adaptação aos novos paradigmas produtivos globais (DRUCK, 2011).

[...] O conteúdo dessa (nova) precarização está dado pela condição de instabilidade, de insegurança, de adaptabilidade e de fragmentação dos coletivos de trabalhadores e da destituição do conteúdo social do trabalho. Essa condição se torna central e hegemônica, contrapondo-se a outras formas de trabalho e de direitos sociais duramente conquistados [...]. O

trabalho precário em suas diversas dimensões (nas formas de inserção e de contrato, na informalidade, na terceirização, na desregulação e flexibilização da legislação trabalhista, no desemprego, no adoecimento, nos acidentes de trabalho, na perda salarial, na fragilidade dos sindicatos) é um processo que dá unidade à classe-que-vive-do-trabalho e que dá unidade também aos distintos lugares em que essa precarização se manifesta. Há um fio condutor, há uma articulação e uma indissociabilidade entre: as formas precárias de trabalho e de emprego, expressas na (des) estruturação do mercado de trabalho e no papel do Estado e sua (des) proteção social, nas práticas de gestão e organização do trabalho e nos sindicatos, todos contaminados por uma altíssima vulnerabilidade social e política (DRUCK, 2007, pg. 20 e 21).

Em Druck (2011), encontramos uma tipologia da precarização para analisar especificamente a realidade brasileira e que pode compreendemos que pode ser aplicada ao trabalho do tutor a distância no sistema UAB/UnB, em função da maior parte dos indicadores de precarização apontados por Druck (idem) encontrarem-se presentes na realidade dos trabalhadores em tutoria do sistema UAB, conforme podemos constatar a seguir.

O primeiro tipo da precarização do trabalho diz respeito a vulnerabilidade das formas de inserção e desigualdades sociais, pois as formas de mercantilização da força de trabalho produziram um mercado de trabalho heterogêneo, segmentado, marcado por uma vulnerabilidade estrutural e com formas de inserção (contratos) precários, sem proteção social, cujas formas de ocupação e o desemprego ainda revelam um alto grau de precarização social. Analisando os dados das pessoas ocupadas e suas respectivas remunerações no Brasil, Franco e Druck (2009) elucidam que os números revelam um cenário de alta precarização, em termos das formas de ocupação e de direitos sociais e trabalhistas, e, que, portanto, o país expressa uma realidade de trabalho ainda distante dos indicadores de trabalho decente definidos pela OIT, que mencionamos anteriormente.

O segundo tipo de precarização social emerge através da intensificação do trabalho e terceirização, o que tem levado diversos setores, como bancários, *call centers*,

petroquímico, petroleiro, além das empresas estatais ou privatizadas de energia elétrica, comunicações, dos serviços públicos de saúde e - acrescentamos à lista de Druck (2011) - os tutores a distância, a condições extremamente precárias, sustentada na gestão pela discriminação criada pela terceirização e que tem se propagado de forma epidêmica. Assim, revelam as múltiplas formas de precarização dos trabalhadores terceirizados nessas atividades que se manifesta nos tipos de contrato, na remuneração, nas condições de trabalho e de saúde e na representação sindical. A explicação para a “epidemia” da terceirização, como uma modalidade de gestão e organização do trabalho, decorre do fato de que:

[...] o ambiente comandado pela lógica da acumulação financeira que, no âmbito do processo de trabalho, das condições de trabalho e do mercado de trabalho, exige total flexibilidade em todos os níveis, instituindo um novo tipo de precarização que passa a dirigir a relação entre capital e trabalho em todas as suas dimensões (DRUCK, 2011, pg. 49).

O terceiro tipo de precarização social faz referência à insegurança e saúde no trabalho como produto dos padrões de gestão, que desrespeitam o necessário treinamento, as informações sobre riscos, as medidas preventivas coletivas, na busca de maior produtividade a qualquer custo, incluindo o custo de vidas humanas. Um importante indicador dessa precarização é a evolução do número de acidentes de trabalho no país, bem como os estudos no campo da Saúde Mental Relacionada ao Trabalho que indicam que há uma “psicopatologia da precarização”. Esse fenômeno emerge como produto da violência no ambiente de trabalho, gerada pela imposição da busca de excelência, em conjunto com a implementação da flexibilidade como “norma”, pois nesse contexto vigora a exigência de uma constante adaptação a mudanças e novas exigências de polivalência, tornando o indivíduo “volátil”, sem vínculos e flexível.

Essa condição, agravada por outros imperativos típicos dos chamados padrões modernos de organização empresarial (competitividade exacerbada, rapidez ou velocidade ilimitada), tem gerado um cenário de adoecimento mental com expressões diversas, inclusive os suicídios (DRUCK, 2011, pg. 49).



O quarto tipo de precarização social se manifesta através da perda das identidades individual e coletiva, que tem sua origem na condição de desempregado e na ameaça permanente da perda do emprego. Trata-se de uma eficiente estratégia de dominação que tem se constituído na esfera do trabalho, levando ao isolamento, a perda de vínculos e de perspectiva de formação de uma identidade coletiva, resultado da desvalorização e “descartabilidade” que afetam a solidariedade de classe em função da concorrência que se desencadeia entre os próprios trabalhadores (DRUCK, 2011).

O quinto tipo de precarização do trabalho se reflete na fragilização da organização dos trabalhadores que pode ser identificado nas dificuldades da organização sindical e das formas de luta e representação dos trabalhadores, produto da violenta concorrência estabelecida entre os mesmos, da sua heterogeneidade e divisão, implicando uma pulverização dos sindicatos, criada, principalmente, pela terceirização (DRUCK, 2011).

O sexto tipo de precarização social do trabalho nos remete a condenação e o descarte do Direito do Trabalho, que se expressa através do ataque às formas de regulamentação do Estado, cujas leis trabalhistas e sociais vêm sendo solapadas pelos “princípios” liberais de defesa da flexibilização, como processo inexorável trazido pela modernidade dos tempos de globalização.

A nova organização capitalista do trabalho é caracterizada cada vez mais pela precariedade, pela flexibilização e desregulamentação, de maneira sem precedentes para os assalariados. É o mal-estar do trabalho, o medo de perder o próprio posto, de não poder mais ter uma vida social e de viver apenas do trabalho e para o trabalho, com a angústia vinculada à consciência de uma evolução tecnológica que não resolve as necessidades sociais. É o processo que torna precário todo o viver social. A flexibilização é considerada uma das alternativas para combater o desemprego (VASAPOLLO, 2005, pg. 375).

Vasapollo (2006), também nos auxilia a compreender as variações dadas ao conceito de “Flexibilidade”, pois este pode se apresentar sob a forma de flexibilidade salarial, de horário ou funcional (ou organizativa). E exemplifica que “Flexibilização” pode ser compreendida como:

- Liberdade por parte da empresa para despedir uma parte de seus empregados, sem penalidades, quando a produção e as vendas diminuem;
- Liberdade da empresa, quando a produção necessite, de reduzir o horário de trabalho ou de recorrer a mais horas de trabalho, repetidamente e sem aviso prévio;
- Poder da empresa de pagar salários reais mais baixos do que a paridade de trabalho, seja para solucionar quedas temporárias de negociações, seja para que ele possa participar de uma concorrência internacional;
- Possibilidade de a empresa subdividir a jornada de trabalho em dia e semana de sua conveniência, mudando os horários e as características (trabalho por turno, por escala, em tempo parcial, horário flexível etc.);
- Liberdade para destinar parte de sua atividade a empresas externas;
- Possibilidade de arrendar os trabalhadores (trabalho temporário), de fazer contratos por tempo parcial; de um técnico assumir um trabalho por tempo determinado, para treinamento; de criar o trabalhador pára - subordinado e outras figuras emergentes do trabalho atípico, diminuindo o pessoal efetivo a índices inferiores a 20% do total da empresa (VASAPOLLO, 2006, pg. 45).

Portanto, contrariamente aos discursos otimistas que advogam em favor da flexibilização, constata-se que ela não representa a solução para aumentar os índices de ocupação, mas ao contrário, representa uma imposição aos trabalhadores para que aceitem salários reais menores e em piores condições de trabalho. E é justamente nesse contexto de “flexibilização”, em que vigora o pós-fordismo, que emergem novas formas de trabalho no qual a difusão de trabalho precário e sem garantias vêm crescendo em progressão geométrica em escala global (VASAPOLLO, 2006).

A nova divisão do trabalho cria uma nova composição dos mesmos trabalhadores, distinguidos entre especializados e com maior nível de conhecimento (que ocupam postos de trabalho com alta atividade cognitiva), trabalhadores especializados em atividades técnicas (que ocupam postos de trabalho flexível do tipo executivo) e trabalhadores com pouca especialização, que ocupam os postos de trabalho mais degradantes e servis. Sendo as novas formas de trabalho precárias e sem garantia institucional e social, nos encontramos em uma situação na qual o mal-estar é crescente e na qual a representação não responde de maneira eficaz às exigências cada vez maiores (VASAPOLLO, 2005, pg. 383).

Alves (2011) ainda nos lembra que uma das principais características histórico-ontológicas da produção capitalista é a *flexibilidade*, pois esse sistema sempre procura maneiras de flexibilizar as condições de produção, principalmente da força de trabalho, em busca de novos patamares de mobilidade do processo valorização. Portanto, por si só, a produção capitalista é acumulação flexível de valor, que desde seus primórdios, quando o capital instaura o trabalho assalariado e a separação do trabalhador de seus meios de produção, representa a própria fenomenologia da peculiaridade de sua lógica de ser “flexível” às necessidades imperativas do capital em seu curso. E é por isso que o novo complexo de reestruturação produtiva que merge sob a acumulação flexível apenas explícita, nas condições de crise estrutural do capital, o “*flexível*” do estatuto ontológico-social do trabalho assalariado que se caracteriza por um lado, na sua precarização e desqualificação contínua e, por outro lado, as novas especializações e qualificações de segmentos da classe dos trabalhadores assalariados (ALVES, 2011).

Atualmente, nenhum setor do trabalho está imune à miséria desumana do desemprego e do “trabalho temporário” (*casualisation*). Na verdade, o “trabalho temporário” é chamado, em algumas línguas, de “precarização”, apesar de, na maioria dos casos, seu significado ser tendenciosamente deturpado como “emprego flexível” (MÉSZÁROS, 2006, pg. 28).

Nesse contexto, podemos presenciar um processo tendencial de precarização estrutural do trabalho, em escala global, em que os capitais transnacionais também exigem o desmonte da legislação social protetora do trabalho e, portanto, flexibilizar a legislação social do trabalho, significa ampliar as formas de precarização e destruir direitos sociais que foram conquistados pela classe trabalhadora após muitas lutas, desde o início da Revolução Industrial, e, em especial após 1930, no caso do Brasil (ANTUNES E DRUCK, 2013).

Estamos, portanto, frente a uma nova fase de desconstrução do trabalho sem precedentes em toda a era moderna, ampliando os diversos modos de ser da informalidade e da precarização do trabalho, que revelam um processo de metamorfose da velha e histórica precariedade. A informalidade não é sinônimo de precariedade, mas a sua vigência expressa formas de trabalho desprovido de direitos e, por isso, encontra

clara sintonia com a precarização. Apontar suas conexões, suas inter-relações e suas vinculações torna-se, entretanto, imprescindível. Se no século XX presenciamos a vigência da era da degradação do trabalho, nas últimas décadas do século XX e início do XXI estamos defronte a novas modalidades e modos de ser da precarização, da qual a terceirização tem sido um de seus elementos mais decisivos (ANTUNES E DRUCK, 2013, pg. 218 e 219).

Dessa maneira, o toyotismo e a empresa flexível aumentaram de maneira significativa a produtividade do trabalho, já que nesses modelos produtivos os trabalhadores operam simultaneamente com várias máquinas diversificadas, que impõem maior ritmo e velocidade na cadeia produtiva, além de apropriar-se das atividades intelectuais do trabalho através da interação estabelecida entre o trabalhador e o maquinário automatizado, informatizado e digitalizado, que promoveu a retomada do ciclo de valorização do capital em detrimento dos direitos do trabalho, que passaram a sofrer um significativo processo de erosão e corrosão, culminando com a intensificação das formas de precarização do trabalho (ANTUNES E DRUCK, 2013).

Dentre as distintas formas de flexibilização – em verdade precarização – podemos destacar a salarial, de horário, funcional ou organizativa, dentre outros exemplos. A flexibilização pode ser entendida como ‘liberdade da empresa’ para desempregar trabalhadores; sem penalidades, quando a produção e as vendas diminuem; liberdade, sempre para a empresa, para reduzir o horário de trabalho ou de recorrer a mais horas de trabalho; possibilidade de pagar salários reais mais baixos do que a paridade de trabalho exige; possibilidade de subdividir a jornada de trabalho em dia e semana segundo as conveniências das empresas, mudando os horários e as características do trabalho (por turno, por escala, em tempo parcial, horário flexível etc.), dentre tantas outras formas de precarização da força de trabalho (ANTUNES, 2009b, pg. 234).

Uma vez contextualizada as principais características da precarização e da flexibilização do trabalho, damos sequência aos dados levantados em nossa pesquisa que reforçam os argumentos de que o trabalho do tutor a distância no sistema UAB/UnB é marcado pela precarização num contexto onde as diretrizes do mundo do trabalho são orientadas pela lógica da acumulação flexível, mas que nem por isso descarta elementos degradantes do modo de produção taylorista/fordista.

Nesse sentido, procuramos apreender elementos no trabalho dos tutores que nos apontassem indicadores de intensificação do trabalho através da máxima possibilidade de extrair sobretrabalho, pois o novo complexo de reestruturação produtiva cujo momento predominante é o toyotismo, representa o processo de racionalização do que trabalho vivo, cujas origens se encontram no taylorismo/fordismo. Nesse contexto, a precarização do trabalho atinge tanto a “objetividade” quanto a “subjetividade” dos trabalhadores, pois o eixo central dos dispositivos organizacionais e institucionais das organizações provenientes do novo complexo de reestruturação produtiva é a “captura” da subjetividade do trabalho pela lógica do capital (ALVES, 2011b).

Assim, ao questionarmos os tutores em relação ao envolvimento dos mesmos nos processos de organização do trabalho de tutoria, tínhamos como objetivo mensurar os níveis de intensificação de trabalho a que esses trabalhadores são submetidos, haja vista que na “empresa flexível” o discurso da democratização da gestão do trabalho, onde o trabalhador “veste a camisa da empresa”, apresenta-se travestida de seu real objetivo que é o de espoliar a maior quantidade de sobretrabalho possível dos indivíduos, envolvendo não só as capacidades físicas e mentais, mas também as esferas da subjetividade humana.

Essa questão se apresentou como relevante, pois o trabalho do tutor a distância na UAB/UnB não se limitar a orientar e tirar dúvidas dos alunos conforme já mencionamos anteriormente em relação ao modelo de tutoria que nesse sistema se instalou, mas sobretudo, de desenvolver conteúdos pedagógicos, caracterizando, portanto, como atividade docente. Porém, o planejamento, a estruturação da disciplina e das atividades avaliativas fica a cargo de um professor efetivo do quadro das IES, ao mesmo tempo em que, contraditoriamente, o tutor possui como função desenvolver os conteúdos e atividades de acordo com a programação feita pelo professor supervisor ou conteudista da disciplina.

A separação entre concepção e execução do trabalho se evidencia na distinção feita pelo documento sobre os Referencias de Qualidade para Educação Superior a Distância do MEC (2007), onde segrega de forma explícita docentes de tutores a partir da conceituação entre corpo docente, vinculado à própria instituição, com formação e

experiência na área de ensino e em educação a distância e o corpo de tutores com qualificação adequada ao projeto do curso somente.

Ironicamente, quando no documento de Referências de Qualidade para Educação Superior a Distância faz a discernimento entre docentes e tutores, há a afirmação de que “*é enganoso considerar que programas a distância minimizam o trabalho e a mediação do professor*”, pois “*nos cursos superiores a distância, os professores vêem suas funções se expandirem, o que requer que sejam altamente qualificados*” (MEC/ Referências de Qualidade para Educação Superior a Distância, 2007, pg. 20), mas essa alçada não inclui o tutor que executa a disciplina.

Em uma instituição de ensino superior que promova cursos a distância, os professores devem ser capazes de:

- a) estabelecer os fundamentos teóricos do projeto;
- b) selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas;
- c) identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes;
- d) definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares;
- e) elaborar o material didático para programas a distância;
- f) realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes;
- g) avaliar -se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância. (MEC/ Referências de Qualidade para Educação Superior a Distância, 2007, pg. 20).

Quando faz referência ao corpo de tutores<sup>56</sup>, observamos a ênfase dada ao papel de fundamental importância no processo educacional de cursos superiores a distância sobre os

---

<sup>56</sup> No corpo de tutores também é mencionada a função dos tutores presenciais. A tutoria presencial atende os estudantes nos pólos, em horários pré- estabelecidos. Este profissional deve conhecer o projeto pedagógico do curso, o material didático e o conteúdo específico dos conteúdos sob sua responsabilidade, a fim de auxiliar os

mesmos, mas denomina que estes “*compõem quadro diferenciado, no interior das instituições*” (MEC/ Referencias de Qualidade para Educação Superior a Distância, 2007, pg. 21). O documento segue afirmando que:

[...] o tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos **que participa ativamente da prática pedagógica**. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem **contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem** e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico. [...] A tutoria a distância atua a partir da instituição, **mediando os processos pedagógicos junto a estudantes geograficamente distantes, e referenciados aos pólos descentralizados de apoio presencial**. Sua principal atribuição (deste) profissional é o esclarecimento de dúvidas através fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico. O tutor a distância tem também a responsabilidade de **promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, frequentemente, faz parte de suas atribuições participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem, junto com os docentes**. Em qualquer situação, ressalta-se que **o domínio do conteúdo é imprescindível, tanto para o tutor presencial quanto para o tutor a distância e permanece como condição essencial para o exercício das funções**. Esta condição fundamental deve estar aliada à **necessidade de dinamismo, visão crítica e global, capacidade para estimular a busca de conhecimento e habilidade com as novas tecnologias de comunicação e informação**. Em função disto, é indispensável que as instituições desenvolvam planos de capacitação de seu corpo de tutores. Um programa de capacitação de tutores deve, no mínimo, prever três dimensões:

- capacitação no domínio específico do conteúdo;
- capacitação em mídias de comunicação; e

---

estudantes no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando o hábito da pesquisa, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos específicos, bem como ao uso das tecnologias disponíveis. Participa de momentos presenciais obrigatórios, tais como avaliações, aulas práticas em laboratórios e estágios supervisionados, quando se aplicam. O tutor presencial deve manter-se em permanente comunicação tanto com os estudantes quanto com a equipe pedagógica do curso. Cabe ressaltar que as funções atribuídas a tutores a distância e a tutores presenciais são intercambiáveis em um modelo de educação a distância que privilegie forte mobilidade espacial de seu corpo de tutores (MEC/ Referencias de Qualidade para Educação Superior a Distância, 2007, pg. 21 e 22).

- capacitação em fundamentos da EaD e no modelo de tutoria. Por fim, o quadro de tutores previstos para o processo de mediação pedagógica deve especificar a relação numérica estudantes/tutor capaz de permitir interação no processo de aprendizagem.

Diante dessa circunstância, inquirimos se os tutores eram chamados a participar da constituição das disciplinas e em quais situações. Na análise da amostra geral, conseguimos observar que pouco mais da metade dos respondentes 58% afirmou ser chamada para opinar sobre os conteúdos ministrados em sua atividade de tutoria.

Gráfico 23 - Chamada de participação dos tutores quanto aos conteúdos ministrados na atividade de tutoria.

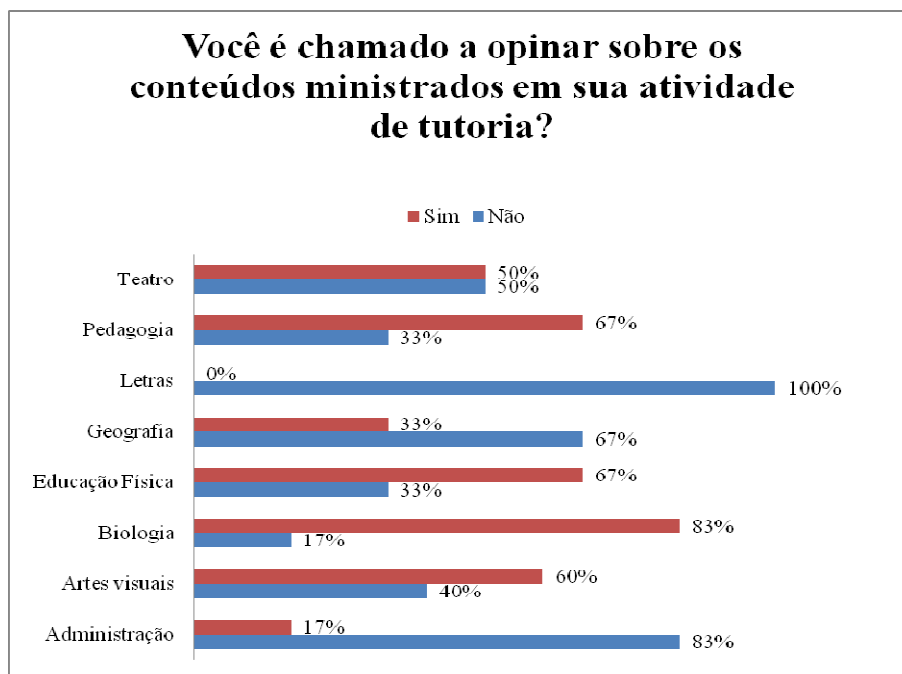


Fonte: A autora.

Cruzamos os dados entre os respondentes que afirmaram que são chamados a opinar sobre os conteúdos da disciplina por curso, para termos uma dimensão de como se dá esse fenômeno e através das respostas dos tutores é possível notar que em Letras 100%, na Administração 83% e Geografia 67%, a maioria não é chamada para opinar acerca dos conteúdos ministrados na tutoria. Os tutores dos cursos de Teatro estão divididos, metade é chamada e outra metade não é. Dentre os que afirmam que são chamados, em sua maioria, estão a Biologia 83%, a Educação física 67%, a Pedagogia 67% e as Artes visuais 60%.



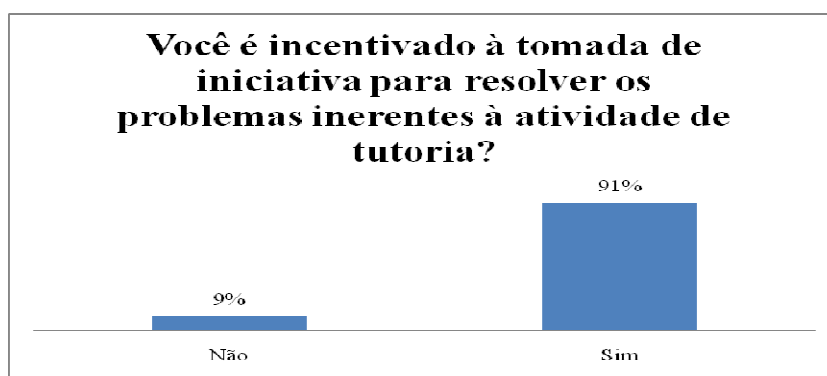
Gráfico 24 – Espaço para expressar opinião quanto aos conteúdos ministrados na tutoria por curso



Fonte: A autora.

É perceptível a exigência e o incentivo à tomada de iniciativa para resolução de problemas relacionados à tutoria, com 91% dos respondentes indicando que são mobilizados.

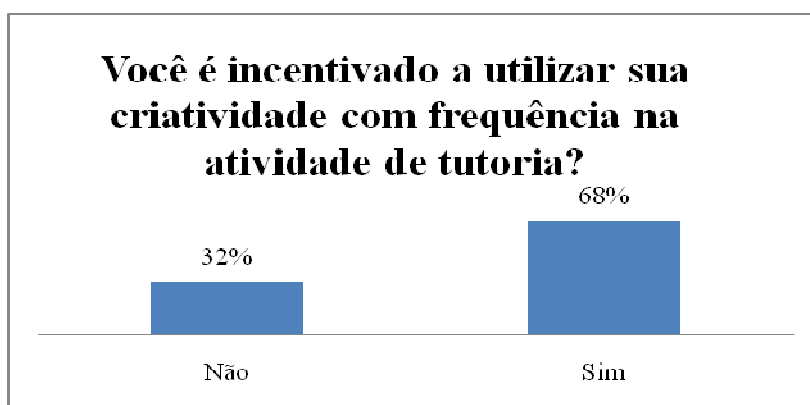
Gráfico 25 – Incentivo à tomada de iniciativa para resolução de problemas inerentes à atividade de tutoria.



Fonte: A autora.

Quanto ao incentivo em utilizar a criatividade na atividade de tutoria, a maioria 68% afirma que é incentivada com frequência. Dentre as principais situações em que os tutores utilizam sua criatividade, são citadas sugestões de textos, imagens e vídeos, planejamento das aulas, nos fóruns e discussões, uso de recursos tecnológicos, ao incentivar os alunos, etc.

Gráfico 26 – Incentivo à utilização da criatividade na atividade de tutoria



Fonte: A autora.

Assim, diante de um conjunto de elementos levantados em nossa pesquisa, podemos traçar um preocupante quadro em relação às condições de trabalho dos tutores a distância inseridos no sistema UAB/UnB. Se atentarmos para os dados apresentados no Gráfico 10, que diz respeito às atividades atuais realizadas pelos tutores, observamos que 44% trabalham na educação a distância, trabalham em outras atividades e estudam. E segue que 37% dos tutores trabalham na educação a distância e em outras atividades formais, 16% trabalham na educação a distância e estudam, e, finalmente, somente 2% afirmam somente dedicar-se ao trabalho de tutoria. Não seria exagero agravar esse quadro lembrando que 33% dos tutores possuem como atividade formal a docência na rede básica de ensino pública e privada.

Dando continuidade, observamos através da pesquisa também que o trabalho de tutoria a distância é eminentemente domiciliar, conforme nos mostra o gráfico 14, haja vista que 78% dos tutores de nossa amostra responderam que o local em que realizam suas

atividades é em casa. Não deve se desconsiderar a proporção de 18% que realiza a atividade de tutoria no local de seu próprio trabalho, bem como 2% deles realizam na faculdade (local de estudo) e 2% realizam em outros locais, certamente relacionados à esfera privada de suas vidas. Complementando ao quadro descrito, adicionamos o fato de que 54% dos tutores afirmam utilizar como principal horário para realizar sua atividade de tutoria, conforme demonstrado no gráfico 15, seguido de 27% que utilizam a manhã e 19% que utilizam o período vespertino.

A junção desses indicadores por si só nos proporcionaria um quadro preocupante, mas na realidade, temos um quadro explosivo, pois ao somarmos os fatos de que a composição de tutores de nossa amostra permite inferir que temos em sua maioria professores da rede básica de ensino - submetidos a condições de trabalho historicamente marcadas pela desvalorização, baixa remuneração e com jornadas fatigantes -, mulheres - que já encontram-se sobrecarregadas por duplas ou triplas jornadas de trabalho, além de terem como responsabilidade os cuidados do lar e da prole em sua maioria -, além do trabalho de tutoria ser domiciliar, noturno, que exige dedicação diária através do acesso e permanência *on line* no ambiente virtual de aprendizagem, “flexível” por não ter horário especificado para sua realização, culminando com a interferência na vida pessoal e familiar dos trabalhadores, bem como nos “tempos” que seriam destinados ao descanso e lazer, tais como finais de semana e feriados, esse trabalho também exige a polivalência e o envolvimento do trabalhador.

[...] Seu traço central e distintivo [...] é que em lugar de proceder através da destruição dos saberes operários complexos e da decomposição em gestos elementares, a via japonesa vai avançar pela desespecialização dos profissionais para transformá-los não em operários parcelares, mas em plurioperários, em profissionais polivalentes, em trabalhadores multifuncionais [...] Este movimento de desespecialização dos operários profissionais e qualificados, para transformá-los em trabalhadores multifuncionais, é de fato um movimento de racionalização do trabalho (CORIAT, 1994, pg. 29 a 30).

A polivalência é fundamental para a realização do trabalho de tutoria à distância, haja vista que o trabalhador deve desenvolver várias habilidades em função da exigência de o mesmo se desdobre para realizar várias tarefas sucessivamente num ambiente virtual em

que todas as suas ações são registradas e controladas. Diferentemente do trabalhador especializado em uma única função, o tutor a distância necessita realizar atividades muito variadas que envolvem o estabelecimento de um vínculo entre ele e o cursista, pois é comum imputar aos tutores mais empáticos, dinâmicos e menores índices de evasão de alunos. Assim, o tutor torna-se agente de mediação pedagógica, acompanha os acessos e as atividades dos cursistas no ambiente virtual de aprendizagem, monitora a frequência dos cursistas, participa de chats, tira dúvidas, orienta na resolução de problemas tecnológicos ou pedagógicos, media debates em fóruns de discussão, corrige atividades, resolve conflitos entre cursistas quando estes ocorrem, quer seja entre os próprios cursistas ou entre eles e a instituição que oferta o curso, motiva e encoraja os cursistas a prosseguirem com suas atividades, ajuda no desenvolvimento da organização de disciplina de atividades dos cursistas, participam de encontros presenciais onde na maioria das vezes ministram aula presencialmente e tiram dúvidas dos cursistas, aplicam provas e atividades avaliativas nesses encontros presenciais... Sendo que para a realização de todas essas atividades, a presença do envolvimento da subjetividade do tutor é essencial.

Os melhores professores a distância têm empatia e capacidade para entender as personalidades de seus alunos, mesmo quando filtradas pelas comunicações transmitidas tecnologicamente. [...] O instrutor tem de ser capaz de identificar tais emoções e lidar com elas, e precisa identificar maneiras de proporcionar apoio motivacional para aqueles que precisam, mas também fazer com que todos os alunos sejam o mais independente possível (MOORE E KEARSLEY, 2008, pg. 148).

Insurge a constituição de um novo nexos psicofísico capaz de moldar e direcionar ação e pensamento de operários empregados em conformidade com a racionalização da produção. Os novos dispositivos organizacionais do modelo de gestão *just in time/kanban, kaizen, CQC*, etc., incorporam mais do que as antigas exigências da organização industrial do taylorismo/fordismo, pois se sustentam no “envolvimento” do trabalhador com tarefas de produção a fim de aprimorar os procedimentos de produção, pois a organização toyotista do trabalho capitalista possui uma capacidade manipulatória de grande intensidade. Nesse novo modo de produção do capital, busca-se não somente “capturar” o “fazer” ou o “saber” dos trabalhadores, mas, sobretudo, ensina capturar sua disposição intelectual-afetiva, como um dos principais elementos que cooperam com a lógica da valorização. Assim, o

trabalhador é encorajado a pensar “proativamente” e encontrar soluções antes dos problemas acontecerem, criando um ambiente de desafio constante, onde o capital, assim como no fordismo, não dispensa o “espírito” do trabalhador (ALVES, 2011b).

Se Henri Ford tinha consciência que os operários não eram “gorilas domesticados”, procurava equalizar o dilema da organização capitalista de produção em massa através de iniciativas “educativas” extra-fábrica. Já no toyotismo, através da recomposição da linha de produção, com seus vários protocolos organizacionais e institucionais, a estratégia utilizada foi a de “capturar” o pensamento do trabalhador, operário ou empregado, através da integração de suas iniciativas afetivo-intelectuais aos objetivos da produção de mercadorias. Por isso, a “autoativação” centrada sobre a polivalência é uma iniciativa “educativa” do capital, bem como representa também um mecanismo de integração e controle do trabalho submetido à nova lógica do capital (ALVES, 2011b).

*“É o novo nexa psicofísico da produção capitalista que torna mais intensa a unidade orgânica entre ação e pensamento no interior da produção capitalista”* (ALVES, 2011b, pg. 112 a 113). No novo contexto de produção de mercadorias, exige-se cada vez mais as habilidades afetivo-comunicacionais necessárias para a consecução das redes informacionais que constituem as equipes de trabalho e o trabalho em rede.

Entretanto, o que é integração “orgânica” para o capital, unidade orgânica de pensamento e ação no local de trabalho, é expressão de “fragmentação sistêmica” para a classe (e consciência de classe) dos trabalhadores assalariados e para seus estatutos salariais (com a constituição de um precário mundo do trabalho pela proliferação de contratos de trabalho temporários e do trabalho atípico). Em plena época da nova maquinaria microeletrônica de informação e comunicação e do arcabouço em rede informacional, o capital continua dependendo, mais que nunca da destreza manual e da subjetividade do coletivo humano (ou do que alguns chamam de “inteligência coletiva”), como elementos essenciais do complexo de produção de mercadorias (ALVES, 2011b, pg. 113).

Alves (2011b), destaca que caracteriza o nexa essencial que garante o modo de organização toyotista do trabalho capitalista é justamente a “captura” da subjetividade do trabalho, onde o capital esforça-se em reconstituir o velho nexa psicofísico do trabalho

profissional qualificado através da “participação ativa da Inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalho”, aquilo que Frederick Taylor buscou romper com sua Organização Científica do Trabalho e que o fordismo implementou com a linha de montagem e a especialização dos operadores. Assim, o toyotismo busca mobilizar “conhecimentos, capacidades, atitudes e valores”, pois esses elementos são essenciais à agregação de valor ao produto do trabalho. Assim, empresa toyota busca mobilizar “conhecimento, capacidades, atitudes e valores”, pois estes componentes não são necessários apenas à produção, mas sobretudo, à maior agregação de valor ao produto.

Esse processo de “captura” da objetividade tende a estressar não somente a dimensão física da corporeidade viva da força de trabalho, mas afeta também sua dimensão psíquica e espiritual, que se manifesta através de sintomas psicossomáticos. Por isso, a administração toyotista é caracterizada pela administração *by stress*, já que busca o inconciliável, que é estabelecer uma unidade orgânica entre o “núcleo humano”, *“matriz da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalho como atividade significativa através de uma ‘relação-capital’ que preserva a dimensão do trabalho estranhado e os mecanismos de controle do trabalho vivo”* (ALVES, 2011b, pg. 114).

Na verdade, que se constitui na a respeito da subjetividade do trabalho é uma manipulação que impede a verdadeira autonomia da personalidade e constitui uma “subjetividade pelo avesso” ou uma “subjetividade por desefetivação”, atingida pelo stress, pois a subjetividade humana está imersa numa contraditória relação-capital, em que as “mediações” da organização do trabalho capitalista contribuem para essa “captura” da subjetividade pelo capital.

O estresse é sintoma epidemiológico do sociometabolismo da barbárie e das novas condições da produção do valor. É decorrente do espírito do toyotismo que exige, no contexto de um novo patamar de racionalização do trabalho, a ‘captura’ da subjetividade do trabalho, capaz de operar novos dispositivos técnico-organizacionais da produção de mercadorias. [...] Para fazer funcionar os novos dispositivos técnico-organizacionais da empresa toyotizada, o trabalho vivo é obrigado não apenas a ‘vestir a camisa’ da empresa, mas a ‘dar a alma’ (corpo e mente) ao capital. Além disso, o sociometabolismo da barbárie, o precário mundo do trabalho, com o medo do desemprego constituem o ambiente psicossocial capaz de

emular o engajamento estranhado do trabalho vivo (ALVES, 2011b, pg. 153).

Por conseguinte, essa “captura” da subjetividade expressa a contraditória relação que Mészáros (2002) denomina de dupla cisão no trabalho, que se caracteriza pela subordinação do sujeito real do processo de produção que se objetiva na forma de trabalho alienado/capital, perdendo portanto seu caráter de sujeito, como a capacidade de necessária para o controle global do processo de reprodução social, apesar de ser forçado a reter, de forma contraditória, a capacidade consciente de realizar as múltiplas tarefas produtivas particulares diretamente designadas pela personificação do capital, bem como pela subordinação do trabalho social, absolutamente necessário para o avanço do processo de produção do capital, mas que se encontra dividido e seus fragmentos confrontam o capital tanto no domínio da produção como no da distribuição enquanto trabalhadores isolados. Esta relação predominante é necessária para manter o interesse do capital social total sobre a totalidade do trabalho pelo modo historicamente praticável de competição, diretamente mediada econômica ou politicamente, entre a fragmentada multiplicidade do trabalho. Portanto, é sob o domínio do capital, que o processo de trabalho social só pode assumir uma forma atrofiada/travestida.

Correlacionamos essa “captura” da subjetividade ao processo de intensificação do trabalho, já que a intensidade conforme analisada por Dal Rosso (2008), se relaciona com a maneira como o ato do trabalho é realizado, cuja atenção esteja centrada na figura do trabalhador e não sobre os outros componentes do trabalho, tais como as condições tecnológicas, que afetam diretamente os resultados do trabalho, pois o estudo da intensidade serve para “*examinar qual o dispêndio qualitativo ou quantitativo de energias*” (DAL ROSSO, 2008, pg. 20) que são exigidas para a realização do trabalho pelo indivíduo ou o coletivo de trabalhadores.

A intensidade é, portanto, mais que esforço físico, pois envolve todas as capacidades do trabalhador, sejam as de seu corpo, a acuidade de sua mente, a afetividade despendida ou os saberes adquiridos através do tempo ou transmitidos pelo processo de socialização. Além do envolvimento pessoal, o trabalhador faz uso de relações estabelecidas com outros sujeitos trabalhadores sem os quais o trabalho se tornaria inviável. São levadas em conta na análise da intensificação do trabalho as relações

de cooperação com o coletivo dos trabalhadores – a transmissão de conhecimentos entre si que permite um aprendizado mútuo – e as relações familiares, grupais e societárias que acompanham o trabalhador em seu dia-a-dia e que se refletem dentro dos locais de trabalho, quer como problemas quer como potencialidades construtivas (DAL ROSSO, 2008, pg. 21).

A análise da intensidade para o trabalho de tutoria à distância do sistema UB/UnB é pertinente, haja vista que a análise da intensidade é voltada para os resultados no capitalismo contemporâneo (Dal Rosso, 2008), pois a intensidade “*são aquelas condições de trabalho que determinam o grau de envolvimento do trabalho, seu empenho, seu consumo de energia pessoal, seu esforço, desenvolvido para dar conta das tarefas a mais*” (DAL ROSSO, 2008, pg. 23), o que se enquadra na natureza do trabalho em questão, pois é um protótipo concreto de trabalho polivalente e intensificado.

O método toyotista talvez seja o que mais recorra à inteligência do trabalhador, não no sentido de promover sua autonomia e liberdade, mas com a finalidade de usar sua capacidade de controlar defeitos, eliminar perdas, controlar diversas máquinas e pela utilização da criatividade do trabalhador em benefício da empresa, mediante ativação das dimensões de socialização e do relacionamento cooperativo com outros por meio da socialização e do relacionamento cooperativo com outros por meio do trabalho em equipes e dos círculos de controle de qualidade. Os setores que mais apelam à inteligência, à afetividade, à capacidade de representação cultural, à capacidade de relacionar-se são os serviços de educação e cultura, os de saúde, os serviços sociais, os de comunicação e telefonia, os bancários e de finanças, importação e exportação e outros que surgiram com a revolução informática (DAL ROSSO, 2008).

A intensificação do trabalho de maneira em geral se apresenta como uma das consequências da flexibilização e da precarização do emprego e tem se tornado regra tanto no setor secundário quanto no terciário. As consequências desta intensificação podem ser observadas através dos danos múltiplos à saúde física e psíquica dos trabalhadores (as), bem como pelo aumento da distância entre os assalariados (as) e os desempregados e, de modo mais amplo, entre os trabalhadores e aqueles que se encontram sem emprego (HIRATA, 2009, pg. 33).



### 3.3.1 Recorte de gênero

Como a questão da presença maciça de mulheres na tutoria à distância no sistema UAB/UnB chamou-nos muito a atenção, pois segundo os dados de nossa amostra apresentou que as mulheres são responsáveis por 71% da amostra dos investigados, enquanto que os homens correspondem a 29%, empreendemos um rápido esforço para compreender o fenômeno da feminização do trabalho de tutoria à distância no sistema UAB/UnB. Para realizar tal empreitada, recorreremos à própria literatura sociológica que trata do tema da precarização do trabalho, haja vista que vários autores tais como Harvey (2010), Antunes (2011, 2011b, 2009, 2009b, 2005), Mézáros (2002), Hirata (2003 e 2009), Hirata e Kergoat (2008), Kergoat (2003), Küchemann (2008), Yannoulas (2008), etc., apontam que a análise da situação do trabalho torna-se mais dramática quando se adota a perspectiva de gênero, pois a partir do aspecto da inserção feminina no mercado de trabalho ambos os autores indicam que a precarização se faz mais presente na esfera feminina que masculina.

Antunes (2009), ao analisar a forma de ser da classe trabalhadora atualmente - o que denomina a *classe-que-vive-do-trabalho*, numa referência que objetiva conferir validade contemporânea ao conceito marxista de classe trabalhadora e ao qual nos amparamos - procura demonstrar as importantes mutações que o mundo do trabalho vem sofrendo e aponta como uma das principais características desse contexto a questão da divisão sexual do trabalho a partir da transversalidade entre as dimensões de classe e gênero. Nesse sentido, Antunes (2009) elucida que aproximadamente 40% da força de trabalho em diversos países avançados é composta por trabalhadoras mulheres e que vivencia-se um aumento significativo do trabalho feminino, e, que inclusive, a título de exemplo, esclarece que no Reino Unido o contingente de trabalhadoras mulheres já superou o masculino, mas que esse contingente feminino tem sido absorvido pelo capital preferencialmente no universo do trabalho *part time*, precarizado e desregulamentado.

No entanto, a expansão do trabalho do trabalho feminino cresce em sentido oposto à questão da temática salarial, haja vista que a desigualdade salarial das mulheres em relação aos homens apresenta uma contradição em relação à sua crescente participação no

mercado de trabalho, pois o percentual de sua remuneração costuma ser menor do que a masculina, bem como as condições e direitos trabalhistas geralmente são mais solapados.

Assim, cremos que introdução das categorias de “sexo” e “relações sociais de sexo” na sociologia do trabalho permite a renovação de conceitos e os enfoques sociológicos, pois a crítica que se baseia na desconstrução dos conceitos clássicos do trabalho conduz à elaboração de um paradigma sólido, onde a teoria da divisão sexual do trabalho, profissional e doméstica, como campo de relações sociais de sexo se apresenta como alternativo aos paradigmas clássicos *gender blinded* existentes para repensar as categorias, os métodos e as problemáticas da sociologia do trabalho. Essa postura é necessária para compreender determinados fenômenos, tal qual o que aqui nos atemos em relação ao processo de feminização do trabalho de tutoria à distância no sistema UAB/UnB, pois os fundadores da sociologia do trabalho partem de um modelo assexuado, em que seu sujeito – o homem – tendo sido erigido como universal. Portanto, ao introduzir-se a relação social (de sexo) na análise da atividade do trabalho, outros desdobramentos teóricos se tornam possíveis (HIRATA E KERGOAT, 2008), ampliando a compreensão de determinados fenômenos sociais que só poderiam ser compreendidos a partir desse recorte analítico, como é o caso da presença feminina no trabalho de tutoria no sistema UAB/UnB, haja vista que se trata de uma vertente de teletrabalho, *part time* e caracteristicamente domiciliar.

Segundo Küchemann (2008), a situação das mulheres no mundo do trabalho, no Brasil, no limiar do século XXI revela que há uma forte segregação ocupacional, pois as mulheres ainda representam a maioria da força de trabalho nos segmentos menos valorizados, com baixos salários e em condições mais precárias, sobretudo, nos chamados redutos femininos, tais como empregadas domésticas, agricultoras e operárias para as que possuem menos instrução; secretárias e balconistas para as mulheres de nível de instrução médio e professoras e enfermeiras para as que possuem escolaridade mais elevada.

Grande parte da atividade feminina concentra-se em atividades do setor de serviços, tais como saúde, educação, comunicações, administração, serviços comunitários e pessoais, pois essas atividades oferecem baixos salários, em condições precárias de trabalho

e limitadas perspectivas de futuro profissional. Utilizando dados do DIEESE (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos) de 2001, Küchemann (2008) demonstra que esse cenário pouco se alterou ao longo dos anos e demonstra que no mesmo ano, a prestação de serviços representava 28,4% do trabalho realizado por mulheres, o trabalho agrícola 20%, o emprego doméstico 17% e o comércio de mercadorias 13,5%. Portanto, os espaços que se configuram como redutos femininos encontram-se o trabalho em costura 94%, magistério do ensino fundamental 90%, secretariado 89%, telefonia e telegrafia 86%, enfermagem 84% e recepção 81%.

Além disso, as mulheres marcam forte presença no setor informal. Ainda segundo Küchemann (2008), do total das trabalhadoras brasileiras, aproximadamente 51,6% encontram-se na informalidade, enquanto que os homens representam aproximadamente 44%. Mesmo em situação de informalidade, as mulheres encontram-se sob desvantagens marcantes em relação aos homens que atuam no mesmo setor, pois a situação da informalidade das mulheres é ainda pior, já que são submetidas a menores rendimentos e a condições mais precárias de trabalho.

Antunes (2009) afirma que nas últimas décadas o trabalho feminino vem aumentando de forma ainda mais significativa no mundo fabril e que essa nova incorporação tem desenhado uma (nova) divisão sexual do trabalho, em que salvo em raras exceções, tem sido reservado ao trabalho feminino as áreas de *trabalho intensivo*, com níveis mais intensificados de exploração do trabalho, enquanto que áreas caracterizadas como de *capital intensivo*, dotadas de maior desenvolvimento tecnológico, permanecem ainda reservadas ao trabalho masculino.

Portanto, encontra-se a expansão do trabalho feminino, sobretudo no trabalho mais precarizado, de regime *part time*, marcados pela informalidade, com desníveis salariais muito abaixo dos recebidos pelos homens, além de jornadas mais prolongadas. E quando se articula a todo esse contexto do gênero do trabalho às questões de classe, as mulheres realizam o trabalho de forma dupla, dentro e fora de casa, sendo duplamente explorada pelo capital. Realiza assim trabalho produtivo na esfera pública e trabalho reprodutivo na esfera privada, que possibilita ao mesmo tempo a reprodução do capital na esfera do trabalho não

mercantil, pois é nessa esfera que se criam as condições indispensáveis para a reprodução da força de trabalho que compõem e irão recompor a futura força de trabalho para o capital, bem compõe a si mesma. Essa reprodução não diretamente mercantil cria as condições de reprodução do próprio sistema de metabolismo social do capital (ANTUNES, 2009).

Segundo Saffioti (1976), o modo de produção capitalista se baseia na extração de mais-valia relativa e a reprodução ampliada do sistema impõe a busca ininterrupta de elevação da produtividade do trabalho, culminando com a emergência de dois efeitos imediatos nas formações sociais capitalistas. O primeiro diz respeito ao enorme incremento do excedente econômico. O segundo produz a marginalização de grandes contingentes humanos, sobretudo de mulheres e de grupos técnicos socialmente discriminados do mundo do trabalho.

Sendo o trabalho o momento privilegiado da *práxis*, constitui a via por excelência através da qual se procede ao desvendamento da verdadeira posição que as categorias históricas ocupam na totalidade dialética sociedade capitalista e das relações que elas mantêm entre si e com o todo social no qual se inserem. [...] Mesmo que aparentemente, determinado contingente demográfico seja marginalizado das relações de produção em virtude de sua raça ou de seu sexo, há que se buscar nas primeiras (relações de produção) a explicação da seleção de caracteres raciais e de sexo para operarem como marcas sociais que permitem hierarquizar, segundo uma escala de valores, os membros de uma sociedade historicamente dada. [...] Enquanto categorias subalternas, operam segundo as necessidades e conveniências do sistema produtivo de bens e serviços, assumindo diferentes feições de acordo com a fase de desenvolvimento do tipo estrutural da sociedade (SAFFIOTI, 1976, p. 07).

Embora desde a década de 1970 as mulheres brasileiras tenham assegurado seu acesso à escolaridade e ao mundo do trabalho remunerado, que culminaram com impactos expressivos sobre a composição e a organização familiar, o seu atrelamento à família continua intenso. E por mais diferenciados que os arranjos familiares se componham no limiar do século XXI, a família ainda é a unidade social básica e os papéis familiares das

mulheres (e dos homens) não estão dissociados das funções que desempenham na vida, em especial no espaço público do trabalho. O tema da esfera pública e privada em relação ao trabalho das mulheres é recorrentemente discutido entre as feministas, o que tem proporcionado importantes contribuições para a análise da relação entre ambas as esferas. Contudo, *“ainda persistem os entraves para que o trabalho doméstico não remunerado seja elevado à categoria de trabalho e faça parte das projeções econômicas nacionais”* (KÜCHEMANN, 2008, pg. 74).

Atualmente, a conquistada igualdade formal coexiste com desigualdades perpetuadas por intermédio de crenças, normas e valores, socialmente construídos que asseguram a permanência de antigas representações, que se mostram resistentes a mudanças e se expressam nas relações de trabalho e na maneira como os trabalhos realizados por mulheres e por homens são percebidos e valorizados, contribuindo para a manutenção do lugar da mulher a um espaço subordinado no contexto das relações sociais e de trabalho na sociedade (KÜCHEMANN, 2008).

A fim de reforçar os argumentos acerca da inserção feminina em relações de trabalho mais precárias, Küchemann (2008) nos apresenta dados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) de 2005 em que as mulheres formam o maior contingente de pessoas que recebem até um salário mínimo, o que representa 53% dos empregados nessa condição. Mesmo apresentando maior nível de escolaridade que os homens, as mulheres recebem rendimentos inferiores, estimado em aproximadamente 65% dos rendimentos dos homens. As brasileiras em média possuem mais anos de escolaridade que os homens e isso não têm contribuído para levar à igualdade salarial.

Segundo a pesquisa do IBGE “Estatísticas de Gênero - Uma análise dos resultados do Censo Demográfico 2010” (2014), a escolaridade das mulheres aumentou em relação à dos homens e o estudo foi baseado no Censo Demográfico, por meio da comparação entre os de 2010 e 2000. As Estatísticas evidenciam que, no ensino médio, houve aumento da frequência escolar feminina de 9,8% em relação à masculina no período considerado. A taxa feminina foi de 52,2%, para uma taxa masculina de 42,4%. Constatou-se também um contingente maior de mulheres entre os universitários de 18 a 24 anos no nível superior, em

2010. Elas representavam 57,1% do total de estudantes na faixa etária. Conseqüentemente, o nível educacional das mulheres é maior do que o dos homens na faixa etária dos 25 anos ou mais. Outro fator importante atribuído para a elevação do nível de escolaridade das mulheres foi a redução na proporção de adolescentes (15 a 19 anos) com filhos. Este caiu na década, de 14,8% para 11,8%.

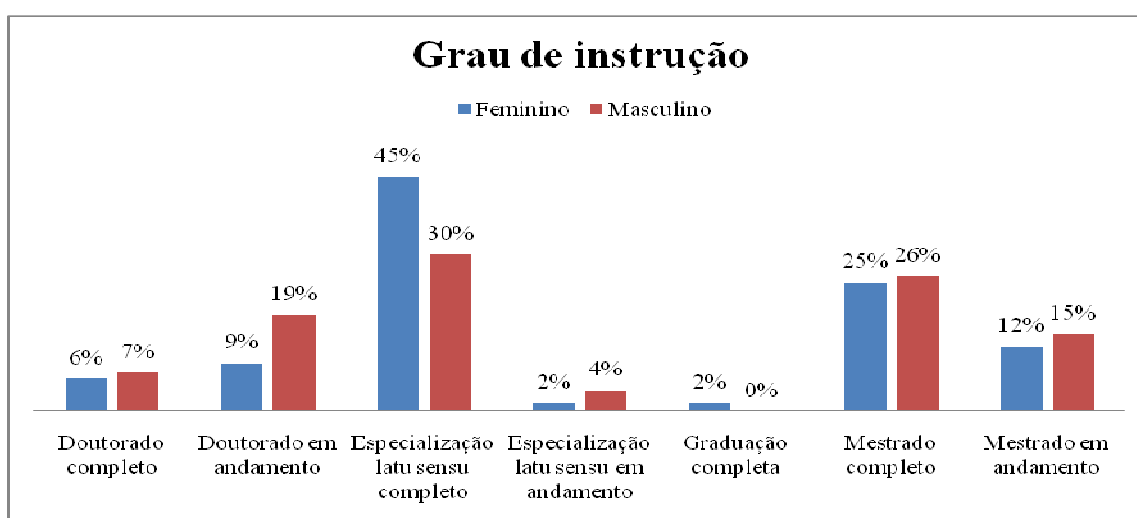
Além disso, persiste o ônus da dupla e/ou tripla jornada de trabalho. O aumento da participação feminina no mercado de trabalho não se fez acompanhar de uma melhor distribuição das tarefas domésticas entre os membros familiares, nem tampouco logrou romper totalmente com a estrutura patriarcal. Para a grande maioria das mulheres a gerência familiar compartilhada, ainda, é uma utopia (KÜCHEMANN, 2008, pg. 75).

Assim, ao cruzarmos as variáveis sobre condições de trabalho e impactos na vida pessoal e profissional a partir do recorte de gênero, encontramos indícios importantes que vão de encontro às tendências em curso no mundo do trabalho a partir da inserção dessa perspectiva de análise para a o trabalho de tutoria à distância e essa opção justifica-se em função do trabalho de tutoria à distância ter apresentado uma taxa de presença feminina muito grande 71%. Por isso, fizemos uma análise estatística a partir do recorte de gênero e amparada pela literatura sociológica que discorre sobre trabalho e gênero, almejamos investigar se para as tutoras mulheres esse trabalho representa maiores impactos em sua vida familiar e profissional, haja vista que se trata de um trabalho atípico, part time, característico de trabalhos femininos, conforme advogamos anteriormente, e que pode representar mais uma sobrecarga preocupante de trabalho para as mulheres.

Portanto, iniciamos a análise a partir da investigação sobre o grau de instrução entre homens e mulheres e a partir desse recorte de gênero, verifica-se que, entre as mulheres, a maioria tem especialização *latu sensu* completo 45%, seguida pelas mulheres com mestrado completo 25%, as mulheres com mestrado em andamento 12%, as mulheres com doutorado em andamento 9% e doutorado completo 6%, sendo por último as mulheres com graduação completa e especialização *latu sensu* em andamento (ambas 2%). Entre os homens, prevalece a formação em especialização *latu sensu* completa, correspondendo a

30% dos homens, seguido por homens com mestrado completo 26%, homens com doutorado em andamento 19%, mestrado em andamento 15%, doutorado completo 7% e especialização *latu sensu* em andamento 4%. De acordo com os dados, não há nenhum homem com apenas graduação. Assim, a partir do grau de instrução, podemos verificar que o nível de formação de mulheres e homens é muito semelhante e não se apresenta como fator explicativo para que em nossa amostra o trabalho de tutoria à distância se caracterize por ser uma atividade eminentemente feminina.

Gráfico 27 – Grau de instrução por sexo

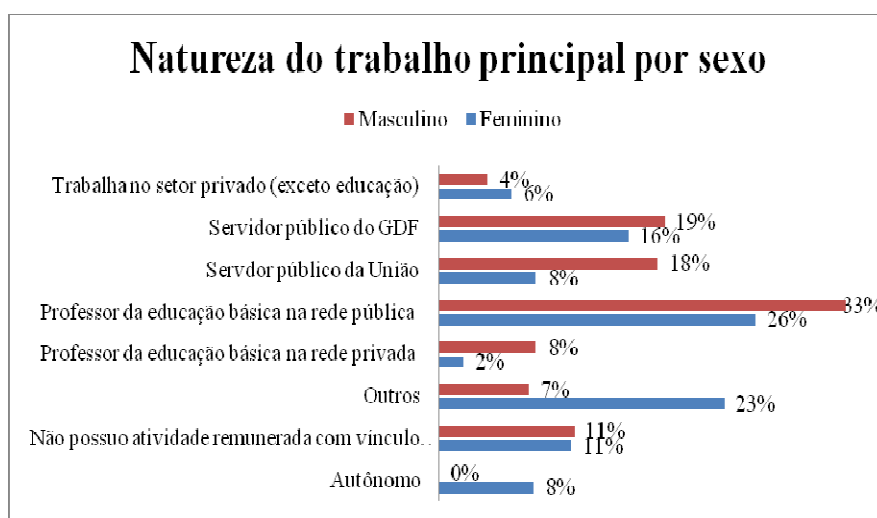


Fonte: A autora.

Esta tabela demonstra que a maioria das mulheres são professoras da educação básica na rede pública 26%, seguida por Outros trabalhos 23% que incluem funcionária pública municipal, professora do ensino superior privado, prestadora de serviço FUB, que possui bolsa de mestrado e de doutorado, que exerce a profissão de geógrafa, prestadora de serviços, consultora de projetos, etc. As servidoras públicas do GDF representam 16% das respondentes e aquelas que não possuem atividade remunerada com vínculo formal são 11%. Há uma minoria de mulheres autônomas 8%, de mulheres servidoras públicas da União 8%, trabalhadoras do setor privado 6% - que não inclui educação - e professoras da educação básica na rede privada 2%.

Ainda analisando estatisticamente a natureza do principal trabalho dos tutores a partir do recorte da variável gênero, obtivemos o indicador de que uma grande porcentagem dos homens 33% trabalha como professor da educação básica na rede pública, enquanto 19% trabalham como servidor público do GDF e outros 18% trabalham como servidor público da União. Entre os respondentes, 11% não possuem atividade com vínculo formal, seguido por professores da educação básica na rede privada 8%, homens que trabalham em outras atividades 7% que incluem professor do ensino superior privado, prestador de serviço e que possui bolsa de mestrado; e homens que trabalham no setor privado 4% – exceto educação. Não há registro de nenhum homem atuando como autônomo.

Gráfico 28 - Natureza do trabalho principal por sexo



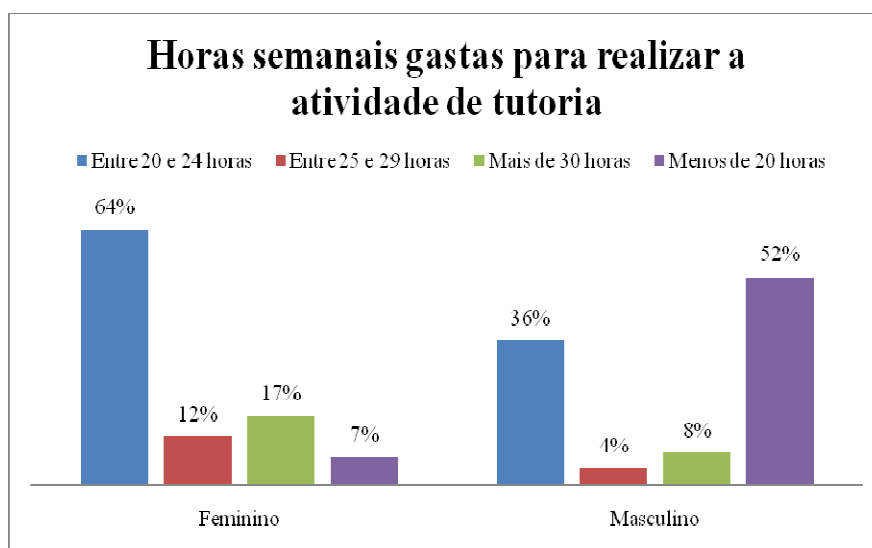
Fonte: A autora.

Investigamos quantas horas em média as mulheres gastavam para se dedicarem ao trabalho de tutoria à distância, pois conforme já anteriormente explicado, nos editais de seleção a exigência é de dispor de pelo menos 20 horas semanais para o trabalho. Assim, a partir desse questionamento, observamos que as mulheres, em sua maioria 64%, relatam gastar entre 20 e 24 horas semanais para realizar a atividade de tutoria, enquanto que 17% das mulheres indicaram que gastam mais de 30 horas semanais e outras 12% gastam entre 25 e 29 horas. Apenas 7% indicam que gastam menos de 20 horas. Ao contrário das mulheres, os homens, em sua maioria 52%, indicaram que gastam menos de 20 horas para



realizar a atividade de tutoria, seguidos por aqueles que gastam entre 20 e 24 horas 36%. Os tutores que gastam mais de 30 horas representam 8% e os que gastam entre 25 e 29 horas 4%.

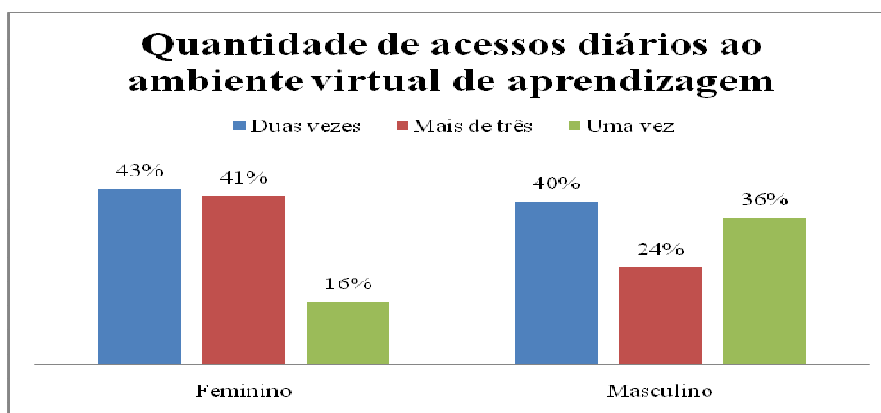
Gráfico 29 - Horas semanais gastas para realizar a atividade de tutoria por sexo



Fonte: a autora.

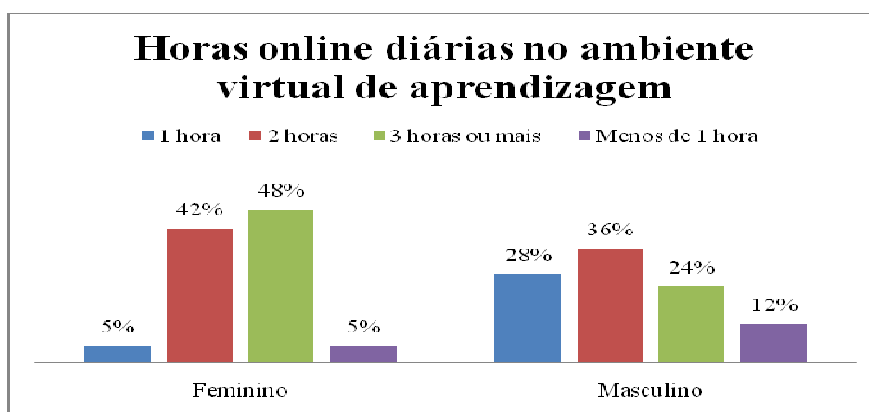
Quando cruzamos os dados sobre a quantidade de acessos a plataforma *on line* diariamente, pois se trata de uma exigência do trabalho do tutor a distância acessar o ambiente virtual de aprendizagem pelo menos uma vez ao dia e não permanecer mais de 24 horas sem acessá-lo é possível perceber que a maioria 84% das mulheres indica acessar o ambiente virtual mais de uma vez por dia. Esse grupo se divide em dois e representam respectivamente 43% das mulheres que afirmam acessar a plataforma *on line* duas vezes e as que indicam três acessos 41%. As mulheres que indicam que acessam uma vez por dia representam apenas 16% das respondentes. Entre os homens, a maioria acessa duas vezes por dia o ambiente virtual 40%, seguidos por aqueles que acessam apenas uma vez 36% e aqueles que indicam que acessam mais de três vezes 24%.

Gráfico 30 - Quantidade de acessos diários ao ambiente virtual de aprendizagem por sexo



Fonte: a autora.

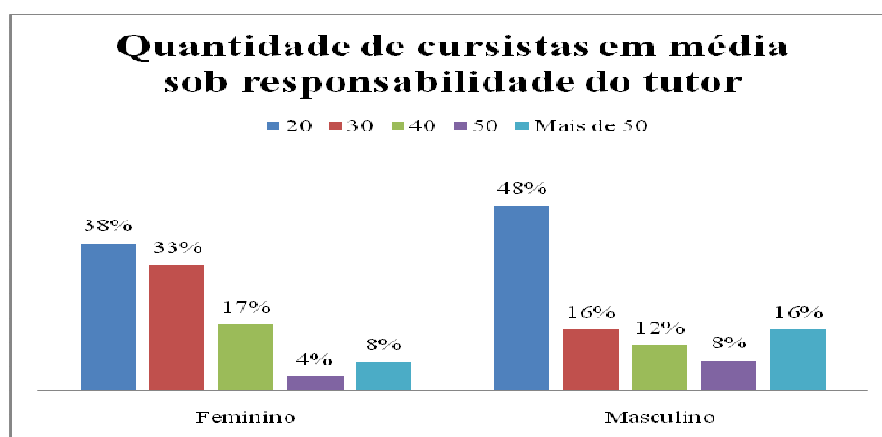
Em relação ao tempo que permanecem on line no ambiente virtual de aprendizagem, as mulheres, em sua maioria, responderam que permanecem duas horas 42%, três horas ou mais representam 48%, e, portanto, permanecem duas horas ou mais por dia *on line* no ambiente virtual de aprendizagem representando um total de 90% das respondentes. Ao passo que apenas 10% indicam que permanecem uma hora e nenhuma respondente permanece menos de uma hora. Entre os homens, a maioria indica que permanecem duas horas 36%, 24% permanecem três horas ou mais. Os que indicam ficar uma hora *on line* representam 28%, sendo apenas 12% que ficam menos de uma hora.

Gráfico 31 - Horas *on line* diárias no ambiente virtual de aprendizagem por sexo

Fonte: a autora.

Analisando a tabela a seguir, que diz respeito sobre a quantidade de cursistas que cada tutor tem sob sua responsabilidade, percebe-se que a maioria 38% das mulheres tem em média vinte cursistas sob sua responsabilidade, seguidas por 33% das mulheres que tem sob sua responsabilidade cerca de trinta cursistas. As que indicam que se responsabilizam por quarenta cursistas são 17%, enquanto 8% são responsáveis por mais de cinquenta cursistas. Uma minoria 4% indica possuir mais de cinquenta cursistas sob sua responsabilidade. Entre os homens, 48% deles lidam com vinte cursistas, enquanto os que se responsabilizam por trinta e mais de cinquenta cursistas respectivamente representam 16% cada. Outros 12% são os tutores que tem sob sua responsabilidade quarenta cursistas. Por último, temos os tutores que se responsabilizam por cinquenta cursistas 8%.

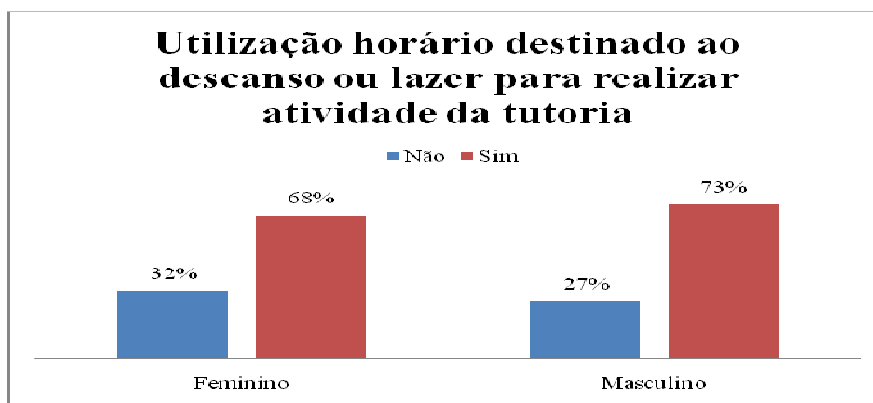
Gráfico 32 - Quantidade de cursistas em média sob responsabilidade do tutor por sexo



Fonte: a autora.

Procuramos verificar se entre as mulheres o trabalho de tutoria à distância traria um impacto maior sob sua vida familiar e profissional, e, para isso, fizemos o recorte de gênero para apreender se entre as mulheres haveria maior utilização dos horários que seriam dedicados ao descanso ou lazer para se dedicarem ao trabalho. Assim, verifica-se que as mulheres que utilizam o horário destinado ao descanso ou lazer para realizar atividades de tutoria são maioria 68% entre todas as mulheres. A situação dos homens representa uma maioria 73% utiliza o horário destinado ao descanso ou lazer para realizar atividades de tutoria em relação às mulheres.

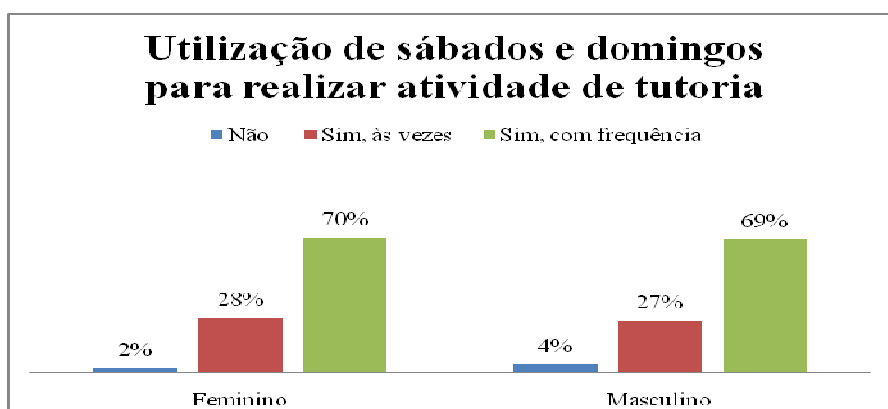
Gráfico 33 - Utilização do horário destinado ao descanso ou lazer para realizar atividade da tutoria por sexo



Fonte: a autora.

Investigamos se o trabalho de tutoria à distância representa alguma alteração na rotina pessoal e/ou familiar entre os tutores respondentes através do recorte de gênero de os dados indicam que entre as mulheres que utilizam sábados e domingos para a realização da atividade de tutoria com frequência são grande maioria 70%. As mulheres responderam que utilizam os sábados e domingos às vezes, são 28%; enquanto as que não fazem isso representam apenas 2%. Entre os homens, também a maioria 69% utiliza sábados e domingos para a realização da atividade de tutoria com frequência, seguidos por aqueles que utilizam apenas às vezes 27% e os que responderam que não utilizam são somente 3%.

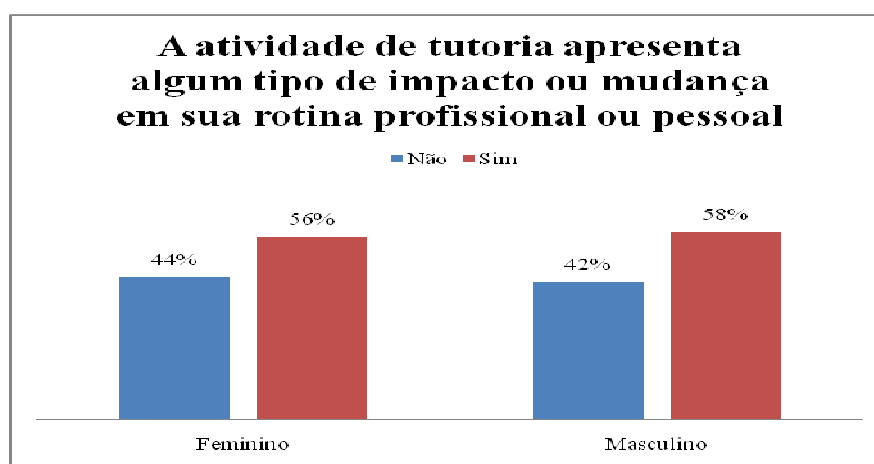
Gráfico 34 - Utilização de sábados e domingos para realizar atividade de tutoria



Fonte: a autora.

Apesar de no Gráfico 7 apenas 68% das mulheres terem afirmado que utilizam os horários que seriam dedicados ao descanso ou lazer para se dedicarem ao trabalho de tutoria à distância, as respostas do Gráfico 9 demonstram que a maioria 56% das mulheres acreditam que a atividade de tutoria provocou algum tipo de impacto ou mudança em sua rotina profissional ou pessoal, contra as mulheres que responderam que não houve mudança 44%. Entre os homens, a maioria 58% também acredita que houve impacto ou mudança, enquanto 42% não acreditam que houve impacto ou mudança.

Gráfico 35 - Impacto causado pela atividade de tutoria por sexo



Fonte: a autora.

A elaboração social do fator sexo não pode ser tomada simplesmente como variável ideológica que não exerce influência na produção, pois ocorre justamente o contrário, já que se trata de um fenômeno cujas bases encontram-se inseridas no núcleo econômico do modo de produção capitalista e como contrapartida ideológica da base econômica da sociedade, “*justificadora das mudanças e diferenciações que permitem a renovação constante das condições de reprodução do modo de produção capitalista em seu conjunto*” (SAFFIOTI, 1976, pg. 09).

A inserção do recorte gênero na sociologia do trabalho permite ampliar a visão do fenômeno da articulação entre produção/reprodução, o que significa trabalhar simultaneamente sobre dois grupos de relações sociais, relações entre os sexos e relações de

classe, relações essas que são denominadas respectivamente por Kergoat (1986) como relações de opressão e de exploração.

As condições em que vivem homens e mulheres não são produtos de um destino biológico, mas, antes de tudo, construções sociais. Homens e mulheres não são uma coleção – ou duas coleções – de indivíduos biologicamente distintos. Eles formam dois grupos sociais que estão engajados em uma relação social específica: as relações sociais de sexo. Estas, como todas as relações sociais, têm uma base material, no caso o trabalho, e se exprimem através da divisão social do trabalho entre os sexos, chamada, de maneira concisa, divisão sexual do trabalho. [...] Problematizar em termos de divisão sexual do trabalho não remete, portanto, a um pensamento determinista; ao contrário, trata-se de pensar a dialética entre invariantes e variações, pois, se supõe trazer à tona os fenômenos da reprodução social, esse raciocínio implica estudar simultaneamente seus deslocamentos e rupturas, bem como a emergência de novas configurações que tendem a questionar a existência mesma dessa divisão (KERGOAT, 2003, pg. 55 a 56).

Portanto, a preocupação em relação ao recorte de gênero foi motivada em função de uma mistura de elementos bombásticos para as trabalhadoras mulheres, pois desempenham um trabalho precário no sistema UAB/UnB e ao considerar que grande parte dessas trabalhadoras são professoras da rede básica pública e privada, o que pressupõe que enfrentam uma extensiva e intensiva carga de trabalho, somando-se a isso tudo, agrave-se o fato de serem mulheres que na maior parte das vezes possui como responsabilidade o trabalho reprodutivo doméstico que ainda vigora como uma responsabilidade feminina em nossa sociedade. O trabalho reprodutivo, ainda apresenta-se como hegemonicamente feminino, nos termos de uma jornada adicional, muito embora existam exceções, mas a grande maioria das transformações no mundo do trabalho foi acompanhada da permanência do trabalho reprodutivo como responsabilidade da mulher (PEREIRA NETTO E LUZ, 2011).

Assim, como o trabalho em tutoria possui a característica de ser um trabalho atípico, inevitavelmente suscita a preocupação com a jornada de trabalho dupla ou tripla

que as mulheres assumem diante de acumularem mais uma atividade remunerada juntamente com sua rotina de trabalho reprodutivo. Acredita-se que estudos futuros acerca do adoecimento ocasionando sob as mulheres que acumulam essa dupla ou tripla jornada apresentarão resultados extremamente preocupantes acerca da saúde física e mental das mesmas, tarefa essa que não cabe nesse trabalho.

[...] não é por acaso ou natural que a pessoa cuidadora geralmente se materializa na figura da mulher. É que o cuidado é um trabalho e, portanto, não está alheio à divisão sexual do trabalho, que por sua vez, norteia a organização social e econômica da sociedade. Decorre daí que em qualquer das esferas de trabalho as ocupações de mulheres são geralmente aquelas que envolvem, sobretudo, cuidados de e as ocupações de homens, aquelas que envolvem cuidados com. Apesar dos avanços observados na esfera do comportamento, sobretudo devido à organização social e política das mulheres no questionamento dos papéis tradicionais de gênero e a crescente inserção das mulheres no mercado de trabalho, segue sendo hegemônica a compreensão de que o trabalho doméstico, a socialização das crianças e o cuidado para com os idosos e doentes, são de responsabilidade quase que exclusiva das mulheres, independentemente se está ou não inseridas no mercado de trabalho. Segundo dados da PNAD de 2008, 87,9% das mulheres e 46,1% dos homens inseridos no mercado de trabalho declararam que executam afazeres domésticos e tarefas relacionadas aos cuidados com os membros familiares do domicílio. Quanto à intensidade com que homens e mulheres se dedicam aos afazeres reprodutivos, as mulheres estimaram dedicar 20,9 horas semanais às atividades domésticas e ao cuidado de seus familiares, e os homens 9,2 horas semanais (Kuchemann, 2010, pg. 02).

Segundo Mészáros (2002), como função mediadora primária do processo sociometabólico, temos a regulamentação economicamente sustentável da reprodução biológica dos seres humanos como um produto da articulação historicamente mutável dos relacionamentos estabelecidos entre os mesmos. Assim, os processos reguladores desses relacionamentos estão imersos em uma rede de relações dialéticas, e, conseqüentemente, a expressão desses relacionamentos historicamente específicos são marcados pelas

características estruturais fundamentais de todo o complexo social e, que também afetam profundamente a articulação de todo o processo sociometabólico.

Portanto, se os imperativos alienantes do sistema estabelecido da reprodução econômica exigem um controle social discriminatório e hierárquico, afinado com o princípio antagonista estruturador da sociedade, e o correspondente modo de administrar o processo do trabalho, o ‘macrocosmo’ abrangente desse tipo encontrará seu equivalente em todos os níveis do intercâmbio humano, até mesmo nas menores ‘microestruturas’ ou ‘microcosmos’ da reprodução e do consumo habitualmente teorizados sob o nome família. Inversamente, enquanto o relacionamento vital entre homens e mulheres não estiver livre e espontaneamente regulado pelos próprios indivíduos em seu ‘microcosmos’ autônomo (mas de maneira nenhuma independente da sociedade) do universo histórico interpessoal dado, com base numa igualdade significativa entre pessoas envolvidas - ou seja, sem a imposição dos ditames socioeconômicos da ordem sociometabólica sobre eles - não se pode sequer pensar na emancipação da sociedade da influência paralisante que evita a auto-realização dos indivíduos como seres sociais particulares (MÉSZÁROS, 2002, pg. 268).

Por isso, é compreensível a presença maciça de mulheres em trabalhos mais precários e em tempo parcial, pois segundo Mézáros (2002) seria um “milagre” se o microcosmo do sistema do capital fosse ordenado segundo o princípio da igualdade real, pois em seu conjunto, esse sistema não pode se manter sem se estruturar sobre a reprodução das *relações de poder* historicamente específicas pelas quais a função de controle se encontra radicalmente separada e de maneira autoritária *imposta* sobre a força de trabalho pelas personificações do capital.

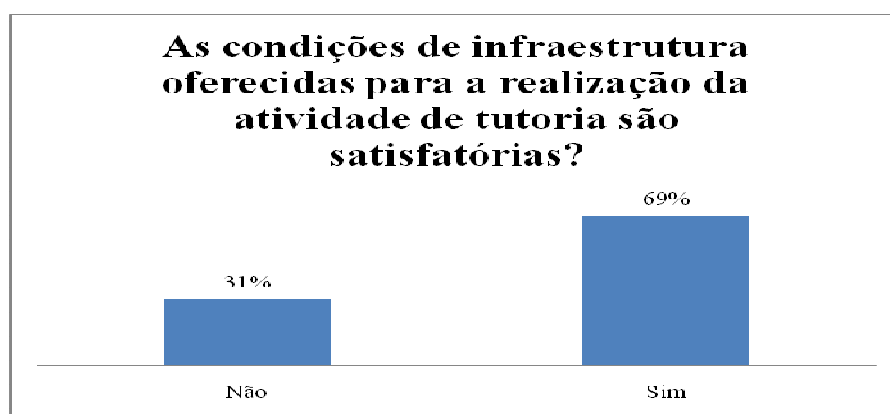
### **3.3.2 Avaliação proativa e encontros presenciais.**

Ainda em nossa pesquisa, objetivamos apreender a satisfação e capacidade de proativa dos tutores e iniciamos essa inquirição quanto às condições de infraestrutura oferecidas pela UAB/UnB para a realização da atividade de tutoria à distância está um



pouco acima da média 69%, ainda não é expressiva para se confirmar boas condições de infraestrutura para a realização da atividade de tutoria, pois quando passamos a questionar sobre as condições oferecidas aos tutores em relação aos deslocamentos e encontros presenciais, observamos que o cenário satisfatório modifica-se substancialmente.

Gráfico 36 – Satisfação quanto às condições de infraestrutura oferecidas para realização da atividade de tutoria



Fonte: A autora.

O deslocamento para os polos presenciais pelo tutor a distância é uma exigência, pois esses momentos são utilizados para realização de atividades presenciais, realização de provas e avaliações, bem como serve para fortalecer os vínculos entre tutores e cursistas. No sistema UAB/UnB o encontro presencial se configura como uma exigência da legislação que estabelece a obrigatoriedade de momentos presenciais, aos quais geralmente ocorrem 2 vezes durante a realização da disciplina. Comumente, o primeiro ocorre no início da disciplina, a fim de promover a apresentação entre tutores e cursistas, bem como o fortalecimento dos vínculos entre os mesmos. O último encontro geralmente ocorre com o encerramento das atividades e o tutor vai ao polo presencial encerrar a disciplina e aplicar a atividade avaliativa final, estabelecida de acordo com o critério do professor da disciplina. Para que esses encontros ocorram, cada curso oferece o transporte e o valor em diárias para o que os tutores possam se locomover e participar das atividades presenciais.

Atualmente, a UAB/UnB conta com 8 polos no Acre, 7 polos em Goiás, 3 polos em Minas Gerais, 2 polos na Bahia, 2 polos em Mato Grosso, 2 polos em São Paulo, 2

polos em Tocantins, 1 polo na Paraíba, 1 um polo em Roraima e um polo em Alagoas e os tutores se deslocam de Brasília para esses polos de acordo com o curso. Ao participarem do processo seletivo de tutores, há a exigência expressa em relação a presença dos mesmos nesses polos em dias previamente estabelecidos, mas há situações que envolvem esses encontros que nos fornecem subsídios para indicá-los como um dos elementos precarizantes dos mais preocupantes para a tutoria à distância. A UAB paga a passagem de ida e volta do tutor, onde a maior parte das vezes se refere a um deslocamento aéreo em função da distância dos polos, mas para os casos em que os polos são mais próximos, os tutores se deslocam em veículos geralmente oferecidos pelas prefeituras municipais em que os polos estão instalados. Conforme explicamos anteriormente, a UAB não é uma instituição, nem uma universidade é um “sistema” que se articula através da parceria entre estados, municípios e as Instituições de Ensino Superior que ofertam os cursos a distância. Assim, cabe aos municípios fornecer infraestrutura necessária ao funcionamento do polo e isso inclui o deslocamento de professores e tutores aos polos para eventos presenciais. A prefeitura disponibiliza um veículo com motorista para buscar os tutores na sede do curso na IES de origem, no nosso caso específico na UnB, e deixa os mesmos nos locais onde irão se hospedar. Em alguns casos a prefeitura também fornece o transporte de tutores entre os locais em que estão hospedados e o polo, mas em outros casos cabe ao próprio tutor se deslocar de seu local de hospedagem para o polo.

No caso em que o deslocamento ocorre por transporte aéreo, cabe aos tutores se deslocarem para o aeroporto, de acordo com o dia e horário em que a passagem foi comprada pela área administrativa do curso ao qual se “vincula”. Normalmente, quando os tutores chegam no aeroporto de destino há um veículo com motorista igualmente fornecido pela prefeitura do polo para levá-lo diretamente ao polo ou ao seu local de hospedagem. Da mesma forma que no caso de deslocamento por terra, em alguns casos a prefeitura fornece o transporte para o tutor do seu local de hospedagem até o polo e em outros casos não, ficando a responsabilidade desse deslocamento pelos tutores. Quando os polos são muito distantes dos aeroportos de destino ou dos locais em que os tutores se hospedam, as prefeituras fornecem esse transporte invariavelmente.

Para custear esse deslocamento, os tutores recebem uma remuneração em forma de “diárias” que são depositadas em uma conta bancária indicada pelos mesmos. Pesquisamos os valores pagos entre todos os cursos da UAB/UnB, mas não há nenhum valor formalmente estabelecido e varia de acordo com o curso, com a distância do polo e da quantidade de dias necessários para a realização do encontro presencial. Estimamos algumas médias entre os valores fornecidos pelas secretarias de graduação de cada curso, pois seria impossível apresentar todos os valores. Segundo as secretárias dos cursos que pesquisamos, estimamos que para polos mais próximos de Brasília, os tutores recebem entre R\$ 80,00 e R\$ 150,00 por diária e estes são valores mínimo e máximo que encontramos. Para polos mais distantes, os tutores recebem entre R\$ 180,00 e R\$ 240,00 por diária, entre valor mínimo e máximo fornecido pelas secretarias de curso. Pudemos constatar que os valores pagos em diárias correspondem na maioria das vezes a duas diárias e duas diárias e meia aos tutores.

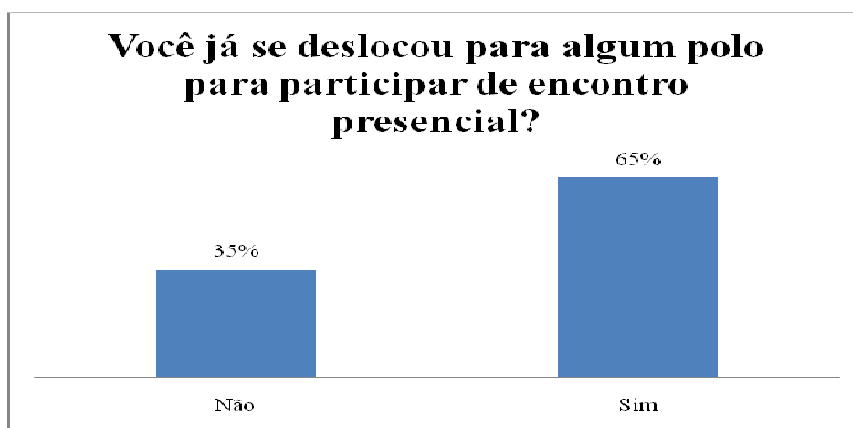
Geralmente as diárias pagas aos tutores começam a ser computadas a partir do meio-dia de sexta-feira e são estendidas até o domingo subsequente em período integral. Portanto, é de praxe que o tutor disponibilize desde a sexta-feira até o domingo para a participação nos encontros presenciais. Essas diárias são pagas para cobrir os custos de alimentação e transporte quando o transporte não é fornecido pela prefeitura, mas é comum haver atraso no pagamento desse benefício aos tutores, que ficam incumbidos de custear todas as despesas provenientes do encontro presencial e só depois terem as diárias recebidas em sua conta bancária. Mas esse atraso no pagamento, que deveria ser antecipado, não é o aspecto mais precarizante para o tutor, e sim, as condições de segurança em relação a sua integridade física, haja vista que os tutores que se propõem a fazer esses deslocamentos não possuem nenhuma segurança previdenciária que os ampare em caso de acidente ou mesmo de morte, desresponsabilizando a UAB/UnB de qualquer dano ou acidente, mesmo de natureza fatal. Isso se deve pelo fato de a atividade de tutoria não ser juridicamente reconhecida e não haver nenhum vínculo empregatício entre tutores e UAB/UnB.

Um exemplo de como a posição de desrespeito da própria “Pátria Educadora” em relação aos tutores, e por extensão a todos os trabalhadores que atuam no sistema UAB, o

diretor de Políticas Regulatórias da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação do Ministério da Educação (Seres/MEC) João Paulo Bachur, elucidou durante a discussão sobre o novo Marco Regulatório de Educação a Distância (EaD) ocorrido no Senado Federal em 15/10/2015, ironicamente no dia que se comemora o Dia do Professor, que regulação da EaD é extremamente necessária e importante, além de frisar que é necessário criar um regime especial, já que em sua concepção é impossível alcançar o interior do País só com educação presencial, mesmo com todo o investimento privado. Salienta inclusive que não é possível o Brasil alcançar uma taxa de alunos compatível com nossos colegas da América latina sem a EaD e que não se trata simplesmente de aumentar vagas, essa mudança precisa ser pautada pela qualidade, mas quando se trata do trabalho do tutor o mesmo Sr. Bachur explica tranquilamente que o tutor não é docente e não há nenhuma ilegalidade no pagamento de bolsas aos mesmos, da mesma forma que não há ilegalidade no pagamento de bolsas para professores, através da bolsa do CNPQ por produtividade. O então diretor do Seres/MEC conclui que a bolsa de tutoria é uma dupla vantagem, para o Estado porque é barata e não gera encargos e vantajosamente destaca que é mais barata ainda para a pessoa física, pois não gera tributação de pagamento de imposto de renda. Ignorando as condições de trabalho marcadas pela precarização e até de riscos mortais, Bachur esclarece ainda que não há possibilidade de contratação de tutores via CLT (Consolidação das Leis do Trabalho), pois o Estado é de regime jurídico único. O pagamento do trabalho dos tutores, assim como dos demais trabalhadores bolsistas da UAB, é regulamentada e respaldada juridicamente por um arcabouço próprio, através da Lei N° 11.273/06, que dispõe da autorização e concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participante de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. E conclui em tom legitimador da atual situação que tutor e professor são completamente diferentes.

Portanto, diante dos riscos que os tutores correm nos deslocamentos aos polos sem terem nenhuma segurança garantida pela UAB/UnB, perguntamos aos tutores da amostra se eles já haviam se deslocado para participarem de encontros presenciais e constatamos que pouco mais da maioria 65% já se deslocou para algum polo para participar de encontro presencial, enquanto que 35% dos tutores afirmaram nunca terem deslocado.

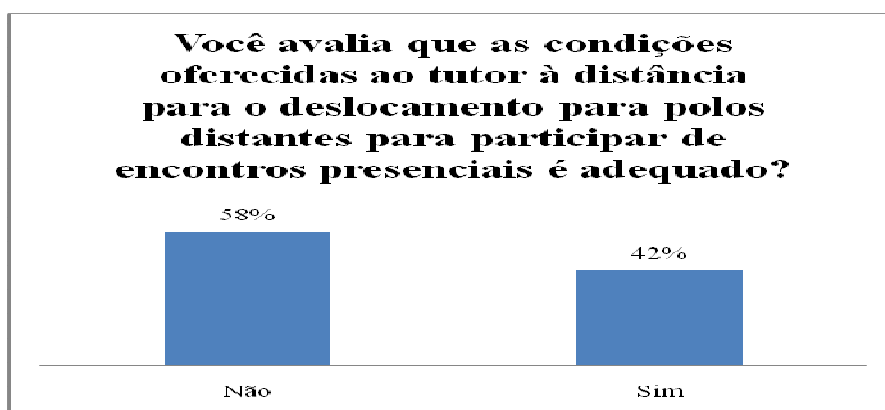
Gráfico 37 – Deslocamento para algum polo para participação em encontro presencial



Fonte: A autora.

Perguntamos ao tutores a distância que afirmaram já ter se deslocado e participado de algum encontro presencial em polos distantes, se os mesmos consideravam se as condições oferecidas eram adequadas ou não e entre os que já foram para os encontros presenciais, 58% avaliam as condições oferecidas para o deslocamento a polos distantes como inadequadas. Quanto os principais motivos citados para essa avaliação, podemos citar as principais causas indicadas pelos tutores: estradas e automóveis precários, falta de transporte, polos sem estrutura, diárias atrasadas e insuficientes, etc.

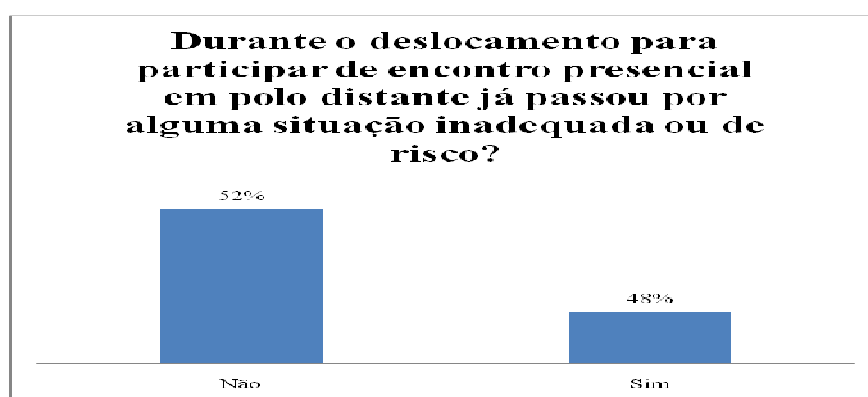
Gráfico 38 – Adequação das condições oferecidas ao tutor a distância para o deslocamento aos polos distantes para participar de encontros presenciais



Fonte: A autora.

Entre os que responderam não considerarem as condições oferecidas nos polos como sendo adequada, questionamos se os tutores já haviam passado por alguma situação de risco e constatamos que é alarmante o fato que mais da maioria 52% dos respondentes afirmaram já terem passado por alguma situação inadequada ou de risco durante o deslocamento para participar de encontro presencial em polo distante. Tal fato está ligado diretamente às condições inadequadas para o deslocamento conforme foi constatado na questão anterior. Dentre as situações inadequadas é possível citar motoristas mal capacitados, ficar em um hotel distante, transporte e estrada inadequados, assalto no ônibus, esperar o ônibus por horas em uma rodovia, cidade que ficou hospedado não haver hotel e ter que ficar hospedado na paróquia da igreja da cidade, dormir em ginásio de esporte, transporte não levar os tutores de ao aeroporto após as 14 horas, pois excedia o horário de trabalho dos motorista da prefeitura e o tutor ficar sem ter como retornar, etc.

Gráfico 39 – Situações inadequadas durante o deslocamento para participar de encontro presencial em polo distante



Fonte: A autora.

Para demonstrar algumas situações relatadas pelos tutores em relação aos riscos e situações inadequadas relatados pelos mesmos, resolvemos descrever fielmente alguns relatos que explicitam a situação alarmante dessa situação.

*”Quando cheguei na cidade e não havia um hotel perto do polo e tive que ficar em um hotel distante comprometendo a minha segurança já que tinha que me deslocar sozinha”.*

*“Usar transporte com motoristas embriagados, estradas completamente sem condições de tráfego”.*

*“Aguardar por mais de duas horas o retorno do carro da UnB de outro polo ao lado de uma rodovia”*

*“Transporte inadequado”*

*“O ônibus para Caninãula foi assaltado”.*

*“Não ter transporte adequado, o que quase fez perder o encontro”.*

*“Viagem em veículo não oficial. Tive que pagar um táxi para um deslocamento no Acre”.*

*“Fomos ao Acre no ano passado e havia inundação na cidade”.*

*“Ônibus quebrado, estradas esburacadas”.*

*“Ônibus que precisam de baldeação, ou seja, a espera dos passageiros em outros ônibus que muitas vezes não tem conforto algum”.*

*“Motoristas mal capacitados”.*

*“Na viagem entre João Pessoa e Duas Estradas, o carro que foi disponibilizado para o transporte não possuía cinto de segurança para todos os passageiros e havia uma luz vermelha acesa no painel indicando problemas com o aquecimento do carro. Ao chegarmos na cidade, fomos alojados em uma casa completamente insegura e insalubre. Qualquer ladrão ou outro tipo de criminoso poderia adentrar o local sem muito esforço. Inclusive, há casos de tutoras que viajaram para esta cidade sem a companhia de outros tutores e dormiram sozinhas no local citado”.*

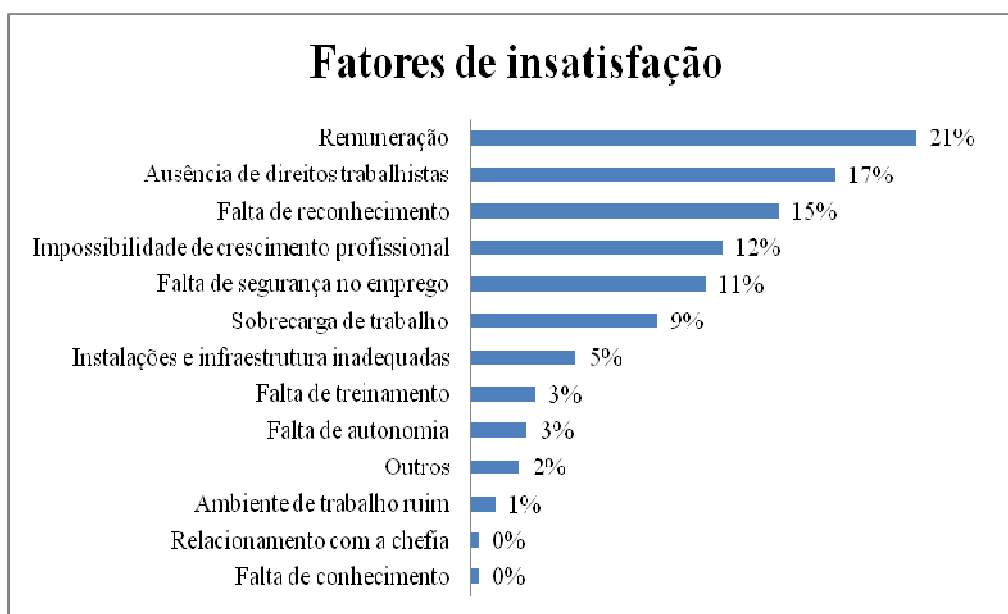
*“Carros velhos, sem manutenção conduzidos por motoristas terceirizados e em alta velocidade”.*

*“Demora para que o carro do polo fosse buscar, carros velhos e sem conforto, motoristas inexperientes”.*

*“A motorista que iria buscar no aeroporto não apareceu e fiquei esperando por horas no aeroporto até que eles enviassem outro motorista”.*

Questionamos junto aos tutores quais os principais fatores que geravam insatisfação no trabalho de tutoria para os respondentes, encontram-se a remuneração, a ausência de direitos trabalhistas e a falta de reconhecimento como os três principais motivos. Em seguida, encontra-se a impossibilidade de crescimento profissional, a falta de segurança no emprego, a sobrecarga de trabalho, instalações e infraestrutura inadequadas, falta de autonomia, falta de treinamento. Os últimos lugares pertencem a outros motivos – os quais são instabilidade semestral, carreira, falta de continuidade nas ações desenvolvidas, reuniões presenciais e falta de reconhecimento dos governantes com políticas públicas adequadas para a educação à distância – e ambiente de trabalho ruim. Ninguém acredita que falta de conhecimento e relacionamento com a chefia sejam fatores de insatisfação.

Gráfico 40 – Fatores de insatisfação em relação ao trabalho de tutoria à distância

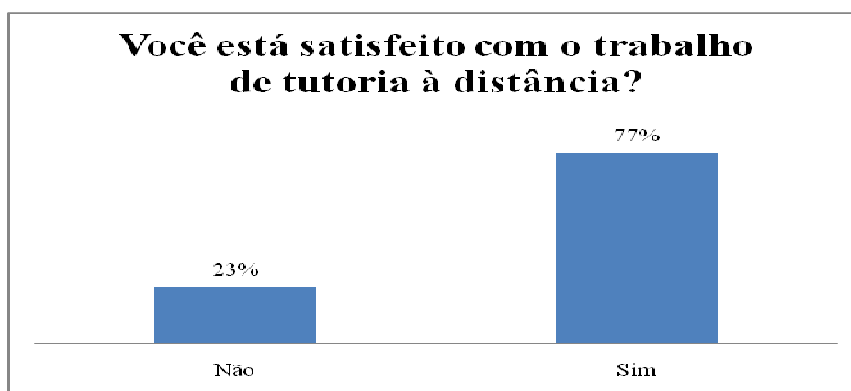


Fonte: A autora.

Ainda em relação a avaliação e capacidade de proatividade, perguntamos aos tutores sobre o nível de satisfação com o trabalho de tutoria. Os tutores, em sua maioria, se sentem satisfeitos com o trabalho de tutoria à distância, com 77% dos respondentes contra 23% que responderam não à pergunta.



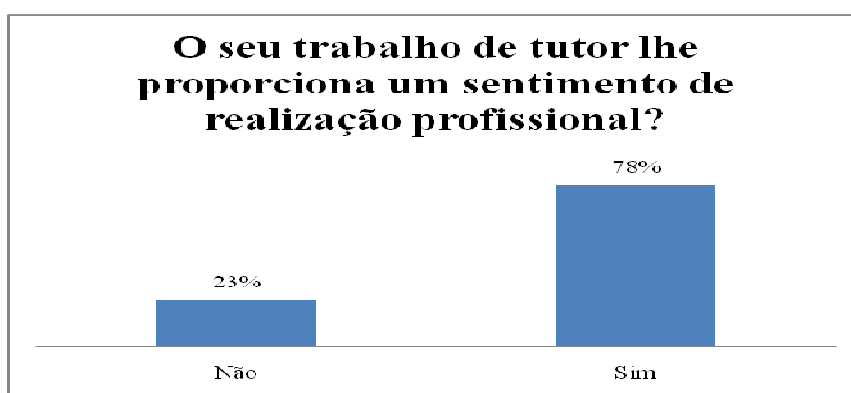
Gráfico 41 – Satisfação com o trabalho de tutoria à distância



Fonte: A autora.

Também perguntamos aos tutores em relação ao sentimento de realização profissional que a tutoria lhes proporcionava e a grande maioria dos tutores 78% afirmam que o trabalho de tutor proporciona um sentimento de realização profissional. Entretanto, apesar da tutoria lhes proporcionar realização profissional não é suficiente para garantir uma vida de qualidade aos tutores e isso é evidente não só pelas condições precárias decorrentes desse trabalho que já tratamos, mas também porque somente 2% da amostra ter respondido que possui como atividade atualmente apenas o trabalho com a educação a distância e a maioria esmagadora ter como atividade principal outros trabalhos e a tutoria ser somente um bico.

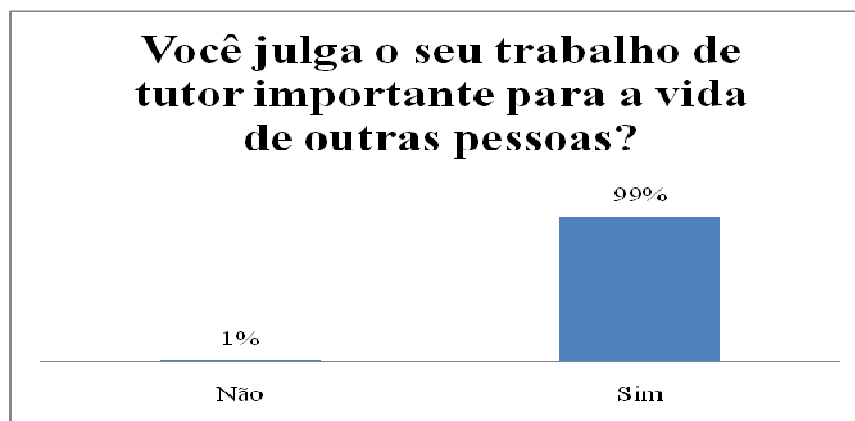
Gráfico 42 – Sentimento de realização profissional proporcionado pela tutoria



Fonte: A autora.

Além da satisfação pessoal e profissional, a maioria expressiva 99% julga o trabalho de tutor importante para a vida de outras pessoas.

Gráfico 43 – Importância do trabalho de tutor na vida das pessoas



Fonte: A autora.

Quanto a esse quesito é importante destacar a contradição entre a satisfação profissional expressa pelos tutores e a ausência de retorno profissional que o trabalho de tutoria proporciona a esses trabalhadores, já que a experiência em tutoria à distância não é valorizada no meio acadêmico, principalmente para comprovar experiência docente e nem mesmo em processo seletivo de mestrado e doutorado. No *Currículo Lattes* também não há espaço específico para comprovar experiência de tutoria à distância, a não ser que o indivíduo insira essa experiência no campo de informações complementares ou que tenha produzido material didático para a educação a distância. Isso se trata de um aspecto ambíguo, pois os tutores relatam na maior parte das vezes serem chamados a opinar e participar da disciplina diretamente na qual atuam e, conseqüentemente, produzem material didático, mas na plataforma *lattes* isso fica implicitamente subscrito que o espaço se destina a produção de material didático segundo critérios que se limitam à produção de material similar a artigo científico ou para professores pesquisadores ou conteudistas, que são os professores diretamente vinculados às Instituições de Ensino Superior e que assumem a estruturação da disciplina na qual o tutor trabalha como executor junto aos cursistas.

Em cursos de mestrado e doutorado a experiência de tutoria à distância não é considerada válida para comprovar docência no ensino superior, pois trata-se de uma

exigência compulsória para estudantes bolsistas a participação em disciplinas ligadas a prática docente e estudantes que consigam comprovar experiência anterior como professor ou professor substituto no ensino superior podem se abster de cumprir essas disciplinas a fim de integralizar sua carga curricular de pós-graduação *stricto sensu*.

Segundo pesquisa realizada por Mendes (2012) com tutores da UAB de uma Instituição Pública Federal de Ensino Superior (IPFES) anônima da região Sul do Brasil, descreve o trabalho do tutor nesse sistema como a própria “expressão da precarização” e sua pesquisa destaca entre as frustrações que o trabalho de tutoria proporcionava nos tutores é o fato de os mesmos acreditarem que a atuação em um trabalho precário e provisório serviria de trampolim para um ofício mais seguro e melhor remunerado. Os tutores aceitam a condição precária do trabalho, mas isso se dá diante da crença de que esse trabalho representa uma possibilidade de qualificar seus currículos e obter crescimento pessoal com essa experiência, além de esse trabalho lhes proporcionarem orgulho por representar o estabelecimento de um vínculo profissional com uma instituição federal de ensino (MENDES, 2012), mas isso de fato não ocorre, haja vista que academicamente esse tipo de atuação não é contabilizado em nenhum processo seletivo a não ser dentro de processos seletivos que busquem cooptar tutores.

Perguntamos aos tutores se os mesmos estavam satisfeitos com a remuneração atual de R\$ 765,00 e percebe-se que a maioria assustadora 98% entre os tutores não está satisfeita com a remuneração atual na tutoria. É importante lembrar que a bolsa mensal paga aos tutores atualmente encontra-se a mais de cinco anos sem reajuste que atualmente o salário mínimo no Brasil é superior a bolsa, cujo último aumento foi de 11.70 % em relação ao último ano, passando de R\$ 788 no último ano para R\$880 em 2016.

Atualmente, há uma petição pública em forma de abaixo assinado pela valorização dos tutores da Universidade Aberta do Brasil no site da Avaaz (Avaaz é uma comunidade de mobilização *online* que leva a voz da sociedade civil para a política global) onde se exige que vários pontos acerca do exercício da função de tutoria no âmbito da Universidade Aberta do Brasil/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (UAB/CAPES) sejam discutidos com a população e com os poderes públicos. Exige-se

também que as medidas necessárias sejam tomadas por parte das autoridades competentes para que a atual situação aviltante dessa atividade profissional seja corrigida e dentre as prioridades destacadas encontra-se a exigência de profissionalização e reconhecimento da atividade de tutoria e o reajuste da bolsa.

Gráfico 44 – Satisfação com a remuneração atual da tutoria



Fonte: A autora.

Perguntamos aos tutores se eles achavam que a remuneração recebida pelo trabalho era compatível com as atividades desempenhadas por eles e 95% dos respondentes não consideram sua remuneração adequada ao trabalho de tutor desempenhado por eles. Entre os motivos citados para tal consideração, há a baixa remuneração e o valor da bolsa, a responsabilidade e importância do trabalho, a alta qualificação que eles possuem, a dedicação ao trabalho, muitos desafios que a tutoria apresenta, falta de aumentos, entre outros.

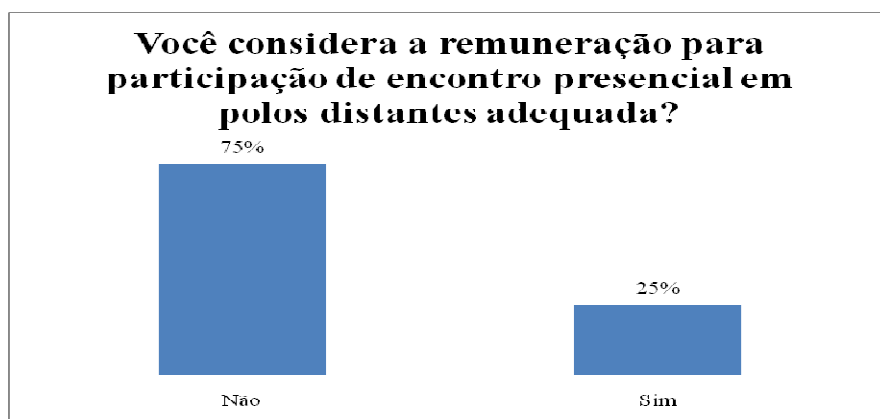
Gráfico 45 – Adequação da remuneração às atividades desempenhadas pelo tutor



Fonte: A autora.

Perguntamos aos tutores se eles consideram que a remuneração recebida para participação de encontro presencial em polos distantes e a maioria dos tutores 75%, consideram a remuneração inadequada.

Gráfico 46 – Adequação da remuneração para participar a encontros presenciais em polos distantes



Fonte: A autora.

Dentre os motivos apresentados para a insatisfação com a remuneração para participação de encontro presencial em polos distantes, é possível citar o principal: não há remuneração, apenas diárias que são insuficientes para o custeio das despesas como alimentação, hotéis, desgaste, cansaço.

Por fim, perguntamos aos tutores quais as sugestões que eles dariam para melhor a qualidade na educação a distância, pois o slogan da UAB não é a busca de uma educação de qualidade, mas sobretudo, de uma educação de excelência e relatamos abaixo algumas das sugestões emitidas pelos tutores de maneira fiel ao relatado por eles.

*“Instalação de um fórum de discussão para aprimoramento das condições de trabalho”.*

*“Uma carreira, penso que haveria mais comprometimento por parte de muitos colegas que veem a atividade de tutoria como um ‘bico’”.*

*“Local de trabalho na universidade, direitos trabalhistas mínimos”.*

*“Aumentar o valor da bolsa”.*

*“Reconhecimento da profissão”.*

*“Planejamento das atividades de tutoria em conjunto com os tutores que estão em maior contato com os professores cursistas com o objetivo de contextualizar as atividades às diferentes realidades”.*

*“Aumentar a bolsa e reduzir o número dos alunos”.*

*“Maior reconhecimento por parte do governo, capacitação e formação contínua, bolsa compatível com as atividades desempenhadas”.*

*“A tutoria deve ser incorporada à estrutura da instituição”.*

*Que haja qualificação para os tutores na própria universidade e melhor remuneração e valorização. Mas principalmente formação.*

*“É necessária a criação de leis que regulamentem e valorizem a profissão”.*

*“Remuneração, estabilidade e concurso público”.*

*“Reconhecimento profissional, não fazer a função do professor”.*

*“A mais importante é reconhecer a tutoria como uma atividade docente!!”*

*“Rever o modelo de UAB implementado no país”.*

*“Valorização do profissional; melhorar os espaços de atuação”.*

*“Melhor remuneração e capacitação contínua em serviços. Direitos trabalhistas assegurados”.*

*“Institucionalizar a tutoria, tornar algo reconhecido”.*

*“Maior reconhecimento por parte dos governante e maior engajamento por parte dos tutores a fim de buscarem maior repercussão e, conseqüentemente, maior visibilidade de qualificação do seu Trabalho”.*

*“Reconhecimento”.*

*“Formação continuada; organização coletiva de ações (reuniões pedagógicas de disciplinas afins); maior valorização do profissional (direitos trabalhistas e salários condizentes com o de professor universitário com as devidas exigências para ocupação do cargo) ”.*

*“Aumento da remuneração; Oportunidade de crescimento; Maior autonomia”.*

*“Precisa se repensar a remuneração, formas de seleção e vínculo do tutor com a EaD. Do jeito que está fica fadada ao mínimo”.*

*“Regulamentação da atuação profissional; melhorar a Remuneração; Melhorar a Infraestrutura dos polos; Oferta de formação continuada para os tutores; diminuir a quantidade de alunos por turma”.*

*“O ministério da educação deveria ter pessoas sérias e honestas (começando pelo ministro da educação) para regulamentar essa profissão e não colocar um profissional de educação para ganhar uma miséria (menos que um salário mínimo) ”.*

*“Certamente uma valorização financeira ao tutor e principalmente um reconhecimento mais efetivo do trabalho realizado. Também ofertar a participação em cursos, palestras e seminários”.*

*“Uma vez as que as instituições adotaram a modalidade à distância, o poder público, por meio do Ministério da Educação, das universidades públicas e/ou privadas e outros segmentos de instituições de ensino que utilizam a Educação a Distância devem investir na contratação de docentes. Deve-se considerar que o Tutor a Distância, antes de receber essa denominação é Professor em sua formação, com isso a função de tutoria, ou ainda mais adequado a “Docência Online” deveria ser algo a ser acrescentado na função do docente, e não a inversão/redução do docente a uma “subcategoria” inferiorizada e precarizada. A oferta de bons cursos e a qualidade de ensino está intimamente relacionada à participação de Corpo Docente qualificado e no caso das instituições de ensino, principalmente, no ensino superior, a presença de Docentes é imanente e prioritária”.*

*“Acredito que melhores condições salariais e de suporte para que o tutor possa desenvolver o seu trabalho da forma que atenda aos alunos com mais qualidade”.*

*“O tutor deveria ter um vínculo profissional com a instituição, o tempo de dedicação deveria ser ampliado para 30 horas, pois ficamos mais de 20 horas na plataforma”.*

*“Sugiro mais divulgação do trabalho do tutor, para que possamos ser reconhecidos”.*

*“Acredito que primeiramente assumir que o tutor é um professor EaD, segundo, remuneração de acordo com a titulação, terceiro, reconhecimento e ao mesmo tempo uma relação de emprego e trabalho melhor, com direitos trabalhistas e não esse sistema de bolsa”.*

*“Aumentar a carga horária dos contratos de atividade de tutoria, reconhecimento do tutor como um professor, mais treinamentos para capacitação dos tutores, melhor infraestrutura nos polos para dar suporte aos tutores e alunos e políticas públicas adequadas para o desenvolvimento da educação a distância”.*

*“Reconhecimento, valorização por parte do Estado”.*

*“Profissionalizar a tutoria”.*

*“Remuneração compatível”.*

E por mais desgastante que seja a exposição de tantas sugestões expressas pelos tutores, acredita-se que as mesmas sejam necessárias para finalizar esse trabalho, pois de maneira sintética, o que nos parece, é que todas as sugestões giram em torno do óbvio e do inadiável para essa categoria de trabalhadores: reconhecimento!

Assim, se *“o sistema do capital é orientado para a expansão e movido pela acumulação”*, conforme afirma Mészáros (2002, pg. 100), pois se constitui de um dinamismo e deficiência antes inimagináveis, como sistema de controle sociometabólico, compartilhamos igualmente do posicionamento do filósofo húngaro que o capital somente é irresistível enquanto conseguir extrair e acumular trabalho excedente quer seja na forma econômica ou política.

Havia um grau elevado de autossuficiência no relacionamento entre a produção material e seu controle nas formas antigas de controle sociometabólico. Essa autossuficiência se aplica não somente às comunidades tribais primitivas, mas também à economia doméstica das antigas sociedades escravagistas e ao sistema feudal da Idade Média. Mas quando esta autossuficiência desapareceu e gradativamente forneceu espaço para conexões metabólicas/reprodutivas expandirem sua ampliação, o avanço do controle do capital encontrou espaço propício para se desenvolver e também para difundir universalmente, no seu devido tempo, a alienação e a reificação (MÉSZÁROS, 2002), que



encontramos no mundo do trabalho na contemporaneidade, e, em especial, nas novas formas de trabalho que emergem juntamente com a reestruturação produtiva e com a revolução informacional.

É assim que emerge, desse gênero de constituintes fundamentalmente incontroláveis e geradores de fetichismo, um modo específico de controle sociometabólico, que se configura num modo que não pode reconhecer fronteiras (sequer em seus próprios limites estruturais insuperáveis), apesar das consequências devastadoras quando forem atingidos os limites mais externos das potencialidades produtivas do sistema. Isso acontece porque - na maior oposição possível a formas anteriores de 'microcosmos' reprodutivos socioeconômicos altamente autossuficientes - as unidades econômicas do sistema do capital não necessitam nem são capazes de autossuficiência. É por isso que, pela primeira vez na história, os seres humanos têm de enfrentar, na forma do capital, um modo de controle sociometabólico que pode e deve se constituir - para atingir sua forma plenamente desenvolvida - num sistema global, *“demolindo todos os obstáculos que estiverem a caminho”* (MÉSZÁROS, 2002, pg. 102).

O capital se transformou no mais dinâmico e eficiente extrator do trabalho excedente em toda história ao se livrar das restrições subjetivas e objetivas da autossuficiência, em que essas restrições são eliminadas de forma inteiramente reificada, com todas as mistificações inerentes à noção de “trabalho livre contratual”. Contrariamente ao que ocorre na escravidão e na servidão, esta noção promove uma aparência ao capital que lhe retira a responsabilização do peso da dominação forçada, pois a “escravidão assalariada” é internalizada pelos sujeitos trabalhadores sem a necessidade de ser imposta externamente sobre os indivíduos sob a forma de dominação política, com exceção de situações de grave crise (MÉSZÁROS, 2002).

Assim, como sistema de controle metabólico, o capital se torna o mais eficiente e flexível mecanismo de extração do trabalho excedente, e não apenas até o presente. Pode-se convincentemente argumentar que a “força bombeadora” do capital, que extrai o capital não conhece fronteiras e assim, pode-se corretamente considerar que tudo que se puder imaginar como extensão quantitativa da força extratora de trabalho excedente corresponde

à própria natureza do capital, ou seja, está em perfeita sintonia com suas determinações internas. Em outras palavras, o capital ultrapassa infatigavelmente todos os obstáculos e limites com que historicamente se depara, adotando até as formas de controle mais surpreendentes e intrigantes se as condições exigirem. De fato, é assim que o sistema do capital constantemente redefine e estende seus próprios limites relativos, prosseguindo seu caminho sob as circunstâncias que mudam, precisamente para manter o mais alto grau possível de extração do trabalho excedente, que constitui sua *raison d'être* histórica e seu modo real de funcionamento. Sobretudo, o modo de extração do trabalho excedente adotado pelo capital - historicamente o mais bem-sucedido, exatamente porque é eficiente e enquanto for eficiente - também pode se definir como uma medida absoluta de “eficiência econômica” (MÉSZÁROS, 2002, pg. 103).

Porém, apesar de o capital possuir a característica da incontornabilidade, é imperioso lembrar que o modo de controle metabólico do capital, bem como suas consequências para o trabalho, constitui uma exceção e não uma regra na história, haja vista que o mesmo surgiu como força estritamente subordinada durante o desenvolvimento histórico, pois o capital em todas as suas formas teve que superar a abominação de ter sido por muito tempo considerado como a forma mais “antinatural” de controlar a produção de riqueza, a exemplo dos obstáculos ideológicos ao capital que vigoraram durante o período medieval (MÉSZÁROS, 2002).

Em contraposição a idealização hegeliana do “capital permanente universal”, salientada como “*uma notável concepção filosófica de monumental de racionalização da ordem burguesa*” (MÉSZÁROS, 2002, pg. 46), a partir da conclusão real da ascendência histórica do capital na forma de sistema global não apenas incontornável, mas, sobretudo em última instância destrutivo e autodestrutivo, Mézáros (2002) advoga que as razões vitais para ir “além do capital” se conformam como uma necessidade inevitável e prioritária para os interesses da sobrevivência da humanidade.

Para os mais conformados e críticos da postura teórica assumida nesse trabalho, acordamos ainda com Mézáros (2002) que é imprescindível questionar a perpetuação da vigência desse sistema de sociometabolismo do capital, pois os impactos catastróficos das

práticas do capital “avançado” sobre o ambiente natural são devastadoramente ameaçadores em função de sua tendência à completa destruição das condições mais básicas da reprodução sociometabólica.

O fato de a exploração predatória dos recursos humanos e materiais de nosso planeta em benefício de uns poucos capitalistas seja uma condição não generalizável é maldosamente desconsiderado. Em vez disso, reafirma-se implicitamente a viabilidade universal de emulação do desenvolvimento dos países “capitalistas avançados”, sem levar em conta que nem as vantagens do passado imperialista, nem os imensos lucros obtidos da manutenção continuada do “Terceiro Mundo” na situação de dependência estrutural podem ser “universalmente difundidos” de modo a produzir os felizes resultados que se esperam da “modernização” e do “livre mercado”. [...] A esse respeito, basta pensar na tremenda discrepância entre o tamanho da população dos Estados Unidos - menos de 5% da população mundial - e seu consumo de 25% do total de recursos energéticos disponíveis. Não é preciso grande imaginação para se ter ideia do que aconteceria se os outros 95% adotassem o mesmo padrão de consumo e tentassem retirar 19 vezes 25% dos restantes 75% (MÉSZÁROS, 2002, pg. 47).

Posicionando-se criticamente contra o discurso da fatal inalterabilidade e irreversibilidade da vigência do controle metabólico do capital, Mézszáros (2002) contrapõe-se veementemente contra os *slogans* políticos que justificam suas ações através do discurso de que: “não há outra alternativa” contra o capital! E muitas vezes esse discurso é associado à tendenciosa auto justificação que apregoa que: “no mundo real” não há alternativa ao curso da ação defendido! E acrescenta enfaticamente:

No entanto, quando se pergunta de que espécie de “mundo real” estão falando, torna-se claro que é de um mundo totalmente fictício. Os defeitos estruturais e os antagonismos explosivos do mundo em que vivemos são negados, ou cegamente desconsiderados, com grandes justificações explicativas pelos que esperam que acreditemos que “no mundo real” não há alternativa alguma para a dócil aceitação das condições necessárias ao funcionamento sem problemas do sistema global do capital. Em nome da razão, do bom senso e da “política real” somos convidados a nos resignar com o atual estado das coisas, não importa quão destrutivos sejam seus antagonismos, pois dentro dos parâmetros da ordem estabelecida - eternizada como estrutura racional do essencialmente inalterável “mundo real”, com a “natureza humana” e sua correspondente instrumentabilidade reprodutiva ideal: o “mecanismo de mercado” etc. - não é possível

enxergar-se solução alguma para as contradições onipresentes. Assim, espera-se que finjamos para nós mesmos que as classes e contradições de classe já não existem ou não mais importam (MÉSZÁROS, 2002, pgs. 38 e 39).

Nesse sentido, se “não há alternativa” para as determinações do sistema do capital no “mundo real”, então intervenções causais, independentemente de sua magnitude, se grandes ou pequenas, devem ser consideradas como absurdas, pois a única mudança admissível nessa visão de mundo pertence aos que se preocupam com os efeitos negativos estritamente limitados, mas não se preocupam com qualquer efeito sobre a base causal, ou seja, o próprio sistema de controle metabólico do capital (MÉSZÁROS, 2002).

Por conseguinte, interpretações totalmente absurdas podem ser encontradas no reino da reforma social, que não se encontram embasadas por nenhuma grande mudança estrutural, mas sim num tipo de otimismo carregado de explicações que separa os efeitos das suas causas.

[...] a tentativa de separar os efeitos de suas causas anda de mãos dadas com a igualmente falaciosa prática de atribuir o status de regra a uma exceção. [...] Esconder o vazio das prometidas soluções corretivas é conveniente função ideológica da transformação em regra universal das condições rigorosamente excepcionais de poucos privilegiados (MÉSZÁROS, 2002, pgs. 39 e 40).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da ausência de pesquisas acerca do trabalho a distância realizado por docentes no campo da sociologia do trabalho, empreendemos nosso esforço no sentido de indicar a ponta do *iceberg* desse fenômeno que até então não vem sendo investigado pelos estudiosos desse campo do saber. Mesmo na obra considerada referência na atualidade sobre trabalho virtual “Infoproletários: degradação real do trabalho virtual (2009)”, cuja organização ficou a cargo dos admiráveis professores Ricardo Antunes e Ruy Braga, da Coleção Mundo do Trabalho da Boitempo Editorial, ainda não encontramos investigações acerca do trabalho docente realizado através da educação a distância e, portanto, almejamos que esse trabalho possa contribuir para a ampliação de pesquisas que objetivem analisar o trabalho virtual sob a ótica do trabalho docente no que poderia ser enquadrado no que Huws (2014) denomina de *cibertariado*.

Muito respeitosamente citamos esse livro, pois nele encontramos uma coletânea de trabalhos sobre o que realmente de melhor tem sido produzido acerca do trabalho informacional, onde Antunes e Braga (2009), magistralmente buscam demonstrar a tendência à alienação do trabalho informacional como uma face sombria de novas modalidades de trabalho em expansão no capitalismo contemporâneo e compreendemos que a inserção da temática sobre o trabalho dos tutores a distância, como uma expressão da nova conformação do trabalho docente na contemporaneidade, pode contribuir para a ampliação dos conhecimentos acerca das novas formas de trabalho que fazem emergir simultaneamente novas formas de precarização e alienação.

Assim, acreditamos que a investigação acerca das condições dos tutores a distância no sistema UAB/UnB, bem como com a busca de demarcar traços de seu perfil sócio profissional convirja com a tendência em curso apontada por Antunes e Braga (2009) em Infoproletários (2009), que entre os grupos de trabalhadores do campo informacional há um processo reinante de reprodução contraditória, que articula tecnologias do século XXI com condições de trabalho do século XIX, mesclando estratégias de intensa e brutal emulação sobre esses trabalhadores, ao modo da flexibilidade toyotizada, com técnicas gerenciais tayloristas de controle sobre o trabalhador, que associa o serviço em grupo com a

individualização das relações trabalhistas, promovendo assim a ampliação das formas mais complexificadas de estranhamento e alienação contemporânea do trabalho.

Portanto, totalmente cientes de que todas repostas não puderam ser dadas em nossa pesquisa, acreditamos que a partir dela abre-se o espaço para suscitar novas reflexões e estudos acerca das novas formas de expropriação e alienação de trabalho intelectual que vem sendo cooptado dentro das universidades, em especial, na Universidade de Brasília. Do mesmo modo, buscamos demonstrar que as relações de trabalho que se estabelecem no sistema de tutoria na UAB/UnB apresentam condições de exploração e ausência de regulação jurídica específica para o trabalho de tutoria à distância, assimilando aos primórdios da Revolução Industrial que marcaram a precária condição dos trabalhadores entre o final do século XVIII e início do século XIX.

O referencial teórico utilizado na pesquisa amparou-se na literatura sociológica que versa sobre a precarização do trabalho após a passagem do regime do sistema taylorista/fordista para o regime de acumulação flexível/toyotismo, onde procuramos demonstrar que o trabalho passou por profundas transformações, culminando com o estabelecimento de novas formas de contratação flexível e sem regulamentação trabalhista e para cumprir tal objetivo utilizamos os autores Antunes (2011, 2011b, 2005, 2009, 2009b e 2006), Marx (1982, 1998, 2004 e 2014), Mészáros (2002 e 2006), Dal Rosso (1996, 2008 e 2011) e Alves (2000, 2011 e 2011b). Para analisarmos como as transformações na esfera econômica e produtiva afetaram diretamente o contexto educacional brasileiro a partir da década de 1990, levando ao crescimento exponencial da oferta da educação a distância no país como uma resposta às novas demandas econômicas por qualificação da mão de obra, utilizamos como referencial teórico Belloni (2002, 2009 e 2011), Dourado (2002, 2005, 2006, 2009 e 2010) e Preti (2003 e 2009).

O referencial metodológico de análise da pesquisa se amparou a partir da perspectiva do construtivismo estruturalista de Bourdieu e da análise sobre a reprodução de Bourdieu e Passeron (1992). As ferramentas de coleta de dados utilizadas foram a pesquisa bibliográfica da literatura sobre a precarização do trabalho, a revisão documental da legislação da educação a distância no Brasil e a aplicação de questionário junto aos tutores

de graduação a distância dos cursos Pedagogia, Educação Física, Administração Pública, Artes Visuais, Biologia, Geografia, Letras, Música e Teatro. A análise dos dados foi realizada através da distribuição de frequências realizada no programa Excel, permitindo realizar a construção de tabelas e gráficos. Posteriormente, passamos à estimação de parâmetro, pois o mesmo é uma medida que descreve certas características dos elementos da população, e, finalmente generalizamos os resultados encontrados na amostra para a população através da inferência estatística. A escolha pelo questionário nos permitiu coletar as principais características dos tutores, que era um dos objetivos da pesquisa e conseguimos demonstrar que a maioria dos tutores a distância é composta expressivamente por mulheres (mais de 70% da amostra), que são trabalhadores com idade média entre 30 e 35 anos, que possuem qualificação profissional, que estão inseridos no mercado de trabalho e possuem trabalho formal remunerado, onde a maioria trabalha como professor da rede básica no setor público e privado, que grande parte também é composta por estudantes de pós-graduação em mestrado e doutorado e, portanto, a tutoria representa somente um trabalho extra ou “bico” para a maioria dos tutores.

Advogamos também que a instabilidade do trabalho de tutoria à distância, juntamente com suas várias configurações híbridas de trabalho formal desempenhado pela maioria dos tutores apontam para uma concreta e preocupante tendência à precarização do trabalho desses docentes, dentro de um contexto de reestruturação produtiva, e, em especial, a uma visível tendência ao processo de intensificação do trabalho desempenhado pelos trabalhadores que compõem o quadro de tutoria do sistema UAB/UnB.

A situação de invisibilidade e informalidade apresenta de forma explícita as estratégias do capital, mesmo que manifestas sob a personificação do Estado, para flexibilização dos processos de “contratação” da força de trabalho dentro da Universidade de Brasília, que culmina com uma total ausência de referências institucionais e jurídicas, impedindo assim qualquer exigência de reconhecimento formal do trabalho de tutoria à distância e de direitos trabalhistas.

Através da exposição do perfil sócio profissional dos tutores a distância, bem como das condições de trabalho e de suas avaliações acerca das condições sob as quais

realizam suas atividades no contexto da tutoria a distância no sistema UAB/UnB, objetivamos demonstrar que o processo de reestruturação produtiva no mundo do trabalho atinge concretamente as condições objetivas de “contratação” da força de trabalho, e, no caso da tutoria mais especificamente, o descompasso entre mão de obra qualificada que executa trabalho intelectual e as condições delituosas de arregimentação de trabalho que levam à reboque a uma situação de desvalorização profissional do trabalho docente de tutoria à distância, já que por não oferecer condições “decentes” de trabalho e tampouco nenhuma perspectiva de crescimento e reconhecimento profissional, configura como um trabalho temporário, em tempo parcial ou melhor traduzindo em um “bico” para a maioria dos tutores, mesmo que esses trabalhadores se realizem e reconheçam a importância de seu trabalho. Como agravante, essa conjuntura de “bico” para a tutoria à distância no sistema UAB/UnB resulta numa intensificação do exercício do trabalho e no aumento da jornada do trabalho, conforme Mészáros (2006, pg. 38) indica a tendência que denomina “extremamente significativa e de longo alcance” do retorno da mais-valia absoluta em extensão crescente nas últimas décadas nas sociedades de “capitalismo avançado”.

Além das condições objetivas, a flexibilização no trabalho precarizado e flexível da tutoria à distância atinge a subjetividade dos trabalhadores, que apesar de reconhecerem seu trabalho como importante para outras pessoas, não possuem expectativas de permanência na atividade, reconhecimento formal e jurídico do trabalho realizado, já que nesse quadro de exploração de trabalho sem nenhuma segurança ou reconhecimento, pode emergir um sentimento de frustração, sofrimento e ansiedade, levando a um processo de perda de resistência e de reação física e psicológica, levando a uma psicopatologia do trabalho, conforme a denominação de Dejours (1987). Acreditamos que pesquisas e análises futuras acerca da exploração do sofrimento mental e da submissão da subjetividade dos trabalhadores em tutoria na educação a distância sejam extremamente frutíferas e reveladoras acerca dessa temática, mas cujo debate não comportou em nossa pesquisa, haja vista que pesquisas dessa natureza dependem de critérios diferenciados, mas logramos lançar as bases para reflexões futuras nesse sentido.

Apesar de constatar que os tutores a distância possuem um alto grau de qualificação, o trabalho realizado pelos mesmos sofre com o processo de alienação, pois em



função do trabalho de tutoria estar separado entre planejamento realizado por um professor pesquisador e/ou conteudista institucionalmente ligado à Universidade de Brasília, e execução, realizada pelos tutores, configura-se como uma atividade docente altamente fragmentada, já que o tutor executa a atividade pedagógica segundo as orientações e o planejamento do professor pesquisador e/ou conteudista, além de estar sob total controle de suas atividades e ações dentro da plataforma *on line*, cuja tecnologia permite esse controle absoluto do trabalho do tutor a distância.

Mill (2010), ao analisar o trabalho docente presencial e a distância, apresenta a passagem de um processo de trabalho do tipo “unidocente” para um processo de trabalho “polidocente”. No âmbito da educação presencial a responsabilização recai sobre um único professor acerca das diversas atividades integrantes de sua disciplina, ao passo que no âmbito da educação a distância, a responsabilidade de uma disciplina é distribuída entre diferentes profissionais que se encarregam da tarefa de produzir o conteúdo do curso, assim como ocorre na UAB/UnB, onde para a confecção e oferta de uma disciplina há o envolvimento de uma equipe multidisciplinar, que envolve desde o coordenador do curso, designers, técnicos, professor pesquisador e/ou conteudista e tutores a distância, bem como os tutores presenciais, etc. Essa unidade formada pelo trabalho em equipe é denominada por Mill (2010) de “polidocência”, pois seria impossível ofertar uma disciplina a distância sem o envolvimento e participação de tantos profissionais. O autor reflete que essa dinâmica de trabalho, em termos de organização, se aproxima muito das concepções produtivas e organizacionais taylorista-fordista, apesar de paradoxalmente, se estruturar sob características toyotistas, haja vista que a oferta e operacionalização em última instância no que se refere a execução da disciplina está baseada na flexibilidade e constitui como elemento preponderante na educação a distância em função do uso intensivo de tecnologias de informação e comunicação.

Porém, assim como advogamos, Mill (2010) reflete que essa “polidocência” não representa menos trabalho ou menos responsabilização sob o professor docente a distância, ou seja, o tutor a distância, mas representa sobretudo, um processo de fragmentação em seu trabalho que para nós representa uma estratégia muito bem-sucedida do capital em criar condições propícias a exploração do trabalho do tutor, desfigurando-o de sua verdadeira

essência que é o de docente. Essa fragmentação culmina com a criação de não oferecer espaço para que se reconheça a função docente do tutor, pois “formalmente” a atividade pedagógica fica sob responsabilidade de um professor efetivo institucionalmente contratado pela Universidade de Brasília, mas que de fato não executa a atividade docente, já que este trabalho é responsabilidade do tutor a distância. Essa afirmação é tão evidente quanto  $2+2=4$  que, ao analisarmos a legislação educacional que ampara o funcionamento do sistema UAB, conforme fizemos, em várias passagens que caracterizam as funções dos tutores, encontramos as contradições que esse “sistema” insiste em dissimular, já que em várias passagens a própria legislação deixa clara a função de “desenvolver conteúdos pedagógicos” junto aos alunos e não meramente desenvolver questões gerenciais de acompanhamento de frequência e dificuldades ou de “tutoriação” de dúvidas dos alunos. Além do mais, nos próprios editais de seleção de tutores a distância encontramos a predileção por professores da rede básica de ensino e cremos que esse fato não se deve unicamente à lei de bolsas Lei nº 11.273/06, legitimadora da “contratação” dos tutores a distância e que ampara o “sistema” conforme senhor Bachur elucidou-nos, mas sobretudo cremos que essa predileção deve ao fato de haver uma priorização de contratação de trabalhadores já habituados ao trabalho docente, pois é exatamente essa mesma atividade que irão desenvolver na modalidade educacional a distância.

Assim, opomo-nos à denominação “tutor” e defendemos sua substituição pela denominação “professor” que trabalha em ambientes virtuais de aprendizagem e que todos os direitos trabalhistas assegurados aos trabalhadores docentes sejam estendidos aos trabalhadores docentes inseridos na educação a distância, e, em especial, no sistema UAB, pois esses trabalhadores são responsáveis por colocarem em prática a maior política de democratização de oferta de ensino superior na esfera pública do Brasil. Conscientes de que no país na “Pátria Educadora” os professores ainda são tratados com muito menos respeito que merecem, mas entendemos que a denominação “tutor” possui uma carga pejorativa que representa mais uma forma de depreciar o trabalho docente, conforme constituiu-se e ainda prevalece em nosso país.

Sabendo que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados, conseqüentemente, qualquer reformulação

significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir suas vitais e historicamente importantes funções de mudança que nos leve para uma *educação para além do capital*, mas não num sentido contingente e emergencial, e, sim, no sentido genuíno e educacionalmente viável do termo (MÉSZÁROS, 2005, pg. 25) é necessário que qualquer política educacional decente tenha como premissa elementar o respeito aos indivíduos que dela participam, sejam na forma de trabalhadores/executores ou na forma de seus beneficiados alunos/cursistas e sociedade, pois educação de qualidade, como condição de cidadania plena, só é alcançável se pautada por critérios de qualidade e seriedade, e não por práticas emergenciais paliativas que não visem nenhuma alteração no quadro social atual, mas tão somente sua perpétua reprodução.

#### 4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância). **CensoEaD.BR 2013/2014**. Disponível em: [http://www.abed.org.br/censoead2013/CENSO\\_EAD\\_2013\\_PORTUGUES.pdf](http://www.abed.org.br/censoead2013/CENSO_EAD_2013_PORTUGUES.pdf). Acesso em julho de 2015.

ALVES, Giovanni. **Trabalho, subjetividade e capitalismo manipulatório: o novo metabolismo social do trabalho e a precarização do homem que trabalha**. Revista da RET: Rede de Estudos do Trabalho, Marília, ano 5, n. 8, p. 1-31, 2011.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e Subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório**. São Paulo: Boitempo, 2011b.

\_\_\_\_\_. **O Novo (E Precário) Mundo do Trabalho: Reestruturação: Produtiva e Crise do Sindicalismo**. São Paulo: Boitempo, 2000.

ALVES, João Roberto Moreira. **A história da EaD no Brasil**. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Orgs.). *A educação a distância – estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

AMORIM, Henrique. **Trabalho imaterial: Marx e o debate contemporâneo**. São Paulo: Annablume. FAPESP, 2009.

\_\_\_\_\_. **Grupo de Trabalho 18: Marxismo e Ciências Sociais. Produção e trabalho imaterial na sociologia contemporânea**. 35º Encontro Anual da Anpocs, Caxambu, Minas Gerais, 2011.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 15ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **O continente do labor**. São Paulo: Boitempo, 2011b.

\_\_\_\_\_. **O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009.

\_\_\_\_\_; BRAGA, Ruy. **Infoproletários: degradação real do trabalho virtual**. São Paulo: Boitempo, 2009b.

\_\_\_\_\_. **(Org.). Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.

\_\_\_\_\_. **Apresentação.** In: MÉSZÁROS, I. **Para Além do Capital: rumo a uma teoria da transição.** São Paulo/SP: Boitempo. Editora da Unicamp, 2002.

\_\_\_\_\_; POCHMANN, M. **A desconstrução do trabalho e a explosão do desemprego estrutural e da pobreza no Brasil.**

\_\_\_\_\_; DRUCK, Graça. **A terceirização como Regra?** Revista TST. Brasília, v. 79, nº 4, 2013.

ARAUJO, J. G; JESUS, G. R. **A Universidade Aberta do Brasil na Universidade de Brasília: análise de indicadores de avaliação e acompanhamento dos cursos.** In: Maria Lidia Bueno Fernandes. (Org.). **Educação a distância no ensino superior: interlocução, interação e reflexão sobre a UAB na UnB.** Brasília: Editora UnB, v. 1, p. 121-136, 2012.

ARETIO, Lorenzo García. **Historia de la Educación a Distancia.** RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, ISSN 1138-2783, Vol. 2, Nº 1, 1999.

\_\_\_\_\_. **La tutoría en la UNED. Bases y orientaciones.** Madrid: UNED, 1999a.

\_\_\_\_\_. **Passado y presente de la acción tutorial em la UNED.** In \_\_\_\_\_. OLIVER, A.; ALEJOS, A. (Eds.) **Perspectivas sobre la función tutorial.** Madrid: UNED, 1999b.

BARBETTA, P. A. **Estatística Aplicada às Ciências Sociais.** 4 ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância.** Campinas: Autores Associados, 2009.

\_\_\_\_\_. **Ensaio sobre a educação a distância no Brasil.** Educação e Sociedade. Vol.23, no.78, p.117-142, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educação a distância e mídia-educação na formação profissional.** Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, 2011.

BOURDIEU, P. **Esboço de uma teoria da prática.** In: ORTIZ, R. (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu.** São Paulo: Olho d'Água, p. 39-72, 2003.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico.** Tradução de Fernando Tomaz. 7ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais das ciências: por uma sociologia clínica do campo científico.** São Paulo: Unesp, 2004b.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino.** Rio de Janeiro, Francisco Alves: 1992.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBORENDON, Jean-Claude e PASSERON, Jean Claude. **A construção do objeto. O racionalismo aplicado. In: A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas.** Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 2ª ed. São Paulo: Vozes, p. 45-86, 2000.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Diário Oficial da União, Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação.** Secretaria de Educação a Distância. Universidade Aberta do Brasil – UAB.

\_\_\_\_\_. **Portaria Conjunta Nº2 (CAPES e CNPq),** de 22 de julho de 2014, sobre bolsas dos tutores da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da educação superior: 2013 – resumo técnico.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Texto orientador para a audiência pública para a educação a distância.** CES/CNE. Diretrizes para a EaD na educação superior. Versão preliminar, 07/11/2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância,** 2007.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº. 1.044, de 21 de outubro de 1969.** Dispõe sobre tratamento excepcional para alunos portadores das afecções que indica. Diário Oficial [da] União da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 21 out. 1969.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998.** Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] União da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 11 fev. 1998.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº. 2.561, de 27 de abril de 1998.** Altera a redação dos artigos, 11 e 12 do Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial [da] União da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 27 abr. 1998.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 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. Diário Oficial [da] União da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 2005.

\_\_\_\_\_. **Decreto n.º 5.773, de 9 de maio de 2006.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Diário Oficial [da] União da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 mai. 2006.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] União da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 28 dez. 1961.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968,** que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. Diário Oficial [da] União da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 29 nov. 1968.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971,** que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Diário Oficial [da] União da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 12 ago. 1971.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] União da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 11.273, de 6 de fevereiro de 2006.** Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação a Distância.** Universidade Aberta do Brasil – UAB.

BUENO, F. M.; **A crítica da 'centralidade' do Trabalho e da Teoria do Valor Trabalho na abordagem de Habermas.** Pós - Revista Brasiliense de Pós-Graduação em Ciências Sociais, v. 12, p. 195-213, 2013.

BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia: (a idade da fábula): histórias de deuses e heróis** / Thomas Bulfinch; tradução de David Jardim Júnior, 26a ed., Rio de Janeiro, 2002.

BUSETTO, Á. **Sociologia de Pierre Bourdieu e sua análise sobre a escola.** In: **CARVALHO, A. B. de. Sociologia e Educação: leituras e interpretações.** São Paulo: Avercamp, 2006.

CASTEL, Robert. **Metamorfoses da Questão Social.** As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário. Rio de Janeiro. Vozes, 2010.

CASTELLS, Manuel. **A transformação do trabalho e do mercado de trabalho: trabalhadores ativos na rede, desempregados e trabalhadores com jornada flexível.** In: *A sociedade em rede.* v. I. 13ªed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

CATTANI, Antonio David. **Trabalho e Autonomia.** Petrópolis: Vozes, 1996.

CEPAL; UNESCO. **Educação e conhecimento: transformação produtiva com equidade.** Santiago: CEPAL & OREALC, 1992.

CHESNAIS, François. "**A teoria do regime de acumulação financeirizado: conteúdo, alcance e interrogações**". Campinas, Economia e Sociedade, n. 18, jan./jun., 1-44, 2002.

\_\_\_\_\_. **A Mundialização do Capital.** Tradução Silvana Finzi Foá, São Paulo, Xamã, 1996.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer 195, de 12 de julho de 2007.** Sobre as diretrizes para a elaboração, pelo INEP, dos instrumentos de avaliação para credenciamento de instituições de educação superior para oferta de cursos superiores na modalidade à distância, nos termos do art. 6º, inciso IV, do Decreto 5.773/2006.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer 197, de 8 de novembro de 2007.** Sobre os instrumentos de avaliação para credenciamento de instituições de educação superior para oferta de cursos superiores na modalidade à distância, nos termos do art. 6º, inciso IV, do Decreto 5.773/2006.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **RESOLUÇÃO CD/FNDE Nº 26, DE 5 DE JUNHO DE 2009. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de**



**estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a serem pagas pelo FNDE a partir do exercício de 2009.**

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. RESOLUÇÃO/CD/FNDE Nº 8 DE 30 DE ABRIL DE 2010. Altera os incisos I a V do art. 9º, o § 1º do art. 10 e o item 2.4 do Anexo I da Resolução CD/FNDE nº 26/2009, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), 2010.

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

COUTINHO, L. M. **Refletindo os cenários convergentes e conectados para a EAD.** In: Maria Lídia Bueno Fernandes. (Org.). **Educação a distância no ensino superior: interlocução, interação e reflexão sobre a UAB na UnB.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, v. 1, p. 161-170, 2012.

DAL ROSSO, Sadi (org). **Trabalho na Capital** / Sadi Dal Rosso et alii – Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego, 2011.

\_\_\_\_\_. **Mais trabalho! A intensidade do labor na sociedade contemporânea.** São Paulo: Boitempo, 2008.

\_\_\_\_\_. **A jornada de trabalho na sociedade: o castigo de Prometeu.** São Paulo: LTr, 1996.

DOURADO, L. F. (Org.). **Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios.** São Paulo: Xamã, 2009, p. 169-182).

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação: avaliações e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação. In FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises.** Brasília, DF: Líber Livro, 2006, p. 26-50.

\_\_\_\_\_. **Mundialização, políticas e gestão da educação superior no Brasil: múltiplas regulações e controle?** Trabalho apresentado no I Congresso Ibero-Brasileiro

de Política e Administração da Educação, VI Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação e IV Congresso do Fórum Português de Administração Educacional, em Elvas, Portugal, no Colóquio Gestão, financiamento e controle social do ensino superior, em 29.04.2010.

\_\_\_\_\_. **Reorganização dos Sistemas Público e Privado da Educação Superior no Brasil.** Linhas Críticas, Brasília, v. 11, n. 20, p. 103-117, jan./jun. 2005.

\_\_\_\_\_. **Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90.** Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 234-252.

DURKHEIM, Émile. **Introdução.** In: RODRIGUES, José Albertino (org.). **Durkheim: Sociologia.** Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 2002.

\_\_\_\_\_. **A divisão do trabalho.** In: RODRIGUES, José Albertino (org.). **Durkheim: Sociologia.** Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 2002.

DRUCK, G. **A precarização social do trabalho no Brasil: uma proposta de construção de indicadores.** Salvador: CRH/ UFBA/CNPq. Projeto de Pesquisa Bolsa Produtividade do CNPq, 2007/2010.

\_\_\_\_\_. **Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios?.** In: Caderno CRH, Salvador, v. 24, n. spe 01, p. 37-57, 2011.

FERNANDES. M.L.B. *et al.* **EaD na UnB: os desafios da gestão para construção de um projeto de EaD no ensino superior – questões teórico-metodológicas.** In: Maria Lidia Bueno Fernandes. (Org.). **Educação a distância no ensino superior: interlocução, interação e reflexão sobre a UAB na UnB.** Brasília: Editora UnB, v. 1, p. 121-136, 2012.

FONSÊCA, Fábio. **Parâmetros curriculares nacionais: possibilidades, limites e implicações.** In: PENNA, Maria; PEREGRINO, Yara Rosas... [etal]. **É este o ensino de arte que queremos? Uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais.** João pessoa: editora universitária/CCHLA/PPGE, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe.** Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: Anped. v.14, n.40, p. 168-194, jan./abr. 2009.

\_\_\_\_\_. Trabalho. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

GORENDER, Jacob. **Introdução**. In: MARX, K. **Para a crítica da economia política: Salário, preço e lucro**; Coleção Os Economistas. Tradução Edgar Malagodi *et al.* São Paulo: Abril Cultural, 1982.

\_\_\_\_\_. **Prefácio**. In: MARX, K. **Para a crítica da economia política: Salário, preço e lucro**; Coleção Os Economistas. Tradução Edgar Malagodi *et al.* São Paulo: Abril Cultural, 1982.

GORZ, A. **Adeus ao proletariado: para além do socialismo**. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1987.

\_\_\_\_\_. **O Imaterial: conhecimento, valor e capital**. São Paulo: Annablume, 2005.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la Acción Comunicativa**. Trad. Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Taurus, v. I e II, 1988.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 20° ed., 2010.

HIRATA, Helena. **A Precarização e a Divisão Internacional e Sexual do Trabalho**. Sociologias Porto Alegre, ano 11, n. 21, p.24-41, jan./jun. 2009.

\_\_\_\_\_. **Divisão – relações sociais de sexo e do trabalho: contribuição à discussão sobre o conceito de trabalho**. Em Aberto, Brasília, ano 15, n. 65, jan./mar. 1995.

\_\_\_\_\_. **Por quem os sinos dobram? Globalização e divisão sexual do trabalho**. In: TEIXEIRA, Marli, EMÍLIO, Marilane, NOBRE, Miriam e GODINHO Tatau. (org.). **Desafios para as políticas públicas: trabalho e cidadania para as mulheres**. São Paulo, p. 15-30, 2003.

HIRATA, Helena; KERGOAT, D. **Paradigmas sociológicos e categoria de gênero. Que renovação aporta a epistemologia do trabalho?** Novos Cadernos NAEA, v. 11, n. 1, p. 39-50, jun. 2008.

HUWS, Úrsula. **Vida, trabalho e valor no século XXI: desfazendo o nó**. CADERNO CRH, Salvador, v. 27, n. 70, p. 13-30, 2014.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas de gênero: uma análise dos resultados do censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro. IBGE, 2014.

IPEA. **Perspectivas do desenvolvimento brasileiro**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. - Brasília: IPEA, 2010.

KERGOAT, Danièle. **Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo**. In TEIXEIRA, Marli, EMÍLIO, Marilane, NOBRE, Miriam e GODINHO Tatau. (org.).

**Desafios para as políticas públicas: trabalho e cidadania para as mulheres.** São Paulo, p. 55-64. 2003.

\_\_\_\_\_. **Em Defesa de uma Sociologia das Relações Sociais: da Análise Crítica das Categorias Dominantes à Elaboração de uma Nova Conceituação,** in Andrèe Kartchevsky-Bulport et al. *O Sexo do Trabalho.* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

KÜCHEMANN, Berlindes Astrid. **Mulheres no Mundo do Trabalho: em busca de um modelo de desenvolvimento inclusivo In: Condições de Trabalho no Limiar do Século XXI.** 1 Ed. Brasília : Época Editora, p. 71-88, 2008.

LAZZARATO, M.; NEGRI, A. **Trabalho Imaterial: formas de vida e produção de subjetividade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LESSA, Sérgio. **Centralidade do trabalho: Qual centralidade? Qual trabalho?.** In: LESSA, Sérgio. **Mundo dos Homens: Trabalho e ser social.** Cap. 1, p. 27-47. São Paulo: BOITEMPO, 2002.

LUKÁCS, Georg. **Ontologia do ser social. Os princípios ontológicos fundamentais de Marx.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Ciências Humanas, 1979.

\_\_\_\_\_. **As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem.** In: Temas de Ciências Humanas. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.

Maria Lidia Bueno Fernandes (Org.). **Educação a distância no ensino superior: interlocução, interação e reflexão sobre a UAB na UnB.** Brasília. Editora Universidade de Brasília, 2012.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política. O processo de produção do capital.** Livro 1, Vol. 1, 32º Ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

\_\_\_\_\_. **Para a crítica da economia política: Salário, preço e lucro;** Coleção Os Economistas. Introdução Jacob Gorender; Tradução Edgar Malagodi *et al.* São Paulo: Abril Cultural, 1982.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos Econômico-Filosóficos.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

\_\_\_\_\_. **Capítulo VI inédito de o capital.** Tradução: Klaus Von Puchen. 2ª ed. São Paulo: Centauro Editora, 2004.

\_\_\_\_\_; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** Tradução. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **“Marx to Pavel Vasilyevich Annenkov, 28 December 1846”**. In: **Marx and Engels Collected Works**, volume 38. New York: International Publishers, 1975.

MENDES, Valdelaine. **O trabalho do tutor em uma instituição pública de ensino superior**. Belo Horizonte. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 103-132, jun. 2012. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982012000200006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982012000200006&script=sci_arttext)>. Acesso em julho de 2015.

MÉSZÁROS, István. **Desemprego e precarização: Um grande desafio para a esquerda**. In: ANTUNES, Ricardo. (org) **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006. 527 p. pp. 27-44.

\_\_\_\_\_. **Para Além do Capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo/SP: Boitempo. Editora da Unicamp, 2002.

\_\_\_\_\_. István Mészáros: entrevista **O Marxismo de István Mészáros**, concedida em 22/08/2011. Entrevistadora: Maysa Rodrigues para a Revista Sociologia. Boitempo Editorial. Disponível em: < [http://www.boitempoeditorial.com.br/v3/news/view/1349\\_3/4](http://www.boitempoeditorial.com.br/v3/news/view/1349_3/4) >. Acesso em julho de 2015.

MILL, D. **Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do trabalho pedagógico na educação a distância**. In \_\_\_\_; ROBEIRO, L.R.; OLIVEIRA, M.R.G. (Orgs.). **Polidocência na Educação a Distância: Múltiplos Enfoques**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MOORE, Michael G. **Educação a distância: uma visão integrada**. Michael G. Moore, Greg Kearsley. Tradução Roberto Galman. Cengage Learning, São Paulo, 2008.

MORAES, Raquel de A. **Educação, Trabalho e Novas Tecnologias na Educação a Distância: Uma Reflexão Crítica**. Revista HISTEDBR On-line, v. 65, p. 103-112, 2015.

MORETTO, A.; POCHMANN, M. **A retomada do emprego numa economia em marcha lenta. O público e o privado**. Fortaleza, n. 11, p. 37-56, 2008.

NUNES, Ivônio Barros. **A história da EaD no mundo**. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Orgs.). **A educação a distância – estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

OFFE, Claus. **Trabalho: a categoria-chave da sociologia?**. Revista Brasileira de Ciências Sociais. ANPOCS. São Paulo, v. 4, n. 10, p. 5-19, 1989.

OIT. **Emprego, desenvolvimento humano e trabalho decente: a experiência brasileira recente**. Brasília: CEPAL/ PNUD/OIT (Projeto CEPAL/PNUD/OIT), 2008.

PEREIRA, Eva Waisros; MORAES, Raquel de A. **História da educação a distância e os desafios na formação de professores no Brasil**. In: Amaralina M.Souza; Leda Maria Rangearo Fiorentini; Maria Alexandra Militão Rodrigues.. (Org.). Educação superior a distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR).. Brasília: Universidade de Brasília, 2010, v. 1, p. 65-90.

PEREIRA NETTO, N. S.; Luz, Nanci Stancki. **Reestruturação produtiva e divisão sexual do trabalho: reflexões sobre o trabalho feminino contemporâneo**. Revista Mediações (UEL), v. 16, p. 91-106, 2011.

POCHMANN, Marcio. **O emprego na globalização**. São Paulo: Boitempo, 2001.

\_\_\_\_\_. **Velhos e novos problemas do mercado de trabalho no Brasil**. Indicadores Econômicos FEE, v. 26, n. 2, p. 119-139, 1998.

\_\_\_\_\_. **Desafios e limites das políticas de emprego no Brasil**. Ensaio FEE, v. 19, n. 1, p. 125-155, 1998 b.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento, trabalho e renda no Brasil: avanços recentes no emprego e na distribuição dos rendimentos**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, Volume II, 2010.

POCHMANN, M; QUADROS, W. **Transformações recentes no padrão de emprego regular urbano: uma síntese do panorama nacional e regional**. *Revista Paranaense de Desenvolvimento*. Curitiba, n. 90, p. 15-29, 1997.

PRETI, Oreste. **O Estado da Arte sobre “Tutoria”: Modelos e Teorias em Construção**. Relatório de Pesquisa. Programa CAERENAD – Télé – Université, Québec, Canadá, 2003. Disponível em: [http://www.uab.ufmt.br/uab/images/artigos\\_site\\_uab/tutoria\\_estado\\_arte.pdf](http://www.uab.ufmt.br/uab/images/artigos_site_uab/tutoria_estado_arte.pdf)>. Acesso em junho de 2015.

\_\_\_\_\_. **Educação a distância: fundamentos e políticas**. Cuiabá : EdUFMT, 2009.

RAMOS, M. P. **Métodos quantitativos e pesquisa em Ciências Sociais: lógica e utilidade do uso da quantificação nas explicações dos fenômenos sociais**. Revista Mediações (UEL), v. 12, p. 55-65, 2013.

RODRIGUES, José Albertino (org.). **Durkheim: Sociologia**. São Paulo: Ática, 2002.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher sob o modo de produção capitalista**. Contexto, n. 1, São Paulo, 1976.

SAAD FILHO Alfredo. **Teoria marxista do valor: uma introdução**. Análise Econômica, v. 21, n. 40, 2003.

\_\_\_\_\_. **O valor de Marx: economia política para o capitalismo contemporâneo**. Tradução Alfredo Saad Filho. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.

SANDER, Benno. **Educação na América Latina: identidade e globalização**. In SISSON, Marta Luz & WERLE, Flávia Obino (Orgs.). Educação Comparada: construindo identidades. Porto Alegre: SBEC, EDC 2005.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SCHNEIDER, M. B. D.; MORAES, Raquel de Almeida. **Os processos comunicacionais na política de formação de professores a distância- QUALIS A1**. Educar em Revista (Impresso), v. 55, p. Educar, 2015.

SCOTTINI, Debora Tiemi. **Aspectos trabalhistas na educação a distância**. In: Âmbito Jurídico, Rio Grande, XV, n. 100, maio 2012. Disponível em: <[http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=11656](http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=11656)>. Acesso em junho de 2015.

VASAPOLLO, Luciano. **O Trabalho Atípico e a Precariedade: elemento estratégico determinante do capital no paradigma pós-fordista**. In: ANTUNES, R. (org.). Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2006.

\_\_\_\_\_. **A Precariedade como Elemento Estratégico Determinante do Capital**. Pesquisa & Debate. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Economia Política. São Paulo, volume 16, número 2(28), pp. 368-386, 2005.

VIDAL, Eloísa Maia; MAIA, José Everardo Bessa. **Introdução à Educação a Distância**. Rds, 2010.

VIEIRA, Fábila Magali Santos; MORAES, Raquel de A. **As Políticas Públicas Brasileiras Para a Formação de Professores a Distância na Sociedade Capitalista**. Inter-ação (UFG. Online), v. 39, p. 379-395, 2014.

WEBER, Max. **Introdução**. In: COHN, Gabriel (org). Max Weber: sociologia. Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 2002.

\_\_\_\_\_. **Religião e racionalidade econômica.** In: COHN, Gabriel (org). Max Weber: sociologia. Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 2002.

\_\_\_\_\_. **História Geral da Economia. A origem do capitalismo moderno.** Capítulo IV. São Paulo, Editora Mestre Jou, 1968.

#### 4.1 ENDEREÇOS ELETRÔNICOS

Associação Brasileira de Educação a Distância - Brasil. Disponível em: <http://www.abed.org.br/site/pt/>. Acesso em julho de 2015.

AVAAZ – Disponível em: <http://www.avaaz.org/po/> . Acesso em julho de 2015.

Organização Internacional do Trabalho – Brasil. Disponível em: <http://www.oitbrasil.org.br/>. Acesso em julho de 2015.

Portal do Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em julho de 2015.

Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/index.php>. Acesso em julho de 2015.

Universidade Aberta do Brasil – Universidade de Brasília. Disponível em: <http://www.uab.unb.br/>. Acesso em julho de 2015.

Bíblia on line. Disponível em: <https://www.bibliaonline.com.br/>. Acesso em julho de 2015.

Instituto Monitor. Disponível em: <<http://www.institutomonitor.com.br/>>. Acesso em julho de 2015.

Instituto Universal Brasileiro. Disponível em: <<http://www.institutouniversal.com.br/historia.asp?IUB>>. Acesso em julho de 2015.



## 4.2 APÊNDICE

Entrevista: O Marxismo de István Mészáros, concedida em 22/08/2011.

Entrevistadora: Maysa Rodrigues para a Revista Sociologia. Boitempo Editorial.

Considerado um dos principais pensadores marxistas da atualidade, István Mészáros esteve no Brasil em junho. Quatro capitais brasileiras (São Paulo, Salvador, Fortaleza e Rio de Janeiro) receberam o professor emérito de Filosofia da Universidade de Sussex, que apresentou a conferência Crise estrutural necessita de mudança estrutural. As palestras fizeram parte do evento de lançamento de dois novos livros do autor no País: István Mészáros e os desafios do tempo histórico e Estrutura social e formas de consciência. Durante as conferências, o marxista húngaro defendeu que a crise econômica mundial iniciada em 2007, com a explosão da bolha imobiliária nos Estados Unidos, e que assolou o mundo em 2008, muito além de algo pontual, estaria associada a uma tensão estrutural do capitalismo, que necessita de respostas com a mesma abrangência, se a humanidade desejar superar as inúmeras ameaças à sua existência como as armas de destruição em massa e o impacto destrutivo do capitalismo sobre a ecologia. Na entrevista que segue, o filósofo desenvolve a sua crítica e argumenta que, apesar das experiências históricas negativas, o futuro da humanidade estaria no socialismo. Porém, admite a dificuldade na transformação que exigiria uma erradicação completa daquilo que chama de sistema metabólico do capital.

**Em Para além do capital, o senhor propõe uma distinção entre capitalismo e capital, de forma que o segundo poderia se manter ainda que houvesse uma revolução que acabasse com o estado capitalista. Como compreender essa distinção? E como seria possível a criação de um modo de produção verdadeiramente livre do capital?**

Marx chamou seu trabalho "capital" e não "capitalismo" por uma boa razão: "capital" é uma categoria histórica dinâmica e a força social a ela correspondente aparece vários séculos antes da formação social do "capitalismo". Era de interesse de Marx aprender as especificidades históricas das várias formas do capital e suas transições de uma a outra, até

chegar (e não se limitar) ao capital industrial que se tornaria a força dominante do metabolismo socioeconômico e definiria a fase clássica da formação capitalista. Ir para além do capital significa superar o modo de controle do capital como sistema orgânico: uma tarefa só possível como empreendimento global. É impossível simplesmente "abolir" o capital. O projeto socialista, porém, parte da premissa de que há uma alternativa ao capitalismo. Define as condições de criação dessa alternativa como uma forma de ação em que o momento de negação adquire seu significado pelos objetivos positivos que acarreta. De modo que, citando Marx, os indivíduos associados ao projeto socialista podem mudar totalmente as condições de sua existência industrial e política e, conseqüentemente, toda a sua maneira de ser. Também a ofensiva socialista não pode ser levada à sua conclusão positiva, a menos que a política radical tenha êxito em prolongar seu momento e seja capaz de instaurar as políticas requeridas pela magnitude de suas tarefas. O único caminho, entretanto, no qual o momento histórico da política radical pode ser prolongado e estendido sem recorrer a soluções ditatoriais é fundir o poder de tomada de decisão política com a base social da qual ele foi alienado durante tanto tempo, criando, por esse meio, um novo modo de ação política e uma nova estrutura determinada genuinamente pela massa de intercâmbios socioeconômicos e políticos.

**Essa perspectiva traz problemas...**

Sim, mas a transformação social prevista pela visão marxista deve ser capaz de avaliar as dificuldades inerentes à própria magnitude das tarefas a serem realizadas, como também enfrentar as contingências sócio-históricas mutáveis e inevitáveis, reexaminando as proposições básicas da teoria original e, se necessário, adaptando às novas circunstâncias.

**No mesmo livro, o senhor examina o capitalismo no contexto atual. Quais são as suas especificidades em relação à sociedade analisada por Marx?**

Em várias ocasiões, argumentei, mas não realcei suficientemente, que o objeto da crítica de Marx não era o capitalismo, mas o capital. Ele não estava preocupado em demonstrar as deficiências da produção capitalista, mas imbuído da grande tarefa histórica de livrar a

humanidade das condições sobre as quais a satisfação das necessidades humanas deve ser subordinada à "produção do capital". Ou seja, livrar a humanidade das condições desumanizadoras sobre as quais ganham legitimidade apenas aqueles valores de uso, não importa quão desesperadamente necessários, que possam caber na camisa de força dos valores de troca lucrativamente produzidos pelo sistema.

Em termos históricos, podemos identificar conjuntos de determinações que permanecem incorporadas à constituição estrutural do sistema do capital, como se fossem "camadas geológicas" ou "arqueológicas". Cronologicamente, a mais recente pertence à fase capitalista do desenvolvimento, que se estendeu apenas pelos últimos 400 anos. Temos o capitalismo porque o capital se impôs, com sua força, o seu poder econômico. As especificidades de nosso tempo, citadas em meus livros, diferem das circunstâncias históricas em que Marx se encontrava, mas ambas se inscrevem no sistema do capital. Por exemplo, o sistema pós-capitalista (o tipo soviético de reprodução social) não pode ser caracterizado como produção generalizada de mercadorias, que extrai o trabalho excedente e o regula por meios econômicos, por sua conversão em mais-valia e acumulação de capital. É por isso que Gorbachev e seus seguidores tiveram de restaurar o capitalismo a fim de instituir sua quimera de "socialismo de mercado", o que obviamente não deu em nada. Sob o sistema do capital pós-capitalista a dominação do capital sobre o trabalho continua sob a forma de extração do trabalho excedente pela via política, por meio de um órgão hierarquicamente distinto, e não por sua extração econômica e conversão em valor excedente a ser atribuída pelas "personificações do capital econômico" e do mercado (a famosa "mão invisível" de Adam Smith).

Os países capitalistas avançados são os mais destrutivos e em muitos aspectos nos trazem de volta à condição da barbárie. A tendência é sempre resolver os problemas com guerras e destruições. Na Primeira Guerra, os aliados saíram vitoriosos, mas criaram Hitler. Além disso, a tendência do "capitalismo avançado" é a metamorfose de sua fase do pós-guerra caracterizada pelo "Estado do bem-estar" (com sua ideologia de "benefícios universais de previdência" e a concomitante rejeição da "avaliação da rentabilidade"), em sua nova realidade de "previdência social dirigida": a designação atual da avaliação da rentabilidade, com suas cínicas pretensões de "eficiência econômica" e "racionalidade", adotadas até pelo antigo adversário socialdemocrata sob o slogan de "novo realismo".

**O senhor também fala em um "metabolismo do capital". Como compreender a sociedade capitalista a partir dessa metáfora orgânica?**

O sistema de sociometabolismo do capital é o complexo caracterizado pela divisão hierárquica do trabalho, que subordina suas funções vitais ao capital. O capitalismo é uma das formas possíveis da realização do capital, uma de suas variantes históricas, presente na fase caracterizada pela generalização da subsunção real do trabalho ao capital, que Marx denominava como capitalismo pleno. Assim como existia capital antes da generalização do capitalismo (de que são exemplos o capital mercantil, o capital usurário, etc.), as formas recentes de sociometabolismo permitem constatar a continuidade do capital mesmo após o capitalismo, por meio da constituição daquilo que eu chamo de "sistema de capital pós-capitalista", de que foram exemplos a URSS e demais países do Leste Europeu. Esses países pós-capitalistas não conseguiram romper com o sistema de metabolismo do capital e a identificação conceitual entre capital e capitalismo fez que todas as experiências revolucionárias vivenciadas no século XX se mostrassem incapacitadas para superar esse sistema. Mas eu não me incluo entre os que se conformaram com essa fukuyamização pseudohegeliana que é a máxima do fim da história.

**Em sua visita ao Brasil, o senhor tem defendido que a crise econômica que teve origem nos Estados Unidos está associada a algo estrutural do capitalismo. Nesse sentido, qual é o futuro da humanidade diante dessas crises estruturais cada vez mais fortes?**

Acredito que o socialismo é, sim, o nosso futuro. Porque o sistema que nós temos hoje está de fato destruindo a humanidade, destruindo a natureza, destruindo os recursos naturais. Porque se baseia no crescimento a todo custo e a todo preço. Entretanto, como penosas experiências históricas nos ensinaram, nosso problema não é simplesmente "a derrota do capitalismo". Mesmo à medida que esse objetivo possa ser atingido, com certeza será apenas uma realização instável, porque tudo o que pode ser destruído pode também ser restaurado. A verdadeira e muito mais difícil questão é a necessidade de mudança estrutural radical. O sentido palpável de tal mudança estrutural é a completa erradicação do próprio

capital do processo sociometabólico. O capital em si mesmo é um modo geral de controle; o que significa que ele ou controla tudo ou implode como um sistema de controle reprodutivo da sociedade. Consequentemente, o capital não pode ser controlado em alguns de seus aspectos, deixando de lado os demais. Todas as tentativas de medidas e modalidades para "controlar" as várias funções do capital em uma base duradoura falharam no passado. Tendo em vista sua falta de controle estruturalmente arraigada, o capital deve ser completamente erradicado. Este é o significado central do trabalho de toda a vida de Marx.

Em nossos dias, a questão do controle por meio da instituição de mudança estrutural em resposta ao aprofundamento de nossa crise estrutural está se tornando urgente não apenas no setor financeiro, devido ao desperdício de trilhões de dólares, mas em todo lugar. A dramática crise financeira que experimentamos nos últimos três anos é apenas um aspecto da trifurcada destrutibilidade do sistema de capital. Em primeiro lugar na esfera militar, com as intermináveis guerras do capital desde o começo do imperialismo monopolista nas décadas finais do século XIX, e suas mais devastadoras armas de destruição em massa nos últimos 60 anos; em segundo na intensificação, pelo óbvio impacto destrutivo do capital na ecologia, afetando diretamente e já colocando em risco o fundamento natural elementar da própria existência humana; e, em terceiro, no domínio da produção material e do desperdício cada vez maior, devido ao avanço da "produção destrutiva", em lugar da outrora louvada "destruição criativa" ou "produtiva". Esses são os graves problemas sistêmicos de nossa crise estrutural que só podem ser solucionados por uma completa mudança estrutural.

**Como se dariam essas mudanças estruturais e qual estrutura social o senhor vislumbra a partir delas?**

O imperativo de se ir para além do capital como controle sociometabólico, com suas dificuldades quase proibitivas, é a condição compartilhada pela humanidade como um todo, pois o sistema do capital, por sua própria natureza, é um modo de controle global e universalista que não pode ser historicamente superado, exceto por uma alternativa sociometabólica igualmente abrangente. Assim, toda tentativa de superar os limites de um

estágio historicamente determinado do capitalismo nos parâmetros estruturais necessariamente orientados para a expansão e propensos à crise do sistema do capital está destinada mais cedo ou mais tarde ao fracasso, independentemente de quanto sejam "avançados" ou "subdesenvolvidos" os países que tentarem fazê-lo. A ideia de que, uma vez que a relação de forças entre os países capitalistas e os pós-capitalistas tenha mudado em favor dos últimos, a via da humanidade para o socialismo será uma jornada tranquila é, na melhor das hipóteses, ingênua. Pode-se avaliar a magnitude das dificuldades a serem superadas ao nos lembrarmos da maneira como o processo de produção foi sendo constituído durante um período muito longo, bem antes da emergência e do triunfo do capitalismo. A transformação radical necessária para o bom funcionamento de um processo sociometabólico baseado numa verdadeira igualdade envolve a superação da força negativa das estruturas hierárquicas discriminatórias e das correspondentes relações interpessoais da "economia individual" iniciada há milhares de anos.

### **O que isso significa?**

Significa avançar radicalmente para além do capital, ou não chegar absolutamente a lugar algum, como na verdade aconteceu tanto com o socialismo democrático do Estado de bem-estar social do capitalismo ocidental como com todas as reformas permitidas pelas determinações autoritárias do sistema do capital pós-capitalista. Como a história trágica da era Stalin, as quatro longas décadas subsequentes demonstraram conclusivamente que as personificações do capital poderiam trocar de pele, mas não poderiam eliminar os antagonismos do sistema do capital, nem remover os dilemas que confrontavam o trabalho. Nem a desintegração dos partidos socialdemocratas e comunistas poderia realmente resolver a crise estrutural do "capitalismo avançado". Apesar das falsas aparências em contrário, hoje mais do que nunca, a dura alternativa de Marx confronta o trabalho como o antagonista estrutural do capital, clamando pela rearticulação radical do movimento socialista que, em suas formas conhecidas de articulação defensiva, não pode corresponder à magnitude do desafio histórico.

Assim, a chave para que ocorram mudanças significativas na complexidade da reprodução sociometabólica é a superação radical da determinação antagônica e conflitante do processo

de trabalho, tanto se tivermos em mente a extração de trabalho excedente primordialmente econômica do capitalismo como a forma politicamente dirigida do pós-capitalismo.

Nenhum socialista poderia nem desejaria defender o estabelecimento de uma ordem sociometabólica que não satisfizesse as necessidades dos indivíduos como resultado da abordagem simplista das tarefas e dificuldades encontradas. Tenho esperança na transformação radical de um sistema autossuficiente de poder político que controla o todo da sociedade em um órgão autossuperável, que transfira completamente as múltiplas funções de controle político para o próprio corpo social, permitindo, assim, a emergência daquela livre associação de homens e mulheres sem a qual o processo vital da sociedade permanece sob a dominação de forças estranhas.

**Ainda sobre a crise, o Brasil foi bastante elogiado por conta das medidas tomadas para combatê-la. Como compreender a positiva situação brasileira em meio à crise estrutural do capitalismo?**

Apesar de não ter um conhecimento profundo sobre a realidade brasileira, minha percepção é que esses programas de distribuição de renda estão ajudando as pessoas que vivem na miséria a saírem dessa situação. Isso é positivo e necessário, mas, sozinhos, não vão resolver os problemas. O Brasil não está imune aos problemas estruturais que enfatizei anteriormente. Acredito, sim, que a América Latina é, hoje, uma das regiões onde se tem mais esperança, porque as pessoas estão tomando o controle das decisões, assumindo responsabilidades. A exploração da esmagadora maioria das pessoas por poucos não é mais aceita como era antes, as pessoas estão se transformando. É necessário criar uma sociedade da igualdade substancial, com participação nos processos de decisão, com nossas decisões sobre o que queremos fazer para tornar nossas realizações mais justas. No socialismo, você não aceita uma minoria que controla a política e a economia tomando todas as decisões. Para mudar isso será preciso uma cooperação das pessoas pelo mundo. Também será preciso criar empreendimentos cooperativos, construir uma base para a sociedade do futuro e adaptá-la ao melhor uso dos recursos, até mesmo naturais.

### 4.3 ANEXOS

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO**  
**RESOLUÇÃO N° 8, DE 30 DE ABRIL DE 2010.**

Altera os incisos I a V do art. 9º, o § 1º do art. 10 e o item 2.4 do Anexo I da Resolução CD/FNDE nº 26/2009, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

---

Revogada pela Resolução 15/2015/CD/FNDE/MEC

---

**FUNDAMENTAÇÃO LEGAL:**

Constituição Federal de 1988, artigos 205, 206, 211 e 214;

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001;

Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006;

Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007;

Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006;

Edital SEED/MEC nº 1/2006;

Portaria nº 1.243, de 30 de dezembro de 2009.

O PRESIDENTE DO CONSELHO DELIBERATIVO DO FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO - FNDE, no uso das atribuições legais que lhe são conferidas pelos artigos 14 e 15, inciso VI, do anexo I do Decreto nº 6.319, de 20 de



dezembro de 2007, republicado no DOU de 2 de abril de 2008, e os artigos 3º, 5º e 6º do anexo da Resolução CD/FNDE nº 31, de 30 de setembro de 2003,

e CONSIDERANDO a edição da Portaria GAB/MEC nº 1.243, de 30 de dezembro de 2009, que reajusta os valores para pagamento de bolsas previstos no art. 2º da Lei nº 11.273/2006, resolve "ad referendum":

Art. 1º O artigo 9º da Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009, sobre o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa a participantes da preparação e execução dos programas de formação superior no âmbito do Sistema Universidade Aberta (UAB), passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 9º A título de bolsa, o FNDE pagará mensalmente a cada beneficiário os seguintes valores:

I - Coordenador/Coordenador-adjunto da UAB: professor ou pesquisador indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, que atuará nas atividades de coordenação e apoio aos pólos presenciais e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema, desde que comprove a experiência de, no mínimo, três anos de magistério superior. O valor da bolsa a ser concedida é de R\$ 1.500,00 (um mil e quinhentos reais) mensais, enquanto exercer a função (Coordenador/Coordenador adjunto I). Aquele que não comprovar essa experiência, mas que tenha formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério superior, ou a formação ou a vinculação em programa de pós-graduação de mestrado ou doutorado, receberá bolsa no valor de R\$ 1.100,00 (um mil e cem reais) mensais e ficará vinculado como Coordenador/Coordenador adjunto II.

II - Coordenador de curso nas instituições públicas de ensino superior (IPES): professor ou pesquisador designado/indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, que atuará nas atividades de coordenação de curso implantado no âmbito do Sistema UAB e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos, desde que comprove a experiência de, no mínimo, três anos de magistério superior. O valor da bolsa a ser concedida é de R\$ 1.400,00 (um mil e quatrocentos reais) mensais, enquanto exercer a função (Coordenador de curso I). Aquele que não comprovar essa experiência, mas que tenha formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério superior, ou a formação ou a vinculação em programa de pós-graduação de mestrado ou doutorado, receberá bolsa no valor de R\$ 1.100,00 (um mil e cem reais) mensais e ficará vinculado como Coordenador de curso II.

III - Coordenador de tutoria nas instituições públicas de ensino superior (IPES): professor ou pesquisador designado/indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, que atuará nas atividades de coordenação de tutores dos cursos implantados no âmbito do Sistema UAB e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos, desde que comprove a

experiência de, no mínimo, três anos de magistério superior. O valor da bolsa a ser concedida é de R\$ 1.300,00 (um mil e trezentos reais) mensais, enquanto exercer a função (Coordenador de tutoria I). Aquele que não comprovar essa experiência, mas que tenha formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério superior, ou a formação ou a vinculação em programa de pós-graduação de mestrado ou doutorado, receberá bolsa no valor de R\$ 1.100,00 (um mil e cem reais) mensais, e ficará vinculado como Coordenador de tutoria II.

IV - Professor-pesquisador conteudista: professor ou pesquisador designado ou indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, que atuará nas atividades de elaboração de material didático, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema, sendo exigida experiência de 3 (três) anos no magistério superior. O valor da bolsa a ser concedida é de R\$ 1.300,00 (um mil e trezentos reais) mensais, enquanto exercer a função (Professor-pesquisador I). Aquele que não comprovar essa experiência, mas que tenha formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério superior, ou a formação ou a vinculação em programa de pós-graduação, de mestrado ou doutorado, receberá bolsa no valor de R\$ 1.100,00 (um mil e cem reais) mensais e ficará vinculado como Professor-pesquisador II.

V - Professor-pesquisador: professor ou pesquisador designado ou indicado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB, que atuará nas atividades típicas de ensino, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema UAB, sendo exigida experiência de 03 (três) anos no magistério superior. O valor da bolsa a ser concedida é de R\$ 1.300,00 (um mil e trezentos reais) mensais, enquanto exercer a função (Professor-pesquisador I). Aquele que não comprovar essa experiência, mas que tenha formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério superior, ou a formação ou a vinculação em programa de pós-graduação, de mestrado ou doutorado, receberá bolsa no valor de R\$ 1.100,00 (um mil e cem reais) mensais e ficará vinculado como Professor-pesquisador II.

VI - Tutor: profissional selecionado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB para o exercício das atividades típicas de tutoria, sendo exigida formação de nível superior e experiência mínima de 1 (um) ano no magistério do ensino básico ou superior, ou ter formação pós-graduada, ou estar vinculado a programa de pós-graduação. O valor da bolsa a ser concedida é de R\$ 600,00 (seiscentos reais) mensais, enquanto exercer a função. Cabe às IPES determinar, nos processos seletivos de Tutoria, as atividades a serem desenvolvidas para a execução dos Projetos Pedagógicos, de acordo com as especificidades das áreas e dos cursos.

VI - Coordenador de pólo: professor da rede pública, graduado e com, no mínimo, 3 (três) anos em magistério na educação básica ou superior, responsável pela coordenação do pólo

de apoio presencial. O valor da bolsa a ser concedida é de R\$ 900,00 (novecentos reais) mensais, enquanto exercer a função.

VI - Tutor: profissional selecionado pelas IPES vinculadas ao Sistema UAB para o exercício das atividades típicas de tutoria, sendo exigida formação de nível superior e experiência mínima de 1 (um) ano no magistério do ensino básico ou superior, ou ter formação pós-graduada, ou estar vinculado a programa de pós-graduação. O valor da bolsa a ser concedida é de R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) mensais, enquanto exercer a função. Cabe às IPES determinar, nos processos seletivos de tutoria, as atividades a serem desenvolvidas para a execução dos Projetos Pedagógicos, de acordo com as especificidades das áreas e dos cursos.

VII - Coordenador de pólo: professor da rede pública, graduado e com, no mínimo, 3 (três) anos em magistério na educação básica ou superior, responsável pela coordenação do pólo de apoio presencial. O valor da bolsa a ser concedida é de R\$ 1.100,00 (um mil e cem reais) mensais, enquanto exercer a função.

§ 1º Os bolsistas do Sistema UAB somente farão jus ao recebimento de uma bolsa por período, mesmo que venham a exercer mais de uma função no âmbito do Sistema UAB.

§ 2º O recebimento de qualquer um dos tipos de bolsa de que trata este artigo vinculará o participante ao Sistema UAB.

§ 3º Será vedado o pagamento de bolsas pelo Sistema UAB ao participante que possuir vinculação a outro programa de bolsa de estudo cujo pagamento tenha por base a Lei No. 11.273/2006 e a Lei 11.502/2007".

Art. 2º O § 1º do art. 10 da Resolução CD/FNDE nº 26/2009 passa a vigorar com a seguinte redação: "

§ 1º O pagamento das bolsas fica condicionado ao envio à CAPES, pela IPES, da ficha cadastral e do termo de compromisso do bolsista, conforme Anexos II e III desta Resolução."

Art. 3º No Anexo I da Resolução CD/FNDE nº 26/2009, o item 2.4 passa a vigorar com a seguinte redação:

"2.4 - Professor-pesquisador conteudista - elaborar e entregar os conteúdos dos módulos desenvolvidos ao longo do curso no prazo determinado;

- adequar conteúdos, materiais didáticos, mídias e bibliografia utilizados para o desenvolvimento do curso à linguagem da modalidade a distância;

- realizar a revisão de linguagem do material didático desenvolvido para a modalidade a distância;

- adequar e disponibilizar, para o coordenador de curso, o material didático nas diversas mídias;
- participar e/ou atuar nas atividades de capacitação desenvolvidas na Instituição de Ensino;
- participar de grupo de trabalho para focar a produção de materiais didáticos para a modalidade a distância.
- desenvolver pesquisa de acompanhamento das atividades de ensino desenvolvidas nos cursos na modalidade a distância;
- elaborar relatórios semestrais no âmbito de suas atribuições, para encaminhamento à DED/CAPES/MEC, ou quando solicitado.

2.5 - Professor-pesquisador - desenvolver as atividades docentes na capacitação de coordenadores, professores e tutores mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no plano de capacitação;

- participar das atividades de docência das disciplinas curriculares do curso;
- participar de grupo de trabalho para o desenvolvimento de metodologia na modalidade a distância;
- participar e/ou atuar nas atividades de capacitação desenvolvidas na Instituição de Ensino;
- coordenar as atividades acadêmicas dos tutores atuantes em disciplinas ou conteúdos sob sua coordenação;
- desenvolver o sistema de avaliação de alunos, mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no plano de curso;
- apresentar ao coordenador de curso, ao final da disciplina ofertada, relatório do desempenho dos estudantes e do desenvolvimento da disciplina;
- desenvolver, em colaboração com o coordenador de curso, a metodologia de avaliação do aluno;
- desenvolver pesquisa de acompanhamento das atividades de ensino desenvolvidas nos cursos na modalidade a distância;
- elaborar relatórios semestrais sobre as atividades de ensino no âmbito de suas atribuições, para encaminhamento à DED/CAPES/MEC, ou quando solicitado."

Art. 4º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

FERNANDO HADDAD

D.O.U., 03/05/2010 - Seção 1

**PORTARIA CONJUNTA Nº 2, DE 22 DE JULHO DE 2014.**

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO  
DIRETORIA DE GESTÃO E TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO PORTARIA  
CONJUNTA Nº - 2, DE 22 DE JULHO DE 2014 OS PRESIDENTES DA FUNDAÇÃO  
COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR -  
CAPES E DO CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTIFICO E  
TECNOLÓGICO - CNPq, usando das atribuições que lhes são conferidas pelos Estatutos  
aprovados pelos Decretos nº 7.692, de 02 de março de 2012 e nº 7.899 de 04 de fevereiro  
de 2013, resolvem:

Art. 1º Os bolsistas da Capes e do CNPq selecionados para atuar nas instituições públicas  
de ensino superior como tutores da Universidade Aberta do Brasil - UAB, de que trata o  
Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, nos termos da Lei nº 11.502 de 11 de julho de  
2007, terão as respectivas bolsas preservadas pelas duas agências, pelo prazo de sua  
duração regular.

§ 1º Para os bolsistas matriculados em programas de pós-graduação no país, a autorização  
para atuar como tutor nas condições deste artigo deverá ser formulada pela coordenação do  
curso ou programa de pós-graduação em que o bolsista estiver matriculado, com a devida  
anuência de seu orientador.

§ 2º Para os demais bolsistas, a autorização para atuar como tutor deverá ser emitida pelo  
coordenador do projeto ao qual a bolsa estiver vinculada.

§ 3º A atuação como tutor da Universidade Aberta do Brasil - UAB não exime o bolsista de  
cumprir com as obrigações previstas para cada modalidade de bolsa, inclusive quanto ao  
prazo de vigência, ficando mantida a obrigatoriedade de cumprir os termos do  
compromisso assumido com a agência de fomento concedente da bolsa.

Art. 2º Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação.

JORGE ALMEIDA GUIMARAES Presidente da CAPES GLAUCIUS OLIVA Presidente do CNPq.

D.O.U., 22/08/2014 - Seção I.

**LEI Nº 11.273, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2006.**

Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Ficam o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes autorizados a conceder bolsas de estudo e bolsas de pesquisa no âmbito dos programas de formação de professores para a educação básica desenvolvidos pelo Ministério da Educação, inclusive na modalidade a distância, que visem: (*"Caput" do artigo com redação dada pela Lei nº 11.947, de 16/6/2009*)

I - à formação inicial em serviço para professores da educação básica ainda não titulados, tanto em nível médio quanto em nível superior;

II - à formação continuada de professores da educação básica; e

III - à participação de professores em projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias educacionais na área de formação inicial e continuada de professores para a educação básica e para o sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. (*Inciso com redação dada pela Lei nº 11.947, de 16/6/2009*)

§ 1º Poderão candidatar-se às bolsas de que trata o *caput* deste artigo os professores que:

I - estiverem em efetivo exercício no magistério da rede pública de ensino; ou (*Inciso com redação dada pela Lei nº 11.502, de 11/7/2007*)

II - estiverem vinculados a um dos programas referidos no *caput* deste artigo.

§ 2º A seleção dos beneficiários das bolsas de estudos será de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, de acordo com os critérios a serem definidos nas diretrizes de cada programa.

§ 3º É vedada a acumulação de mais de uma bolsa de estudo ou pesquisa nos programas de que trata esta Lei. *(Parágrafo com redação dada pela Lei nº 11.502, de 11/7/2007)*

§ 4º Adicionalmente, poderão ser concedidas bolsas a professores que atuem em programas de formação inicial e continuada de funcionários de escola e de secretarias de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como em programas de formação profissional inicial e continuada, na forma do art. 2º desta Lei. *(Parágrafo acrescido pela Medida Provisória nº 441, de 29/8/2008 convertida na Lei nº 11.907, de 2/2/2009 e com nova redação dada pela Lei nº 11.947, de 16/6/2009)*

Art. 2º As bolsas previstas no art. 1º desta Lei serão concedidas:

I - até o valor de R\$ 100,00 (cem reais) mensais, para participantes de cursos ou programas de formação inicial e continuada;

II - até o valor de R\$ 600,00 (seiscentos reais) mensais, para participantes de cursos de capacitação para o exercício de tutoria voltada à aprendizagem dos professores matriculados nos cursos referidos no inciso I do *caput* deste artigo, exigida formação mínima em nível médio e experiência de 1 (um) ano no magistério;

III - até o valor de R\$ 900,00 (novecentos reais) mensais, para participantes de cursos de capacitação para o exercício das funções de formadores, preparadores e supervisores dos cursos referidos no inciso I do *caput* deste artigo, inclusive apoio à aprendizagem e acompanhamento pedagógico sistemático das atividades de alunos e tutores, exigida formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério ou a vinculação a programa de pós-graduação de mestrado ou doutorado; *(Inciso com redação dada pela Lei nº 11.502, de 11/7/2007)*

IV - até o valor de R\$ 1.200,00 (mil e duzentos reais) mensais, para participantes de projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias de ensino na área de formação inicial e continuada de professores de educação básica, exigida experiência de 3 (três) anos no magistério superior.

§ 1º *(Revogado pela Medida Provisória nº 495, de 19/7/2010, convertida na Lei nº 12.349, de 15/12/2010)*

§ 2º A concessão das bolsas de estudo de que trata esta Lei para professores estaduais e municipais ficará condicionada à adesão dos respectivos entes federados aos programas instituídos pelo Ministério da Educação, mediante celebração de instrumento em que constem os correspondentes direitos e obrigações.

Art. 3º As bolsas de que trata o art. 2º desta Lei serão concedidas diretamente ao beneficiário, por meio de crédito bancário, nos termos de normas expedidas pelas respectivas instituições concedentes, e mediante a celebração de termo de compromisso em

que constem os correspondentes direitos e obrigações. (*Artigo com redação dada pela Lei nº 11.947, de 16/6/2009*)

Art. 4º As despesas com a execução das ações previstas nesta Lei correrão à conta de dotações orçamentárias consignadas anualmente ao FNDE e à Capes, observados os limites de movimentação, empenho e pagamento da programação orçamentária e financeira anual. (*Artigo com redação dada pela Lei nº 11.947, de 16/6/2009*)

Art. 5º Serão de acesso público permanente os critérios de seleção e de execução do programa, bem como a relação dos beneficiários e dos respectivos valores das bolsas previstas nesta Lei.

Art. 6º O Poder Executivo regulamentará:

I - os direitos e obrigações dos beneficiários das bolsas;

II - as normas para renovação e cancelamento dos benefícios;

III - a periodicidade mensal para recebimento das bolsas;

IV - o quantitativo, os valores e a duração das bolsas, de acordo com o curso ou projeto em cada programa;

V - a avaliação das instituições educacionais responsáveis pelos cursos;

VI - a avaliação dos bolsistas; e

VII - a avaliação dos cursos e tutorias.

Art. 7º Os valores de que trata o art. 2º desta Lei deverão ser anualmente atualizados mediante ato do Poder Executivo, observadas as dotações orçamentárias existentes.

Art. 8º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 6 de fevereiro de 2006; 185º da Independência e 118º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

**DECRETO-LEI Nº 1.044, DE 21 DE OUTUBRO DE 1969.**

Vide Lei nº 6.202, de 1975



Vide Lei nº 6.503, de 1977

Vide Lei nº 7.692, de 1988

**Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica.**

**OS MINISTROS DA MARINHA DE GUERRA, DO EXÉRCITO E DA AERONÁUTICA MILITAR**, usando das atribuições que lhes confere o artigo 3º do Ato Institucional nº 16, de 14 de outubro de 1969, combinado com o § 1º do artigo 2º do Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968, e

CONSIDERANDO que a Constituição assegura a todos o direito à educação;

CONSIDERANDO que condições de saúde nem sempre permitem freqüência do educando à escola, na proporção mínima exigida em lei, embora se encontrando o aluno em condições de aprendizagem;

CONSIDERANDO que a legislação admite, de um lado, o regime excepcional de classes especiais, de outro, o da equivalência de cursos e estudos, bem como o da educação peculiar dos excepcionais;

**DECRETAM:**

Art. 1º São considerados merecedores de tratamento excepcional os alunos de qualquer nível de ensino, portadores de afecções congênitas ou adquiridas, infecções, traumatismo ou outras condições mórbidas, determinando distúrbios agudos ou agudizados, caracterizados por:

a) incapacidade física relativa, incompatível com a freqüência aos trabalhos escolares; desde que se verifique a conservação das condições intelectuais e emocionais necessárias para o prosseguimento da atividade escolar em novos moldes;

b) ocorrência isolada ou esporádica;

c) duração que não ultrapasse o máximo ainda admissível, em cada caso, para a continuidade do processo pedagógico de aprendizado, atendendo a que tais características

se verificam, entre outros, em casos de síndromes hemorrágicas (tais como a hemofilia), asma, cartide, pericardites, afecções osteoarticulares submetidas a correções ortopédicas, nefropatias agudas ou subagudas, afecções reumáticas, etc.

Art. 2º Atribuir a esses estudantes, como compensação da ausência às aulas, exercício domiciliares com acompanhamento da escola, sempre que compatíveis com o seu estado de saúde e as possibilidades do estabelecimento.

Art. 3º Dependerá o regime de exceção neste Decreto-lei estabelecido, de laudo médico elaborado por autoridade oficial do sistema educacional.

Art. 4º Será da competência do Diretor do estabelecimento a autorização, à autoridade superior imediata, do regime de exceção.

Art. 5º Este Decreto-lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Brasília, 21 de outubro de 1969; 148º da Independência e 81º da República.

AUGUSTO HAMANN RADEMAKER GRÜNEWALD

AURÉLIO DE LYRA TAVARES

MÁRCIO DE SOUZA E MELLO

*Tarso Dutra*

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 22.10.1969 e retificado no D.O.U. 11.11.1969.

### **DECRETO Nº 2.494, de 10 de Fevereiro de 1998**

Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e de acordo com o disposto no art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

**DECRETA:**

**Art. 1º.** Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

*Parágrafo único.* Os cursos ministrados sob a forma de educação a distância serão organizados em regime especial, com flexibilidade de requisitos para admissão, horário e duração, sem prejuízo, quando for o caso, dos objetivos e das diretrizes curriculares fixadas nacionalmente.

**Art. 2º.** Os cursos a distância que conferem certificado ou diploma de conclusão do ensino fundamental para jovens e adultos, do ensino médio, da educação profissional, e de graduação serão oferecidos por instituições públicas ou privadas especificamente credenciadas para esse fim, nos termos deste Decreto e conforme exigências a serem estabelecidas em ato próprio, expedido pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.

§ 1º A oferta de programas de mestrado e de doutorado na modalidade a distância será objeto de regulamentação específica.

§ 2º O credenciamento de instituições do sistema federal de ensino, a autorização e o reconhecimento de programas a distância de educação profissional e de graduação de qualquer sistema de ensino deverão observar, além do que estabelece este Decreto, o que dispõem as normas contidas em legislação específica e as regulamentações a serem fixadas pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.

§ 3º A autorização, o reconhecimento de cursos e o credenciamento de instituições do sistema federal de ensino que ofereçam cursos de educação profissional a distância deverão

observar, além do que estabelece este Decreto, o que dispõem as normas contidas em legislação específica.

§ 4º O credenciamento das instituições e a autorização dos cursos serão limitados a cinco anos, podendo ser renovados após avaliação.

§ 5º A avaliação de que trata o parágrafo anterior obedecerá a procedimentos, critérios e indicadores de qualidade definidos em ato próprio, a ser expedido pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.

§ 6º A falta de atendimento aos padrões de qualidade e a ocorrência de irregularidade de qualquer ordem serão objeto de diligência, sindicância, e, se for o caso, de processo administrativo que vise a apurá-los, sustando-se, de imediato, a tramitação de pleitos de interesse da instituição, podendo ainda acarretar-lhe o desc credenciamento.

**Art. 3º.** A matrícula nos cursos a distância de ensino fundamental para jovens e adultos médio e educação profissional será feita independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino.

*Parágrafo único.* A matrícula nos cursos de graduação e pós-graduação será efetivada mediante comprovação dos requisitos estabelecidos na legislação que regula esses níveis.

**Art. 4º.** Os cursos a distância poderão aceitar transferência e aproveitar créditos obtidos pelos alunos em cursos presenciais, da mesma forma que as certificações totais ou parciais obtidas em cursos a distância poderão ser aceitas em cursos presenciais.

**Art. 5º.** Os certificados e diplomas de cursos a distância autorizados pelos sistemas de ensino, expedidos por instituições credenciadas e registrados na forma da lei, terão validade nacional.

**Art. 6º.** Os certificados e diplomas de cursos a distância emitidos por instituições estrangeiras mesmo quando realizados em cooperação com instituições sediadas no Brasil, deverão ser revalidados para gerarem efeitos legais, de acordo com as normas vigentes para o ensino presencial.

**Art. 7º.** A avaliação do rendimento do aluno para fins de promoção, certificação ou diplomação realizar-se-á no processo por meio de exames presenciais, de responsabilidade da instituição credenciada para ministrar o curso, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto autorizado.

*Parágrafo único.* Os exames deverão avaliar competências descritas nas diretrizes curriculares nacionais, quando for o caso, bem como conteúdos e habilidades que cada curso se propõe a desenvolver.

**Art. 8º.** Nos níveis fundamental para jovens e adultos, médio e educação profissional, os sistemas de ensino poderão credenciar instituições exclusivamente para a realização de exames finais, atendidas às normas gerais da educação nacional.

§ 1º Será exigência para credenciamento dessas instituições a construção e manutenção de banco de itens que será objeto de avaliação periódica.

§ 2º Os exames dos cursos de educação profissional devem contemplar conhecimentos práticos, avaliados em ambientes apropriados.

§ 3º Para exame dos conhecimentos práticos a que se refere o parágrafo anterior, as instituições credenciadas poderão estabelecer parcerias, convênios ou consórcios com instituições especializadas no preparo profissional, escolas técnicas, empresas e outras adequadamente aparelhadas.

**Art. 9º.** O Poder Público divulgará periodicamente, a relação das instituições credenciadas, recredenciadas e os cursos ou programas autorizados.

**Art. 10.** As instituições de ensino que já oferecem cursos a distância deverão, no prazo de um ano da vigência deste Decreto, atender às exigências nele estabelecidas.

**Art. 11.** Fica delegada competência ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, em conformidade ao estabelecido nos arts. 11 e 12 do Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, para promover os atos de credenciamento de que trata o § 1º do art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das instituições vinculadas ao sistema federal de ensino e das instituições de educação profissional e de ensino superior dos demais sistemas.

**Art. 12.** Fica delegada competência às autoridades integrantes dos demais sistemas de ensino de que o art. 8º da Lei nº 9.394, de 1996, para promover os atos de credenciamento de instituições localizadas no âmbito de suas respectivas atribuições, para oferta de cursos a distância dirigidos à educação de jovens e adultos e ensino médio.

**Art. 13.** Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de fevereiro de 1998; 177º da Independência e 110º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Paulo Renato Souza

Este texto não substitui o original publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 de 11/02/1998

D.O.U. 11/2/1998 - Seção 1.

**DECRETO Nº 5.622, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2005.**

Vide Lei nº 9.394, de 1996 Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea "a", da Constituição, e tendo em vista o que dispõem os arts. 80, § 1o, e 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

DECRETA:

## CAPÍTULO I

### DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

§ 1º A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:

- I - avaliações de estudantes;
- II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;
- III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e
- IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

Art. 2º A educação a distância poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais:

- I - educação básica, nos termos do art. 30 deste Decreto;
- II - educação de jovens e adultos, nos termos do art. 37 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;
- III - educação especial, respeitadas as especificidades legais pertinentes;
- IV - educação profissional, abrangendo os seguintes cursos e programas:
  - a) técnicos, de nível médio; e
  - b) tecnológicos, de nível superior;
- V - educação superior, abrangendo os seguintes cursos e programas:

- a) seqüenciais;
- b) de graduação;
- c) de especialização;
- d) de mestrado; e
- e) de doutorado.

Art. 3o A criação, organização, oferta e desenvolvimento de cursos e programas a distância deverão observar ao estabelecido na legislação e em regulamentações em vigor, para os respectivos níveis e modalidades da educação nacional.

§ 1o Os cursos e programas a distância deverão ser projetados com a mesma duração definida para os respectivos cursos na modalidade presencial.

§ 2o Os cursos e programas a distância poderão aceitar transferência e aproveitar estudos realizados pelos estudantes em cursos e programas presenciais, da mesma forma que as certificações totais ou parciais obtidas nos cursos e programas a distância poderão ser aceitas em outros cursos e programas a distância e em cursos e programas presenciais, conforme a legislação em vigor.

Art. 4o A avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados dar-se-á no processo, mediante:

- I - cumprimento das atividades programadas; e
- II - realização de exames presenciais.

§ 1o Os exames citados no inciso II serão elaborados pela própria instituição de ensino credenciada, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto pedagógico do curso ou programa.

§ 2o Os resultados dos exames citados no inciso II deverão prevalecer sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação a distância.



Art. 5o Os diplomas e certificados de cursos e programas a distância, expedidos por instituições credenciadas e registrados na forma da lei, terão validade nacional.

Parágrafo único. A emissão e registro de diplomas de cursos e programas a distância deverão ser realizados conforme legislação educacional pertinente.

Art. 6o Os convênios e os acordos de cooperação celebrados para fins de oferta de cursos ou programas a distância entre instituições de ensino brasileiras, devidamente credenciadas, e suas similares estrangeiras, deverão ser previamente submetidos à análise e homologação pelo órgão normativo do respectivo sistema de ensino, para que os diplomas e certificados emitidos tenham validade nacional.

Art. 7o Compete ao Ministério da Educação, mediante articulação entre seus órgãos, organizar, em regime de colaboração, nos termos dos arts. 8o, 9o, 10 e 11 da Lei n o 9.394, de 1996, a cooperação e integração entre os sistemas de ensino, objetivando a padronização de normas e procedimentos para, em atendimento ao disposto no art. 80 daquela Lei:

I - credenciamento e renovação de credenciamento de instituições para oferta de educação a distância; e

II - autorização, renovação de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos ou programas a distância.

Parágrafo único. Os atos do Poder Público, citados nos incisos I e II, deverão ser pautados pelos Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância, definidos pelo Ministério da Educação, em colaboração com os sistemas de ensino.

Art. 8o Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, organizarão e manterão sistemas de informação abertos ao público com os dados de:

I - credenciamento e renovação de credenciamento institucional;

II - autorização e renovação de autorização de cursos ou programas a distância;

III - reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos ou programas a distância; e

IV - resultados dos processos de supervisão e de avaliação.

Parágrafo único. O Ministério da Educação deverá organizar e manter sistema de informação aberto ao público, disponibilizando os dados nacionais referentes à educação a distancia.

## CAPÍTULO II

### DO CREDENCIAMENTO DE INSTITUIÇÕES PARA OFERTA DE CURSOS E PROGRAMAS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Art. 9º O ato de credenciamento para a oferta de cursos e programas na modalidade a distância destina-se às instituições de ensino, públicas ou privadas.

Parágrafo único. As instituições de pesquisa científica e tecnológica, públicas ou privadas, de comprovada excelência e de relevante produção em pesquisa, poderão solicitar credenciamento institucional, para a oferta de cursos ou programas a distância de:

I - especialização;

II - mestrado;

III - doutorado; e

IV - educação profissional tecnológica de pós-graduação.

Art. 10. Compete ao Ministério da Educação promover os atos de credenciamento de instituições para oferta de cursos e programas a distância para educação superior.

Art. 11. Compete às autoridades dos sistemas de ensino estadual e do Distrito Federal promover os atos de credenciamento de instituições para oferta de cursos a distância no nível básico e, no âmbito da respectiva unidade da Federação, nas modalidades de:

I - educação de jovens e adultos;

II - educação especial; e

III - educação profissional.

§ 1o Para atuar fora da unidade da Federação em que estiver sediada, a instituição deverá solicitar credenciamento junto ao Ministério da Educação.

§ 2o O credenciamento institucional previsto no § 1o será realizado em regime de colaboração e cooperação com os órgãos normativos dos sistemas de ensino envolvidos.

§ 3o Caberá ao órgão responsável pela educação a distância no Ministério da Educação, no prazo de cento e oitenta dias, contados da publicação deste Decreto, coordenar os demais órgãos do Ministério e dos sistemas de ensino para editar as normas complementares a este Decreto, para a implementação do disposto nos §§ 1o e 2o.

Art. 12. O pedido de credenciamento da instituição deverá ser formalizado junto ao órgão responsável, mediante o cumprimento dos seguintes requisitos:

I - habilitação jurídica, regularidade fiscal e capacidade econômico-financeira, conforme dispõe a legislação em vigor;

II - histórico de funcionamento da instituição de ensino, quando for o caso;

III - plano de desenvolvimento escolar, para as instituições de educação básica, que contemple a oferta, a distância, de cursos profissionais de nível médio e para jovens e adultos;

IV - plano de desenvolvimento institucional, para as instituições de educação superior, que contemple a oferta de cursos e programas a distância;

V - estatuto da universidade ou centro universitário, ou regimento da instituição isolada de educação superior;

VI - projeto pedagógico para os cursos e programas que serão ofertados na modalidade a distância;

VII - garantia de corpo técnico e administrativo qualificado;

VIII - apresentar corpo docente com as qualificações exigidas na legislação em vigor e, preferencialmente, com formação para o trabalho com educação a distância;

IX - apresentar, quando for o caso, os termos de convênios e de acordos de cooperação celebrados entre instituições brasileiras e suas co-signatárias estrangeiras, para oferta de cursos ou programas a distância;

X - descrição detalhada dos serviços de suporte e infra-estrutura adequados à realização do projeto pedagógico, relativamente a:

a) instalações físicas e infra-estrutura tecnológica de suporte e atendimento remoto aos estudantes e professores;

b) laboratórios científicos, quando for o caso;

c) pólos de educação a distância, entendidos como unidades operativas, no País ou no exterior, que poderão ser organizados em conjunto com outras instituições, para a execução descentralizada de funções pedagógico-administrativas do curso, quando for o caso;

d) bibliotecas adequadas, inclusive com acervo eletrônico remoto e acesso por meio de redes de comunicação e sistemas de informação, com regime de funcionamento e atendimento adequados aos estudantes de educação a distância.

§ 1º A solicitação de credenciamento da instituição deve vir acompanhada de projeto pedagógico de pelo menos um curso ou programa a distância.

§ 2º No caso de instituições de ensino que estejam em funcionamento regular, poderá haver dispensa integral ou parcial dos requisitos citados no inciso I.

Art. 13. Para os fins de que trata este Decreto, os projetos pedagógicos de cursos e programas na modalidade a distância deverão:

I - obedecer às diretrizes curriculares nacionais, estabelecidas pelo Ministério da Educação para os respectivos níveis e modalidades educacionais;

II - prever atendimento apropriado a estudantes portadores de necessidades especiais;

III - explicitar a concepção pedagógica dos cursos e programas a distância, com apresentação de:

- a) os respectivos currículos;
- b) o número de vagas proposto;
- c) o sistema de avaliação do estudante, prevendo avaliações presenciais e avaliações a distância; e
- d) descrição das atividades presenciais obrigatórias, tais como estágios curriculares, defesa presencial de trabalho de conclusão de curso e das atividades em laboratórios científicos, bem como o sistema de controle de frequência dos estudantes nessas atividades, quando for o caso.

Art. 14. O credenciamento de instituição para a oferta dos cursos ou programas a distância terá prazo de validade de até cinco anos, podendo ser renovado mediante novo processo de avaliação.

§ 1o A instituição credenciada deverá iniciar o curso autorizado no prazo de até doze meses, a partir da data da publicação do respectivo ato, ficando vedada, nesse período, a transferência dos cursos e da instituição para outra mantenedora.

§ 2o Caso a implementação de cursos autorizados não ocorra no prazo definido no § 1o, os atos de credenciamento e autorização de cursos serão automaticamente tornados sem efeitos.

§ 3o As renovações de credenciamento de instituições deverão ser solicitadas no período definido pela legislação em vigor e serão concedidas por prazo limitado, não superior a cinco anos.

§ 4o Os resultados do sistema de avaliação mencionado no art. 16 deverão ser considerados para os procedimentos de renovação de credenciamento.

Art. 15. O ato de credenciamento de instituições para oferta de cursos ou programas a distância definirá a abrangência de sua atuação no território nacional, a partir da capacidade institucional para oferta de cursos ou programas, considerando as normas dos respectivos sistemas de ensino.

§ 1o A solicitação de ampliação da área de abrangência da instituição credenciada para oferta de cursos superiores a distância deverá ser feita ao órgão responsável do Ministério da Educação.

§ 2o As manifestações emitidas sobre credenciamento e renovação de credenciamento de que trata este artigo são passíveis de recurso ao órgão normativo do respectivo sistema de ensino.

Art. 16. O sistema de avaliação da educação superior, nos termos da Lei n o 10.861, de 14 de abril de 2004, aplica-se integralmente à educação superior a distância.

Art. 17. Identificadas deficiências, irregularidades ou descumprimento das condições originalmente estabelecidas, mediante ações de supervisão ou de avaliação de cursos ou instituições credenciadas para educação a distância, o órgão competente do respectivo sistema de ensino determinará, em ato próprio, observado o contraditório e ampla defesa:

I - instalação de diligência, sindicância ou processo administrativo;

II - suspensão do reconhecimento de cursos superiores ou da renovação de autorização de cursos da educação básica ou profissional;

III - intervenção;

IV - desativação de cursos; ou

V - descredenciamento da instituição para educação a distância.

§ 1o A instituição ou curso que obtiver desempenho insatisfatório na avaliação de que trata a Lei n o 10.861, de 2004 , ficará sujeita ao disposto nos incisos I a IV, conforme o caso.

§ 2o As determinações de que trata o caput são passíveis de recurso ao órgão normativo do respectivo sistema de ensino.

### CAPÍTULO III

## DA OFERTA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA MODALIDADE A DISTÂNCIA, NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Art. 18. Os cursos e programas de educação a distância criados somente poderão ser implementados para oferta após autorização dos órgãos competentes dos respectivos sistemas de ensino.

Art. 19. A matrícula em cursos a distância para educação básica de jovens e adultos poderá ser feita independentemente de escolarização anterior, obedecida a idade mínima e mediante avaliação do educando, que permita sua inscrição na etapa adequada, conforme normas do respectivo sistema de ensino.

## CAPÍTULO IV

### DA OFERTA DE CURSOS SUPERIORES, NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Art. 20. As instituições que detêm prerrogativa de autonomia universitária credenciadas para oferta de educação superior a distância poderão criar, organizar e extinguir cursos ou programas de educação superior nessa modalidade, conforme disposto no inciso I do art. 53 da Lei n o 9.394, de 1996.

§ 1o Os cursos ou programas criados conforme o caput somente poderão ser ofertados nos limites da abrangência definida no ato de credenciamento da instituição.

§ 2o Os atos mencionados no caput deverão ser comunicados à Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação.

§ 3o O número de vagas ou sua alteração será fixado pela instituição detentora de prerrogativas de autonomia universitária, a qual deverá observar capacidade institucional, tecnológica e operacional próprias para oferecer cursos ou programas a distância.

Art. 21. Instituições credenciadas que não detêm prerrogativa de autonomia universitária deverão solicitar, junto ao órgão competente do respectivo sistema de ensino, autorização para abertura de oferta de cursos e programas de educação superior a distância.

§ 1o Nos atos de autorização de cursos superiores a distância, será definido o número de vagas a serem ofertadas, mediante processo de avaliação externa a ser realizada pelo Ministério da Educação.

§ 2o Os cursos ou programas das instituições citadas no caput que venham a acompanhar a solicitação de credenciamento para a oferta de educação a distância, nos termos do § 1o do art. 12, também deverão ser submetidos ao processo de autorização tratado neste artigo.

Art. 22. Os processos de reconhecimento e renovação do reconhecimento dos cursos superiores a distância deverão ser solicitados conforme legislação educacional em vigor.

Parágrafo único. Nos atos citados no caput, deverão estar explicitados:

I - o prazo de reconhecimento; e

II - o número de vagas a serem ofertadas, em caso de instituição de ensino superior não detentora de autonomia universitária.

Art. 23. A criação e autorização de cursos de graduação a distância deverão ser submetidas, previamente, à manifestação do:

I - Conselho Nacional de Saúde, no caso dos cursos de Medicina, Odontologia e Psicologia; ou

II - Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, no caso dos cursos de Direito.

Parágrafo único. A manifestação dos conselhos citados nos incisos I e II, consideradas as especificidades da modalidade de educação a distância, terá procedimento análogo ao utilizado para os cursos ou programas presenciais nessas áreas, nos termos da legislação vigente.

## CAPÍTULO V

### DA OFERTA DE CURSOS E PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA



Art. 24. A oferta de cursos de especialização a distância, por instituição devidamente credenciada, deverá cumprir, além do disposto neste Decreto, os demais dispositivos da legislação e normatização pertinentes à educação, em geral, quanto:

I - à titulação do corpo docente;

II - aos exames presenciais; e

III - à apresentação presencial de trabalho de conclusão de curso ou de monografia.

Parágrafo único. As instituições credenciadas que ofereçam cursos de especialização a distância deverão informar ao Ministério da Educação os dados referentes aos seus cursos, quando de sua criação.

Art. 25. Os cursos e programas de mestrado e doutorado a distância estarão sujeitos às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento previstas na legislação específica em vigor.

§ 1º Os atos de autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento citados no caput serão concedidos por prazo determinado conforme regulamentação.

§ 2º Caberá à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES editar as normas complementares a este Decreto, para a implementação do que dispõe o caput, no prazo de cento e oitenta dias, contados da data de sua publicação.

## CAPÍTULO VI

### DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 26. As instituições credenciadas para oferta de cursos e programas a distância poderão estabelecer vínculos para fazê-lo em bases territoriais múltiplas, mediante a formação de consórcios, parcerias, celebração de convênios, acordos, contratos ou outros instrumentos similares, desde que observadas as seguintes condições:

I - comprovação, por meio de ato do Ministério da Educação, após avaliação de comissão de especialistas, de que as instituições vinculadas podem realizar as atividades específicas que lhes forem atribuídas no projeto de educação a distância;

II - comprovação de que o trabalho em parceria está devidamente previsto e explicitado no:

- a) plano de desenvolvimento institucional;
- b) plano de desenvolvimento escolar; ou
- c) projeto pedagógico, quando for o caso, das instituições parceiras;

III - celebração do respectivo termo de compromisso, acordo ou convênio; e

IV - indicação das responsabilidades pela oferta dos cursos ou programas a distância, no que diz respeito a:

- a) implantação de pólos de educação a distância, quando for o caso;
- b) seleção e capacitação dos professores e tutores;
- c) matrícula, formação, acompanhamento e avaliação dos estudantes;
- d) emissão e registro dos correspondentes diplomas ou certificados.

Art. 27. Os diplomas de cursos ou programas superiores de graduação e similares, a distância, emitidos por instituição estrangeira, inclusive os ofertados em convênios com instituições sediadas no Brasil, deverão ser submetidos para revalidação em universidade pública brasileira, conforme a legislação vigente.

§ 1º Para os fins de revalidação de diploma de curso ou programa de graduação, a universidade poderá exigir que o portador do diploma estrangeiro se submeta a complementação de estudos, provas ou exames destinados a suprir ou aferir conhecimentos, competências e habilidades na área de diplomação.

§ 2º Deverão ser respeitados os acordos internacionais de reciprocidade e equiparação de cursos.

Art. 28. Os diplomas de especialização, mestrado e doutorado realizados na modalidade a distância em instituições estrangeiras deverão ser submetidos para reconhecimento em universidade que possua curso ou programa reconhecido pela CAPES, em mesmo nível ou

em nível superior e na mesma área ou equivalente, preferencialmente com a oferta correspondente em educação a distância.

Art. 29. A padronização de normas e procedimentos para credenciamento de instituições, autorização e reconhecimento de cursos ou programas a distância será efetivada em regime de colaboração coordenado pelo Ministério da Educação, no prazo de cento e oitenta dias, contados da data de publicação deste Decreto.

Art. 30. As instituições credenciadas para a oferta de educação a distância poderão solicitar autorização, junto aos órgãos normativos dos respectivos sistemas de ensino, para oferecer os ensinos fundamental e médio a distância, conforme § 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 1996, exclusivamente para:

I - a complementação de aprendizagem; ou

II - em situações emergenciais.

Parágrafo único. A oferta de educação básica nos termos do caput contemplará a situação de cidadãos que:

I - estejam impedidos, por motivo de saúde, de acompanhar ensino presencial;

II - sejam portadores de necessidades especiais e requeiram serviços especializados de atendimento;

III - se encontram no exterior, por qualquer motivo;

IV - vivam em localidades que não contem com rede regular de atendimento escolar presencial;

V - compulsoriamente sejam transferidos para regiões de difícil acesso, incluindo missões localizadas em regiões de fronteira; ou

VI - estejam em situação de cárcere.

Art. 31. Os cursos a distância para a educação básica de jovens e adultos que foram autorizados excepcionalmente com duração inferior a dois anos no ensino fundamental e

um ano e meio no ensino médio deverão inscrever seus alunos em exames de certificação, para fins de conclusão do respectivo nível de ensino.

§ 1o Os exames citados no caput serão realizados pelo órgão executivo do respectivo sistema de ensino ou por instituições por ele credenciadas.

§ 2o Poderão ser credenciadas para realizar os exames de que trata este artigo instituições que tenham competência reconhecida em avaliação de aprendizagem e não estejam sob sindicância ou respondendo a processo administrativo ou judicial, nem tenham, no mesmo período, estudantes inscritos nos exames de certificação citados no caput.

Art. 32. Nos termos do que dispõe o art. 81 da Lei n o 9.394, de 1996, é permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais para oferta da modalidade de educação a distância.

Parágrafo único. O credenciamento institucional e a autorização de cursos ou programas de que trata o caput serão concedidos por prazo determinado.

Art. 33. As instituições credenciadas para a oferta de educação a distância deverão fazer constar, em todos os seus documentos institucionais, bem como nos materiais de divulgação, referência aos correspondentes atos de credenciamento, autorização e reconhecimento de seus cursos e programas.

§ 1o Os documentos a que se refere o caput também deverão conter informações a respeito das condições de avaliação, de certificação de estudos e de parceria com outras instituições.

§ 2o Comprovadas, mediante processo administrativo, deficiências ou irregularidades, o Poder Executivo sustará a tramitação de pleitos de interesse da instituição no respectivo sistema de ensino, podendo ainda aplicar, em ato próprio, as sanções previstas no art. 17, bem como na legislação específica em vigor.

Art. 34. As instituições credenciadas para ministrar cursos e programas a distância, autorizados em datas anteriores à da publicação deste Decreto, terão até trezentos e sessenta dias corridos para se adequarem aos termos deste Decreto, a partir da data de sua publicação.

§ 1o As instituições de ensino superior credenciadas exclusivamente para a oferta de cursos de pós-graduação lato sensu deverão solicitar ao Ministério da Educação a revisão do ato de credenciamento, para adequação aos termos deste Decreto, estando submetidas aos procedimentos de supervisão do órgão responsável pela educação superior daquele Ministério.

§ 2o Ficam preservados os direitos dos estudantes de cursos ou programas a distância matriculados antes da data de publicação deste Decreto.

Art. 35. As instituições de ensino, cujos cursos e programas superiores tenham completado, na data de publicação deste Decreto, mais da metade do prazo concedido no ato de autorização, deverão solicitar, em no máximo cento e oitenta dias, o respectivo reconhecimento.

Art. 36. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação. Legislação em EAD 209

Art. 37. Ficam revogados o Decreto n o 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, e o Decreto no 2.561, de 27 de abril de 1998.

Brasília, 19 de dezembro de 2005; 184o da Independência e 117o da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Publicado no D.O.U. de 20.12.2005.

## QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Prezado tutor (a), este questionário faz parte da pesquisa de mestrado sobre Condições de Trabalho do Tutor a Distância inserido no sistema UAB/UnB, que está sendo desenvolvida no departamento de pós-graduação em Sociologia da Universidade de Brasília. Sua colaboração é fundamental para traçar o perfil desse profissional, bem como para indicar sob que condições a atividade de tutoria a distância vem sendo desenvolvida. Obrigada pela colaboração!

<b>PERFIL DO TUTOR A DISTÂNCIA</b>
------------------------------------

**1. Sexo:**

Feminino    Masculino

**2. Faixa de idade:**

20 a 24 anos

25 a 29 anos

30 a 34 anos

35 a 40 anos

Mais de 40 anos

**3. Estado civil:**

Solteiro

Viúvo

Casado/ União Estável

Desquitado/Divorciado

**4. Etnia:**

Branco

Negro

Pardo

Amarelo

Indígena

**5. Grau de instrução:**

Graduação em andamento

Graduação completa

Especialização *latu sensu* em andamento

Especialização *latu sensu* completo

Mestrado em andamento

Mestrado completo

Doutorado em andamento

Doutorado completo

**6. Qual sua renda mensal total?**

Até R\$ 788,00

R\$ 789,00 a R\$ 2,364,00

R\$ 2.365,00 a R\$ 3.940,00

R\$3.941,00 a R\$ 7.880,00

Acima de R\$ 7.881,00

**7. Qual sua experiência como tutor a distância?**

- Primeira experiência
- Já trabalhou outras vezes

**8. Atualmente você:**

- Só trabalha em educação a distância
- Trabalha e estuda
- Trabalha em educação a distância e em outras atividades profissionais
- Trabalha em educação a distância, em outras atividades profissionais e estuda

**9. Possui trabalho formal com carteira assinada?**

- Sim  Não

**10. Caso possua outra atividade formal remunerada, qual é a natureza do seu trabalho principal (com exceção da educação a distância)?**

- Não possuo atividade remunerada com vínculo formal
- Professor da educação básica na rede pública
- Professor da educação básica na rede privada
- Servidor público da União
- Servidor público do GDF
- Trabalha no setor privado (exceto educação)
- Autônomo
- Outros. Especificar:

<b>CONDIÇÕES DE TRABALHO</b>
------------------------------



**11. Você recebeu qualificação para atuar na tutoria a distância?**

Sim       Não

**12. Você atua em sua área de formação na tutoria a distância?**

Sim       Não

**13. Você já trabalhou como tutor nesse programa de graduação outras vezes?**

Sim     Não

**14. Quantas horas por semana você gasta para realizar a atividade de tutoria?**

Menos de 20 horas

Entre 20 e 24 horas

Entre 25 e 29 horas

Mais de 30 horas

**15. Você acessa o ambiente virtual de aprendizagem quantas vezes por dia?**

Uma vez

Duas vezes

Mais de três

**16. Você permanece *on line* quantas horas por dia no ambiente virtual de aprendizagem?**

Menos de 1 hora

1 hora

2 horas

3 horas ou mais

**17. Quantos cursistas em média você tem sob sua responsabilidade?**

- 20
- 30
- 40
- 50
- Mais de 50

**18. Em qual local você realiza a atividade de tutoria?**

- Em casa
- No trabalho
- Na faculdade
- Em *Lan house*
- Outro local. Informe qual:

**19. As condições ambientais do local em que você realiza sua atividade de tutoria são satisfatórias?**

- Temperatura       Sim  Não
- Espaço             Sim  Não
- Iluminação        Sim  Não
- Mobiliário         Sim  Não
- Higiene             Sim  Não
- Material didático  Sim  Não

**20. Quais horários você utiliza para realizar a atividade de tutoria com mais frequência?**

Manhã

Tarde

Noite

**21. Você utiliza o horário que seria destinado ao descanso ou lazer para a realização da atividade de tutoria?**

Sim  Não

Caso sim, informe qual:

**22. Você utiliza sábados e domingos para realizar atividade de tutoria com frequência?**

Sim, com frequência

Sim, as vezes

Não

**23. A atividade de tutoria apresenta algum tipo de impacto ou mudança em sua rotina profissional ou pessoal?**

Sim  Não

Caso sim, informe qual:

<b>AVALIAÇÃO E SATISFAÇÃO</b>
-------------------------------

**24. A qualificação que você recebe o capacita a fazer bem o seu trabalho na tutoria?**

( ) Sim ( ) Não

**25. Você está satisfeito com o trabalho de tutoria a distância?**

( ) Sim ( ) Não

**26. O seu trabalho de tutor lhe proporciona um sentimento de realização profissional?**

( ) Sim ( ) Não

**27. Você julga o seu trabalho de tutor importante para a vida de outras pessoas?**

( ) Sim ( ) Não

**28. Você é chamado a opinar sobre os conteúdos ministrados em sua atividade de tutoria?**

( ) Sim ( ) Não

**29. Você é incentivado (a) a tomada de iniciativa (autonomia) para resolver os problemas inerentes da atividade de tutoria?**

( ) Sim ( ) Não

**30. Você é incentivado a utilizar sua criatividade com frequência na atividade de tutoria?**

( ) Sim ( ) Não

Se sim, informe as principais situações:

**31. Você está satisfeito com sua remuneração atual na tutoria?**

( ) Sim ( ) Não

**32. Você considera a sua remuneração adequada ao trabalho de tutor que você desempenha?**

Sim  Não

Se não, informe o motivo:

**33. As condições de infraestrutura oferecidas para a realização da atividade de tutoria são satisfatórias?**

Sim  Não

Se não, informe o motivo:

**34. Você já se deslocou para algum polo para participar de encontro presencial?**

Sim  Não

**35. Caso já tenha se deslocado, você avalia que as condições oferecidas ao tutor a distância para o deslocamento para polos distantes para participar de encontros presenciais é adequado?**

Sim  Não

Se não, informe o motivo:

**36. Durante o deslocamento para participar de encontro presencial em polo distante já passou por alguma situação inadequada ou de risco?**

Sim  Não

Se sim, informe o motivo:

**37. Você considera que a remuneração para participação de encontro presencial em polos distantes é adequada?**

( ) Sim ( ) Não

Se não, informe o motivo:

**38. Indique os principais fatores que geram mais insatisfação no seu trabalho de tutoria.**

- ( ) Falta de reconhecimento
- ( ) Falta de segurança no emprego
- ( ) Impossibilidade de crescimento profissional
- ( ) Falta de autonomia
- ( ) Ambiente de trabalho ruim
- ( ) O trabalho que realizo
- ( ) Relacionamento com a chefia
- ( ) Falta de treinamento
- ( ) Sobrecarga de trabalho
- ( ) Instalações e infraestrutura inadequadas
- ( ) Ausência de direitos trabalhistas
- ( ) Salário
- ( ) Outros:

<b>PROATIVIDADE</b>
---------------------

**39. Quais suas sugestões para melhorar a atividade de tutoria a distância**

Agradeço sua colaboração.

**FORMULÁRIO DE CADASTRAMENTO DE BOLSISTAS NA UNIVERSIDADE**  
**ABERTA DO BRASIL - TERMO DE COMPROMISSO.**



FORMULÁRIO DE CADASTRAMENTO DE BOLSISTAS DA  
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

Ficha de Cadastro / Termo de Compromisso do Bolsista (*) Campos Obrigatórios			
1. Data do cadastramento *			
2. Nome da Instituição ao qual esta vinculado (SIGLA + NOME) *			
3. Tipo do Curso ao qual esta vinculado *	<input type="checkbox"/> Aperfeiçoamento <input type="checkbox"/> Bacharelado <input type="checkbox"/> Lato Sensu <input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> Extensão <input type="checkbox"/> Seqüencial <input type="checkbox"/> Tecnólogo <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado		
4. Nome do Curso ao qual esta vinculado *			
5. Função no Programa- Tipo de Bolsa *	TUTOR		
6. Número do CPF *			
7. Nome Completo *			
8. Profissão *			
9. Sexo *	<input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F	10. Data de Nascimento *	
11. N° documento de identificação *		12. Tipo documento de identificação *	
13. Data de Emissão do documento *		14. Órgão Expedidor do documento *	
15. Unidade Federativa Nascimento *		16. Município Local Nascimento *	
17. Estado Civil *	<input type="checkbox"/> Solteiro (a) <input type="checkbox"/> Casado (a) <input type="checkbox"/> Separado (a) <input type="checkbox"/> Divorciado (a) <input type="checkbox"/> Viúvo (a) <input type="checkbox"/> União Estável		
18. Nome cônjuge			
19. Nome do Pai			
20. Nome da Mãe *			
Endereço para Contato			
21. Endereço Residencial *			
22. Complemento do endereço			
23. Número	24. Bairro	25. CEP *	
26. Unidade Federativa *	27. Município *		
28. Código DDD *	29. Telefone de contato *	30. Telefone celular *	
31. E-mail de contato *			
Dados da Formação em Nível Superior			
32. Área do último Curso Superior Concluído *			
33. Último curso de titulação *			
34. Nome da Instituição de Titulação *			
Informações Bancárias			
35. Banco	001 – BANCO DO BRASIL		
36. Agência Preferencial - Sem dígito verificador *			
ÓRGÃO RESPONSÁVEL PELO PROGRAMA			
Denominação	Sigla		
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	DED/CAPES		
Endereço	SBN Quadra 02 Bloco L Lote 6, 8º andar - CEP: 70040 -020, Brasília – DF		





FORMULÁRIO DE CADASTRAMENTO DE BOLSISTAS DA  
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

Atribuições do Bolsista
<b>A opção 1 ou 2 deverá ser assinalada de acordo com a função a ser exercida.</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas;</li> <li>• Acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso;</li> <li>• Apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes;</li> <li>• Estabelecer contato permanente com os alunos e mediar às atividades discentes;</li> <li>• Colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes;</li> <li>• Participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela Instituição de Ensino;</li> <li>• Elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria;</li> <li>• Participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável;</li> </ul> <p>1 – (    ) <b>Tutor a Distância</b> Manter regularidade de acesso ao AVA e dar retorno às solicitações do cursista no prazo máximo de 24 horas;</p> <p>2 – (    ) <b>Tutor Presencial</b> Apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos pólos, em especial na aplicação de avaliações.</p>
Declaração
<p>Declaro ter ciência dos direitos e das obrigações inerentes à qualidade de bolsista na função de TUTOR e nesse sentido, COMPROMETO-ME a respeitar as cláusulas descritas nas atribuições do bolsista deste Termo de Compromisso.</p> <p>Declaro, ainda, sob as penas da lei, que as informações prestadas são a expressão da verdade e que preencho plenamente os requisitos expressos na Lei 11.273/ 2006 e da Lei 11.502/2007, para o recebimento da bolsa e que o recebimento da referida bolsa não constituirá acúmulo de bolsa de estudo ou pesquisa conforme disposto no artigo 1º inciso III da lei 11.273/2006 exceto os casos disciplinados pelas portarias conjuntas CAPES/CNPQ Número 01 de dezembro de 2007 e portaria Número 02 de 10 de abril de 2013 e:</p> <p>(    ) Que possuo formação de nível superior e tenho ____ ano(s) de experiência no magistério do ensino básico ou superior; <b>e/ou</b></p> <p>(    ) Formação de nível superior e vínculo a programa de pós-graduação ; <b>e/ou</b></p> <p>(    ) Formação de nível superior e Formação pós-graduada.</p> <p>Estou ciente, também, que a inobservância dos requisitos citados acima implicará(ão) no cancelamento da(s) bolsa(s), com a restituição integral e imediata dos recursos, de acordo com as regras prevista na Resolução FNDE/CD nº 26 de 06 de junho de 2009 com redação atualizada pela resolução FNDE/CD nº 8 de 30 de abril de 2010 e que o não cumprimento dos dispositivos legais acarretará na suspensão, por cinco anos, do bolsista para recebimento de bolsas no âmbito da CAPES.</p>

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_, Local

Data

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Bolsista

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Coordenador UAB da IPES