



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

EMERSON DUARTE MONTE

TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA:
a UFPA como expressão do fenômeno

Belém – PA
2010

EMERSON DUARTE MONTE

**TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA:
a UFPA como expressão do fenômeno**

Dissertação submetida à apreciação da Banca Examinadora com vistas à obtenção do Título de Mestre em Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará. Área de concentração: Políticas Públicas Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Jacob Chaves

Belém – PA
2010

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca Profa. Elcy Rodrigues Lacerda/ Instituto de Ciências da Educação /UFPA, Belém-PA

Monte, Emerson Duarte.

Trabalho docente na educação à distância: a UFPA como expressão do fenômeno; orientadora, Profa. Dra. Vera Lúcia Jacob Chaves. – 2010.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2010.

1. . Professores universitários – Pará. 2. Ensino à distância – Pará. 3. Educação e Estado – Pará. 4. Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências Exatas e Naturais. Faculdade de Matemática. Curso de Matemática à Distância. I. Título.

CDD - 21. ed.: 378. 175098115

EMERSON DUARTE MONTE

TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA:
a UFPA como expressão do fenômeno

Dissertação submetida à apreciação da Banca Examinadora com vistas à obtenção do Título de Mestre em Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará. Área de concentração: Políticas Públicas Educacionais.

Aprovada em: _____ de _____ de 2010.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Vera Lúcia Jacob Chaves
Universidade Federal do Pará

Profa. Dra. Deise Mancebo
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Profa. Dra. Maria Angélica Alberto do Espírito Santo
Universidade Federal do Pará

Profa. Dra. Rosana Maria de Oliveira Gemaque
Universidade Federal do Pará

Profa. Dra. Olgaíses Cabral Maués
Universidade Federal do Pará

*Dedico este trabalho
às mulheres e aos homens
que não se dobraram
ante à perversidade do capital.*

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Terezinha Duarte, principal responsável pela realização desta pesquisa, por ter garantido a mim tempo necessário à educação.

Aos meus avôs Jarbas e Miguel, às minhas avós Haidê e Deuzarina, aos meus irmãos Anderson e Adilson (camarada), pelo carinho e preocupação despendidos ao longo de minha vida.

À Luciana Ferreira, novo amor de minha vida, pelo companheirismo constante neste caminhar.

À Vera Jacob, orientadora e companheira de luta, que se dispôs a me apoiar e contribuir na construção desta pesquisa, por me ensinar que a luta sindical e a resistência a qualquer custo pela garantia da educação pública e gratuita devem ser as principais qualidades dos trabalhadores docentes.

Aos camaradas Aníbal Brito Neto, Higson Coelho, Otávio Aranha e Rogério de Freitas, que compartilharam comigo importantes períodos de suas vidas.

Aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior – GEPES, pelos momentos importantes de construção de conhecimento, pesquisa e trabalho pela educação superior.

Ao Salomão Santiago e à Valéria Moraes, que fizeram toda diferença no GEPES, pela amizade e alegria.

Aos companheiros de turma Deusa Lobato, Diana Braga, Eldra Carvalho, Francisco Willams, Heloisa Canali, Laurimar de Matos, Socorro Vasconcelos e Mônica Martins, que contribuíram para o aprimoramento desta pesquisa.

A todos que contribuíram para a elaboração desta pesquisa, concedendo-me entrevistas, gentilmente, fornecendo-me dados, remetendo-os via mensagens eletrônicas, entre outros, meus sinceros agradecimentos.

À CAPES, pela concessão de bolsa PROF, que possibilitou o custeio deste estudo.

*O branco açúcar que adoçará meu café
nesta manhã de Ipanema
não foi produzido por mim
nem surgiu dentro do açucareiro por milagre.*

*Vejo-o puro
e afável ao paladar
como beijo de moça, água
na pele, flor
que se dissolve na boca. Mas este açúcar
não foi feito por mim.*

*Este açúcar veio
da mercearia da esquina e tampouco o fez o Oliveira, dono da
mercearia.*

*Este açúcar veio
de uma usina de açúcar em Pernambuco
ou no Estado do Rio
e tampouco o fez o dono da usina.*

*Este açúcar era cana
e veio dos canaviais extensos
que não nascem por acaso
no regaço do vale.*

*Em lugares distantes, onde não há hospital
nem escola,
homens que não sabem ler e morrem de fome
aos vinte e sete anos
plantaram e colheram a cana
que viraria açúcar.*

*Em usinas escuras,
homens de vida amarga
e dura
produziram este açúcar
branco e puro
com que adoço meu café esta manhã em
Ipanema.*

(O Açúcar. Ferreira Gullar)

RESUMO

Este estudo tem como objetivo central analisar o trabalho docente nos cursos de graduação a distância, tomando como exemplo o curso de Licenciatura em Matemática a distância da Universidade Federal do Pará, no contexto da política de expansão da educação superior por meio da modalidade a distância. O estudo se utiliza de documentos oficiais que versam sobre a política de expansão da educação superior por meio da educação à distância, de legislações federais e documentos relativos à política de expansão da modalidade a distância na Universidade Federal do Pará, assim como de entrevistas com os antigos e atuais coordenadores do curso em análise. Parte-se da premissa de que a atual forma de organização da produção capitalista demanda trabalhadores com a formação mínima – educação básica – e que, para isso, é necessário ampliar as matrículas na educação superior para garantir a universalização da educação básica. As orientações de organismos coletivos do capital, tais como, o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, no que concerne à política de expansão da educação superior, salientam o uso das novas tecnologias de informação e comunicação como ferramenta útil para o desenvolvimento de cursos na modalidade a distância, caracterizando estes, dessa forma, como mais eficientes que os cursos presenciais, por serem menos onerosos, flexíveis em relação ao tempo e espaço e de ampla difusão. Nesse contexto, a expansão da educação superior, no Brasil, ocorre por meio da educação à distância, com destaque para as instituições privadas. Verificou-se que um dos atores centrais na educação superior é o trabalhador docente, que, nas últimas duas décadas, vivencia a ampliação da precarização e da intensificação do trabalho. O estudo indica amplo desenvolvimento dos cursos de graduação na modalidade a distância, com índices superiores aos observados na educação presencial, tanto nas instituições públicas quanto privadas. No que concerne ao trabalho docente na modalidade a distância, os estudos apontam para a potencialização da precarização e da intensificação deste trabalho, que, apesar disso, não impede que essa modalidade de ensino se mantenha em ascensão. No caso do curso em análise, verificou-se a presença de elementos particulares da precarização e da intensificação do trabalho docente, tais como aumento da carga horária de trabalho sem aumento da remuneração, acúmulo de atividades pelos docentes, ausência de política de formação específica para os docentes do curso a distância, pouca produção, por estes docentes, de materiais didáticos específicos dos cursos a distância.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Educação superior. Trabalho docente. Educação à distância. Universidade Federal do Pará.

ABSTRACT

This study main aims at examining the teachers' work in undergraduate courses at a distance, taking as example the course in Mathematics in the distance at the Universidade Federal do Pará, in the context of the policy of expansion of higher education through for the distance mode. The study uses official documents that deal with the policy of expanding higher education through distance education, the federal laws and documents concerning the policy of expanding the distance mode in the Universidade Federal do Pará, as well as interviews with the former and current coordinators of the course in question. We started from the premise that the present form of capitalist organization of production demand workers with minimal training - basic education - and, for this it is necessary to expand enrollments in higher education to ensure the universalization of basic education. Indications the collective bodies of the capital, such as the World Bank and United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, with regarding the policy of expanding higher education emphasize the use of new technologies the information and communication as a tool useful for the development of courses in the distance mode and thus more efficient than classroom courses, because they are less expensive, flexible in the time and space and wide dissemination. In this context, the expansion of higher education in Brazil is through distance education, especially for the private institutions. Was found that one of the central actors in higher education is the teacher worker that in the past two decades, lives the expansion of the precariousness and the intensification of work. The study indicates widespread development of undergraduate courses in distance mode with rates higher than those observed in the presence education, in the both public and private institutions. With regard to teacher worker in the distance mode, the studies point to an enhancement of precariousness and the intensification of teachers' work, but despite that, this mode of education is still on the rise. In the case of ongoing analysis has revealed the presence of particular elements of precariousness and the intensification of teachers' work, such as increased workload without increasing pay, accumulation of activities by teachers, lack of training policy for specific of the teachers, little production, the teacher of the course, teaching materials specific to distance learning courses.

Keywords: Education policy. Higher education. Teachers' work. Distance education. Universidade Federal do Pará.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Evolução do número de IES com oferta de cursos de graduação na modalidade a distância, por categoria administrativa – Brasil – 2000-2008	86
Gráfico 2 – Evolução do número de cursos de graduação a distância, por categoria administrativa – Brasil – 2000-2008	88

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Evolução do número de cursos, vagas oferecidas, candidatos inscritos, ingressos e matrículas na graduação à distância – UFPA – 2004 e 2008	18
Tabela 2 – Evolução das Instituições de Ensino Superior, por categoria administrativa – Brasil – 1995, 2002, 2003 e 2008	51
Tabela 3 – Evolução das matrículas em cursos de graduação presencial e a distância, por categoria administrativa – Brasil – 1995, 2002, 2003 e 2008	52
Tabela 4 – Evolução dos salários do corpo docente permanente, por categoria, titulação e regime de trabalho das IFES – Brasil – 1995/2009 – Remunerações totais ativos, a preços de novembro de 2009, corrigidos pelo IGP-DI	65
Tabela 5 – Matrículas em cursos de graduação presencial, a distância e funções docentes em exercício nas Universidades Federais – Brasil – 1995-2008	71
Tabela 6 – Quantitativo de docentes efetivos e temporários (substitutos e visitantes) – UFPA – 1997-2008	74
Tabela 7 – Variação da taxa de funcionários técnico-administrativos em exercício e de funções docentes em exercício nas Universidades Federais – Brasil – 1997/2008	76
Tabela 8 – Evolução das matrículas em cursos de graduação presencial e em cursos de graduação a distância, por categoria administrativa – Brasil – 2000-2008	87
Tabela 9 – Educação à distância nos cursos de graduação de Instituições de Ensino Superior Públicas e Universidades Federais, por região – 2008	96
Tabela 10 – Distribuição de vagas em cursos de graduação e especialização nas modalidades presencial e a distância contidas no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, por região	98
Tabela 11 – Evolução do corpo discente, docente e técnico-administrativo – UFPA – 1990/2008	131
Tabela 12 – Total de recursos liquidados da UFPA, do MEC e Produto Interno Bruto do país – 1995-2009	133
Tabela 13 – Evolução da educação à distância, em nível de graduação – UFPA – 2004-2008	138
Tabela 14 – Evolução do curso de Matemática a distância, em nível de graduação – UFPA – 2004-2008	146
Tabela 15 – Quantitativo de docentes efetivos e temporários do Departamento de Matemática – UFPA – 1998/2006	164

Tabela 16 – Evolução das matrículas no curso de Matemática Belém (presencial) e EaD – UFPA – 2004-2008	166
---	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AA	Aprendizagem Aberta
ABT	Associação Brasileira de Tecnologia Educacional
ALBRAS	Alumínio Brasileiro
ALER	Associação Latino-americana de Educação Radiofônica
ALUNORTE	Alumina do Norte do Brasil
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
AVA	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDERJ	Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CSN	Companhia Siderúrgica Nacional
CVRD	Companhia Vale do Rio Doce
DE	Dedicação Exclusiva
DEB	Diretoria de Educação Básica Presencial
DED	Diretoria de Educação a Distância
EaD	Educação à distância
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GED	Gratificação de Estímulo à Docência
GM	General Motor
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFPA	Instituto Federal de Educação Tecnológica do Pará
IGP-DI	Índice Geral de Preços - Disponibilidade Interna
INCC	Índice Nacional da Construção Civil
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPA	Índice de Preços no Atacado
IPC	Índice de Preços ao Consumidor
IPES	Instituições Públicas de Ensino Superior
IUB	Instituto Universal Brasileiro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LTS	Licença de Tratamento de Saúde
MARE	Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MP	Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
MRN	Mineração Rio do Norte
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
PC	Computador Pessoal
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDRE	Plano Diretor da Reforma do Estado
PGC	Projeto Grande Carajás
PIB	Produto Interno Bruto
PIT	Plano Individual de Trabalho
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
POSGRAD	Programa de Pós-Graduação por Tutoria a Distância
PROMESUP	Programa de Educação Média e Superior
PROPLAN	Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RICESU	Rede de Instituições Católicas de Ensino Superior
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SIEAD	Sistema de Consulta de Instituições Credenciadas para Educação a Distância
SUDAM	Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia
TCU	Tribunal de Contas da União
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TVE	Televisão Educativa
UAB	Sistema Universidade Aberta do Brasil
UAM	Universidade Anhembi Morumbi
UCB	Universidade Castelo Branco
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNAMAZ	Comissão Central de Universidades Amazônicas
UNAMA	Universidade da Amazônia
UnB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIDERP	Universidade Anhanguera
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIMONTE	Centro Universitário Monte Serrat
UNIP	Universidade Paulista
UNIREDE	Universidade Virtual Pública do Brasil
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná
UNP	Universidade Potiguar
UVA	Universidade Veiga de Almeida
UVB	Instituto Universidade Virtual Brasileira

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 TRABALHO DOCENTE E SUAS CONFIGURAÇÕES ATUAIS	30
1.1 A CONJUNTURA ATUAL E AS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR	33
1.1.1 AS ATUAIS POLÍTICAS DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	45
1.2 O TRABALHO DOCENTE E SUAS METAMORFOSES	53
1.3 O TRABALHO DOCENTE NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS	63
2 A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR E O TRABALHO DOCENTE	78
2.1 MARCO LEGAL DA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR	78
2.1.1 A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL	92
2.2 EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA	99
2.3 TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA	107
2.3.1 DIRETRIZES AO TRABALHO DOCENTE NA UAB	114
3 A UFPA COMO EXPRESSÃO DO FENÔMENO: TRABALHO DOCENTE NO CURSO DE MATEMÁTICA A DISTÂNCIA	121
3.1 A INSERÇÃO ECONÔMICA E GEOGRÁFICA DA UFPA	122
3.2 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	129
3.3 GÊNESE E DESENVOLVIMENTO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA NA UFPA	136
3.4 O TRABALHO DOCENTE NA MATEMÁTICA A DISTÂNCIA DA UFPA	142
3.4.1 ORIGEM E DESENVOLVIMENTO DO CURSO DE MATEMÁTICA A DISTÂNCIA DA UFPA	143
3.4.2 ELEMENTOS DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	148
3.4.3 ELEMENTOS DA INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	164
CONSIDERAÇÕES FINAIS	172
REFERÊNCIAS	178
APÊNDICES	197
ANEXOS	199

INTRODUÇÃO

As políticas de ajustes estruturais implementadas, no Brasil, fundamentalmente na década de 1990, que vêm se desenvolvendo até os mandatos do governo de Luiz Inácio da Silva, são constituintes do processo de reestruturação produtiva, iniciado ao longo da década de 1980 pelos países do centro do capitalismo, e que, tardiamente, é impulsionado na periferia do capitalismo, processo esse conhecido também por Toyotismo. Distintamente do modelo Taylorista/Fordista, em que o trabalho é executado repetidamente e segmentado, o Toyotismo tem como elemento central a flexibilização do trabalho, que estimula a competitividade, a maior fragmentação dos processos de trabalho e, conseqüentemente, dos trabalhadores, e também estimula um trabalhador polivalente, que se adeque rapidamente às mudanças do mercado e do processo produtivo (NOZAKI, 2004).

Antunes (2008), quando trata das metamorfoses no mundo do trabalho, identifica como característica do Toyotismo a intensificação da exploração do trabalho e a flexibilização dos trabalhadores (direitos flexíveis, trabalhadores temporários, etc.), elementos de maior expressividade do novo modelo.

O Estado também sofre modificações na tentativa de contornar a crise sofrida com a sua antiga forma de organização¹. No Brasil, a Reforma do Estado tem início, fundamentalmente, com o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) – 1995/1998, articulada pelo Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado – Bresser Pereira. O “novo” Estado centra-se na Regulação e Avaliação das Políticas e passa a se retirar, paulatinamente, do financiamento direto dos serviços à sociedade (BARROSO, 2005).

A política de reformas estruturais, principalmente a reforma da educação superior, elemento central nessa pesquisa, aponta para a retirada, de maneira abrupta, dos direitos conquistados historicamente pela classe trabalhadora, sendo direcionadas pelos organismos multilaterais como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial do Comércio (OMC) (CHAVES, 2006a; LEHER, 1999, 2005; LIMA, 2004; NOZAKI, 2004; SIQUEIRA, 2004), que orientam, em seus documentos, para a

¹ Trata-se da passagem do Modelo de Estado Keynesiano ou Estado do Bem-Estar Social, em fins da década de 70 e início da década de 80, do século XX, caracterizado pelo provimento, por parte do Estado, de direitos sociais à população, para a atual organização: o Modelo Neoliberal, caracterizado como mínimo para gerir os recursos públicos no âmbito social e máximo, forte e centralizado na condução de políticas regulatórias e fiscalizatórias. (GENTILI, 1996).

reestruturação da educação nos países da periferia do capitalismo, na tentativa de torná-la eficiente e produtiva.

No que concerne à educação, o Ministro da Educação Paulo Renato (1995-2002), em entrevista concedida à Revista da Associação dos Docentes da USP – ADUSP, é categórico em afirmar a necessidade da expansão do ensino superior privado e da reorganização do ensino superior público, vislumbrando a sua modernização e conseqüente eficiência. Quando questionado sobre o argumento da “qualidade da educação proporcionada pelo Estado”, o ministro afirma que a expansão do ensino superior deve ocorrer pela iniciativa privada e que “devemos buscar qualidade na educação independentemente da forma jurídica ou da vinculação institucional da entidade.” (SOUZA, 1996, p. 29).

Nessa concepção a educação deve se adequar às novas demandas do mercado de trabalho e, com isso, é encarada como um serviço ou uma mercadoria negociável. Siqueira (2004) mostra que em 1995, seguindo as determinações da OMC, o acordo entre os países membros da organização estabelecia a educação como um serviço e não mais como direito, a partir do momento em que fixava como única exceção dentro da categoria “serviços” os “[...] caracterizados como fornecidos no exercício da autoridade governamental, e que não sejam oferecidos de forma comercial nem entrem em competição com um ou mais provedores de serviço” (p. 56). Logo, a educação, atividade oferecida pelo setor público e privado, no setor público é encarada como um serviço desleal ao mercado, por ser gratuita.

Da mesma forma, observa-se modificação no objetivo da educação. Com a necessidade da formação do “novo trabalhador”, as reformas na educação assumem a finalidade de torná-la mais eficiente e qualitativa, “[...] capaz de enfrentar a revolução tecnológica que está ocorrendo no processo produtivo.” (MELO, 1993, p. 26). Assim, da mesma forma que a revolução tecnológica cria a necessidade da formação de um novo trabalhador, ela interfere, também, no trabalho docente, por atuar diretamente na formação desse trabalhador.

Nisso incide a importância desta pesquisa ao contribuir no campo do trabalho docente, em particular, no ensino superior. Ela tem origem na história de luta deste pesquisador, ainda no curso de graduação em Educação Física, no seio do movimento estudantil combativo, em que viveu ativamente duas gestões em centro acadêmico da área e duas gestões, paralelas, na Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física, pela regional IV. Tal inserção política possibilitou aprofundar, no âmbito teórico, o conhecimento sobre o processo de Reforma da Educação Superior, impulsionado no início do governo Lula da Silva, e sobre as ações contrárias a essa proposta de Reforma, e, desta forma, a participar ativamente por meio dessas

ações – greves, boicotes ao ENADE, ocupação de reitoria, atos diversos – em conjunto com o movimento docente, forjou nesse pesquisador a clareza do grau de importância que tem a temática do trabalho docente, por ser o elo imediato com a classe trabalhadora.

Nesse movimento de reforma educacional, a Educação à Distância (EaD) é utilizada com o objetivo de democratizar e adequar a educação à nova ordem mundial (LIMA, 2006). Com a finalidade, ainda, de inserir na educação superior as novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), a política de EaD se configura como um elemento expressivo da Reforma da Educação Superior desenvolvida durante os governos de Luiz Inácio da Silva (2003-2006 / 2007-2010), processo que, pode contribuir para a descaracterização do trabalho docente ou sua precarização/intensificação.

O interesse pela investigação do trabalho docente na educação à distância, em nível superior, se deve às diversas discussões no âmbito do coletivo do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior (GEPES), ao longo do ano de 2008. Nesse período, as contribuições do grupo, articuladas com as sugestões da orientadora, conduziram à problemática para a inquirição de possíveis novas mediações, no âmbito do trabalho docente, da precarização e da intensificação advindas da educação à distância.

Conforme Lima (2006), a EaD se configurou ao longo da década de 1990 como uma das principais políticas dos organismos internacionais, a partir do objetivo de ampliar o acesso a educação superior nos países periféricos. A autora cita o documento do Banco Mundial, de 1994, *O ensino superior: as lições derivadas da experiência*, que explicita estratégias para a educação superior na América Latina, Ásia e Caribe, e em todas elas a EaD aparece como elemento central.

Contribui ainda, para a aproximação do pesquisador à temática, os trabalhos desenvolvidos na pesquisa intitulada “Políticas Públicas para a Educação Superior”, que contou com o financiamento do PROCAD/CAPES entre a UFRN, UFMA e a UFPA, na qual se desenvolveu estudos sobre a política de expansão da educação superior nos estados do Rio Grande do Norte, Maranhão e Pará, por meio da análise dos dados disponibilizados pelo INEP contidos na publicação anual do Censo da Educação Superior.

Na análise dos dados do INEP, presentes no Censo da Educação Superior a partir de 2004, a Universidade Federal do Pará (UFPA) aparece entre as instituições que disponibilizam cursos a distância, num movimento de crescimento das matrículas, conforme a tabela abaixo:

Tabela 1 – Evolução do número de cursos, vagas oferecidas, candidatos inscritos, ingressos e matrículas na graduação a distância – UFPA – 2004 e 2008

Ano	Cursos	Vagas Oferecidas	Candidatos Inscritos	Ingressos	Matrículas
2004	7	345	1.152	317	275
2008	17	450	6.252	472	2.295
Δ (%) 04-08	142,8	30,4	442,7	48,9	734,5

Fontes: INEP (2005, 2008).

Apesar de ter em funcionamento cursos a partir de 2004, a Universidade tem histórico na EaD desde 1993. Em documento da Assessoria de Educação à Distância da UFPA, intitulado *Políticas de Educação a Distância na UFPA* (2008), são citados Ellasquevici e Fonseca (2004) para resgatar esse processo histórico, que relata que, a partir de 1992, inicia-se o debate sobre a EaD, configurando, em 1995, o Projeto denominado *Implantação da Educação Aberta e a Distância na UFPA* (submetido a apreciação do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa – CONSEP).

A proposta fundamentava-se na análise de que a UFPA precisava democratizar o acesso ao ensino superior e favorecer o aumento de vagas, tendo como princípios a igualdade de oportunidade e experiências de novas metodologias.

Em 1999, a Universidade aprovou o programa de Educação à Distância, subordinado a Pró-Reitoria de Ensino da Graduação (PROEG), pela Resolução nº 2.994/99. Porém, com o desenvolvimento das atividades de EaD, a Universidade investiu na criação de um órgão específico para coordenar as atividades de educação à distância, chamado Secretaria Especial de Educação a Distância (SEAD) (LEITE; TEIXEIRA, 2008).

Com início das atividades de ensino de graduação a distância em 2004, o curso de Licenciatura Plena em Matemática, desenvolvido em sete municípios do Estado do Pará, incluído a sua capital – Belém, obteve a conclusão da sua primeira turma em 2008, sendo a maioria dos estudantes do polo de Belém.

Considerando que, na EaD, o corpo docente sofre uma fragmentação, dividido em professores coordenadores de disciplinas e tutores (presenciais e a distância), é que se levantam algumas questões relativas a política de EaD desenvolvida na UFPA, a partir do curso de Matemática a Distância, e sobre o reflexo dessa política no trabalho docente. Questiona-se, então, de que forma a EaD afeta o trabalho docente no curso de Matemática a

Distância da UFPA? Pergunta essa que se desdobra em outras, que são: 1. Como se desenvolveu a política de expansão dos cursos de graduação a distância na UFPA? 2. Como tem se constituído o processo de trabalho dos docentes da UFPA que atuam em cursos de ensino a distância diante do emprego de novas tecnologias e de uma, suposta, intensificação do trabalho? 3. O trabalho docente constitui-se como elemento fundamental no modelo de EaD implementado na UFPA ou se torna secundário diante das TIC?

1 OBJETIVOS

O objetivo geral do presente trabalho é analisar como o desenvolvimento do curso de Licenciatura em Matemática a Distância afeta o trabalho docente no âmbito da Universidade Federal do Pará - UFPA.

Os objetivos específicos são: a) Investigar os mecanismos utilizados pelo capitalismo para contornar a sua crise estrutural e suas implicações na reconfiguração do trabalho docente, com a introdução de cursos de formação na modalidade à distância; b) Explicitar a política de educação à distância no ensino superior e suas interferências no trabalho docente diante das novas tecnologias de informação e comunicação; c) Analisar a política de desenvolvimento da educação à distância na UFPA e suas consequências para o trabalho docente, a partir do curso de Matemática a Distância.

2 METODOLOGIA

2.1 BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Ao tratar do caminho que irá conduzir o processo de investigação da realidade, logo algo que é físico, real, concreto, é necessário, inicialmente, desenvolver alguns conceitos que ajudam a compreender o processo de apreensão da realidade ou da objetivação do real na forma de pensamento.

O movimento de conhecimento da realidade inicia com a aproximação do homem ao fenômeno que pretende conhecer. Mas, em se tratando de pesquisa científica, não se objetiva apenas conhecer a superficialidade de determinado fenômeno. É necessário, para poder

internalizar como concreto pensado, logo elemento elaborado pela mente humana, mergulhar no fenômeno.

No entanto, para realizar essa atividade de busca das relações internas do fenômeno, ou de sua essência, é necessário estabelecer o primeiro contato com o objeto de investigação. De imediato o que se tem, de forma estruturada e atual, sobre a EaD é a previsão na LDB (Lei 9696/98), em seu artigo 80º, desse modo de ensino, previsão que se desdobra em outras normatizações, de modo que esta Lei se apresenta como o ponto de partida imediato de investigação da realidade do objeto. A porção fenomênica do objeto é o elemento imediato de apreensão do homem, a imagem cognitiva inicial é o caminho que poderá conduzir ao conhecimento do objeto. Pode-se afirmar, então, que a “realidade é a unidade do fenômeno e da essência” do objeto (KOSIK, 2002, p. 16).

A passagem da porção fenomênica do objeto em direção a sua essência é mediada pelo pensamento, capacidade que é pertencente apenas ao homem (como ser genérico). É a partir do contato do homem pensante com o que é real, concreto, que se torna possível, por meio da internalização, desse mundo concreto, na mente humana. Essa internalização não se estabelece de maneira conjunta, pois é necessária a fragmentação do todo, ou seja, a análise das múltiplas partes constitutivas do objeto, para, em seguida, realizar o movimento de abstração dessas partes e sua conseqüente transformação em objeto do pensamento humano, ou em concreto pensado, a partir da síntese determinada pela relação das múltiplas partes.

Os elementos que possibilitam a compreensão do objeto – o trabalho docente na EaD da UFPA – são determinantes que só podem ser conhecidos a partir da fragmentação, e posterior abstração, do todo que constitui o fenômeno em questão. Conhecer as partes do objeto, a exemplo, o projeto político-pedagógico dos cursos em funcionamento, as normatizações sobre EaD na UFPA, as condições de trabalho docente na EaD, as novas formas de materialização do trabalho docente na EaD, entre outros determinantes, é necessário para a elaboração de uma síntese das múltiplas partes.

Diz-se, então, que o pensamento “não pode ser outra coisa senão uma imagem subjetiva do mundo objetivo”, e se é uma imagem subjetiva, subjetivada, se trata de uma aproximação do real, uma representação humana da realidade no pensamento (KOPNIN, 1978, p. 127).

Dessa inicial explanação, pode-se afirmar que o mundo concreto independe da existência ou não existência de um ser que pense sobre a realidade material, assim como o

conhecimento do mundo só é possível a partir da relação de um ser pensante (o homem) com a realidade material que o cerca.

Desta feita, é fundamental afirmar que a realidade, diferentemente da postura fenomenológica em que “o mundo possui forma e sentido e ambos são inseparáveis do sujeito da percepção” (MEKSENAS, 2002, p. 92), apresenta existência própria, cabendo apenas ao homem interpretá-la de forma sistematizada.

Para acessar a realidade, interpretar e desvendar o movimento interno do objeto de investigação, concorda-se com Kopnin (1978, p. 127), quando este trata da função da dialética materialista:

A dialética materialista revela as leis gerais do movimento do pensamento no processo de obtenção da verdade objetiva, as leis de transição de uma imagem cognitiva a outra mais completa e mais profunda. As leis do movimento da imagem cognitiva do objeto, do pensamento, guardam afinidade com as leis do movimento do próprio objeto, pois o pensamento se movimenta no campo de seu próprio conteúdo objetivo.

De maneira que a apreensão da realidade, a partir da dialética materialista como teoria do conhecimento, ultrapassa o âmbito da pseudoconcreticidade, e, para isso, é necessário compreender a coisa em si, a essência do objeto, os elementos constitutivos do fenômeno em seu movimento contínuo. Mas o que se entende por “coisa”? E por compreensão da “coisa”? Utilizar-se-á da explicação de Kosik para esclarecer esses processos:

O conceito da coisa é compreensão da coisa, e compreender a coisa significa conhecer-lhe a estrutura. A característica precípua do conhecimento consiste na decomposição do todo. A dialética não atinge o pensamento de fora para dentro, nem de imediato, nem tampouco constitui uma de suas qualidades; o conhecimento é que é a própria dialética em uma das suas formas; o conhecimento é a decomposição do todo. O “conceito” e a “abstração”, em uma concepção dialética, têm o significado de método que decompõe o todo para reproduzir espiritualmente [na mente humana] a estrutura da coisa, e, portanto, compreender a coisa. (2002, p. 18).

É necessário caminhar pela forma fenomênica do objeto, como expresso no documento da Assessoria de Educação a Distância da UFPA, intitulado *Políticas de Educação a Distância na UFPA*, que expõe os motivos da implementação de cursos na modalidade à distância, justificados a partir do discurso da democratização do acesso à unidade e socialização do conhecimento, para poder, a partir desse contato inicial, conhecer a essência

da política de EaD na UFPA e suas implicações para o trabalho docente (LEITE; TEIXEIRA, 2008).

Essa forma de conhecer a realidade é o caminho utilizado pelo materialismo histórico e dialético (MHD). No âmbito da pesquisa educacional, Frigotto (1991) divide essa teoria do conhecimento, em três partes, que se complementam e só apresentam sentido se utilizada conjuntamente. Para o autor, o MHD configura-se simultaneamente como uma postura, um método e uma práxis.

As características do materialismo histórico serão balizadoras no processo desta pesquisa. A totalidade visa compreender que a política de EaD está articulada com uma política ampla de formação da classe trabalhadora, preconizada pelos organismos coletivos do capital (Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio, UNESCO), com a reforma do Estado brasileiro e sua conseqüente reforma da educação superior, da mesma forma que o trabalho docente, na EaD, é influenciado pela reestruturação da produção capitalista sob nova forma de organização do mundo do trabalho. De igual modo, a importância que a contradição e a mediação apresentam no processo de pesquisa são articuladas com a relação da totalidade.

O MHD como método de investigação, inicialmente, não tem como premissa a garantia da objetividade e da neutralidade. Mas aqui começa a aparecer a inter-relação entre a postura e o método. O método se constitui como caminho necessário que favorece o processo de apreender o real, reproduzir o movimento real do objeto, o seu desenvolvimento e transformação (FRIGOTTO, 1999). Por isso a necessidade de rupturas com as formas tradicionais de explicação da realidade – a ideologia dominante, burguesa, assim como as concepções religiosas – como expresso por Marx, em 1843:

Conseqüentemente, a *tarefa da história*, depois que o *outro mundo da verdade* se desvaneceu, é estabelecer a *verdade deste mundo*. A *tarefa imediata da filosofia*, que está a serviço da história, é desmascarar a auto-alienação humana nas suas *formas não sagradas*, agora que ela foi desmascarada na sua *forma sagrada*. A crítica do céu transforma-se deste modo em crítica da terra, a *crítica da religião em crítica do direito*, e a *crítica da teologia em crítica da política*. (MARX, 2005, p. 146, grifo do autor).

Estabelecidas estas rupturas basilares, Frigotto (1991) demonstra os caminhos que a pesquisa necessita percorrer. O método de investigação é o momento de “recolher a ‘matéria’ em suas múltiplas dimensões”, apreendendo, dessa forma, o específico, a parte e suas relações com o todo. A organização da pesquisa, na forma de teoria, é feita pelo método de exposição

que “busca ordenar de forma lógica e coerente a apreensão que se fez da realidade estudada” (FRIGOTTO, 1991, p. 80).

Por fim, o materialismo histórico-dialético como práxis objetiva afirmar que a crítica não se sustenta pela simples crítica. O processo de investigação não pode ser fruto de ato diletante do pesquisador, que deve ter posicionamento claro no fenômeno maior da luta de classes presente na sociedade dual burguesa. Em resumo, Frigotto (1991) assim caracteriza o MHD:

[...] ao mesmo tempo como uma postura, um método de investigação e uma práxis, um movimento de superação e de transformação. Há, pois, um tríplice movimento: de crítica, de construção do conhecimento “novo”, e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação. (FRIGOTTO, 1991, p. 79).

Após essa delimitação, segue-se com os demais elementos constitutivos do processo de pesquisa.

Para estabelecer relações entre a forma de organização da Educação à Distância na UFPA e as suas implicações ao trabalho docente, foi necessário utilizar elementos de ordem quantitativa e qualitativa, por compreender que é a totalidade que pode demonstrar o movimento real do objeto.

Martins (2006) identifica limitações nas abordagens quantitativas por estarem vinculadas a concepção linear de desenvolvimento da sociedade, assim como demonstra as fragilidades das abordagens estritamente qualitativas, por não conseguirem analisar o todo complexo, mas apenas o universo restrito em que o objeto, de maneira imediata, se encontra. Portanto, neste trabalho, os elementos quantitativos, como número de docentes nos cursos da EaD na UFPA, carga horária de trabalho dos docentes, salário, entre outros, são fundamentais para analisar qualitativamente como se configura o trabalho docente na EaD da UFPA.

O tipo de estudo selecionado para fins dessa pesquisa será o estudo de caso, em que o objetivo de se utilizar esse recurso é justamente o de adentrar a realidade da EaD na UFPA, para assim se compreender o processo de organização e desenvolvimento do trabalho docente na estrutura da EaD.

2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

– Local de coleta de dados

A inserção deste pesquisador no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED-UFPA) motivou a escolha do local de pesquisa, que, no entanto, não se justifica por mera atividade subjetiva.

A Universidade Federal do Pará, dentre as Universidade Federais da região Norte, apresenta a maior estrutura física e o maior quantitativo de recursos humanos. Os números relativos ao ano de 2008, do INEP, demonstram um quadro de 1.954 funções docentes (em exercício e afastados), valor que supera a 2ª maior instituição, do Norte, em funções docentes (Universidade Federal do Amazonas – UFAM), com 1.332. Da mesma forma em relação ao número de funcionários (1.519-UFPA / 774-UFAM) e ao número de matrículas (31.069-UFPA / 16.923-UFAM).

A sua importância se demonstra não somente pela expressividade regional que a instituição possui, mas também pela referência que esta assume em nível nacional. Destaca-se como a nona universidade pública em números totais de funções docentes (em exercício e afastados), com 1.954 (INEP, 2008).

Mas a justificativa maior em relação à escolha da Instituição é relativa ao início do funcionamento de Cursos de Educação à Distância (com acesso via vestibular), na instituição. Esse início é datado a partir de 2004, quando a instituição começa a aparecer no Censo da Educação Superior realizado pelo INEP, mantendo-se até 2005 como a única Universidade Federal do Norte com cursos de Educação à Distância.

Esse elemento possibilita, hoje, um nível de organização e estruturação dos cursos de EaD a ponto de, a partir da investigação sistemática de diversos indicadores e documentos, possibilitar uma análise sobre a configuração do trabalho docente nos cursos da EaD.

A princípio, conforme já visto no início deste texto, apenas o Curso de Formação de Professor de Matemática apresentava funcionamento. Em virtude desta característica pioneira do curso de Matemática é que é eleito nesta pesquisa como amostra representativa da Educação à distância na UFPA. Apesar de o curso apresentar funcionamento em diversos municípios (em 2004 - 7 municípios; em 2005 e 2006 - 9 municípios), foi selecionado o município de Belém por apresentar o maior quantitativo de discentes matriculados no curso e

por ser o local onde os docentes coordenadores das disciplinas e os antigos e novos coordenadores do curso estão presentes.

– Instrumentos de Pesquisa

A explanação inicial sobre a forma de abstrair a realidade é justificada a partir de Freitas (1995, p. 73), quando diz “[...] que na definição de uma determinada forma de trabalho tem precedência a teoria do conhecimento empregada e não suas técnicas particulares de coleta de dados”. A teoria que fundamenta esta pesquisa, como abordado no tópico anterior, é o materialismo histórico-dialético.

A partir dessa premissa, explicita-se que esse estudo toma a forma de pesquisa do tipo **bibliográfica**, pois “o desejo é formular e encontrar respostas em fontes bibliográficas do campo da educação e outros campos” (TEIXEIRA, 2005, p. 118), e também do tipo **documental**, com o objetivo de “encontrar respostas em fontes documentais produzidas nos múltiplos contextos educacionais (secretarias de educação, departamentos, escolas, etc.)” (ibid., loc. cit.).

O objetivo do aprofundamento bibliográfico foi o de possibilitar a construção de análises a partir de duas categorias: Trabalho e Trabalho Docente. O aprofundamento da compreensão do trabalho no capitalismo e sua recente reconfiguração, fruto do modelo de Estado capitalista neoliberal e da reestruturação produtiva, foi peça fundante para elucidar o trabalho docente. Por entender que é necessário compreender a totalidade do fenômeno (Trabalho) para poder explicar as suas formas particulares (Trabalho Docente) é que se optou por esta forma de estudo.

A investigação documental justifica-se pela necessidade de compreensão do movimento interno do objeto em questão. Os determinantes, as diretrizes que conduzem a materialidade do trabalho docente na EaD estão previstos nos documentos orientadores do curso a ser investigado. Para definir com acuidade os documentos utilizados na análise, primeiramente o local de pesquisa deve ser delimitado.

Em virtude da especificidade que o curso de Matemática, na modalidade à distância, apresenta, no que diz respeito a seu tempo de existência e organicidade, é que se priorizou a investigação da sua estrutura interna. Como fontes documentais possíveis que o curso de

Matemática pode oferecer, destacam-se: a. O Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso de Matemática na Modalidade a Distância (versão 2005); b. Legislação específica da UFPA sobre a EaD e as legislações relativas ao curso de Matemática a distância; c. Avaliações do curso de Matemática a distância realizada pelo MEC (2006); d. Relatório de transição da Coordenação do Curso de Licenciatura em Matemática – modalidade a distância (2007); e. Avaliação interna do curso de Matemática a distância (2008).

Ainda como elemento da pesquisa documental, há a legislação nacional sobre a EaD (Leis, Decretos e Portarias Ministeriais). Compreende-se que nestes documentos estão inscritas as diretrizes que dão nova configuração ao trabalho docente.

Como instrumento específico de coleta de dados, utilizou-se a entrevista para dar suporte às análises dos documentos, com a finalidade de apreender elementos relativos ao trabalho dos professores do curso de Matemática, recolhendo-se, dessa forma, informações por meio da fala desses atores sociais. Minayo (2000) coloca que se pode, a partir da fala dos informantes, obter dados que se referem diretamente ao indivíduo, como suas atitudes, valores e, principalmente, suas opiniões acerca do assunto pesquisado. A fala também pode dar a possibilidade de revelar condições estruturais, de sistema de valores, normas e símbolos, e ainda, transmitir por meio de um porta voz as representações de grupos determinados em condições histórica, socioeconômicas e culturais específicas.

A partir dessa compreensão, optou-se por utilizar nesta pesquisa a entrevista semiestruturada. Segundo Minayo (2000, p. 108), a entrevista semiestruturada “[...] combina perguntas fechadas (ou estruturadas) e abertas, onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador.” Portanto, depreende-se que por meio deste tipo de entrevistas se obtém informações ao nível mais profundo da realidade, e que isso só se consegue com a contribuição dos indivíduos envolvidos.

Minayo (2000, p. 110) apreende a fala como “[...] um campo de expressão das relações e das lutas sociais que ao mesmo tempo sofre os efeitos da luta e serve de instrumento e de material para a sua comunicação.” Para tal, a autora diz que “[...] através da comunicação verbal as pessoas refletem e refratam conflitos e contradições próprios do sistema de dominação, onde a resistência está dialeticamente relacionada com a submissão” (ibid., loc. cit.).

Delimitou-se os atores entrevistados nesta pesquisa, fundamentalmente, a partir daqueles que são objetos da pesquisa – o trabalhador docente. De acordo com o PPP do curso de Matemática a distância, o quadro docente é subdividido em: 1. Professores conteudistas; 2. Coordenador de tutores (locais e a distância); 3. Tutores a distância; 4. Tutores locais. O curso apresenta, também, um coordenador, como nos cursos presenciais. Os coordenadores de tutores locais e seus respectivos tutores locais residem nos polos do interior do Estado, de forma que não farão parte da amostra de entrevistados. A amostra foi constituída por quatro coordenadores do curso de Matemática a distância, dois deles não se encontram mais nessa função, e os demais dividem a coordenação dos vinte polos em que o curso funciona atualmente.

Com relação aos professores coordenadores de disciplinas, não se obteve êxito quanto ao acesso a esses professores para realizar as entrevistas. Apesar de a maioria dos professores da Faculdade de Matemática possuir uma sala de pesquisa no prédio em que funciona o Instituto de Ciências Naturais e Exatas, não foi possível contata-los. O contato direto, por meio de e-mail, e indireto, mediado por um dos atuais coordenadores do curso, não foi respondido pelos docentes do curso.

Foram com esses recursos técnicos que se analisou o trabalho docente no curso de Matemática a distância da UFPA, e que foi possível o estabelecimento de nexos entre os diversos elementos constitutivos do fenômeno em estudo (o trabalho docente na educação à distância).

– Sistematização e análise dos dados com base nos instrumentos de pesquisa

A partir da clara defesa da utilização do materialismo histórico e dialético como teoria do conhecimento para a investigação da realidade e, não somente da realidade *a priori*, mas, sobretudo, da realidade que se configura por traz do imediato, fez-se a utilização de categorias de análise, com o objetivo de melhor compreender e visualizar o conteúdo presente nos documentos e nas entrevistas.

O processo de categorização dos conteúdos presentes nos documentos e entrevistas não seguiu, necessariamente, o caminho traçado pela “Análise de Conteúdo”, por compreender que tal processo exige um nível de complexidade e domínio, que ainda não é o do pesquisador

desta dissertação, todavia, utilizou-se de alguns procedimentos pertencentes à análise de conteúdo.

Franco (2007) mostra que o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, ou seja, o primeiro contato que é estabelecido entre o pesquisador e a realidade, quer essa mensagem seja verbal escrita ou verbal oral. Nesta pesquisa, foi utilizada a entrevista, que se configura como uma mensagem verbal oral, e também a mensagem formulada por meio de documentos oficiais, que se constituiu como o primeiro contato entre o pesquisador e a realidade externa.

Esse movimento é necessário para poder conhecer a essência do fenômeno. Kosik (2002) salienta a necessidade de estabelecer contato com a superficialidade do objetivo a se investigar, para se conhecer a essência do objeto. E acrescenta, dessa forma, que a essência é pertencente ao aspecto fenomênico e vice-versa.

Algumas categorias balizadoras do processo de análise dos documentos e entrevistas são delimitadas *a priori*, para garantir que a pesquisa se mostre intencional, que apresente uma objetividade, que pretenda conduzir a análise a partir de um determinado caminho. Mas não foram utilizadas as categorias como estruturas fixas, inflexíveis, tanto no que diz respeito à abrangência das categorias, quanto no que diz respeito à diversidade. As categorias utilizadas são: trabalho, trabalho docente, precarização do trabalho docente e intensificação do regime de trabalho.

3 ESTRUTURA DOS CAPÍTULOS

Esta dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro, denominado de *Trabalho docente e suas configurações atuais*, realiza análise sobre a política de expansão da educação superior, em particular nas Universidades Federais, mediada pela reestruturação produtiva e pelo neoliberalismo, para, em seguida, abordar o trabalho docente inserido nessa conjuntura. A segunda seção deste capítulo aprofunda a análise sobre o trabalho docente ao resgatar as polêmicas e debates nas últimas três décadas no Brasil. O capítulo finda com a explanação de alguns determinantes do trabalho docente nas Universidades Federais.

O capítulo segundo intitula-se *A educação à distância no ensino superior e o trabalho docente*. Neste capítulo disserta-se sobre o marco legal da política de expansão da educação

superior por meio dos cursos de graduação a distância e, fundamentalmente, impulsionada pela criação da Universidade Aberta do Brasil, no ano de 2006. O capítulo trata ainda de caracterizar a educação à distância, ao abordar o seu desenvolvimento histórico no Brasil e as suas atuais formas de organização, com foco para o uso das tecnologias de informação e comunicação. Por fim, discute-se o incipiente debate do trabalho docente no âmbito dos cursos de graduação a distância, com suas particularidades e, também, as diretrizes propostas pela Universidade Aberta do Brasil ao trabalhador docente.

O terceiro e último capítulo, denominado *A UFPA como expressão do fenômeno: trabalho docente no curso de Matemática a distância*, destina-se à análise do trabalho docente no curso de Matemática a distância da UFPA, a partir do uso de documentos relacionados ao curso e da análise de entrevistas dos professores que coordenaram e coordenam o curso em questão.

Nas considerações finais desta pesquisa, retoma-se o objetivo central da investigação e se apresentam os elementos da precarização e intensificação do trabalho docente, provenientes da análise dos dados contidos no terceiro capítulo. Esses elementos são articulados com a política de expansão da educação superior por meio da modalidade à distância, impulsionada no governo de Luiz Inácio da Silva.

1 TRABALHO DOCENTE E SUAS CONFIGURAÇÕES ATUAIS

A atualidade dos estudos sobre trabalho docente, especificamente, no ensino superior pode ser relacionada com a grande expansão que essa forma de trabalho obteve a partir da década de 1990. Ampliando-se na sociedade e pertencendo à massa da classe trabalhadora, o trabalhador docente se encontra diretamente influenciado pela lógica de desenvolvimento da sociedade em que vive e para a qual forma pessoas, conscientemente ou não, sob a mesma lógica.

As condições materiais para a concretização do trabalho docente, no âmbito da escola ou da universidade, seguem o padrão de condições de trabalho que é promovido às demais categorias da classe trabalhadora. Sem generalizações, a categoria docente vivencia o aumento da produtividade em seu trabalho, cobranças por meio de instrumentos de avaliação padronizados, vínculos trabalhistas instáveis – principalmente no setor privado –, e doenças laborais em índices elevados, apenas para citar alguns elementos que foram agregados pelo trabalho docente (BOSI, 2007).

Demonstra-se, dessa forma, que as estratégias de controle dos trabalhadores e o aumento da produtividade do trabalho utilizadas pelas grandes companhias e indústrias na atualidade se disseminam para as diversas categorias de trabalhadores, certamente em escalas distintas de aprofundamento. Com o trabalhador docente não é diferente, o seu trabalho é afetado pelas mudanças no mundo do trabalho, que são realizadas em períodos de instabilidade, como o que se vivencia no momento de longa crise estrutural do capitalismo.

O ano de 2008 abre uma nova fase na sociedade capitalista, dominada pelo império estadunidense com a sua política de intervenção militar em diversos países periféricos da base da estrutura de exploração, que se relaciona com o bloco de países centrais do capitalismo monopolista.

O nível de dominação dos Estados Unidos da América sobre os países da América Latina, a partir dos anos de 1990, apresenta a sua maior expressão nas intervenções militares desenvolvidas no Haiti, a partir de 2004, que tem como direção político-militar as forças de paz da Organização das Nações Unidas (ONU) de caráter multinacional, denominada Minustah, com o Brasil em sua coordenação para desenvolver a chamada “intervenção de paz” no país. Certamente, a vitória do processo de resistência de Hugo Chavez contra o Golpe militar dirigido pelos Estados Unidos da América à Venezuela, em 2002, é um dos elementos

para se caracterizar uma possível perda de poder de intervenção do imperialismo estadunidense (GOMES, 2002).

A nova fase que se abre no mundo provém da externalização da crise do modo de produção capitalista em sua expressão máxima, denominada por Mészáros (2009) como uma crise estrutural. Essa fase possibilita demonstrar a atualidade das formulações marxianas sobre a origem e o desenvolvimento do capitalismo e a necessidade das revoluções sociais para superar esse modelo de produção.

Em recente caracterização, Mészáros (2009) qualifica a magnitude da crise aflorada em meados de 2008, com centro nos Estados Unidos da América, com poder e extensão absolutamente maiores do que a que houvera em 1929, e anuncia que o que se observa, por enquanto, consiste apenas no “*trailer*” de um “longa metragem” que inicia a sua produção, conforme a sua fala: “Vai se tornar à certa altura muito mais profunda [a crise], no sentido de invadir não apenas o mundo das finanças globais mais ou menos parasitárias, mas também todos os domínios da nossa vida social, econômica e cultural.” (MÉSZÁROS, 2009, p. 17).

Portanto, o que está em jogo não é simplesmente a necessidade de aumento da taxa de lucro, pela classe burguesa, e a garantia dos empregos, pela classe trabalhadora², mas sim, alerta o autor: “[...] o potencial de autodestruição da humanidade no atual momento de desenvolvimento histórico, tanto militarmente como por meio da destruição em curso da natureza” (MÉSZÁROS, 2009, p. 29). Ou seja, a dinâmica intrínseca do desenvolvimento capitalista conduz, fatalmente, à sociedade para duas opções: socialismo ou barbárie.

De forma imediata à crise, Antunes (2009) elenca alguns indicadores para exemplificar o movimento de “saída” à crise. A partir de recente relatório da Organização Internacional do Trabalho (OIT), o autor extrai valores como a previsão de 50 milhões de desempregados ao

² Cabe aqui a distinção entre esses dois segmentos da sociedade capitalista, essas duas classes sociais. Engels, quando da publicação da edição inglesa do Manifesto do Partido Comunista, em 1888, acrescentou nota para conceituar essas classes, que segue: “Por burguesia entende-se a classe dos capitalistas modernos, proprietários dos meios de produção social que empregam o trabalho assalariado. Por proletariado, a classe dos assalariados modernos que, não tendo meios próprios de produção, são obrigados a vender sua força de trabalho para sobreviver.” (MARX; ENGELS, 1998, p. 40). Apesar de se ter acordo com a definição de Engels, é fundamental atualizar o conceito. Deste modo, recorre-se a Antunes (2001), que desenvolve ampla análise sobre as metamorfoses no mundo do trabalho e na classe trabalhadora, se utilizando de denominação que amplia o conceito de Engels (mas não o exclui). A “classe-que-vive-do-trabalho”, de acordo com Antunes, inclui “a totalidade daqueles que vendem sua força de trabalho, tendo como núcleo *central* os trabalhadores *produtivos* [...]. Ela não se restringe, portanto, ao *trabalho manual direto*, mas incorpora a *totalidade do trabalho social*, a totalidade do *trabalho coletivo assalariado*. [...] Mas a *classe-que-vive-do-trabalho* engloba também os trabalhadores *improdutivos*, aqueles cujas formas de trabalho são utilizadas como serviço, seja para uso público ou para o capitalista, e que não se constituem como elemento diretamente produtivo, como elemento vivo do processo de valorização do capital e de criação de mais-valia.” (ANTUNES, 2001, p. 102, grifo do autor). O debate sobre trabalho produtivo e improdutivo será ainda desenvolvido ao longo deste capítulo.

longo de 2009, assim como o *quantum* de 1,5 bilhão de trabalhadores que terão redução salarial para a manutenção dos seus postos de trabalho, no mesmo período. Portanto, as tentativas de contornar os períodos de crise constituem-se em políticas de redução do nível de emprego, redução dos salários, aumento da mecanização da produção e aumento da produção individual por jornada de trabalho.

Nessa conjuntura de crise da sociedade do capital todos os tipos de trabalhadores encontram-se imersos. A globalização inclusiva e excludente, uma unidade contraditória, socializa os atuais processos de produção (exploração) e circulação (dominação) de mercadorias e serviços no mundo – e por isso é inclusiva –, e, ao realizar essa função, conduz ao estado de desemprego, subemprego e miséria a maioria dos trabalhadores.

Todavia, a deterioração das condições de trabalho, o aumento do desemprego, a redução dos postos de trabalho pela inserção da maquinaria e da robótica não são originário do momento atual de crise explícita e profunda, mas são peculiar do modelo de produção capitalista, que teve novo “impulso” no período imediatamente posterior à década de 1980.

Para exemplificar, Petras (1998) demonstra a redução salarial e aumento da jornada de trabalho nos Estados Unidos da América. No período de 1973 a 1996, o salário semanal obteve queda de mais de 10%; assim como em 1987 o trabalhador médio destinou 163 horas a mais de trabalho anual do que em 1969. No Japão, no período que compreende os anos de 1975 e 1984, a produtividade do trabalho foi aumentada em 117%, todavia o índice dos salários reais cresceu apenas 5,9%. Os dados do nível de salários no globo também são preocupantes. De acordo com Alves (2007), os dados da ONU indicavam o percentual de 49,7% dos trabalhadores do mundo, ou 1,39 bilhão de seres humanos, em 2003, que sobreviviam com menos de US\$ 2,00 por dia.

Imerso nesta realidade é que o trabalho dos professores se realizou e se realiza, em todos os níveis de ensino – do básico ao superior. Demonstrar quais os mecanismos utilizados pelo capitalismo para subsumir o trabalho docente à lógica intrínseca do capital é o principal objetivo que este capítulo assume, com foco para a educação superior.

Para isso, o período que antecede a crise de 2008, especialmente os determinantes da reestruturação produtiva e do neoliberalismo e, no Brasil, da reforma do Estado, contexto em que o trabalho docente se insere e, possivelmente, sofre suas interferências, será contextualizado para que se possa compreender a atualidade do trabalho docente.

1.1 A CONJUNTURA ATUAL E AS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR

A base de sustentação do modo de produção de tipo capitalista, que engendra formas específicas de sociabilidade entre as classes pertencentes – burguesia e proletariado –, funda-se na exploração de uma classe sobre a outra, que se materializa na divisão da jornada de trabalho em trabalho necessário e trabalho excedente. O primeiro constitui o valor necessário para manutenção – física e social – do trabalhador, que se expressa no salário, e o segundo, por sua vez, é a parte do produto que não é destinado àquele que a produziu, portanto, apropriada por outrem.

A apropriação do valor produzido pelo trabalho excedente, ou seja, por aquele que domina os meios de produção³, é a única forma de desenvolvimento e manutenção da burguesia, por ser apenas o trabalho o elemento vivo que produz riquezas. Tal apropriação é expressa por Marx (2002) como extração de mais-valia, ou ainda, o valor que excede na produção de mercadorias, possível apenas quando da divisão da jornada de trabalho em duas porções (trabalho necessário e trabalho excedente).

Todavia, nem tudo que é produzido é, automaticamente, comprado no âmbito da circulação de mercadorias. E isso implica a possibilidade de crises contínuas no sistema produtivo⁴, como a que aconteceu em meados de 2008, a partir dos Estados Unidos da América, e se alastra pelo mundo, em menor ou maior intensidade, mas que ainda não demonstrou a sua real potencialidade, como bem salientou Mészáros (2009). Mas, também crises de grandes magnitudes já foram vivenciadas no mundo em outros períodos como se explicitará a seguir.

O período compreendido entre o final da década de 1960 e toda a década de 1970 deu início a um amplo processo de crise estrutural do capital, marcado pela queda na taxa de lucro

³ Meios de produção constitui o objeto de trabalho (matéria-prima) e os meios de trabalho (ferramentas, etc.) (MARX, 2002, p. 212).

⁴ Marx detalha, ainda na circulação simples de mercadoria, o germe das grandes crises de superprodução: “O comprador passa a ter a mercadoria; o vendedor, o dinheiro, isto é, uma mercadoria capaz de entrar em circulação a qualquer tempo. Ninguém pode vender sem que alguém compre. Mas ninguém é obrigado a comprar imediatamente, apenas por ter vendido. A circulação rompe com as limitações de tempo, de lugar e individuais, impostas pela troca de produtos, ao dissociar a identidade imediata que, nesta última, une a alienação do produto próprio e a aquisição do alheio, gerando a antítese entre venda e compra. Dizer que esses atos antitéticos, independentes entre si, possuem uma unidade interior equivale a dizer que essa unidade interior transparece através de antíteses externas. **Se essa independência exterior dos dois atos – interiormente dependentes por serem complementares – prossegue afirmando além de certo ponto, contra ela prevalece, brutalmente, a unidade por meio de uma crise.**” (MARX, 2002, p. 140, grifo nosso).

das grandes corporações, pela redução da taxa de acumulação e pela redução da produtividade do capital (DUMÉNIL; LÉVY, 2007).

A produção por unidade de capital fixo⁵, ou seja, a quantidade de produtos que os meios de produção podem proporcionar, mediante o trabalho, iniciou um processo de queda a partir do final da década de 1940, acentuando-se em meados da década de 1960. O custo de uma hora de trabalho obteve elevado aumento até o início da década de 1970, assim como a produtividade do trabalho – quantidade de mercadorias produzida por trabalhador em uma jornada de trabalho – após o ano de 1966 obteve taxas de crescimento baixas, quando comparada com o período imediatamente anterior há esse ano (DUMÉNIL; LÉVY, 2007).

O centro da crise, que afetava em maior escala os países da Europa e os Estados Unidos da América, é creditado às lutas de classes, às conquistas salariais e ao “[...] crescimento eleitoral da esquerda e [à] subida dos gastos estatais com subsídios [...]”, movimento impulsionado pela polarização que se instalará no globo pela guerra fria, cindido em bloco capitalista e bloco socialista/comunista (COGGIOLA, 2002, p. 392).

Outro elemento que ocasionou a crise da década de 1970 foi a “crise do modo de regulação fordista/taylorista”, modelo calcado na linha da produção em série, em escala ampliada, com fins de massificação das mercadorias homogêneas, no melhor estilo dos carros da marca “Ford”. Para Antunes (2008), o modelo foi fundamental para o desenvolvimento da grande indústria, mas as limitações quanto à modernização e flexibilização da produção levaram a sua falência. Nas palavras do autor:

[...] entendemos o fordismo *fundamentalmente* como a força pela qual a indústria e o processo de trabalho consolidaram-se ao longo deste século [XX], cujos elementos constitutivos básicos eram dados pela **produção em massa**, através da **linha de montagem** e de **produtos mais homogêneos**; através do **controle dos tempos e movimentos** pelo cronômetro taylorista e da **produção em série** fordista; pela existência de **trabalho parcelar** e pela **fragmentação das funções**; pela **separação entre elaboração e execução no processo de trabalho**; pela existência de **unidades fabris concentradas e verticalizadas** e pela **constituição/consolidação do operário-massa**, do trabalhador coletivo fabril, entre outras dimensões. (ANTUNES, 2008, p. 24-25, itálico do autor).

Para o trabalhador, a produção capitalista imbuída dos construtos de Ford e Taylor é o completo processo de alienação descrito por Marx, em 1844. O trabalho em bases capitalistas torna estranho ao trabalhador a produção de bens úteis, o centro da produção é “[...] a

⁵ Capital fixo ou capital constante é a parte relativa do capital investido na produção de mercadorias que serve para adquirir meios de produção (MARX, 2002).

valorização do mundo das coisas [...] [e] aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens [...]” (MARX, 2004, p. 80, grifo do autor).

Como exemplo desse processo, Tragtenberg (1980), utilizando-se de entrevistas com operários da General Motor (GM), nos Estados Unidos, em 1964, sobre a exploração do trabalho no capitalismo, revela a completa não realização (alienação) do homem no trabalho:

É necessário não perder de vista o seguinte: embora o operário norte-americano tenha renda relativamente alta, sua condição é de proletário: **trabalho embrutecedor, produção dividida, rigor no ritmo de trabalho, frustração intelectual e alienação do indivíduo**. É difícil preocupar-se com um caminho que jamais será trilhado ou uma porta que jamais será aberta; o sentimento de coisificação predomina na mão-de-obra fabril. Esse sentimento de falta de significado no trabalho é revelado por um operário da linha de produção quando depõe: ‘Você produz em massa e jamais vê o resultado. [...]. Você jamais vê algo, nada tem direção alguma. [...]. Minha atitude é que meu trabalho não me excita mais. Trabalho mas isso não me traz muita alegria’. (TRAGTENBERG, 1980, p. 98, grifo nosso).

Esse quadro de crise, da década de 1970, instalado no centro controlador do mundo, mais especificamente, no império estadunidense, foi suficiente para a conformação das *reformas no âmbito da produção de mercadorias e da gerência do Estado*.

No que diz respeito à “crise do regime de acumulação fordista/taylorista”, as ações foram em direção a flexibilização da produção. Isso implica modificar, rapidamente, o parque industrial em sua configuração espacial, organizativa e material; a necessidade crescente de fragmentar o processo de produção, desvinculando partes da produção em diversas fábricas (horizontalização – a exemplo da Benetton que tinha, em 1990, 450 pequenas empresas que prestavam serviço⁶), em oposição à lógica fordista de manter, em sua linha de produção, a fabricação do componente micro ao macro. A produção horizontal trouxe nova estrutura espacial na indústria. Diversas fábricas menores, as chamadas “empresas terceirizadas”, ligadas por redes, produzem partes de diversas mercadorias e algumas grandes “fábricas/montadores” dão forma ao produto final, possibilitando a mundialização do capital, ao se investir na produção de mercadorias em outros países com empresas filiais, que encontram mão de obra a baixo custo (principalmente nos países subdesenvolvidos ou miseráveis, como o Haiti) e uma rede próspera de pequenas empresas que prestem serviços (CHESNAIS, 1996).

⁶ Cf. Chesnais (1996, p. 108).

A organização da produção necessitou, também, sofrer alterações para manter o nível de consumo próximo do período máximo da produção Fordista (década de 1950). A descentralização da direção das fábricas, a organização de equipes de trabalhadores responsáveis por sua direção e produção, uma nova política com os sindicatos no sentido da cooptação⁷ e o “trabalho participativo na empresa” foram os mecanismos criados para modificar a organização dos recursos humanos nas fábricas, assim como uma mudança radical no âmbito material, ou seja, nos meios de trabalho das fábricas, alterando sobremaneira as relações de trabalho.

A inserção da computação no processo de produção e de serviços, proveniente das novas tecnologias, possibilitou a rápida inovação das mercadorias, sempre atendendo às demandas do consumidor (mesmo sem os consumidores tomarem ciência disso); o consumo é induzido a partir da constante inovação tecnológica – a exemplo da produção de carros, computadores, *notebooks* e celulares –, todavia, sem realmente apresentar à sociedade todos os avanços provenientes da ciência, para explorar ao máximo e por mais tempo os novos produtos (ANTUNES, 2001).

Em larga escala estas mudanças no processo de produção foram desenvolvidas pela Fábrica da Toyota (multinacional japonesa do setor automobilístico), de modo que o modelo Toyotista de produção se expandiu pelo mundo, em diversos países, mesclando-se com alguns elementos do Fordismo e do Taylorismo (ANTUNES, 2008). E nesse conjunto de mudanças na produção, o trabalho é o principal elemento que sofre as mazelas desse novo processo, assim como o meio ambiente.

Apesar de o Toyotismo aprofundar a lógica de racionalização do trabalho, e por isso manter algumas características do Fordismo e do Taylorismo, ele necessitou de “[...] *um controle do elemento subjetivo da produção capitalista [o trabalhador] que estaria posto no interior de uma nova subsunção real do trabalho ao capital [...]*”, e, desta forma, demonstrou a sua descontinuidade com padrões taylorista/fordista (ALVES, 2001, p. 184, grifo do autor).

Isso implica, para a possível retomada do crescimento produtivo, a modernização do parque industrial, o uso mais acentuado da ciência e da tecnologia, com fins estritamente competitivos, de forma que o próprio trabalhador, em escala ampliada da sua subsunção real do trabalho ao capital, precisou se readequar à produção, não somente em sua relação

⁷ Elaborações contundentes são realizadas por Antunes (2008, p. 61-75) e Alves (2001, p. 193-208).

trabalhista, mas, fundamentalmente, na “desespecialização” que o modelo Toyotista necessitou.

O resultado disso é a ampliação da função do trabalho morto (máquinas, computadores, robôs, etc.), a partir da reprodução de ações humanas pelas máquinas-ferramentas⁸, o que, por conseguinte, diminui o valor-de-uso⁹ da força de trabalho, agora não mais necessária com tanto conhecimento como dantes. Diminuir seu valor-de-uso, em hipótese alguma, é diminuir o valor do trabalho (valor que o trabalho cria), mas sim da força de trabalho (valor que é pago ao trabalhador).

Com a menor intervenção da força de trabalho no processo produtivo, menor será seus custos de formação, porque em menos tempo será formada para atuar em atividades cada vez mais fragmentadas, específicas, pequenas. Não precisará dominar processos complexos e amplos do processo de produção, pois basta saber executar uma tarefa específica e repetitiva, o que abre espaço para o trabalhador dominar alguns processos particulares e atuar em diversas funções específicas, movimento que cria o trabalhador polivalente (ANTUNES, 2008).

Desta forma, os custos com os trabalhadores serão cada vez menores, não somente pela substituição da máquina pelo homem, fato que leva ao desemprego estrutural e aumenta o exército industrial de reserva, enfraquecendo os sindicatos, mas também pela redução do salário individual. Todavia, a quantidade de produtos, na mesma jornada de trabalho, será maior.

A “desespecialização”, ou ainda a polivalência operária, não implica, como visto, dizer que a massa de trabalhadores será convertida em “*operários qualificados*”, mas determina o

⁸ Também chamadas de “máquinas de trabalho” elas substituem a ação de ferramentas manipuladas diretamente pelo trabalhador, com o movimento dos seus membros, oriundo da unidade entre sistema nervoso, sistema muscular e sistema ósseo, sobre o objeto de trabalho, por máquinas que incorporam a função da ferramenta e o movimento humano realizado pela força de trabalho em ação. Marx, em suas palavras, é formidável, ao demonstrar esta transmutação: “Os aparelhos e instrumentos com que trabalham o artesão e o trabalhador manufatureiro nela reaparecem, de modo geral, embora muitas vezes sob forma muito modificada; não são mais instrumentos do homem, e sim ferramentas de um mecanismo, instrumentos mecânicos.” (MARX, 2002, p. 429). Um exemplo próximo é a substituição da ferramenta serrote pela serra elétrica. Ambas têm a mesma função: serrar peças de madeira, de ferro, etc. Apesar disto, são distintas. A primeira em si não é capaz de realizar sua função, necessita da força (no conceito da física) do trabalho para efetivá-la. De outra forma, a segunda requer apenas a condução do sentido do movimento, o esforço deixa de ser realizado pelo trabalhador, amplia-se, então, a quantidade de objetos serrados por hora de trabalho.

⁹ Determinado objeto tem um valor-de-uso a partir do momento em que ele supre uma necessidade pessoal ou social, e isso depende do nível de desenvolvimento de uma sociedade. Por exemplo, um sobretudo tem o seu valor-de-uso em proteger o homem do frio, todavia, um “disquete” – disco flexível que era utilizado para armazenar dados digitais – que há 10 anos ainda tinha o seu valor-de-uso realizado, hoje, não apresenta mais um valor-de-uso, não supre necessidades humanas para as quais ele foi produzido, entrou em desuso por perder o seu valor-de-uso (MARX, 2002).

grau máximo da desqualificação, um processo de descartabilidade da força de trabalho (ALVES, 2001). É bem verdade que, apesar de existir a “desqualificação” de muitos trabalhadores, há uma “superqualificação” de uma pequena parcela de trabalhadores para garantir o desenvolvimento da ciência e tecnologia, principalmente, nos grandes centros de pesquisa (ANTUNES, 2008).

No âmbito das funções do Estado na sociedade e sua relação com a sociedade civil, considerando o primeiro como produto da segunda, a implantação e consolidação da ideologia Neoliberal foi a possibilidade real e concreta¹⁰, no sentido da manutenção das relações burguesas. Esta ideologia ganha forma no centro da economia capitalista, impulsionada pelas mudanças do “regime de acumulação”, que inseriu novas relações entre a classe trabalhadora e a burguesia.

Nos países desenvolvidos, o Neoliberalismo¹¹ teve início na Inglaterra, em 1979, e nos Estados Unidos da América, em 1980. As medidas de contenção da crise, de forma global, para garantir a estabilidade da moeda, os lucros do mercado e, por outro lado, enfraquecer o movimento operário e suas estruturas de organização política e sindical, na Inglaterra, foram de contrair a emissão monetária, elevar as taxas de juros, rebaixar os impostos sobre os rendimentos altos, abolir controles sobre os fluxos financeiros, criar níveis de desemprego massivos, enfraquecer as greves, impor uma nova legislação antissindical, reduzir os gastos sociais, e colocar em curso um “[...] amplo **programa de privatização**, começando por habitação pública e passando em seguida a indústrias básicas como o aço, a eletricidade, o petróleo, o gás e a água.” (ANDERSON, 1996, p. 12, grifo nosso).

Para Duménil e Lévy (2007), o Neoliberalismo funcionou como um golpe político da burguesia, com o objetivo de restaurar os privilégios dessa classe, que se encontravam ameaçados pela crise da década de 1970. Desta forma, para os autores, Neoliberalismo é

[...] uma *configuração de poder* particular dentro do capitalismo, na qual o poder e a renda da classe capitalista foram restabelecidos depois de um período de retrocesso. Considerando o crescimento da renda financeira e o novo progresso das instituições financeiras, esse período pode ser descrito como uma nova *hegemonia financeira*, que faz lembrar as primeiras décadas do século XX nos EUA. (DUMÉNIL; LÉVY, 2007, p. 2, grifo do autor).

¹⁰ A possibilidade real é condicionada pela lei de funcionamento e desenvolvimento do objeto, que se divide em possibilidade concreta e abstrata. Ela é concreta quando, num determinado momento, as suas condições correspondentes podem ser reunidas, para transformá-la em realidade (CHEPTULIN, 2004).

¹¹ É importante frisar que as ideias Neoliberais não são originárias da crise da década de 1970, mas sim do Pós-Segunda Guerra Mundial, a partir da defesa do mercado e contra o excessivo poder do Estado, àquela época, desenvolvidas por Friedrich Hayek em *O caminho da servidão* (ANDERSON, 1996, p. 9).

Entre os países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE¹²), a política Neoliberal teve efeito imediato na recuperação das economias locais. De acordo com Anderson (1996, p. 15), a taxa de inflação, entre os anos de 1970 e 1980, teve involução de 8,8% para 5,2%; a taxa de lucro, no mesmo período, saltou da queda de 4,2% para um aumento de 4,7%. Articulado com esses indicadores, os dados do desemprego contribuíram para a “vitória” do Neoliberalismo. Nos países da OCDE, a taxa de desemprego que era, em 1970, de 4%, foi quase duplicada em 1980, fator que contribuiu para a redução do número de greves e, conseqüentemente, para a contenção dos salários.

A necessidade de aumentar a produtividade do trabalho e do capital, de conter o crescimento do custo da hora de trabalho, e de elevar a taxa de lucros foi garantida pela reestruturação produtiva, que possibilitou o desenvolvimento de novas tecnologias da informação, computação e comunicação, e pela política Neoliberal, ao privatizar grande parte do sistema público estatal e combater as ações sindicais, conseguindo, assim, reduzir o crescimento do custo da hora de trabalho (DUMÉNIL; LÉVY, 2007).

Todas essas medidas arquitetadas para salvaguardar a existência do capitalismo, que se encontrava ameaçado diante da crise da década de 1970, não foram, todavia, suficientes para elevar a taxa de acumulação que havia sido perdida, paulatinamente, no período da crise. No conjunto dos países da OCDE, o investimento de capital no setor produtivo mantinha valores de 5,5%, na década de 1960, reduzindo para 3,6%, nos anos 70, e 2,9%, na década de 1980, nítido decréscimo da taxa de acumulação (ANDERSON, 1996, p. 16).

O motivo pelo qual a taxa de acumulação apresenta redução gradativa, de acordo com Coggiola (2002), está relacionado com o aumento dos mercados financeiros (bolsas de valores, seguradoras, etc.), elevando o capital financeiro (ações, títulos, etc.) a patamares superiores do capital investido no setor produtivo. O salto nesse montante foi de US\$ 10 trilhões, em 1980, para US\$ 35 trilhões, em 1990, no mercado financeiro internacional. O

¹² Organização que sucedeu a antiga Organização Europeia de Cooperação Econômica (OECE), formada em 1947 para administrar a ajuda dos americanos e canadenses no âmbito do Plano Marshall na reconstrução da Europa após a Segunda Guerra Mundial. Com sede em Paris, a OCDE se estruturou em 1961 e reúne os governos de países comprometidos com a democracia e a economia de mercado ao redor do mundo. Seus membros até 1993 eram: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos da América, Finlândia, França, Grécia, Irlanda, Islândia, Itália, Japão, Luxemburgo, Noruega, Nova Zelândia, Países Baixos, Portugal, Reino Unido, Suécia, Suíça e Turquia. Após esse período agregaram-se mais seis países: México – 1994; República Tcheca – 1995; Coréia do Sul – 1996; Hungria – 1996; Polônia – 1996; Eslováquia – 2000. Disponível em: <<http://www.oecd.org/home>>. Acesso em: 16 nov. 2009.

grande problema, ainda segundo o autor, é relativo aos impactos do crescimento do capital financeiro à classe trabalhadora, conforme expresso no fragmento:

A escala da produtividade da economia especulativa tem como consequência uma maior flexibilização do mercado de trabalho. O “regime de acumulação” financeira¹³ procura inverter a relação capital-trabalho, através da crescente precariedade dos contratos trabalhistas, queda contínua dos salários reais, perda da estabilidade e dos benefícios. A rentabilidade da acumulação capitalista atual pressupõe o crescimento qualitativo da superexploração da força de trabalho, em cuja base se alimentam os mercados financeiros. (COGGIOLA, 2002, p. 410).

Outra consequência do crescimento dos mercados financeiros é o aumento do endividamento público dos Estados nacionais, por se configurar, de acordo com Chesnais (2005), como um forte instrumento de acumulação financeira. Originário da redução das taxas de acumulação, conforme visto, os Estados são obrigados a recorrerem a empréstimos para efetivar políticas, quer seja para a manutenção da máquina estatal, seja para o financiamento, indireto, do setor privado.

A dependência crescente dos países “em desenvolvimento”, a partir do elo de submissão criado pelo aumento das dívidas públicas, possibilitou implementar, na periferia do capitalismo, as políticas de “ajustes estruturais”, de modo que “a dívida levou a um forte crescimento da dominação econômica e política dos países capitalistas centrais sobre os da periferia.” (CHESNAIS, 2005, p. 40). Essa mediação conduziu a uma forte política de privatização das empresas estatais dos países periféricos:

[...] a dívida pública gera pressões fiscais fortes sobre as rendas menores e com menor mobilidade, austeridade orçamentária e paralisa das despesas públicas. No curso dos últimos dez anos, foi ela que facilitou a implantação das políticas de privatização nos países chamados “em desenvolvimento”. (CHESNAIS, 2005, p. 42).

Inicialmente, a propagação da “receita” Neoliberal na América Latina, ou seja, nos países “em desenvolvimento”, se deu via ditadura militar, que fora desenvolvida no Chile pelo General Augusto Pinochet (1973-1990), após a deposição do então presidente eleito – pelo voto direto – Salvador Allende. De acordo com Anderson (1996, p. 19), os elementos da “receita” foram: “desregulação, desemprego massivo, repressão sindical, redistribuição de

¹³ A “acumulação financeira” caracteriza-se pela “[...] centralização em instituições especializadas de lucros industriais não reinvestidos e de rendas não consumidas, que têm por encargo valorizá-los sob a forma de aplicação em ativos financeiros – divisas, obrigações e ações – mantendo-os fora do processo de produção de bens e serviços.” (CHESNAIS, 2005, p. 37).

renda em favor dos ricos, privatização de bens públicos”. Em certa medida, destaca o autor, a experiência chilena serviu como exemplo para os países da América do Sul e do mundo.

Em meados da década de 1980, a Bolívia, dirigida por Jeffrey Sachs, preparou o país para a inserção da lógica Neoliberal, certamente uma variante para as necessidades do país. Mas, ao contrário do que fora pretendido por Sachs – eleger o General Banzer – teve sua política implementada por Victor Paz, de tradição populista, fato que possibilitou desenvolver um neoliberalismo “progressista”. Mais tarde, em 1989, a Argentina de Menem e a Venezuela de Carlos Perez e, em 1990, o Peru, presidido por Alberto Fujimori, foram palco das variantes neoliberais da América Latina (ANDERSON, 1996).

Preocupados com o desenvolvimento da política neoliberal, e suas variantes, nos países da América Latina, o Instituto de Economia Internacional¹⁴ articulou uma reunião, em 1989 (Washington, DC), que congregou economistas liberais latino-americanos, membros do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (BM), do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e representantes do governo estadunidense para analisar a implementação do neoliberalismo nesses países e articular uma política específica para o conjunto da América Latina (NEGRÃO, 1998).

Em 1990, John Williamson, ao editar o livro *Latin American adjustment: how much has happened?*, publica o artigo *O que Washington quer dizer com reforma política*¹⁵. Nesse artigo, Williamson cunha a expressão “Consenso de Washington” que materializa dez pontos de comum acordo entre os membros presentes na reunião de 1989, em Washington, para o conjunto dos países da América Latina (WILLIAMSON, 2002).

No primeiro e segundo parágrafos do artigo, o autor expressa que irá trabalhar um conjunto de reformas na política econômica consideradas na reunião em Washington, que apresentam um grau razoável de consenso entre os setores presentes. Cabe aqui priorizar dois pontos, dentre os dez¹⁶, que mantêm relação direta com a política educacional desenvolvida no Brasil na década de 1990 e mantida no século XXI.

¹⁴ Entidade sem fins lucrativos, de caráter privado, que, de acordo com as informações contidas em seu *site* na aba “Sobre o Instituto”, se coloca como apartidária, e tem como objetivo desenvolver estudos e pesquisas no campo da política econômica internacional. Com funcionamento desde 1981, a entidade ajudou na elaboração de diversos documentos do BM e do FMI e apresenta, como orçamento anual, a cifra de US\$ 10 milhões. Disponível em: <<http://www.iie.com/institute/aboutiie.cfm>>. Acesso em: 17 nov. 2009.

¹⁵ Este artigo foi reproduzido no *site* do Instituto de Economia Internacional, em novembro de 2002. Disponível em: <<http://www.iie.com/>>.

¹⁶ O documento encerra dez pontos para a adequação dos países em desenvolvimento às políticas neoliberais, são eles: 1) disciplina fiscal; 2) prioridades nas despesas públicas; 3) reforma tributária; 4) taxa de juros de mercado; 5) taxa de câmbio competitiva; 6) política comercial de integração aos fluxos mundiais; 7) abertura ao

Os pontos 2 e 8, ou seja, respectivamente, “Prioridades da despesa pública” e “Privatização” ajudam a compreender o direcionamento da política neoliberal no Brasil que teve as suas bases solidificadas a partir do “reinado” de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

Sobre as prioridades de uso das despesas públicas, o autor salienta a centralidade da “Educação e Saúde”, ou seja, a importância de o Estado garantir o financiamento dessas duas necessidades básicas do ser humano, por considerar que existe uma massa de indivíduos na sociedade que não dispõe de condições para custear esses dois serviços. Colocar a educação e a saúde como prioridades de investimento público para os países latinos tem como objetivo “beneficiar os mais desfavorecidos”, explícito no décimo sexto parágrafo (WILLIAMSON, 2002, tradução nossa).

Mas, isso não significa dizer que o autor utiliza, ou o “Consenso de Washington” defende, os termos “educação e saúde” na sua máxima expressão – educação de qualidade e gratuita em todos os níveis e saúde em todas as suas instâncias (da primária a terciária). Pelo oposto, para Williamson (2002, tradução nossa), a “[...] educação primária é muito mais relevante do que o ensino universitário [...]”, assim como os cuidados básicos no campo da saúde são prioritários. Apesar de considerar que as universidades são necessárias, explicita o autor ainda no décimo sexto parágrafo, para os países “em desenvolvimento” é preciso manter apenas a elite com alto nível educacional.

E de forma direta, no que diz respeito à “Privatização”, o autor é contundente em afirmar que “[...] a principal justificativa para a privatização é a crença de que a indústria privada é gerida de forma mais eficiente do que as empresas estatais [...]”, ou seja, é necessário privatizar as empresas estatais para reduzir o volume de recursos gastos mal investidos com a infraestrutura pública. Com isso, finaliza o parágrafo de número 34 com a indicação de que os países da América Latina terão o “apoio” do FMI e do BM para realizar as devidas privatizações (WILLIAMSON, 2002, tradução nossa).

Portanto, as principais políticas de reforma impulsionadas pelos organismos multilaterais, com centralidade para o FMI e o BM, foram balizadas pelas diretrizes do que ficou conhecido como Consenso de Washington.

investimento direto estrangeiro; 8) privatização de estatais; 9) desregulação de setores controlados ou cartelizados; 10) direitos de propriedade.

No Brasil, as medidas de ajustes na superestrutura para implementar o “pacote” neoliberal, como política adequada à América Latina, tiveram início, de acordo com Silva Júnior e Sguissardi (1999), no Governo Collor de Mello, em 1990, na tentativa de iniciar a reforma do “Aparelho do Estado”. Todavia, a necessária “reforma” só decolou em 1995, com o primeiro Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC).

Apesar desse atraso, as privatizações foram alavancadas a partir de 1991, com grande expressão ao longo dos quatro anos seguintes. De acordo com Anuatti Neto et al. (2005), o Governo Federal vendeu, em forma de leilão, diversas companhias federais e estaduais¹⁷, privatizações essas que seguiram ao longo dos dois mandatos presidenciais de FHC (1995-1998/1999-2002)¹⁸.

No período de 1991 a 2000, houve redução de 186 para 102 empresas estatais controladas pelo Estado. Essas privatizações somaram o montante de US\$ 56,841 bilhões (ANUATTI NETO et al., 2005, p. 170), com destaque para a Companhia Vale do Rio Doce (CVRD), vendida por US\$ 6,858 bilhões, que, apenas em 2008, obteve lucro líquido de R\$ 21,279 bilhões¹⁹.

Como visto, a política de privatização das empresas estatais foi cumprida pelos governos que presidiram o Brasil durante a década de 1990, seguindo as indicações do “Consenso de Washington” para *modernizar* o Estado e possibilitar o desenvolvimento do setor privado, a critério das *leis do mercado*.

Com o intuito de garantir as medidas de reestruturação da máquina pública, agora não mais na oferta dos serviços e na gerencia das empresas por terem sido privatizadas, adequando-se às novas necessidades de desenvolvimento da política neoliberal, com ênfase no mercado, e delegando ao Estado o papel de regulador e fiscalizador das políticas, o

¹⁷ São elas: 1991 – USIMINAS, CELMA, MAFERSA, COSINOR; 1992 – SNBP, INDAG, AFP, PETROFLEX, COPESUL, CAN, CST, NITRIFLEX, FOSFÉRTIL, POLISUL, PPH, GOIASFÉRTIL, ACESITA, CBE; 1993 – POLIOLEFINAS, CSN, ULTRAFÉRTIL, COSIPA, AÇOMINAS, OXITENO; 1994 – PQU, ARAFÉRTIL, CARAÍBA, ACRINOR, COPERBO, CIQUINE, POLIALDEN, POLITERO, EMBRAER (ANUATTI NETO et al., 2005, p. 171).

¹⁸ No período de 1995 a 2000, as empresas privatizadas pelo Governo Federal foram: 1995 – ESCELSA, COPENE, CPQ, CQR, SALGEMA, NITROCARB, PRONOR; 1996 – POLIPROP, KOPPOL, LIGHT, DETEN, POLIBRASIL, EDN, Rede Ferroviária Federal - RFF (OESTE), RFF (SUDESTE), RFF (SUL), RFF (Tereza Cristina), RFF (CENTRO-LESTE); 1997 – CVRD, CODESP, RFF (NORDESTE), MERIDIONAL; 1998 – CDRJ (Porto de Angra dos Reis; Porto de Sepetiba; Porto do Rio), CDES (Cais de Capuaba; Cais de Paul), RFF (SP), EMBRATEL, TELESP, CENTRO SUL (Telefonia), NORTE LESTE (Telefonia), TELESP CEL, SUDESTE CEL, TELEMIG CEL, CELULAR SUL, NORDESTE CEL, LESTE CEL, CENTRO-OESTE CEL, TELENORTE CEL, GERASUL, GUARARAPES; 1999 – GUARARAPES, CODEBA; 2000 – BANESPA, PETROBRÁS (ANUATTI NETO et al., 2005, p. 171-172).

¹⁹ Publicado na Folha Online, em 19 fev. 2009. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fofha/dinheiro/ult91u506862.shtml>>. Acesso em: 18 nov. 2009.

Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), criado em 1995, tendo a sua frente o Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, desenvolveu as ações necessárias para implementar a “desburocratização” da administração pública a partir da lógica gerencial (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 1999).

O Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRE) constitui a materialização, para a realidade brasileira, do projeto Neoliberal de enfrentamento à crise da década de 1970, ou de suas possíveis raízes. A concepção de público e privado desenvolvida pelo PDRE elimina a contradição subjacente a estes dois âmbitos da sociedade, a oposição entre Estado e Mercado. Diluindo, ainda que fantasiosamente, a polaridade entre os dois campos é que se consolida a ideia de um espaço público em que transitam as ações do público e do privado, com finalidades equivalentes – atender ao público (BRASIL, 1995).

Nessa perspectiva, o PDRE delimita quatro setores constitutivos do aparelho do Estado:

1. Núcleo Estratégico (Poder executivo, Presidente da República, ministros, auxiliares e assessores diretos; poder Legislativo e Judiciário e o Ministério Público);
2. Atividades exclusivas do Estado (Polícia, Fazenda, Receita Federal, Segurança Pública, Seguridade Social, etc.);
3. Serviços não exclusivos do Estado;
4. Produção de bens e serviços para o mercado (Setor privado). Em relação ao terceiro setor o documento define como:

Setor onde o Estado atua simultaneamente com outras organizações públicas não-estatais e privadas. As instituições desse setor não possuem o poder de Estado. [...] São exemplos deste setor: **as universidades, os hospitais**, os centros de pesquisa e os museus. (BRASIL, 1995, p. 41, grifo nosso).

Essa nova definição organizativa do aparelho do Estado, com forte prioridade para o setor privado e para o setor das chamadas “organizações sociais”, entidades sem fins lucrativos, que prestariam serviços para o Estado gerenciando parte do aparelho público, assim como se mesclando com o próprio Estado, quando este terceiriza algumas atividades que outrora eram realizadas por servidores públicos, possibilitou uma abertura para o desenvolvimento do setor privado e das parcerias entre Estado e Mercado na oferta da educação, em especial, de nível superior.

1.1.1 AS ATUAIS POLÍTICAS DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A aprovação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), coloca como obrigatoriedade, em todas as esferas administrativas, na política de educação nacional, o ensino fundamental, e delega total liberdade para oferta da educação privada, reafirmando, no sétimo artigo, o princípio constitucional de garantia dos recursos públicos às entidades filantrópicas, confessionais e comunitárias.

Para as universidades, a Lei delega, em seu artigo 52º, a função de formação de profissionais de nível superior, caracterizados como aqueles que realizarão estudos sistemáticos com o objetivo de elevar a produção intelectual institucionalizada, com o intuito de responder problemas relevantes da sociedade. O citado artigo estabelece, ainda, o valor mínimo de um terço do corpo docente com titulação de mestre ou doutor, assim como um terço em regime de tempo integral (BRASIL, 1996).

A chamada “autonomia universitária”, prevista no artigo 53º da Lei em tela, é fixada em relação de dependência das universidades com as diretrizes e normas gerais estabelecidas pela União ou pelo respectivo sistema de ensino. Por exemplo, é garantido às universidades fixar os currículos dos cursos e programas, desde que estes observem o que preconizam às diretrizes gerais, como diretrizes curriculares de cursos de graduação, que direcionam a formação, em nível de graduação, para adequar os profissionais às novas necessidades de “tipo de trabalhador” postuladas pela reestruturação produtiva, ou seja, um trabalhador polivalente.

Em convergência com a nova estrutura do aparelho do Estado, a autonomia universitária garante, também, a possibilidade de se estabelecer contratos, acordos e convênios, e receber subvenções, doações, heranças, legados e firmar cooperação financeira que resultem de convênios com entidades públicas ou privadas, legitimando a relação público/privada, em que as primeiras oferecem o aparato material e humano necessário para o desenvolvimento da ciência e tecnologia e o setor privado o financiamento de pesquisas (BRASIL, 1996).

Portanto, a atual LDB apresenta íntima relação com as orientações do Banco Mundial para a educação dos países “em desenvolvimento”, coincidentemente ou não. A tese de que, para os países em desenvolvimento, é prioritário o investimento em educação básica em virtude do maior retorno social e individual foi exaustivamente abordada pelo BM no

documento *Financing education in developing countries: An exploration of policy options*, de 1986 (SGUISSARDI, 2006).

De igual modo, as orientações do Banco para a reforma da Educação Superior se expressam na LDB e nas legislações que a sucederam. Sguissardi (2006) faz alusão ao documento *Higher education: the lessons of experience*, publicado em 1994, como a mais importante publicação do Banco das duas últimas décadas. Tanto que, em 1995, a sua versão em espanhol veio a público. O maior exemplo de modelo de reforma educacional utilizado pelo Banco, neste documento, para realizar as suas indicações, é o caso Chileno, por ter ido além das perspectivas do Banco.

Neste documento, a equipe do BM realizou uma caracterização dos desafios e das limitações das políticas de reformas educacionais para os países em desenvolvimento, para, em seguida, apontar a sua política nos seguintes tópicos: 1. Maior diferenciação das instituições; 2. Diversificação do financiamento das instituições estatais e adoção de incentivos para o seu desempenho; 3. Redefinição da função do governo e; 4. Enfoque na qualidade, na adaptabilidade e na equidade (BANCO MUNDIAL, 1995).

O principal problema que impossibilita o crescimento da Educação Superior nos países em desenvolvimento, de acordo com o BM, está relacionado ao “uso ineficiente” dos recursos financeiros. O “uso ineficiente” é proveniente da baixa taxa na relação discente/docente, dos serviços subutilizados, das elevadas taxas de desistência e repetência, e de um elevado montante do orçamento educacional que, na lógica do Banco, é destinado a “gastos não educacionais”, ou seja, gastos com moradia estudantil, alimentação (Restaurantes Universitários), e outros serviços para os estudantes (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 3).

Dessa forma, o BM propõe uma completa ruptura com o modelo de Universidade de Pesquisa, por ser muito cara e pouco apropriada para os países dependentes. Para isso, é necessário ampliar as possibilidades de oferta da educação superior extrauniversitária, ou seja, aumentar a **diferenciação institucional** (Instituições de ensino e Instituições de ensino e pesquisa) e subsidiar o ensino privado para se desenvolver. Paralelo à diferenciação institucional, é necessário atrelar o financiamento das Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) aos critérios de desempenho e produtividade (BANCO MUNDIAL, 1995).

O êxito do processo de reforma da educação superior depende, na ótica do Banco, de três elementos: “1. O estabelecimento de um marco rigoroso de políticas; 2. Maior apoio nos incentivos e mecanismos orientados ao mercado para aplicar as políticas e; 3. Maior

autonomia administrativa das instituições públicas.” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 10, tradução nossa). Vale enfatizar que a autonomia administrativa diz respeito à ampliação das relações entre as instituições públicas e as empresas privadas, tanto no que diz respeito ao direito de voz na estrutura organizacional das IPES, quanto no financiamento de cursos e pesquisas.

Na perspectiva das diretrizes do BM, a política para o ensino superior, no período FHC, foi de facilitar a expansão do ensino privado, reduzir os investimentos públicos para as IPES, em específico para as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), e implementar uma política de avaliação dos resultados. A educação superior estatal é vítima de um amplo processo de sucateamento das suas instalações e das condições de trabalho e completamente aberta (autônoma) para captar recursos no setor privado.

Ampliar a relação do setor público e do setor privado, assim como fazer com que as IPES sofram uma adequação curricular para atender às mudanças que ocorrem no âmbito da produção e do mercado de trabalho são os principais objetivos do BM, em tempos de reestruturação produtiva. A prerrogativa da atual LDB em tornar obrigatório o ensino fundamental cria uma demanda por professores licenciados e, por outro lado, a formação do trabalhador (especificamente o de nível superior) deve se adequar às necessidades solicitadas pelo mercado, ao novo modelo de trabalhador. Ou seja, um movimento único: expandir a formação superior, com preferência ao setor privado, por meio das instituições de ensino com variedade de cursos, e transformar algumas IPES em instituições que produzam ciência e tecnologia em íntima relação com o mercado, destinando a outro número de IPES a função majoritária de ensino.

O trabalhador de novo tipo é formado a partir da lógica das competências, que, na educação superior, foi introduzida por meio das diretrizes curriculares nacionais de cursos. Apesar de ser confundido o uso do termo “competência” com o de “qualificação”, utilizados até como sinônimos, Cardoso (2008) explica que a competência enfatiza a mobilização de saberes técnicos, utilizados em situações incomuns – resolver problemas, assumir distintas funções, trabalhar em equipe, etc. –, correlacionando o termo com a lógica do trabalhador polivalente. Dessa forma, o modelo de competência cumpre as seguintes funções:

[...] reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho-educação, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador em suas dimensões subjetivas com o trabalho; institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e de gerir o trabalho internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais que configurem

as relações contratuais, de carreira e de salário; e formular padrões de identificação da capacidade real de trabalho para determinada ocupação [...]. (CARDOSO, 2008, p. 172-173).

Garantir os currículos dos cursos de nível superior com foco para as competências, impulsionar a expansão do ensino superior privado e diversificar os cursos de graduação são ações necessárias para deslocar a responsabilidade da formação da classe trabalhadora, e do desemprego, para o seio da própria classe trabalhadora. Esse movimento prepara o trabalhador para a empregabilidade, ou seja, “[...] prepara corações e mentes para as relações sociais precarizadas, para a legitimação dos critérios de remuneração que passam a ser fundamentados em competências individuais.” (CARDOSO, 2008, p. 173). A sociabilidade burguesa diz ao trabalhador: garanta o seu futuro; e oferece os mais variados tipos de cursos (presenciais e a distância), em curtos períodos de tempo e com ampla facilidade para o pagamento das mensalidades. E, mais uma vez, a tônica burguesa lança-se sobre a classe trabalhadora: atualize-se ou insira-se em um novo ramo promissor do mercado, e garanta a sua empregabilidade.

Portanto, as estratégias de diversificação e diferenciação das instituições de educação superior no Brasil, com o objetivo de ampliar a oferta da educação nesse nível de ensino, a partir da necessidade de se formar, em escala ampliada, mão de obra especializada e adequada aos novos processos de produção, têm como foco a produção para o mercado, e isso não significa que essa função será apenas das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas. A garantia da eficiência e, por conseguinte, a qualidade das IPES, mensuradas nas avaliações, está relacionada com o “[...] atendimento às demandas e exigências do mercado ou de outros segmentos interessados na produção do trabalho acadêmico, sobretudo no que diz respeito aos serviços, processos e/ou produtos tecnológicos que gerem inovações e vantagens competitivas [...]” (DOURADO; OLIVEIRA, 2005, p. 58).

A caracterização de que a política de reforma educacional do ensino superior, iniciada pelo Governo FHC a partir da Reestruturação Produtiva, do Neoliberalismo e da Reforma do Estado no Brasil, atende prioritariamente à produção e à circulação de mercadorias no capitalismo (por duas vias: a adequação dos currículos de cursos de graduação às premissas do mercado; a produção acadêmica direcionada para a competitividade), e amplia o discurso da empregabilidade, é defendida por diversos autores (CASTRO, 2006; FELDFEBER, 2007; OLIVEIRA, 2007; TEIXEIRA, 2007; BEZERRA; BEZERRA NETO, 2008; LEHER, LOPES, 2008; LIMA, 2008; SILVA JÚNIOR, 2008; SILVA; SILVA JÚNIOR, 2008).

Tudo indica que a política de expansão da Educação Superior no Brasil, a partir do Governo FHC, impulsionada pela Reforma do Estado e pela atual LDB, se deu pelo crescimento do setor privado. No governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), a via foi diferenciada. Apesar de também ter sido impulsionada pelo crescimento do setor privado, teve alguns elementos de diferenciação, no sentido da maior intervenção do Estado na ampliação do setor privado.

Essa diferenciação pode ser feita a partir dos números da expansão do ensino superior e das Legislações implementadas para a educação superior nos dois períodos (FHC e Lula). Lima (2008, p. 59) realiza essa diferenciação ao relacionar a origem da expansão no governo FHC com: “[...] a ‘explosão’ do setor privado e privatização interna das IES públicas”.

Tais ações foram possíveis, segundo Castro (2006), entre outros fatores, por duas legislações que possibilitaram a materialização da expansão da educação superior, seguindo o modelo indicado pelo BM. Os Decretos nº 2.306, de 19 de agosto de 1997, e nº 3.860, de 9 de julho de 2001, são responsáveis pela liberalização da diversificação das IES, o primeiro revogado pelo segundo e este pelo Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que reorganiza as instituições de ensino superior em faculdades, centros universitários e universidades. Tais medidas são sustentadas na atual LDB e, posteriormente, no Plano Nacional de Educação (PNE) em 2001²⁰. Dourado e Oliveira (2005, p. 62) extraem as principais medidas do PNE para a educação superior: 1. Diversificação do sistema por meio de políticas de expansão da educação superior; 2. Não ampliação dos recursos vinculados ao governo federal para esse nível de ensino; 3. Ampliação do crédito educativo ao setor privado envolvendo recursos estaduais; 4. Ausência de mecanismos concretos de financiamento para a efetivação das medidas no campo público.

Nos governos de Lula da Silva, ressalta Lima (2008), a política de expansão apresenta diferenciações e continuidades. Basicamente, a diferenciação se deu por três políticas: aprovação do Programa Universidade para Todos (PROUNI²¹), via Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004, regulamentado pelo Decreto nº 5.245, de 15 de outubro de 2004, posteriormente convertido na Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e regulamento pelo

²⁰ Cabe aqui frisar que o PNE aprovado não foi o Plano elaborado pela Sociedade Brasileira. Sobre esse particular Romano e Valente (2002) apresentam importante contribuição histórica.

²¹ O Programa tem como finalidade conceder “[...] bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior”. Informações disponíveis no site do PROUNI: <http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=124&Itemid=140>. Acesso em: 31 maio 2010. Todavia, para o ANDES-SN, o PROUNI consiste numa política do governo federal que objetiva o apoio à educação superior privada para a manutenção dos rendimentos desse setor, por meio de subsídios fiscais (ANDES, 2004).

Decreto nº 5.493, de 18 de julho de 2005; regulamentação da oferta de cursos de graduação na modalidade de Educação à Distância (EaD) pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005; aprovação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

A primeira política conseguiu expandir, no período de 2005 a 2008, em 610 mil matrículas no setor privado²². A regulamentação da EaD para os cursos de graduação e pós-graduação possibilitou uma expansão, tanto no setor público quanto no privado, de 49 mil matrículas nos cursos de graduação, em 2003, para 727 mil matrículas, em 2008, com ênfase para o setor privado que detém quase o dobro de matrículas do setor público²³. Por fim, a aprovação do REUNI tem por premissa básica ampliar a expansão da educação superior pública e, para isso, se utiliza de duas ferramentas: elevar a taxa discente/docente (tal como expressa o documento de 1995 do Banco Mundial tratado nesta seção) para 18:1 e elevar o índice de aprovação para 90% (BRASIL, 2007).

A nova fase de expansão da Educação Superior, viabilizada no Governo de frente popular de Lula, tem quatro nucleações básicas:

1. O fortalecimento do empresariamento da educação superior;
2. A implementação das parcerias público-privadas/PPP na educação superior;
3. A operacionalização dos contratos de gestão, eixos condutores da contra-reforma do Estado brasileiro, de Bresser-Cardoso a Paulo Bernardo-Lula da Silva;
4. A garantia à coesão social em torno das reformas estruturais realizadas pelo governo federal em absoluta consonância com as políticas dos organismos internacionais do capital. (LIMA, 2008, p. 65-66).

Os dados apresentados nas tabelas 2 e 3 demonstram o distanciamento na oferta do ensino superior pelo setor público e a preponderância do setor privado nesse nível de ensino no Brasil. O crescimento do número de IES privadas e de matrículas em Cursos de Graduação presenciais do setor privado, no período que compreende o primeiro ano do governo de FHC (1995) e o último ano do Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2008), que corresponde a metade do segundo governo de Lula, é a principal prova da política de diferenciação das IES e do cumprimento no que diz respeito às orientações, como expressas no documento do BM (1995), para a educação superior dos países “em desenvolvimento”.

²² Disponível no Relatório de Auditoria Operacional do PROUNI do Tribunal de Contas da União (TCU), do ano 2009.

²³ Esses dados estão disponíveis na seção 2.1.

Tabela 2 – Evolução das Instituições de Ensino Superior, por categoria administrativa – Brasil – 1995, 2002, 2003 e 2008

Categoria Administrativa		Instituições de Ensino Superior						
		1995	2002	2003	2008	Δ 95/02	Δ 03/08	Δ 95/08
Pública	Absoluto	210	195	207	236	-15	29	26
	Relativo (%)	23,5	11,9	11,1	10,5	-7,1	14,0	12,4
Privada	Absoluto	684	1.442	1.652	2.016	758	364	1.332
	Relativo (%)	76,5	88,1	88,9	89,5	110,8	22,0	194,7
Total	Absoluto	894	1.637	1.859	2.252	743	222	1.358
	Relativo (%)	100,0	100,0	100,0	100,0	83,1	21,1	151,9

Fontes: INEP (2000a, 2003, 2005, 2008).

A evolução dos números da educação superior demonstram, ao se analisar os dois períodos – FHC 1995/2002 e Lula 2003/2008 –, diferentes níveis de crescimento percentual. O período FHC é marcado pela redução do número de IPES e pelo crescimento de 110,8% das IES privadas. Por outro lado, a quantidade de matrículas (apenas na graduação presencial) apresenta elevação tanto no setor público quanto no privado, com níveis de 50,1% e 129,2%, respectivamente (ver tabelas 3).

Os seis anos do Governo Lula apresentam índices baixos, quando comparados os percentuais com o período FHC. Apenas o percentual de crescimento do número de IPES é superior aos anos de 1995/2002, com alta de 14%. Mas as matrículas nos cursos de graduação presenciais apresentam crescimento de 12,1% e 38,4%, para as públicas e privadas, respectivamente, de acordo com a tabela 3.

O diferencial na política de expansão da Educação Superior no Governo Lula está relacionado ao elevado crescimento das matrículas nos cursos de graduação a distância (valores expressos na tabela 3). Mesmo assim, os percentuais são menores do que aqueles observados nos Governos de FHC. Vale destacar que ainda não estão disponíveis os dados dos dois últimos anos do Governo Lula.

Tabela 3 – Evolução das matrículas em cursos de graduação presencial e a distância, por categoria administrativa – Brasil – 1995, 2002, 2003 e 2008

Ano	Matrículas em cursos de graduação presenciais					Matrículas em cursos de graduação presenciais e a distância[1]				
	Total	Pública	(%)	Privada	(%)	Total	Pública	(%)	Privada	(%)
1995	1.759.703	700.540	39,8	1.059.163	60,2	1.759.703	700.540	39,8	1.059.163	60,2
2002	3.479.913	1.051.655	30,2	2.428.258	69,8	3.520.627	1.085.977	30,8	2.434.650	69,2
2003	3.887.022	1.136.370	29,2	2.750.652	70,8	3.936.933	1.176.174	29,9	2.760.759	70,1
2008	5.080.056	1.273.965	25,1	3.806.091	74,9	5.808.017	1.549.123	26,7	4.258.894	73,3
Δ 95/02	97,7	351.115	50,1	1.369.095	129,2	100,0	385.437	55,0	1.375.487	129,8
Δ 03/08	30,7	137.595	12,1	1.055.439	38,4	47,5	372.949	31,7	1.498.135	54,2
Δ 95/08	188,7	573.425	81,8	2.746.928	259,3	230,0	848,583	121,1	3.199.731	302,1

Fontes: INEP (2000a, 2003, 2005, 2008).

[1] Os dados relativos às matrículas em cursos de graduação a distância estão disponíveis a partir do Censo da Educação Superior do INEP do ano 2000.

A análise dos valores nominais expressa aproximação e superioridade de crescimento das matrículas, considerando-se os valores da EaD somados às matrículas nos cursos de graduação presenciais. Para o setor público, os valores absolutos do Governo Lula se aproximam do crescimento absoluto verificado no período FHC (385.437 entre 1995 e 2002 contra 372.949 matrículas entre 2003 e 2008). Os valores absolutos do setor privado explicitam a continuidade da política de expansão do ensino superior por Lula, que fora desenvolvida por FHC, ao superar com 1.498.135 matrículas, entre 2003 e 2008, o número de 1.375.487 matrículas, entre 1995 e 2002.

Vale destacar o substancial aumento do número de matrículas por instituição no setor privado, considerando-se os números da EaD no cálculo. Por exemplo, no ano de 2002, a taxa matrícula/instituição era de 1.688 (valor arredondado), ao passo que, em 2008, essa taxa se elevou para 2.112 (valor arredondado), o que demonstra importante crescimento interno das instituições privadas em 25%. Ao ser realizado o mesmo cálculo para as instituições públicas, encontram-se as taxas de 5.569 (valor arredondado), em 2002, e de 6.564 (valor arredondado), em 2008, logo uma variação de 18%.

De forma geral, o que se observa é a explosão do setor privado, detendo 75% das matrículas na educação superior, em 2008, ou um salto de 302,1% entre 1995 e 2008 das matrículas nas 2.016 IES privadas (89,5% do total) no Brasil.

Como conclusão desse processo de diferenciação das IES, Sguissardi (2004) caracteriza as universidades no Brasil como um modelo que não se enquadra mais na forma “napoleônica” – ausência de estrutura de pós-graduação *stricto sensu*, docentes majoritariamente com vínculos parciais e sem qualificação, prioridade para as atividades de ensino – ou “humboldtiana” – estrutura organizada de pós-graduação *stricto sensu*, dedicação exclusiva dos docentes e alta qualificação profissional, indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão –, mas pertencentes a uma nova forma de universidade: neoprofissional, heterônoma e competitiva. O autor sustenta a sua tese a partir do elevado crescimento das IES isoladas, majoritariamente no setor privado, a partir da redução dos investimentos públicos nas universidades públicas e do incentivo as IPES na busca de financiamento privado, perdendo a sua autonomia e tornando-se heterônomas, e, por fim, a partir da correlação entre a produção do conhecimento, majoritariamente, e as necessidades de desenvolvimento do capital.

Diante desse quadro amplo do desenvolvimento das políticas para a expansão da Educação Superior no Brasil, que modifica em larga escala o caráter da universidade com base no ensino, na pesquisa e na extensão, dividindo-a em Instituições de Ensino e Instituições de Pesquisa, um dos setores que é penalizado por tais políticas e que dele depende o desenvolvimento da expansão é o do Trabalhador Docente. Cabe desenvolver quais as consequências dessas políticas para o trabalho docente e, especificamente, na educação superior pública.

1.2 O TRABALHO DOCENTE E SUAS METAMORFOSES

A centralidade que o trabalho docente tem na educação e, especificamente, na política de expansão da educação, a partir do aumento da carga de trabalho e das responsabilidades, fatores somados à redução dos salários e à progressiva extensão da jornada de trabalho, implica estudar a articulação entre as políticas gerais de reformas da educação e suas consequências para o trabalhador docente.

Contudo, nesta pesquisa, prioriza-se analisar as metamorfoses do trabalho docente nas Universidades Federais, a partir da expansão que é realizada via Educação à distância. Desta forma, caracterizar de maneira geral as mudanças ocorridas no trabalho docente e, dessas mudanças, extrair tendências, movimentos comuns, pontos de convergência entre os diversos

níveis de ensino contribui na análise do trabalho docente no *locus* específico das Universidades Federais.

O processo de reorientação da produção à luz da reestruturação produtiva e das reformas da superestrutura, com o Neoliberalismo, articulado com a completa destruição da ideia do “socialismo”, a partir do fim do modelo de produção desenvolvido nos ex-estados operários, impulsionou, nos países periféricos do capitalismo, conforme as orientações do que se chamou de Consenso de Washington, diversas reformas no âmbito do Estado e, em particular, na educação, tanto no que diz respeito à função de formação de mão de obra para o capital (trabalhador polivalente), quanto em relação às condições de trabalho dos que atuam na educação (técnicos administrativos e docentes).

Essa nova conjuntura desencadeou, de acordo com Oliveira (2007, p. 356), uma “nova organização do trabalho escolar”, que é oriunda das reformas que ganham força, fundamentalmente, na década de 1990, nos países da América Latina. A nova organização significa o desenvolvimento de transformações na estrutura dos sistemas escolares e dos sindicatos ou, de forma ampla, na organização de classe dos trabalhadores em educação.

A luta histórica dos trabalhadores docentes pela autonomia de gestão financeira e administrativa se materializa no aumento de suas obrigações e responsabilidades na condução das atividades educacionais, seja na sala de aula, seja nos cargos de direção. Conforme a classe docente conquistou a ampliação da autonomia (ampliação que deve ser relativizada por estar condicionada a determinadas metas e obrigações), o sistema educacional se adequou aos critérios de produtividade e excelência próprios do mercado (OLIVEIRA, 2007).

Para além da intensificação do trabalho docente, a precarização das condições de trabalho docente é uma característica marcante para o conjunto dos países Latinos, conforme expressa Oliveira (2007, p. 364-365):

Na década de 1990, os trabalhadores da educação, na América Latina, viram-se submetidos a políticas de arrocho salarial, o que acarretou grandes perdas econômicas. Os mecanismos que corroboraram para a deterioração das condições de trabalho e remuneração desses trabalhadores foram medidas de flexibilidade da legislação do Direito do Trabalho, permitindo maior diversificação salarial. O aumento do número de professores contratados temporariamente, em condições precárias no setor público [...]. Em alguns casos, como o do Brasil, a política salarial do setor público apresenta grande diversidade, os vencimentos dos docentes se diferenciam em função da carreira, do contrato de trabalho – efetivo ou temporário – , do cargo, do regime de trabalho, do nível e da classe, do tempo de serviço, das gratificações incorporadas, da titulação. Outro elemento que contribui nessa diversificação é a diferença econômica regional que o país comporta, apresentando enormes discrepâncias entre os trabalhadores de diferentes redes públicas municipais

e estaduais com mesma formação e titulação, trabalhando em condições idênticas, sem, contudo, terem a isonomia salarial garantida.

Ilustrando o que é expresso por Oliveira (2007), as pesquisas de Fiod (2005) e Augusto (2005) tratam, especificamente, das condições de trabalho docente nos sistemas estaduais de Educação Básica das redes de ensino de Santa Catarina e Minas Gerais, respectivamente. As autoras identificam, de forma análoga, a política de abandono do sistema público de ensino, no que se refere ao quadro docente, materializada na configuração de um quadro precarizado, no que diz respeito às relações de trabalho. As duas produções caracterizam duas formas, preponderantes, de relações de trabalho: 1. Docentes efetivos (aqueles que compõem o quadro a partir da aprovação em concurso público); 2. Docentes temporários (relacionam-se com o Estado via contrato de serviço, em geral, anual), também chamados de “designados”.

A informalização é “[...] sinônimo de trabalho sem contrato formal e, portanto, sem vínculo empregatício [...]” (FIOD, 2005, p. 4), logo, de um trabalhador temporário, que é caracterizado “[...] como produto da complexificação do processo de trabalho ou daquilo que certos autores denominam de precarização das relações de trabalho [...]” (ibid., p. 5). Ainda sobre os trabalhadores temporários, Augusto (2005, p. 9-10) os caracteriza como trabalhadores em situação precária, “[...] pois o contratado, além de atraso do pagamento devido à morosidade do processo, pode perder o seu lugar, a qualquer momento”. Desse modo, o contrato de trabalho temporário aos docentes se constitui como um dos principais instrumentos de precarização do trabalho docente.

A diferenciação entre os salários, seja por nível de formação, unidade administrativa ou por região, também é um dos determinantes da precarização do trabalho docente na educação básica. Dados dos anos de 1997 e 2003, relativos aos docentes da educação básica, demonstram que a média salarial desses trabalhadores no Brasil (da rede pública – federal, estadual e municipal – e particular), independentemente da carga horária de trabalho, girava em torno de R\$ 530,00, no ano de 1997. Em 2003, esse valor se elevou para R\$ 710,00. De igual modo, os dados expressam distinção entre os salários médios por região (com média geral menor no Nordeste e maior no Sudeste) e por nível de ensino, ou seja, o salário médio no Brasil dos docentes que atuam na pré-escola é sempre menor do que o salário médio dos docentes do ensino médio (INEP, 1999a, 2006a), tal como salientou Oliveira (2007).

A relação entre as reformas educacionais para a América Latina e as suas consequências para o trabalho docente, em direção ao aumento da precarização e da intensificação do

trabalho, conforme Oliveira (2007), é tendência que se expressa nas pesquisas da década de 1990 até a primeira década do século XXI.

Em análise da produção do conhecimento sobre a natureza do trabalho docente, a partir das produções teóricas anteriores à década de 1990, Pessanha (2001) identifica alguns elementos que começam a surgir no seio da classe docente, provenientes do período posterior à década de 1970. Contudo, salienta que as condições precárias de trabalho e a sua intensificação, seja voluntária ou forçada, são próprias do trabalho no capitalismo e, para o trabalho docente, esses elementos existem desde o início da profissionalização do trabalho do professor, apesar de ser em menor escala.

O trabalho docente se diferencia dos demais tipos de trabalho pela sua especificidade laboral – ter como meio de trabalho o conhecimento. E isso implicava um suposto *status* que o trabalho docente tinha (hoje pouco notado), por ser o docente detentor do conhecimento científico e aquele que tem a possibilidade de elaborar novos conhecimentos (PESSANHA, 2001).

A especificidade em produzir conhecimento conduziu alguns autores a caracterizar o trabalho docente como produtivo, do ponto de vista de que produz algum resultado, ou ainda como um “trabalho mediatemente produtivo”, por considerarem que o produto do trabalho docente se manifesta em outros setores. Apesar dessas concepções, dentro das análises de caráter marxistas²⁴, o trabalho docente é tido como trabalho improdutivo, por não ser produtor de mais valor, logo, por não valorizar o capital – pelo menos no sistema público de ensino (PESSANHA, 2001).

Mesmo com a improdutividade do trabalho docente, a “proletarização docente”, essa concebida como uma analogia às condições de vida e de trabalho dos operários fabris, é enfatizada como tendência. Todavia, a autora observa resistência, em algumas pesquisas, em aceitar a “proletarização”, por entenderem que o trabalho docente ainda é “artesanal” e não está submetido às padronizações, às mecanizações e ao controle próprios do trabalho nas fábricas (PESSANHA, 2001).

²⁴ Trabalho produtivo na concepção marxiana é apenas o trabalho que produz, diretamente, mais-valia: “A produção capitalista não é apenas produção de mercadorias, ela é essencialmente produção de mais-valia. O trabalhador não produz para si, mas para o capital. Por isso, não é mais suficiente que ele apenas produza. Ele tem de produzir mais-valia. **Só é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista**, servindo assim à auto-reprodução do capital.” (MARX, 1998, p. 578, grifo nosso).

Portanto, a partir da análise da produção do conhecimento sobre trabalho docente, no período anterior à década de 1990, Pessanha (2001) defende uma caracterização da natureza do trabalho docente:

[...] considero que o trabalho de professor, na forma em que se apresenta hoje, é um trabalho não-manual, assalariado, num setor não-produtivo, embora socialmente útil, da atividade humana. Sendo necessário também lembrar o fato de ser assalariado, funcionário do Estado ou de um serviço que, embora mantido por empresas privadas, é considerado um serviço “público”. (PESSANHA, 2001, p. 28, grifo do autor).

Por fim, a autora finca a sua defesa na não proletarização docente, por ser insuficiente os determinantes que caracterizam os docentes como proletários. Apenas as condições precárias de trabalho, o suposto parcelamento das atividades e os baixos salários não são os únicos critérios da posição de classe proletária. Ela é determinada pela sua relação com a produção – produtora ou não de mais-valia para o capital.

A pesquisa realizada por Fontana (2005) contribui para explicitar a produção do conhecimento sobre trabalho docente na década de 1990, no Brasil²⁵. A autora categoriza a produção do período em quatro grupos temáticos: 1. A profissionalização e a proletarização docente sob a ótica da feminização do magistério; 2. A profissionalização e a proletarização a partir do processo de organização escolar e da desqualificação docente; 3. A profissionalização e a proletarização docente a partir da sua organização de “classe” e; 4. O trabalho docente para além da relação entre proletários e profissionais com foco no processo de trabalho.

Ao tratar do primeiro grupo de trabalhos, àqueles relativos à feminização do magistério, a autora afirma que as pesquisas nesse foco de análise nem sempre utilizam a feminização como elemento central no âmbito da profissionalização e da proletarização docente. Para alguns autores, a “[...] entrada massiva das mulheres na docência está relacionada à expansão da escola pública e à busca da ascensão social [...]” (FONTANA, 2005, p. 23), visto que o trabalho docente passou a ser aceito como espaço de intervenção das mulheres na sociedade machista, por ter proximidade, principalmente nas séries iniciais da educação básica, com a função materna de cuidado e educação da criança.

²⁵ A autora se utiliza de teses, dissertações, livros e artigos publicados nas principais revistas especializadas em educação: Educação e Sociedade; Caderno CEDES; Perspectiva; Trabalho e Educação; Teoria & Educação; Revista Brasileira de Educação. Após a coleta do material, a autora selecionou as obras que se encaixavam no tema central da sua pesquisa: O trabalho docente no interior da lógica de exploração capitalista (FONTANA, 2005).

Desta forma, a análise sobre a feminização do magistério, nas obras analisadas pela autora, é o elemento central para discutir a profissionalização e a proletarização docente. Investigar o nível de exploração do trabalho docente feminino, a sua forma específica de organização e realização no âmbito da educação básica, para além dos aspectos políticos e econômicos, é fundamental para compreender o movimento real do trabalho docente de forma ampla.

Apesar disso, Marx e Engels, no Manifesto de 1848, são enfáticos em afirmarem que a burguesia reduziu as relações familiares a meras relações monetárias, e, especificamente sobre as mulheres, que a burguesia acusou os comunistas de quererem introduzir a comunidade das mulheres na sociedade: “Vós, comunistas, quereis introduzir a comunidade das mulheres!”, grita-nos a burguesia em coro.”. E complementam: “Para o burguês, a mulher nada mais é do que um instrumento de produção.” (1998, p. 55). Ou seja, a exploração do patriarcado é a própria exploração do capital, as relações sociais são produzidas e reproduzidas pela dinâmica da produção de mercadorias em sua forma capitalista. A exploração a mais que é imposta às mulheres é fruto das relações econômicas que a burguesia engendra, próprias do capitalismo.

O segundo bloco de pesquisas, aquelas que relacionam a profissionalização e a proletarização docente com a organização escolar e a desqualificação docente, traz contribuição significativa para compreender a natureza do trabalho docente. O centro para a análise do trabalho docente passa a ser os indicadores da organização escolar e da desqualificação que incide sob o trabalho docente.

A profissionalização estaria relacionada diretamente à “[...] autonomia e à liberdade de ensinar que caracterizam o trabalho docente, e também ao prestígio social e à posição de ‘classe’ ocupada pelos professores.” (FONTANA, 2005, p. 27). São com esses argumentos que se caracterizam os trabalhadores docentes como profissionais liberais, que desfrutam da liberdade de ensinar e da posição de classe, que é possibilitada pelas condições materiais providas pelo Estado, majoritariamente, quando se trata da educação básica.

Em sentido contrário, o docente pertencerá à classe do proletariado, ou seja, será um dos componentes da classe trabalhadora – o assalariado que não detém meios de produção algum e apenas se lança no mercado, como mercadoria, para trocar trabalho por salário –, porque sofre “[...] um processo de desqualificação do seu trabalho, caracterizado principalmente pela queda do prestígio social, pela popularização do ensino, pela inserção nas escolas dos especialistas, pela perda da autonomia e pela fragmentação do trabalho docente.” (FONTANA, 2005, p. 27).

O terceiro grupo de pesquisas conduz as suas análises, ao tratar do trabalho docente, a partir da organização de classe, dos organismos de luta do movimento docente²⁶. Ou seja, é a partir da organização docente em torno dos organismos de disputa política – sindicatos, partidos, movimentos sociais, associações, confederações, etc. –, que o professorado se aproxima da luta histórica da classe trabalhadora, identificando-se com a sua forma de organização política e ideológica, com a clareza do antagonismo de classe que move a história – burgueses e proletários. A intervenção docente, então, para além das questões culturais de disputas curriculares, passa a girar em torno de “[...] condições de trabalho na escola, reajuste salarial ou plano de carreira.” (FONTANA, 2005, p. 39).

O último grupo de pesquisas analisada pela autora coloca em segundo plano o debate sobre profissionalização e proletarização docente e apresenta como foco a natureza do trabalho docente, diretamente relacionada com a categoria trabalho (FONTANA, 2005).

A comparação entre os dois períodos que aqui foram expostos, a partir de Pessanha (2001) e Fontana (2005), conduz à conclusão de que foi aprofundado o nível de precarização e intensificação do trabalho docente, fator que levou à definição de proletarização docente que até hoje se mantém viva²⁷, marcadamente expressa nos salários reduzidos e desvalorizados. Para exemplificar este quadro, a média salarial dos docentes da educação básica na região Norte, em 1997, que era de R\$ 456,00, equivalente a 3,8 salários mínimos (R\$ 120,00), em 2003, evoluiu para R\$ 611,00, mas reduziu a equivalência para 2,5 salários mínimos (R\$ 240,00) (INEP, 1999a, 2006a). Esses dados aproximam os docentes da maioria da classe trabalhadora que recebe até dois salários mínimos, correspondendo, em 2002, ao total de 62,1% dos ocupados no Brasil (DIEESE, 2004, p. 5).

A dualidade do trabalho docente apresentada até aqui, marcada pela polêmica entre a profissionalização e a proletarização docente e as derivações que daí se propagam, é tratada por Oliveira (2003) como fruto das reformas educacionais implementadas na América Latina. Ou seja, não se trata de algo restrito ao Brasil, mas de algo mais amplo que segue as determinações dos principais documentos de orientação para as referidas reformas, produtos de grandes eventos mundiais e das equipes de alguns organismos internacionais, a exemplo do BM.

²⁶ Esta tese é defendida por Amarílio Ferreira Júnior e Marisa Bittar em *Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar (1964-1985)*.

²⁷ É da autoria de Áurea Costa, Edgard Neto e Gilberto Souza o livro *A proletarização do professor: neoliberalismo na educação*, publicado em 2009.

A educação nos países em desenvolvimento, a partir do início da década de 1990, é pensada como um instrumento de adequação da formação inicial (educação básica) da classe trabalhadora, na lógica do “[...] desenvolvimento de competências e habilidades compatíveis com a dinâmica atual dos processos produtivos.” (OLIVEIRA, 2003, p. 22). Também é pensado como um “reduzidor das desigualdades sociais”, articulado com políticas compensatórias de distribuição de renda, sem, no entanto, gerar trabalho e aumento da taxa de acumulação. Com isso, para a autora, as reformas educacionais na América Latina apresentam um duplo enfoque: “[...] a educação dirigida à formação para o trabalho e a educação orientada para a gestão ou disciplina da pobreza.” (OLIVEIRA, 2003, p. 23).

Nesse contexto, o trabalho docente é um dos setores do campo educacional que foi impactado por essas políticas. Oliveira (2003) identifica três principais polarizações no campo do trabalho docente que foram destaque no âmbito das pesquisas educacionais nas décadas de 1980 e 1990.

Durante a década de 1980, o debate sobre a natureza do trabalho docente girava em torno do que Oliveira (2003) chama de “sacerdócio ou profissionalização”. A porção do “sacerdócio” tinha grande influência na educação básica, em especial, nas séries iniciais, pela própria característica de se aproximar dos cuidados maternos e pela falta de reconhecimento deste trabalho como profissão. O período de abertura política no Brasil (final da década de 1980) possibilitou a introdução da profissionalização docente, por aprofundar o debate em torno do reconhecimento deste trabalho como categoria profissional e por promover maior aproximação da categoria dos trabalhadores de educação com a classe operária e com os sindicatos e partidos políticos, a partir das mobilizações do período e das greves da categoria docente.

Segundo Oliveira (2003), paralelamente ao embate entre o sacerdócio e a profissionalização, a produção teórica do final da década de 1980 começa a questionar a profissionalização, a partir de elementos da realidade que apontavam para um trabalho em condições precárias, conduzindo o trabalho docente para a condição de proletário e não mais de classe média. Salienta a autora que essa defesa é sustentada a partir da nova dinâmica educacional proporcionada pelas reformas que trouxeram “[...] novas normas de organização do ensino, que tendiam à padronização de importantes processos, tais como o livro didático, as propostas curriculares centralizadas, as avaliações externas, entre outras.” (OLIVEIRA, 2003, p. 27). Padronizar é um dos principais elementos para a massificação, por isso é importante construir diretrizes curriculares nacionais e avaliações nacionais uniformes.

A última polarização que Oliveira (2003) apresenta é relativa à identidade profissional do professor entre o trabalho e a formação. A profissionalização ganha forma a partir da complexificação que o trabalho docente adquire na década de 1990, oriunda das reformas educacionais, que aumentam a carga de *competências* e *habilidades* que o docente deve dominar, ou melhor, expressar em seu currículo.

A formação passa a ditar a competência docente, e o trabalho concreto, de sala de aula, adquire *status* menor quando se define o profissional docente. Desta forma, o que define a competência profissional, dos docentes da educação básica e superior, é o “[...] seu histórico de participação em programas de formação e os certificados e diplomas que possui.” (OLIVEIRA, 2003, p. 30).

Esses três momentos, no âmbito das polarizações sobre o trabalho docente, são produtos das reformas educacionais nos países da América Latina, que se estendem desde a década de 1980 até os dias atuais, movimento exposto na seção 1.1. Isso implica, de acordo com Oliveira (2003, p. 33), constantes mudanças da natureza do trabalho docente, assim como a complexificação das pesquisas em torno do trabalho docente.

Uma possível síntese sobre os temas abordados nas pesquisas sobre trabalho docente, a partir da década de 1980, é realizada por Mancebo (2007, p. 470-471) ao analisar a produção do conhecimento nos últimos 20 anos e organizá-la em torno dos seguintes temas: 1. Precarização do trabalho docente; 2. Intensificação do regime de trabalho; 3. Flexibilização do trabalho; 4. Descentralização gerencial; 5. Sistemas avaliativos.

Os três temas iniciais ajudam na análise sobre o trabalho docente nas Universidades Federais, necessários para compreender de que modo ele está organizado atualmente, a partir das pesquisas atuais que relacionam a expansão da educação superior com o trabalho docente e, desta forma, para investigar de que forma a expansão via EaD interfere, dentro das três temáticas esboçadas por Mancebo (2007), no trabalho docente.

A precarização do trabalho docente está como tema mais recorrente entre as pesquisas analisadas pela autora e caracteriza-se pelas baixas remunerações, pela desqualificação e fragmentação do trabalho docente, assim como pela perda do *status* que era atribuído, socialmente, aos docentes e pela crescente perda de controle deste em relação ao seu trabalho. Ou seja, o trabalho docente se realiza em más condições, não cumpre a contento seus propósitos e tem a sua materialidade deficiente. Em síntese, refere-se

[...] a uma situação de pauperização que empurra a antiga categoria, inserida, por seu *status*, nas classes médias, em direção ao *status* e condições de vida semelhantes ao de setores proletarizados, aspecto visível até mesmo nas grandes universidades públicas, nas quais proliferam as (sub)contratações temporárias de professores. (MANCEBO, 2007, p. 470).

O tema da intensificação do regime de trabalho, amplamente explícito nas Universidades Federais como forma de aumento salarial e produção do conhecimento, é um elemento próprio da dinâmica da produção capitalista. A intensificação se manifesta em duas frentes: “[...] mudanças ocorridas na jornada de trabalho de ordem intensiva (aceleração na produção num mesmo intervalo de tempo) e extensiva (maior tempo dedicado ao trabalho).” (MANCEBO, 2007, p. 470). Deriva-se da intensificação as doenças laborais entre os docentes, o relativo abandono das mobilizações coletivas por direitos que é fruto, em grande medida, da potencialização que a intensificação provoca no sentimento individualista competitivo.

O terceiro tema que interessa a esta pesquisa é a flexibilização do trabalho, que abrange diversas faces da dinâmica docente, tais quais:

[...] diversificação dos estabelecimentos, objetivando a expansão dos sistemas de ensino, mas com contenção nos gastos públicos; a implementação de contratos de trabalho mais ágeis e econômicos, como “temporários”, “precários”, “substitutos” e outras denominações já em vigor inclusive nas grandes universidades públicas [...]. (MANCEBO, 2007, p. 470).

Perpassa, ainda, pelo acúmulo de tarefas que é deslocado para os trabalhadores docentes, a partir da informatização das instituições e da paulatina redução do número de funcionários técnicos administrativos, em especial nas Universidades Federais. Tais tarefas compreendem o preenchimento de relatórios e formulários, a emissão de parecer, a captação de recursos para o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão, a participação em diversas reuniões e comissões com fins de garantir a construção democrática e descentralizada, enfim, tarefas outras que não somente a de sala de aula e produção/socialização do conhecimento.

Portanto, o trabalho docente aparece, no Brasil, como uma das atividades do homem que é influenciado diretamente pela nova dinâmica empreendida pelo capitalismo, a partir da crise da década de 1970 em que a “saída” a crise foi a mudança no padrão de acumulação com a regulação Toyotista. Em nível de superestrutura, o Neoliberalismo emplacou os diversos Estados nacionais, em princípio, do centro controlador do capitalismo, estendendo-se para a

periferia com mais força, a partir da década de 1990, por meio da “receita” desenvolvida pelo Consenso de Washington.

A produção do conhecimento científico reflete a realidade em que o trabalho docente se insere. Realidade essa que aprofunda a precariedade nas condições de trabalho, ao reduzir os salários, aprofundar a flexibilização nas relações de trabalho, retirar a autonomia docente na elaboração dos conteúdos disciplinares e incentivar dinâmica produtivista com base nas orientações das necessidades do mercado. Outrossim, esta realidade submete o trabalho docente à intensificação da atividade laboral, na tentativa de complementar as baixas remunerações e melhor aproveitar os recursos humanos disponíveis nas escolas e universidades.

Levando-se em conta esta reflexão, questiona-se como, então, os três temas recorrentes nas pesquisas sobre trabalho docente investigados por Mancebo (2007) – *precarização do trabalho docente, intensificação do regime de trabalho e flexibilização do trabalho* – se expressam no trabalho docente das Universidades Federais, compreendendo-se que estes elementos têm origem na dinâmica global originada a partir da crise do capitalismo da década de 1970? Esta questão será o foco de análise da seção seguinte, que se valerá para tal investida dos dados disponibilizados no Censo da Educação Superior do INEP.

1.3 O TRABALHO DOCENTE NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS

As atividades docentes nas Universidades Federais do Brasil abrangem, hoje, um conjunto de itens específicos que se encontram no campo do ensino, da pesquisa e da extensão. No campo do ensino, por exemplo, o trabalhador docente é responsável pela produção de aulas semanais, utilizando para isso os diversos recursos multimídias disponíveis – TV, DVD, *data show*, *micro system*, etc. –, por orientações a monitores de disciplina, a discentes na produção de trabalhos de conclusão de curso, de monografias, de dissertações e teses. Também precisa participar de bancas de qualificação e defesa, de reuniões colegiadas, departamentais, de grupos de estudo, comissões, enfim, de um conjunto de atividades que permeiam a dinâmica do ensino de graduação e pós-graduação. Da mesma forma, os campos da pesquisa e da extensão estão repletos de atividades.

O trabalho docente, nessas instituições, é influenciado pelas alterações nas políticas de financiamento, de pesquisa, de avaliação e de organização acadêmico/administrativa da

educação superior dos últimos 15 anos. Isso se deve, conforme anunciado no início deste capítulo, à política da Reforma do Estado no Brasil, impulsionada pela dinâmica Neoliberal e, em particular, pelo Consenso de Washington, que gerou um amplo processo de expansão do Ensino Superior, de acordo com as orientações internacionais. Tais orientações são explícitas ao apontar o caminho da ampliação do setor privado, quando se trata da educação superior e de maior investimento público para a educação básica.

As mudanças em alguns determinantes do trabalho docente, como salários, condições de trabalho, saúde, vínculo empregatício, entre outros, serão abordadas aqui para se caracterizar de que forma está estruturada a atividade docente nas Universidades Federais.

De início, no que diz respeito ao investimento público para a manutenção das IFES, os valores apresentam paulatino decréscimo. A redução do financiamento público para as IFES, no período de 1994 a 2001, em relação ao Produto Interno Bruto (PIB), é da ordem de 40% (SGUISSARDI, 2004, p. 45). No período de 1995 a 2005, Silva Júnior (2008, p. 54) apresenta os recursos destinados às IFES, com valores corrigidos pelo IGP-DI de 2006, e constata uma redução de 16.155 milhões, em 1995, para 11.465 milhões em 2005, redução que fica na ordem de -29%.

A redução dos investimentos na manutenção das IFES pode implicar redução nos salários dos docentes e técnicos administrativos. A tabela 4 expressa a evolução dos salários do corpo docente permanente por regime de trabalho. Tais valores estão corrigidos pela inflação do período respectivo, a partir do Índice Geral de Preços (IGP) calculado mensalmente pela Fundação Getúlio Vargas (FGV)²⁸.

Os dados da tabela 4 expressam, em síntese, as perdas salariais que os docentes do magistério superior das IFES tiveram no período de janeiro 1995 a fevereiro 2009. Esse período corresponde ao primeiro aumento salarial do governo FHC e ao último aumento salarial estabelecido pelo governo Lula. Tais perdas são mais acentuadas para aqueles que

²⁸ O IGP-DI/FGV foi instituído em 1944 com a finalidade de medir o comportamento de preços em geral da economia brasileira. É uma média aritmética, ponderada dos seguintes índices: IPA que é o Índice de Preços no Atacado e mede a variação de preços no mercado atacadista. O IPA pondera em 60% o IGP-DI/FGV. IPC que é o Índice de Preços ao Consumidor e mede a variação de preços entre as famílias que percebem renda de 1 a 33 salários mínimos nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro. O IPC pondera em 30% o IGP-DI/FGV. INCC que é o Índice Nacional da Construção Civil e mede a variação de preços no setor da construção civil, considerando tanto materiais como também a mão de obra empregada no setor. O INCC pondera em 10% o IGP-DI/FGV. DI ou Disponibilidade Interna é a consideração das variações de preços que afetam diretamente as atividades econômicas localizadas no território brasileiro. Não se considera as variações de preços dos produtos exportados que é considerado somente no caso da variação no aspecto de Oferta Global. Disponível em: <<http://fgvdados.fgv.br>>. Acesso em: 11 dez. 2009.

estão vinculados em regime de trabalho de Dedicção Exclusiva (DE)²⁹, com exceção para os doutores da categoria titular que apresentam ganho real salarial de 2,2% no período em tela. Para os docentes em regime de trabalho de 20 horas semanais, as perdas são mais discretas, com ganho real de 15,2% para o assistente com título de mestre no período 1995/2009.

Tabela 4 – Evolução dos salários do corpo docente permanente, por categoria, titulação e regime de trabalho das IFES – Brasil – 1995/2009 – Remunerações totais ativos, a preços de novembro de 2009, corrigidos pelo IGP-DI[1]

Categoria e Titulação	Ano	20 h	Δ (%)	DE	Δ (%)
Titular Doutor	Jan. 1995	3.258,10	..	10.099,99	..
	Dez. 2002	2.388,17	-26,7	8.012,39	-20,6
	Mai 2003	2.375,45	-0,5	7.773,72	-2,9
	Fev. 2009	2.958,89	24,5	10.320,54	32,7
	Δ 95-09	-299,21	-9,2	220,55	2,2
Associado IV[2] Doutor	Jan. 1995	..	..	..	..
	Dez. 2002	..	..	..	..
	Mai 2006	2.766,48	..	9.409,74	..
	Fev. 2009	2.768,77	0,08	9.741,77	3,5
Associado I[2] Doutor	Jan. 1995	..	..	..	..
	Dez. 2002	..	..	..	..
	Mai 2006	2.642,01	-	9.023,64	-
	Fev. 2009	2.590,30	-1,9	9.013,36	-0,1
Adjunto IV Doutor	Jan. 1995	2.683,92	..	8.320,01	..
	Dez. 2002	1.998,17	-25,5	6.656,76	-20,0
	Mai 2003	2.001,90	0,2	6.472,64	-2,7
	Fev. 2009	2.400,27	19,9	7.095,47	9,6
	Δ 95-09	-283,65	-10,5	-1224,54	-14,7
Adjunto I Doutor	Jan. 1995	2.351,93	..	7.290,96	..
	Dez. 2002	1.823,36	-22,4	6.114,82	-16,1
	Mai 2003	1.834,18	0,6	5.952,60	-2,6
	Fev. 2009	2.254,64	22,9	6.641,59	11,5
	Δ 95-09	-97,29	-4,1	-649,37	-8,9
Assistente IV Mestre	Jan. 1995	1.983,30	..	6.148,30	..
	Dez. 2002	1.350,16	-31,9	4.397,15	-28,5
	Mai 2003	1.379,80	2,2	4.303,97	-2,1
	Fev. 2009	1.901,32	37,8	4.579,06	6,4
	Δ 95-09	-81,98	-4,1	-1569,24	-25,5
Assistente I Mestre	Jan. 1995	1.575,58	..	4.884,29	..
	Dez. 2002	1.235,03	-21,6	4.040,33	-17,2
	Mai 2003	1.321,97	7,0	3.961,54	-1,9
	Fev. 2009	1.815,87	37,3	4.388,90	10,8
	Δ 95-09	240,29	15,2	-495,39	-10,1

Fontes: Silva e Silva Júnior (2008); MP/SRH (2002, 2003, 2009).

Notas: Sinal convencional utilizado:

.. Não se aplica dado numérico.

²⁹ A dedicação exclusiva é entendida como regime de trabalho em que o docente tem a “obrigação de prestar quarenta horas semanais de trabalho em dois turnos diários completos e impedimento do exercício de outra atividade remunerada, pública ou privada.” (BRASIL, 1987).

[1] Cálculo realizado a partir dos dados disponíveis no *site* da FGV. Disponível em: <<http://fgvdados.fgv.br>>. Acesso em: 11 dez. 2009.

[2] Classe criada pela Lei nº 11.344, de 8 de setembro de 2006, em seu 4º artigo, a partir da conversão da Medida Provisória nº 295, de 19 de maio de 2006.

Vale ressaltar que a composição docente das Universidades Federais em 2008, de acordo com o Censo da Educação Superior do INEP (2008), é constituída, majoritariamente, por regime de trabalho de DE (85,7%) e a maioria, também, é composta por doutores (53,7%) e mestres (25,6%), ou seja, a classe docente dessas instituições encontra-se com os salários defasados, conforme as perdas salariais por categoria expressas na tabela 4, considerando o período de estudo.

O intervalo de tempo 1995-2009 pode ser dividido em duas porções relativas aos dois períodos de governos. O primeiro, que compreende os anos de janeiro de 1995 a dezembro de 2002, governados por FHC, demonstra a pior fase para os docentes das IFES, com perdas acima de 20%. Constitui, dessa forma, o início de uma fase aguda do processo de precarização do trabalho docente nas IFES, a partir da desvalorização salarial e da consequente perda do poder aquisitivo da classe.

O segundo período, de maio de 2003 a fevereiro de 2009, sob o governo de Lula da Silva, apresenta recomposição salarial acima da inflação do período, em especial a partir de fevereiro de 2009 (quando foi concedido o último reajuste). Todavia, tal recomposição, como demonstra a tabela 4, não recupera as perdas históricas da categoria docente, tendo como referência o ano de 1995.

Observa-se que, no período de 1995 a 2009, os docentes Mestres (Assistentes IV), em regime de Dedicação Exclusiva, tiveram a maior perda de toda a categoria, com percentual de -25,5%, seguidos pelos Doutores (Adjuntos IV), com percentual de -14,7%. É importante ressaltar que em maio de 2006 foi criada a classe de professor Associado, intermediária entre a classe de Adjunto e a de Titular, a qual só podem ter acesso os docentes com Doutorado e que estejam há mais de dois anos na classe de Adjunto IV. Com essa medida, o governo conseguiu reduzir a pressão dos docentes doutores, uma vez que, com a progressão para a classe de Associado, puderam recuperar parte da perda salarial histórica e, conforme a tabela 4, ainda não amargam perdas salariais significativas.

É importante destacar que um dos componentes salariais que perdurou por quase uma década foi a Gratificação de Estímulo à Docência (GED). Instituída após a greve de 1998³⁰, que agregou docentes e técnicos administrativos de 51 IFES e teve apoio dos estudantes, a gratificação teve como objetivo incentivar o produtivismo acadêmico entre os docentes, com pontuação individual contabilizadas a partir da quantidade de atividades realizadas no ensino e na pesquisa, com ênfase para as atividades de ensino.

A GED incide diretamente na produtividade dos docentes, variando de acordo com a classe, o nível e a titulação. Com a GED, o Governo consegue dividir a categoria em dois grupos salariais: docentes com graduação, aperfeiçoamento e especialização permanecem com salários aproximados; e os mestres e doutores se diferenciam dos demais docentes com um acréscimo maior, via GED, em seus proventos.

Para além da questão salarial que a nova gratificação trouxe, a GED teve como consequência direta a introdução, na dinâmica acadêmica, de “[...] um modelo racional de organização em que o **professor perde o controle sobre o seu próprio processo de trabalho**, na medida em que ocorre uma ingerência da administração do Estado sobre ele, o que traz como consequência a perda da autonomia e a desqualificação [...]” (CHAVES, 2008, p. 78, grifo nosso).

A gratificação funcionou, então, como fator de desqualificação dos docentes que não se curvaram diante das suas premissas. Logo, estes passaram a ser vistos como não produtivos, fragmentando a categoria em torno da quantidade de trabalho desempenhado por cada um e, ainda, salientado por Chaves (2008), como instrumento de perda de controle do processo de trabalho pelo docente. Aliados às baixas remunerações, esses elementos são caracterizados, por Mancebo (2007), como estruturantes da precarização do trabalho docente.

A perda do controle no processo de trabalho docente articulado com a produção acadêmica na universidade pode relacionar-se, como salienta Oliveira (2000), com a adequação das atividades acadêmicas às necessidades do mercado. Em sua pesquisa, o autor analisou o processo de metamorfose das Universidades Federais (e, para isso, utilizou a Universidade Federal de Goiás (UFG) como expressão desse processo), e a interferência das metamorfoses no engendrar de novas relações de produção do trabalho acadêmico.

De início, ao analisar a reestruturação da educação superior no final da década de 1990, o autor ressalta a existência de dois polos, dois núcleos centrais nesse movimento: a

³⁰ A GED foi instituída pela Lei nº 9.678, de 3 de julho de 1998.

flexibilidade institucional e a avaliação. Sobre esses elementos, Oliveira afirma: “Se, por um lado, a flexibilidade parece desorganizar o sistema, por outro, a avaliação parece chamá-lo, sempre, à ordenação e à funcionalidade em torno de finalidades estabelecidas pelas políticas governamentais (e pelo mercado) para esse nível de ensino.” (OLIVEIRA, 2000, p. 34).

A relação entre o atendimento às finalidades das políticas governamentais e do mercado é compreensível a partir da lógica de análise que o autor desenvolve em relação à função, no capitalismo mundializado, do Estado. A ideia é a de que as IFES, em sua maioria, não subsistem mais apenas com os recursos provenientes do Estado. Elas necessitam captar investimentos externos e, para isso, relacionam-se diretamente com o mercado, oferecendo serviços e bens. Entender esse movimento, de acordo com Oliveira, perpassa pela noção ampla dos objetivos da reforma do Estado, de modo que o “[...] Estado já não é o único mantenedor, o que pode vir a interferir nos princípios de direito público que regem a organização dessas instituições.” (OLIVEIRA, 2000, p. 42). Ou seja, a educação adentra o *locus* do “público não-estatal”, conforme disposto na seção 1.1.

O interesse do mercado ao investir nas universidades está na garantia da inovação tecnológica que pode existir potencialmente a partir do desenvolvimento de pesquisas em Ciência e Tecnologia realizadas no seio das IFES. A pesquisa financiada pelo capital torna o trabalhador docente produtivo perante o capital, de forma indireta, uma vez que “os **produtos materiais acadêmicos são produzidos por encomenda do capital produtivo**, para atender às suas demandas, ou objetivando o mercado.” (OLIVEIRA, 2000, p. 43, grifo nosso).

Isso não significa que o ensino não tenha foco na produção e circulação ampliada do capital. Oliveira (2000, p. 44) conclui a sua análise ao afirmar que: “A pesquisa e o ensino, são, desse modo, submetidos, progressivamente, à lógica e aos princípios capitalistas, o que vem intensificando as tensões e os conflitos no interior das IES públicas, uma vez que alteram a natureza do trabalho acadêmico e as finalidades da instituição.”

A relação entre universidade e mercado é caracterizada por Chesnais (1996) como uma das dimensões da “competitividade estrutural”, ou seja, a capacidade de competir no mercado mundializado. A primeira dimensão está relacionada com o tamanho e a eficácia do setor de bens de investimento (máquinas-ferramentas, máquinas especializadas), logo, com o conjunto de equipamentos produzidos pela microeletrônica, eletro-hidráulica e robótica para ampliar a capacidade produtiva em velocidade, eficiência e qualidade. A segunda dimensão da competitividade estrutural tem a ver com o nível de fusão do capital financeiro com o capital industrial.

A terceira dimensão, também denominada de “externalidades”, por não estar diretamente relacionada com a base produtiva, nem com o capital produtivo, adquire importância diante da lógica da competitividade pela inovação, típica do modelo Toyotista de produção.

Incluem-se aí as infra-estruturas e serviços públicos, o nível de qualificação da mão-de-obra, por fim a qualidade do sistema de pesquisa (centros de pesquisa públicos e universitários) e das infra-estruturas científicas. Essas externalidades são, em grande parte, resultado da ação e dos investimentos do Estado, bem como de governos regionais e locais. Resultam também do comportamento e dos investimentos das próprias companhias. [...] Quando se combina com os dois fatores descritos acima, as externalidades são, com certeza, uma fonte de competitividade sistêmica. [...] A eficácia dos gastos imateriais pelo Estado na P&D e no ensino científico e técnico dependerá, de fato, da propensão das empresas a inovar, bem como da qualidade das relações que elas estabelecem com as universidades e os centros de pesquisa públicos. (CHESNAIS, 1996, p. 122-123).

Nessa perspectiva de análise, a mediação, no final da década de 1990, entre os determinantes macros do que Chesnais (1996) chama de “competitividade estrutural” do capital e o trabalho docente nas IFES, se estabelece, também, pelo processo de avaliação produtiva do trabalho docente via Gratificação de Estímulo à Docência (GED). (OLIVEIRA, 2000).

No caso particular da UFG, Oliveira assevera que esta nova forma de “estímulo” à docência conseguiu mobilizar o corpo docente para uma nova forma de realização do seu trabalho, ao modificar, em larga escala, o comportamento profissional da classe. Conseguir a gratificação na sua totalidade implicaria um tipo ideal de desempenho e de produção docente. Para o autor, a GED apresenta uma função bem clara, conforme segue:

Na prática, confirmam o surgimento de uma nova mentalidade produtiva, baseada na alteração do comportamento docente, na remodelação dos mecanismos de informação, de controle e de avaliação das atividades docentes e nas novas atitudes presentes no processo de tomada de decisão. (OLIVEIRA, 2000, p. 126).

A lógica da gratificação pela produtividade, mas não qualquer produtividade, e sim na perspectiva dos interesses do capital, confirma-se quando a administração superior da UFG passa a utilizar os resultados avaliativos da GED para uso na avaliação do Estágio Probatório, valendo-se do argumento de que os professores devem ser demitidos, se não possuírem “perfil acadêmico ou *comportamento adequado* aos anseios das unidades acadêmicas [...]” (OLIVEIRA, 2000, p. 131, grifo do autor). Ou seja, aqueles docentes que fogem às

prerrogativas do projeto de “universidade flexível” (neoprofissional, heterônoma e competitiva), atrelada às demandas do mercado, devem ser eliminados de início.

O novo projeto de universidade, diante da mundialização do capital, é sintetizado pelo autor:

A lógica e as ações, que presidem a desorganização da educação superior, ocorrem na direção de tornar o trabalho acadêmico mais produtivo do ponto de vista dos interesses prevalecentes no mercado. Essa racionalidade econômica revela que a universidade e o trabalho acadêmico só possuem relevância econômica e social quando formam profissionais aptos às necessidades atuais do mercado de trabalho e quando pesquisam, geram ou potencializam os conhecimentos, as técnicas e os instrumentos de produção e serviços que possibilitem a ampliação do capital. (OLIVEIRA, 2000, p. 36).

A lógica produtivista desenvolvida nos docentes pela introdução da GED possibilitou, de início, a expansão das matrículas nas IFES. Chaves (2008) identifica, a partir da taxa de matrículas em cursos de graduação presencial/funções docentes em exercício, um substantivo aumento da intensificação do trabalho docente entre os anos de 1997 e 2004. Em 1997, ano anterior à implementação da GED, a relação matrículas/docente era de 7,9 elevando-se, em 2004, para 11,4.

De igual modo, os dados relativos às Universidades Federais expressam aumento da intensificação do trabalho docente. Uma análise ampla, ou seja, a partir dos valores das matrículas em cursos de graduação presencial em separado e somados com as matrículas na EaD e das funções docentes em exercício, no período de 1995 a 2008, indica igual processo de intensificação do trabalho docente, materializado na taxa matrículas/docente, conforme a tabela 5.

Desde 1995, a taxa matrícula/docente apresenta um movimento ascendente nas Universidades Federais. Apesar de a tendência ascendente ter sido invertida a partir de 2005, em 2008 se observa, novamente, aumento na taxa, elevando-se de 10,9, no ano de 2007, para 11,2, em 2008. O aumento na taxa é impulsionado pelas matrículas nos cursos de graduação a distância, que somam 52.126, em 2008, número que faz elevar a taxa matrículas/docente para 12,1.

Tabela 5 – Matrículas em cursos de graduação presencial, a distância e funções docentes em exercício nas Universidades Federais – Brasil – 1995-2008

Ano	Matrícula presencial [A]	Matrícula presencial e a distância[1] [B]	Funções docentes em exercício [C]	[A] / [C]	[B] / [C]
1995	353.235	353.235	42.107	8,4	8,4
1996	373.880	373.880	40.492	9,2	9,2
1997	380.980	380.980	47.214	8,0	8,0
1998	392.873	392.873	43.410	9,0	9,0
1999	421.353	421.353	44.435	9,5	9,5
2000	459.011	459.311	41.728[2]	11	11
2001	471.989	473.826	42.521[2]	11,1	11,1
2002	500.459	512.423	43.175	11,6	11,8
2003	527.719	544.251	44.542	11,8	12,2
2004	533.892	552.013	45.283	11,8	12,2
2005	549.171	564.911	48.375	11,3	11,7
2006	556.231	573.590	49.582	11,2	11,5
2007	578.536	604.088	53.023	10,9	11,4
2008	600.772	652.898	53.766	11,2	12,1
Δ (%) 95-08	70,1	84,8	27,7	33,3	44,0

Fontes: INEP (2000a, 2000b, 2001, 2002, 2003, 2005, 2006b, 2006c, 2007a, 2007b, 2008).

[1] Os dados da educação à distância iniciam no Censo da Educação Superior do INEP a partir do ano 2000.

[2] Os dados sobre funções docentes em exercício de 2000 e 2001 não estão disponíveis. Os valores foram deduzidos a partir das matrículas em cursos de graduação presencial e da taxa matrículas/docente disponível no Censo da Educação Superior do INEP.

A origem do aumento da taxa matrícula/docente, matematicamente expressa, está no divisor, que não obteve aumento na mesma proporção que o dividendo. Enfim, o quantitativo de docentes não sofreu aumento necessário, conforme se verifica na tabela 5. E isso é fruto da política de contratação escassa de docentes, ao passo que se “obriga”, por meio da pressão, “[...] aumentar a quantidade de trabalho dentro da jornada de trabalho [...]”, ideia alicerçada na máxima de que os “[...] docentes deveriam ser ‘mais produtivos’, correspondendo à ‘produção’ a quantidade de ‘produtos’ relacionados ao mercado (aulas, orientações, publicações, projetos, patentes, etc.) desenvolvidos pelo docente.” (CHAVES, 2008, p. 79).

A produtividade do trabalho docente tem a sua maior expressão nos programas de pós-graduação, em função da grande cobrança que existe para que estes alcancem patamares elevados em nível de conceito³¹. Expressa-se na necessidade de os docentes ampliarem as

³¹ O Sistema de Avaliação dos Programas de Pós-graduação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) realiza a avaliação trienal dos programas e pontua com notas que variam de 1 a 7, renovando o reconhecimento daqueles que obtiverem nota superior ou igual a 3. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/avaliacao-da-pos-graduacao>>. Acesso em: 01 jan. 2010.

publicações em periódicos Qualis³², de aumentarem o montante de orientações com suas respectivas defesas de dissertações e teses, de diversificarem a participação em eventos nacionais e internacionais, de participarem de bancas de defesas em outros programas que não o de origem, de relacionarem-se academicamente, por meio de projetos de pesquisa, com outros grupos de pesquisa, dentre tantos outros elementos que medem a produtividade docente na pós-graduação (BIANCHETTI; MACHADO, 2009).

Essa nova dinâmica da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil se alastra pelos 2.272 cursos de mestrado e doutorado das 55 Universidades Federais³³ e aprofunda o adoecimento docente que se amplia com as condições e intensidade do trabalho desenvolvido na pós-graduação. Lemos (2005) traz alguns elementos sobre as condições de saúde dos docentes que pertencem ao quadro do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Tendo como referencial de estudo as pesquisas sobre saúde e trabalho docente produzidas na década de 1990 no Brasil, o autor caracteriza os principais motivos das causas de doença: o uso do giz; a necessidade de falar incessantemente e alterar o tom de voz; e a posição, quase que obrigatória, da bipedestação (posição corporal em pé) de longa permanência.

As conclusões da investigação de Lemos (2005, p. 75-76), a partir da análise dos questionários de 86 docentes, são assim resumidas: 1. 2/3 dos professores do estudo registram pelo menos um episódio de dor/desconforto nos últimos seis meses anteriores à pesquisa, desses apenas 10% entraram em Licença de Tratamento de Saúde (LTS); 2. Os episódios de dor e desconforto estão diretamente relacionados à precariedade das condições de trabalho em sua porção física (ruídos, postura, voz) e organizacional (desproporção entre salários e responsabilidades no trabalho), repercutindo na saúde física e mental dos docentes; 3. As mulheres sofrem mais, em nível de saúde, os impactos das precárias condições de trabalho.

Em recente publicação sobre o trabalho intensificado nas Universidades Federais, Silva Júnior e Sguissardi (2009) destinam capítulo específico para tratar da saúde docente. Demonstram, a partir do conteúdo de entrevistas com professores de 7 (sete) Universidades

³² A classificação dos periódicos de acordo com o sistema Qualis da CAPES imprime conceitos a partir de uma análise qualitativa que vão de “A1”, o mais elevado; “A2”; “B1”; “B2”; “B3”; “B4”; “B5”; a “C”, com peso zero. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/qualis>>. Acesso em: 01 jan. 2010.

³³ Dados coletados a partir da atualização de 6 out. 2009 dos cursos de pós-graduação no Brasil, divulgados pela CAPES. Disponível em: <<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarRegiao>>. Acesso em: 11 nov. 2009.

Federais da Região Sudeste³⁴, que a intensificação e a precarização do trabalho docente são fatores que elevam a incidência de doenças e o consumo de medicamentos ansiolíticos³⁵ (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2009, p. 237).

De acordo com Mancebo (2007), a flexibilização do trabalho docente nas Universidades Federais se expressa em dois determinantes: diversificação dos vínculos empregatícios e aumento das responsabilidades docentes.

A forma de vínculo majoritária que os docentes mantêm com a universidade ocorre por meio do Regime Jurídico Único dos servidores Civis da União, instituído pela Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, a partir do ingresso destes nas IFES, mediante aprovação em concurso público. Todavia, o Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987, que trata do Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos, em seus artigos 8º e 9º prevê a contratação de Professor Visitante e Professor Substituto, ambos de caráter temporário, ratificada pela Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, com alterações da Lei nº 9.849, de 26 de outubro de 1999.

Os professores substitutos e visitantes são admitidos por meio de processo seletivo simplificado e têm o seu contrato de trabalho, com período de início e fim, estendido o máximo de 1 (um) ano, prorrogado por igual período (BRASIL, 1999). A remuneração desses professores, até meados de 2009, era inferior a dos professores efetivos, por não receberem todas as gratificações percebidas por esses. A equiparação salarial só foi concedida a partir de 2009, por meio da Orientação Normativa nº 2 do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MP)³⁶, que também limita a função dos professores substitutos ao ensino de graduação.

Os dados pertinentes ao quantitativo de professores substitutos nas Universidades Federais não são explicitados pelo Censo da Educação Superior do INEP. Apesar disso, a presença dos contratos temporários de trabalho nas universidades públicas é destacada por alguns autores. Bosi (2007) chama atenção para o crescimento desse tipo de vínculo e para a ausência de processos seletivos para a contratação de professores substitutos.

³⁴ As universidades da amostra são: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Universidade Federal Fluminense (UFF); Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP); Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2009, p. 76-79).

³⁵ De acordo com Houaiss (2009), ansiolítico significa: “que ou o que alivia a ansiedade (diz-se de droga); tranquilizante”.

³⁶ Informação extraída do *site* do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN). Disponível em: <<http://www.andes.org.br/imprensa/ultimas/contatoview.asp?key=5950>>. Acesso em: 5 ago. 2009.

Importante contribuição sobre os dados dos professores substitutos nas IFES é feita por Chaves (2008). Valendo-se dos dados do ANDES-SN, a autora explicita o desenvolvimento das contratações de professores no período de 2000 a 2006 e encontra os valores de 9.657 contratações de efetivos contra 32.852 contratações de professores substitutos, uma discrepância de 240% (CHAVES, 2008, p. 80).

A Universidade Federal do Pará (UFPA), por meio da sua Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (PROPLAN), disponibiliza anualmente relatórios de gestão que contêm, entre outros dados, o quantitativo do corpo docente efetivo e temporário. A partir desses dados, pode-se verificar o percentual do corpo docente total da UFPA, que apresenta vínculo institucional temporário e, com isso, comparar os dados disponibilizados pela universidade com os valores presentes no Censo da Educação Superior, anualmente divulgados pelo INEP³⁷. A análise da tabela 6 demonstra que os dados do INEP apresentam distorção muito elevada em comparação com os dados da PROPLAN/UFPA.

Tabela 6 – Quantitativo de docentes efetivos e temporários (substitutos e visitantes) – UFPA – 1997-2008

Ano	Efetivos		Temporários						Total Geral	Funções Doc. em Exe. e Afas. INEP
			Substitutos		Visitantes		Total Temp.			
	Total	(%)	Total	(%)	Total	(%)	Total	(%)		
1997	1.642	86,4	208	11,0	50	2,6	258	13,6	1.900	2.377
1998	1.629	86,3	216	11,5	42	2,2	258	13,7	1.887	1.894
1999	1.582	85,7	238	12,9	26	1,4	264	14,3	1.846	1.618[1]
2000	1.564	85,0	261	14,2	14	0,8	275	15,0	1.839	1.838
2001	1.548	83,7	296	16,0	5	0,3	301	16,3	1.849	2.257
2002	1.561	81,0	350	18,2	15	0,8	365	19,0	1.926	1.926
2003	1.557	79,9	375	19,2	17	0,9	392	20,1	1.949	1.966
2004	1.599	77,4	457	22,1	11	0,5	468	22,6	2.067	2.011
2005	1.668	81,5	368	18,0	11	0,5	379	18,5	2.047	2.086
2006	1.783	83,4	352	16,4	4	0,2	356	16,6	2.139	2.150
2007	1.699	80,3	408	19,3	8	0,4	416	19,7	2.115	1.958
2008	1.746	81,6	385	18,0	8	0,4	393	18,4	2.139	1.954
Δ 97-08	104	6,3	177	85,1	-42	-84,0	135	52,3	12,6%	-17,8%

Fontes: INEP (1999b, 1999c, 2000b, 2001, 2002, 2003, 2005, 2006b, 2006c, 2007a, 2007b, 2008). UFPA/PROPLAN (2003, 2007a, 2008a, 2009a).

[1] No censo de 1999 não constam os dados relativos às funções docentes em exercício e afastados, de modo que o valor expresso na tabela corresponde às funções docentes em exercício.

³⁷ Faz-se necessária a ressalva de que a coleta dos dados pela PROPLAN/UFPA ocorre no mês de dezembro e o INEP realiza essa coleta no mês de junho.

Os valores que expressam o *quantum* de docentes com vínculo efetivo são referentes àqueles em exercício e àqueles afastados. No período de 1997 a 2008, a variação desses docentes foi de 6,3%, o que corresponde a um acréscimo de 104 docentes. Por outro lado, os docentes com vínculo temporário são subdivididos em substitutos e visitantes. Os primeiros, no mesmo período, aumentaram em 85,1%, ou de 208 para 385 docentes, e os visitantes tiveram queda na ordem de 84%, ou uma redução de 50 para 8 docentes no período de análise especificado na tabela 6.

De acordo com o parágrafo 2º do artigo 9º do Decreto 94.664/87, a contratação de professores substitutos tem como objetivo suprir a falta de docente da carreira (efetivos), por motivo de aposentadoria, afastamento para tratamento de saúde, licença gestante, licença para estudos de pós-graduação, entre outras licenças (BRASIL, 1987). Todavia, os números dos docentes afastados, na UFPA, nos últimos três anos expressam grande diferença entre o quantitativo de professores afastados e o de professores substitutos.

Em 2008, os professores do quadro efetivo que estavam afastados, na UFPA, somavam 96, e os substitutos correspondiam a 385; em 2007, os números foram de 161 afastados para 408 substitutos; e em 2006 tinha-se 74 docentes efetivos afastados e 352 docentes substitutos (UFPA/PROPLAN, 2007a, 2008a, 2009a). Esses valores indicam que as contratações de professores substitutos foram realizadas para suprir a carência de professores efetivos e, não somente, para recompor o quadro docente na ausência dos docentes que se encontravam afastados.

Por fim, comparar os números das funções docentes em exercício e afastados da UFPA, presentes no Censo da Educação Superior do INEP, com o número total de docente (efetivos e temporários), disponibilizado nos relatórios de gestão anual da UFPA/PROPLAN, demonstra que os dados do INEP, em 7 anos, no período de 1997 a 2008, são próximos dos dados disponibilizados pela UFPA. Nos demais casos os valores são distintos. Tal constatação pode significar que os docentes temporários estão presentes nos números do INEP, porém não são explícitos.

Portanto, a manutenção dos professores substitutos nas Universidades Federais deixa de ser um auxílio momentâneo para suprir os afastamentos e passa a se configurar como uma substituição “permanente” do corpo docente efetivo, em virtude da ausência de concursos públicos para a contratação de docentes efetivos (CHAVES, 2008). O excerto abaixo expressa o grau de importância dos professores substitutos:

O professor substituto tornou-se imprescindível. Sua insegurança tornou-se a segurança dos professores do quadro, da carreira, da própria manutenção de boa parte dos cursos de graduação e, indiretamente, dos próprios programas de pós-graduação, das linhas e projetos de pesquisa. (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2009, p. 145).

O segundo elemento da flexibilização do trabalho docente diz respeito ao contínuo aumento das tarefas no cotidiano dos professores das Universidades Federais. Em grande escala, esse aumento é proveniente das inovações tecnológicas no campo das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), que possibilitam a facilitação da produção de planos de ensino e o controle das atividades docentes, assim como o arquivamento de materiais de estudo e pesquisa e a comunicação/orientação dos docentes com o corpo discente.

A pesquisa de Silva Júnior e Sguissardi (2009) apresenta os dados do crescimento das funções docentes, das matrículas e cursos de graduação e dos funcionários técnicos administrativos de 7 (sete) universidades da Região Sudeste. A variação do crescimento dos funcionários técnicos administrativos apresenta o menor percentual, o que faz os autores afirmarem que as atividades desempenhadas pelos funcionários foram incorporadas ao trabalho docente.

Os dados do INEP relativos ao crescimento dos funcionários das Universidades Federais, nos anos de 1997 e 2008, confirmam as análises dos autores. A tabela 7 expressa a taxa de funcionários técnicos administrativos em exercício e funções docentes em exercício nestas universidades.

Tabela 7 – Variação da taxa de funcionários técnicos administrativos em exercício e de funções docentes em exercício nas Universidades Federais – Brasil – 1997/2008

Ano	Funções Docentes em Exercício [A]	Funcionários Técnicos Administrativos em Exercício [B]	[B] / [A]
1997	47.214	86.319	1,83
2008	53.766	60.379	1,12
Δ (%) 97-08	13,9	-30,0	-38,8

Fontes: INEP (1999b, 2008).

A redução de 1,83 para 1,12 na taxa, ou o decréscimo em quase 2 (dois) funcionários por função docente para quase 1 (um) funcionário por função docente, articulada com o aumento das matrículas e das responsabilidades da atividade acadêmica relativas ao ensino,

pesquisa e extensão, implica aumento da carga de trabalho dos docentes na execução das suas atividades cotidianas.

Portanto, os três temas recorrentes nas pesquisas sobre trabalho docente investigados por Mancebo (2007) – *precarização do trabalho docente, intensificação do regime de trabalho e flexibilização do trabalho* – apresentam relativa expressão nas Universidades Federais do Brasil. Certamente, o aumento da precarização e da intensificação e a flexibilização do trabalho docente nas Universidades Federais apresenta relação com a lógica de ajustes estruturais previstas para os países em desenvolvimento pelas diretrizes internacionais dos organismos coletivos do capital, a exemplo daquelas expressas pelo BM, expostas neste capítulo.

Tornar a educação superior eficiente para o capital significa desenvolvê-la com o menor custo possível, e nesse aspecto as instituições privadas, como entes pertencentes à lógica capitalista, passam a ser prioridade visível, expressa nas políticas educacionais dos governos de FHC e Lula da Silva. Esse processo força as instituições públicas, por meio de legislações e planos educacionais, a funcionarem sob o modo de operação particular das IES privadas: formam trabalhadores para o mercado; precarizam-se as condições de trabalho docente; e expandem-se as matrículas a partir de modelos educacionais “mais eficientes”, tal como a EaD.

Diante da nova forma de expansão do ensino de graduação propalada pela EaD, questiona-se de que forma essa modalidade de ensino afeta o trabalho docente, no âmbito das Universidades Federais? O desenvolvimento desse amplo processo de inserção das TIC por meio da EaD será aprofundado no capítulo seguinte.

2 A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR E O TRABALHO DOCENTE

A formação do “novo” trabalhador, demandada pelas novas necessidades de produção de mercadorias – diversificadas, individualizadas, com garantia de venda –, passou a ter nos cursos de formação inicial e continuada a distância a alternativa para a ampliação de uma nova massa de trabalhadores, adequados à sociedade “globalizada”.

A EaD, por suas características flexíveis de desenvolvimento – adequação ao tempo do educando e a espaços diversos (no trabalho, em casa, no lazer, etc.), sem a rigidez e a rigorosidade da educação presencial – é utilizada por diversos setores da economia para a “requalificação”, “atualização” ou “reciclagem” dos trabalhadores, em serviço ou liberados, com o intuito de remodelar o trabalho diante dos avanços tecnológicos empreendidos pelo desenvolvimento da robótica e da microeletrônica e pela flexibilização, de acordo com as tendências de consumo e da produção.

Belloni (1999) delega a essas transformações na produção a causa das mudanças nas políticas de educação, no caminho de uma “modernização” do processo de ensino e aprendizagem, a partir da introdução das tecnologias da informação e comunicação de forma sistematizada, com ênfase no educando.

Nesse processo, o trabalho docente sofre modificações para adequar-se às particularidades que a EaD traz à educação. Mudanças essas que podem se configurar como tendência do trabalho docente em geral ou apresentar particularidades. Por isso é importante compreender o movimento das políticas de EaD no Brasil, sua origem e desenvolvimento, e como o trabalho docente é influenciado pelas possíveis mudanças próprias do modelo de educação à distância.

2.1 MARCO LEGAL DA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR

O uso da educação à distância como forma regular de desenvolvimento de cursos de graduação não tem o seu impulso por acaso ou apenas para atender a grupos sociais que vivem em localidades afastadas das metrópoles. O seu desenvolvimento, *a priori*, articula-se com a necessidade de expansão da educação básica (conforme destacado na seção 1.1), que demanda professores para o processo de ensino-aprendizagem. Todavia, uma política de

expansão dos cursos de licenciatura poderia ser viabilizada no seio das universidades públicas, com cursos presenciais, para suprir tal demanda. Em sentido inverso, o que se observa é o desenvolvimento das licenciaturas com grande força no ensino superior privado, destacando-se em relação aos cursos presenciais no ensino superior público.

A origem da “universalização” da educação básica teve como marco a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien (Tailândia), no período de 5 a 9 de março de 1990. A Declaração pública, fruto dessa conferência, expressa a globalização da educação como forma de mundialização da sociabilidade burguesa, a partir do momento em que se tem por objetivo o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns. Ora, a educação imersa no modo de produção capitalista tem como possibilidade apenas a difusão dos valores culturais e morais burgueses, ou daqueles que foram incorporados pela classe burguesa e modificados conforme as suas necessidades.

Para se garantir amplo nível de difusão dos “valores culturais e morais comuns”, a educação básica é o melhor instrumento, por ser o nível de educação “relativamente” passível de universalização e que atua na formação inicial das crianças e dos adolescentes. Desta forma, a Declaração indica como prioridade para os países do globo: “universalizar o acesso à educação [básica] e promover a equidade; [...] ampliar os meios e o raio de ação da educação básica.” (MEC, 1993, p. 74).

No Brasil, as diretrizes orientadoras para a educação mundial, contidas na Declaração Mundial de Educação para Todos, foram base para a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993. Este plano contém as principais indicações para o desenvolvimento da política de universalização da educação básica em todos os sistemas de ensino. O documento caracteriza a situação da educação básica, elenca os principais pontos a serem enfrentados, propõe estratégias para o combate aos pontos em destaque e indica formas para a implementação de tais estratégias.

No que se refere às formas de implementação das estratégias, ou seja, aos caminhos necessários para a garantia da universalização da educação básica, chama atenção quando se trata do desenvolvimento de um “Sistema Nacional de Educação a Distância”, que se encontrava, conforme o documento, em fase de estruturação (MEC, 1993, p. 62).

A estruturação e consolidação do referido sistema foram previstas em Protocolo de Cooperação realizado entre o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) e o Ministério das Comunicações. O protocolo contou ainda com a participação do Conselho de Reitores das

Universidades Brasileiras (CRUB), do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) (MEC, 1993).

O objetivo do sistema era dar suporte aos professores da educação básica na ampliação de sua capacitação e atualização. Os projetos realizados pelo sistema contariam com o apoio de universidades consorciadas ao sistema para a oferta de “[...] programas de formação e educação continuada para discentes e docentes de todos os níveis de ensino [...]” (MEC, 1993, p. 62).

O desenvolvimento da educação à distância seria a alternativa mais rápida e barata para a garantia dos recursos humanos necessários para a universalização da educação básica, tida como forma prioritária na formação desses recursos humanos, como salienta o Plano: “Com o Sistema [Nacional de Educação à Distância] deverão ser incrementados projetos de alfabetização, formação inicial e continuada do cidadão brasileiro, **constituindo prioridade o desenvolvimento dos recursos humanos do setor educacional.**” (MEC, 1993, p. 63, grifo nosso).

A alternativa viável para os países centrais e periféricos do capitalismo na garantia da expansão da educação superior, com vistas a suprir a necessidade de professores atuantes no projeto de universalização da educação básica previsto na Declaração Mundial de Educação para Todos, materializa-se na educação à distância que é, conforme expresso pelo Banco Mundial em 1994 (documento abordado na seção 1.1), uma forma de educação superior com custos mais baixos, e que atende de maneira flexível às demandas por mão de obra do mercado de trabalho (BANCO MUNDIAL, 1995).

O reduzido custo da educação à distância se deve, de acordo com o documento do Banco, à taxa matrículas/docente que se torna maior nos cursos a distância. A ideia de valores maiores nessa taxa, na ótica do Banco, é remetida ao caso tailandês, por exemplo, que mantém médias nas universidades públicas na ordem de 8:1 e nas universidades a distância a taxa se eleva para 745:1 (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 37).

Os gastos com a manutenção do ensino, calculado por aluno matriculado, são nitidamente menores na educação à distância do que na educação presencial. O maior exemplo para o Banco, entre os países da Ásia, é a República da Coreia (os dados são de 1981), que gastava US\$ 125,00 por matrícula na educação à distância e US\$ 1.250,00 por matrícula na educação presencial (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 38).

Em 1995, ao tratar do financiamento público da educação em nível superior, o documento do BM, intitulado *Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial*, ratifica as indicações para o uso da educação à distância como forma alternativa de expansão da educação superior, ao citar exemplos do uso da EaD em alguns países e ao afirmar o quanto é menos oneroso ao Estado a formação de mão de obra com nível superior através de cursos a distância: “[...] as universidades abertas para estudantes do ensino superior custam muito menos do que as universidades convencionais [presenciais].” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 67, tradução nossa).

Assim como incentiva a formação continuada em serviço a distância, por ser uma redução dupla de gastos: primeiro com a não liberação do trabalhador e, conseqüente, não contratação de outra mão de obra; segundo com o barateamento da formação continuada por ser a distância e deslocar a responsabilidade pela formação para o educando, que será cobrado após terminar o curso, a partir do aumento da sua produtividade em serviço. Para o Banco, essa política corresponde aos investimentos em insumos, ou seja, o trabalho docente é para o Banco um mero insumo, que deve ser remodelado conforme as necessidades, com o menor custo de “produção” possível, e precarizando ao máximo o seu trabalho. Dessa forma, justifica a formação continuada a distância:

Os programas de educação à distância para a formação pedagógica em serviço (e anterior ao serviço) são mais eficazes em função dos custos que os programas de ensino presencial. Por exemplo, em Sri Lanka, os programas a distância de até quatro anos de duração têm uma eficácia de mais de cinco vezes maior em função dos custos que os programas de dois anos em institutos pedagógicos ou escolas normais superiores. (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 92, tradução nossa).

Para além das intervenções do Banco Mundial no incentivo às políticas de expansão da EaD, Lima (2006) elenca ainda a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), na defesa dessas políticas. A autora identifica, nos documentos desses “organismos coletivos do capital”, três eixos centrais para a justificativa do uso das TIC na educação superior: 1. Aumentar os níveis de escolaridade geral; 2. Ampliar o acesso à educação, principalmente para as populações mais pobres, por meio da diversificação das fontes de financiamento, das instituições, e dos cursos de ensino superior e; 3. Incluir o país na “sociedade da informação”, para ser mais competitivo e globalizado (LIMA, 2006, p. 147-148).

Neste sentido, a publicação em 1996 do Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, por meio da UNESCO, intitulado *Educação: um tesouro a descobrir*, ao trazer elementos teóricos para o desenvolvimento da educação ao longo da vida na “sociedade da informação”, a partir, entre outras formas, do uso das TIC e da EaD, corrobora com as indicações de Lima (2006).

O capítulo inicial do relatório realiza uma ampla caracterização das relações entre países, proporcionadas pela globalização dos mercados e dos serviços. Nesse processo, a comunicação entre os diversos povos foi facilitada pelo desenvolvimento das novas tecnologias de comunicação, fato que fez com que a sociedade evoluísse para a “era da comunicação universal”. Apesar disso, o relatório enfatiza que essa “nova era” não ocorre de forma igual nos diversos países, sendo desigual. Em síntese, essa evolução não adentra a vida das sociedades que estão alijadas do uso da energia elétrica e dos serviços de telefonia (DELORS et al., 1998, p. 40).

A propagação das TIC para os diversos setores da sociedade (educação, trabalho, lazer, família, etc.) pode acarretar o isolamento dos seres humanos ao redor dos espaços virtuais criados pela telemática. O relatório alerta quanto a essa possibilidade, se respaldando em pesquisas outras: “[...] o acesso ao mundo virtual pode, segundo alguns, levar a uma perda do sentido da realidade, e é de esperar uma certa perturbação da aprendizagem [...]” (DELORS et al., 1998, p. 65).

Apesar dessa “preocupação” com o uso das TIC na educação, a comissão enfatiza a necessidade da expansão dessas tecnologias nas “sociedades da informação”, principalmente para os países em desenvolvimento, conforme o fragmento que segue:

Todas as universidades deviam tornar-se “abertas” e oferecer a possibilidade de aprender a distância e em vários momentos da vida. A experiência do ensino a distância demonstrou que, no nível do ensino superior, uma dose sensata de utilização dos meios de comunicação social, de cursos por correspondência, de tecnologias de comunicação informatizadas e de contatos pessoais, pode ampliar as possibilidades oferecidas, a um custo relativamente baixo. Estas possibilidades devem incluir, ao mesmo tempo, a formação profissional e os ensinamentos de enriquecimento pessoal. (DELORS et al., 1998, p. 144).

Articulado com a ideia das universidades “abertas” o relatório, tal como o BM, indica a formação continuada em serviço (na qualificação dos professores), a partir dos cursos a distância, e sustenta essa possibilidade levando em consideração apenas o fator economia de recursos, sem considerar a qualidade (DELORS et al., 1998, p. 160).

É importante lembrar que, em outubro de 1998, foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação Superior, organizada pela UNESCO, a partir da mobilização de diversos países em conferências regionais ao longo da segunda metade da década de 1990. Dentre os documentos bases para a conferência mundial, dois deles debruçaram-se nas temáticas do uso das TIC na educação, da aprendizagem aberta e a distância e da criação das universidades virtuais, dando continuidade e vazão às ideias contidas no relatório de 1996 (LIMA, 2006, p. 151-152).

A legislação nacional relativa à oferta de cursos na modalidade à distância, em todos os níveis de ensino, tem seu início no artigo 80º da LDB (1996). Tal artigo, em seu *caput*, delega ao poder público o incentivo ao desenvolvimento e à veiculação de programas de ensino a distância (apenas nessa legislação a modalidade à distância é tratada como ensino, nas demais se utiliza o termo educação), em todos os níveis e modalidades de ensino e de formação continuada. Para as instituições terem liberdade de oferta do ensino nessa modalidade, devem estar credenciadas pela União, conforme o parágrafo 1º do referido artigo. Fica a cargo também da União a regulamentação dos requisitos para a realização de exames e registro dos diplomas. Todavia, no parágrafo 3º, a responsabilidade de fixação das normas para a produção, controle e avaliação dos programas a distância, assim como de sua autorização, é atribuída aos respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

Apesar de estar prevista a EaD na LDB (1996), a sua regulamentação é realizada somente em 10 de fevereiro de 1998, com a publicação do Decreto nº 2.494. De início, no artigo 1º, a legislação conceitua Educação à distância:

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. (BRASIL, 1998b).

O artigo que segue autoriza a oferta da EaD por instituições públicas e privadas, em quase todos os níveis de ensino (ensino fundamental para jovens e adultos, ensino médio, educação profissional e graduação), credenciadas em ato próprio pelo MEC. Em nível de pós-graduação *stricto sensu*, o parágrafo 1º do referido artigo reconhece a possibilidade de oferta de programas a partir de regulamentação específica. Assim, o Decreto nº 2.494 não normatizou a oferta de mestrados e doutorados a distância em 1998 (BRASIL, 1998b).

Ainda de acordo com o Decreto nº 2.494/98 os cursos e programas, em todos os níveis de ensino deverão atender as mesmas normatizações estabelecidas em legislações específicas para os cursos e programas presenciais, além de atender as premissas delimitadas pelo decreto para credenciamento de instituições, autorização e reconhecimento de cursos e programas, limitados – o credenciamento de instituições e a autorização de cursos – ao prazo máximo de cinco anos, podendo ser renovados após avaliação (BRASIL, 1998b).

No artigo 7º, ainda do mesmo Decreto, é delimitado o processo de avaliação dos educandos de cursos e programas de EaD. Tal processo é caracterizado como “avaliação de rendimento”, e deverá ser realizado de forma presencial, a partir dos critérios de avaliação adotados no “projeto pedagógico curricular” (e não mais projeto político-pedagógico) que fora autorizado. Apesar de deixar, relativamente, livre a adoção dos critérios de avaliação pelas instituições, o parágrafo único do artigo citado delimita que os exames devem avaliar as competências estabelecidas nas “diretrizes curriculares nacionais”, ou seja, atender ao modelo de formação no âmbito da lógica das competências e habilidades que são, em grande escala, determinadas pelas demandas da produção capitalista (BRASIL, 1998b).

A partir da publicação do Decreto nº 2.494/98, a Portaria Ministerial nº 301, de 7 de abril de 1998, normatizou os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância, estabelecendo, de forma detalhada, todos os tramites e documentação necessários para o referido credenciamento (BRASIL, 1998c). Tal portaria foi revogada pela Portaria Ministerial nº 4.361, de 29 de dezembro de 2004, ao acrescer nova regulamentação para esses procedimentos (BRASIL, 2004c).

A regulamentação do parágrafo único do artigo 2º do Decreto nº 2.494/98 foi feita por meio da Resolução nº 1, de 3 de abril de 2001, da Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. Em seu artigo 3º, é autorizada a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, na modalidade à distância, exclusivamente, por instituições credenciadas para este fim pela União, devendo estas seguir as mesmas exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento para instituições e cursos contidos na resolução. Tais cursos devem, necessariamente, incluir provas e atividades presenciais como: exames de qualificação e defesas de dissertações e teses. Todas essas premissas para a oferta de mestrado e doutorado a distância se aplicam às IES que ofertem cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância, conforme prevê o artigo 11º da resolução (BRASIL, 2001b).

Na perspectiva de ampliação das políticas de EaD no Brasil, o MEC, por meio da Secretaria de Educação a Distância (SEED), iniciou, em 2002, as atividades para a construção de um novo arcabouço político-jurídico de fundamentação da política de EaD, para o ensino superior. Para tanto, criou uma “comissão assessora³⁸”, composta por especialistas de EaD, representantes de IES públicas e privadas e por membros do MEC. Em relatório da comissão, de 2002, um dos pontos de destaque, de acordo com Lima (2006), é relativo às

[...] principais universidades corporativas criadas com o uso de TIC, por meio da educação a distância: Ericsson; Petrobras; Telemar; Embraer; Datasul; Banco do Brasil; Caixa Econômica Federal; Laboratório Fleury; Natura; Siemens; Eletrobrás; Rede Globo; Correios. Essas iniciativas foram saudadas pela comissão como importantes ações para capacitação dos trabalhadores em serviço. (LIMA, 2006, p. 161).

De fato, de acordo com os dados disponibilizados pelo INEP sobre a Sinopse Estatística do Ensino Superior – Graduação, a partir do ano 2000 é que surgem os primeiros dados sobre EaD nas IES em cursos de graduação.

Para Giolo (2008), o desenvolvimento da EaD no Brasil, em nível de ensino superior, é impulsionado pelas regulamentações proporcionadas pela abertura que o artigo 80º da LDB (1996) deu para a oferta da EaD. Regulamentações essas, a partir de 1998, com o Decreto nº 2.494/98 e outras. Apesar da abertura proporcionada pela legislação, as primeiras IES a ofertarem os cursos de graduação na modalidade à distância foram as universidades públicas, federais (3) e estaduais (4). É importante destacar aqui a Universidade Estadual do Ceará, (UECE) que apresentou 460 concluintes em 1999 e a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), com oferta de 2.982 vagas e ingresso de 2.270 discentes no ano de 2000 (INEP, 2001).

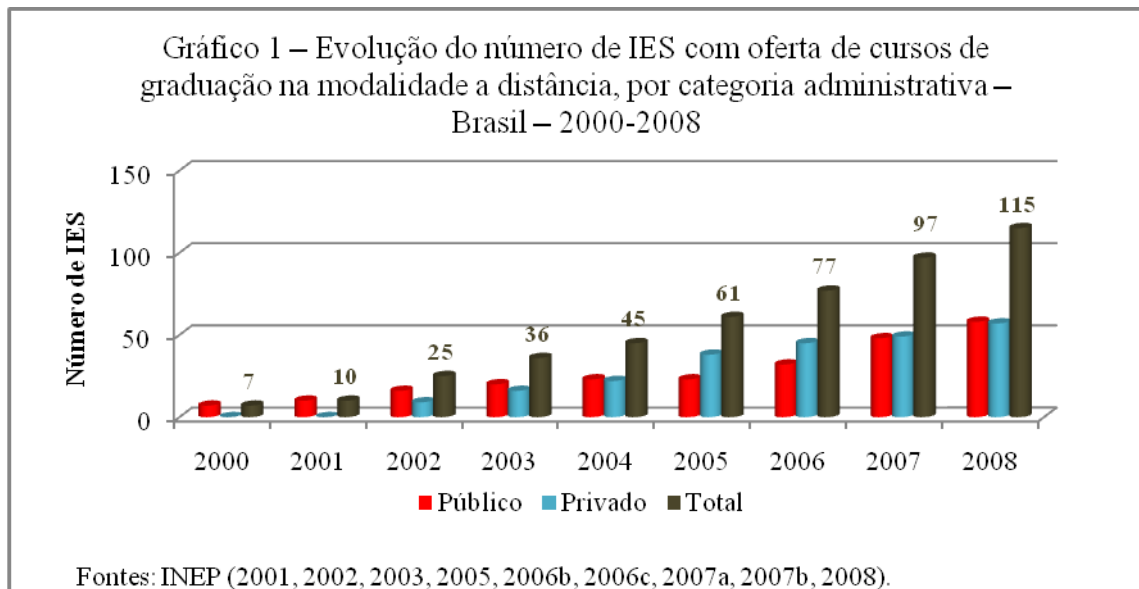
A participação do setor privado tem início no ano de 2002, com 9 IES e um total de 6.392 matrículas. A análise empreendida por Giolo sobre a evolução da EaD no ensino superior no Brasil é de que

[...] a partir de 2002, a participação agressiva do setor privado [...] lhe conferiu um perfil completamente diferente daquele imaginado pela legislação e, mesmo, daquele praticado pelas instituições públicas: de uma atividade complementar e subsidiária à educação presencial, tornou-se um objeto importante na disputa do mercado educacional. (GIOLO, 2008, p. 1212).

³⁸ Designada pelas Portarias nº 335, de 6 de fevereiro de 2002, nº 698, de 12 de março de 2002, e nº 1.786, de 20 de junho de 2002 (LIMA, 2006).

Como explicita Giolo (2008), os cursos de graduação a distância estão à frente na expansão de matrículas no ensino superior. As orientações dos “organismos coletivos do capital”, explicitadas neste capítulo, enfatizando a flexibilidade e a redução dos custos no desenvolvimento dos cursos a distância, são os principais motivos para o desenvolvimento dessa modalidade de ensino, anunciando uma nova fase no mercado educacional.

As estatísticas demonstram que o desenvolvimento da EaD no sistema de ensino superior se dá, majoritariamente, pelo sistema privado, fundamentalmente, a partir de 2004, ano em que o número de IES e cursos ultrapassam os valores das IES públicas e, a partir de 2005, o número de matrículas do setor privado torna-se superior aos do setor público, conforme expressos nos gráficos 1 e 2 e na tabela 8.



O gráfico 1 explicita o movimento de expansão das IES, públicas e privadas, que ofertam cursos na modalidade à distância em nível de graduação. Apesar do relativo atraso do desenvolvimento das IES privadas no que concerne à oferta de EaD, em 2005, o número destas instituições já se mostra superior ao *quantum* das públicas, em uma relação de 38 privadas para 23 públicas. No ano seguinte, é visível a manutenção do distanciamento entre os dois setores e, novamente, uma aproximação, em 2007, entre ambos, com 49 privadas para 48 públicas. Em 2008, as IPES novamente se encontram à frente, com 58, contra 57 IES privadas, em virtude da consolidação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Somente por meio do número de IES, no entanto, não é possível afirmar uma suposta massificação da EaD. Em relação ao total de IES que existem no Brasil, as que oferecem EaD representam 24,5% das públicas e 2,8% das privadas, de acordo com os dados do Censo da Educação Superior do INEP de 2008. Apesar disso, Giolo (2008) aponta uma tendência de desenvolvimento da EaD em nível de graduação como forma de substituição da modalidade presencial. Observa que, no setor privado, ocorre um movimento de redução das taxas de evolução das matrículas, a partir de 2004, ocasionado, de acordo com o autor, por uma “[...] diminuição progressiva da demanda (demanda com possibilidade financeira de bancar os, relativamente, elevados custos da educação presencial).” (GIOLO, 2008, p. 1217).

As matrículas nos cursos de graduação presenciais das IES privadas apresentam dois momentos distintos no período compreendido entre 1999 e 2008 (último ano disponível do Censo da Educação Superior do INEP). No primeiro momento, do ano de 1999 a 2003, a média anual de evolução das matrículas ficou em 15,8%; por outro lado, o segundo período (2004-2008) somou média de 6,7% (dados disponíveis na tabela 8).

Tabela 8 – Evolução das matrículas em cursos de graduação presencial e em cursos de graduação a distância, por categoria administrativa – Brasil – 2000-2008

Ano	Matrículas em cursos de graduação presencial				Matrículas em cursos de graduação a distância			
	Pública		Privada		Pública		Privada	
	Absoluto	Δ (%)	Absoluto	Δ (%)	Absoluto	Δ (%)	Absoluto	Δ (%)
2000	887.026	..	1.807.219	..	1.682	..	-	..
2001	939.225	5,9	2.091.529	15,7	5.359	218,6	-	..
2002	1.051.655	12,0	2.428.258	16,1	34.322	540,4	6.392	..
2003	1.136.370	8,0	2.750.652	13,3	39.804	16,0	10.107	58,1
2004	1.178.328	3,7	2.985.405	8,5	35.989	-9,6	23.622	133,7
2005	1.192.189	1,2	3.260.967	9,2	53.117	47,6	61.525	160,5
2006	1.209.304	1,4	3.467.342	6,3	38.429	-27,7	169.562	175,6
2007	1.240.968	2,6	3.639.413	4,9	92.873	141,7	276.893	63,3
2008	1.273.965	2,6	3.806.091	4,6	275.158	196,3	452.803	63,5
Δ 03/08	137.595	12,1	1.055.439	38,4	235.254	591,3	442.696	4.380,1
Δ 06/08	64.661	5,3	338.749	9,7	236.729	616,0	283.241	167,0

Fontes: INEP (2001, 2002, 2003, 2005, 2006b, 2006c, 2007a, 2007b, 2008).

Notas: Sinal convencional utilizado:

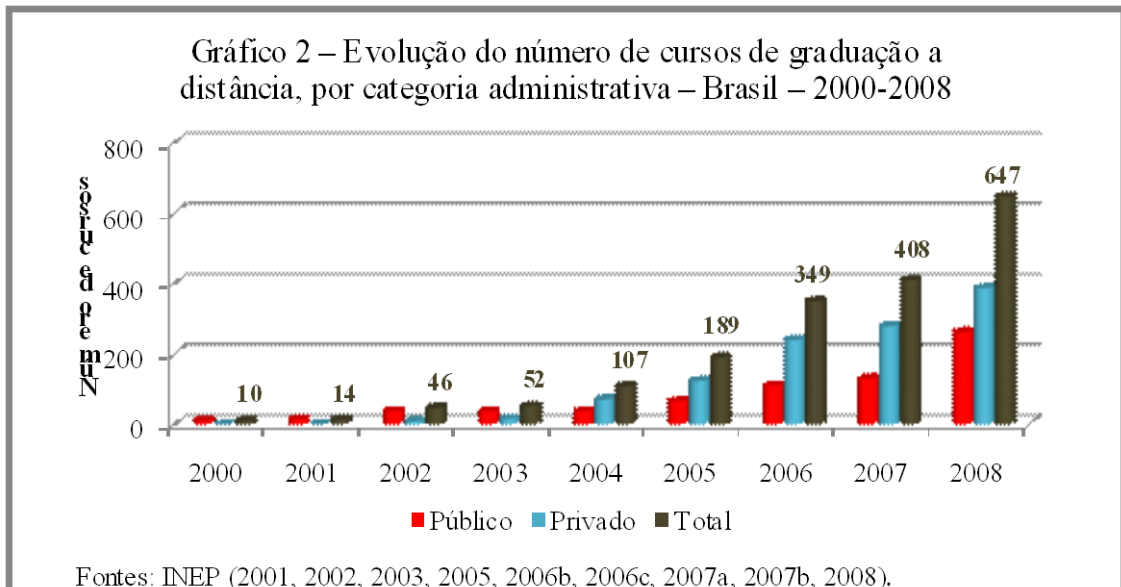
- Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento;

.. Não se aplica dado numérico.

Esses dados comprovam a afirmação de Giolo (2008), que, com isso, caracteriza a EaD como uma concorrente do ensino presencial e, não mais, como alternativa de educação complementar, conforme explicita o autor no fragmento:

[...] em vez de ser uma modalidade de ensino capaz de ampliar o raio de atuação da educação superior para além da esfera abrangida pela educação presencial, tornou-se concorrente da presencial, ou melhor, para certos cursos, **ela se constituiu numa ameaça**, pois pode praticar preços menores, além de oferecer outras facilidades práticas ligadas ao tempo, ao espaço e aos métodos de aprendizagem. (GIOLO, 2008, p. 1217-1218, grifo nosso).

Pode-se compreender, a partir dos dados da EaD no setor privado, em relação ao volume de matrículas no período de 2003 a 2008, o porquê de Giolo (2008) afirmar ser a EaD uma “ameaça” para os cursos presenciais. Nesse período, a média anual de evolução das matrículas nos cursos a distância do setor privado alcança o incrível *quantum* de 109,1%, com pico máximo, no ano de 2006, de 175,6%. A média das matrículas é superada pela média anual de evolução dos cursos a distância, no setor privado, com o valor de 185,3%, no mesmo período, destacando-se o ano de 2004, com 337,5%. O gráfico 2 e a tabela 8 demonstram esse movimento de expansão da EaD que não se dá somente no âmbito privado, apesar de ser mais expressivo, mas também pelo setor público.



Os dados demonstram, com clareza, o grau de evolução da EaD, tanto no âmbito público quanto privado. No ano de 2008, de acordo com a tabela 8, as matrículas no setor privado equivalem a quase o dobro do montante das matrículas nas IPES. Tais valores, dentro de uma análise de tendência do setor privado – considerando a média anual de crescimento em 109,1%, podem estar próximo de um milhão de matrículas.

Essa expansão se dá, de acordo com Giolo (2008), também, a partir da expansão na oferta da educação básica, em direção a sua universalização, que fora estipulada no artigo 87º da LDB (1996), especificamente no parágrafo 4º do artigo, que determina a Década da Educação (com início a partir do ano posterior à aprovação da referida lei, ou seja, 1997), adequando-se às orientações mundiais para a expansão da educação, e obriga a admissão de docentes, somente, habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço (podendo aqui, também, se utilizar a EaD).

Todavia, quando se visualiza os dados estatísticos da educação básica no Brasil – censo do professor e sinopse estatística da educação básica –, percebe-se que, em 1997, a quantidade de professores sem a formação superior era de 51,2%, valor que reduz para 24,9%, em 2003 (INEP, 1999a, 2006a), ou seja, antes da grande expansão dos cursos de graduação a distância. Logo, a educação à distância deixa de ser uma forma alternativa para sanar a ausência de qualificação em nível superior dos professores da educação básica e se configura como uma via autônoma de desenvolvimento da política de expansão das matrículas em nível superior.

É relevante destacar ainda que, de acordo com as informações disponíveis na tabela 8, a expansão das matrículas no ensino superior, no período que compreende parte do Governo Lula da Silva (2003-2008), desenvolve-se, no caso das IPES, por meio da modalidade à distância, com 235.254 matrículas contra 137.595 no ensino presencial. Percentualmente, a expansão das matrículas a distância nas IES privadas também se destaca com o valor de 4.380,1%, apesar de que em valores absolutos essas matrículas não superam as matrículas do ensino presencial.

O movimento de expansão das matrículas presenciais e a distância, no período observado (2003-2008), não se desenvolve de maneira linear. A análise dos três últimos anos demonstra uma possível tendência para a expansão das matrículas no ensino superior. Os anos de 2006, 2007 e 2008 concentram as menores taxas de evolução das matrículas presenciais, tanto no setor público quanto no setor privado. Entretanto, as matrículas a distância, nos mesmos anos, ampliaram-se em valores absolutos e relativos a mais que as matrículas presenciais, na maior parte dos casos (conforme os dados da tabela 8).

Portanto, cabe investigar qual seria outro fator, além daquele apontando por Giolo (2008) – redução dos custos com a manutenção do ensino –, que impulsionou o crescimento da EaD a partir do ano de 2006.

Desta forma, em 19 de dezembro de 2005, foi sancionado o Decreto nº 5.622 que revogou os Decretos nº 2.494/98 e nº 2.561/98 (BRASIL, 1998d). O novo decreto apresenta estrutura mais elaborada e detalhada, organizado em 37 artigos. De início, em seu artigo primeiro, apresenta-se uma nova caracterização de EaD:

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. (BRASIL, 2005c).

De maneira geral, o Decreto nº 5.622/05 mantém grande parte do que previa o Decreto nº 2.494/98, acrescentando alguns artigos que impulsionaram o desenvolvimento da EaD, como explícito no gráfico 2 e na tabela 8, de forma acelerada a partir de 2006. Em seu o artigo 9º autoriza o credenciamento de IES, públicas ou privadas, com “comprovada excelência e relevante produção em pesquisa”, para a oferta de cursos de pós-graduação – especialização, mestrado, doutorado e educação profissional tecnológica de pós-graduação – na modalidade à distância (BRASIL, 2005c).

A abertura maior é estabelecida no artigo 22º, que trata do processo de reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos superiores na modalidade à distância, em seu segundo inciso, ao não estipular limite de vagas para as IES que detêm autonomia universitária. Isso possibilitou, por exemplo, que a Universidade Anhembi Morumbi (UAM) tenha, atualmente, 165 polos³⁹ de EaD em funcionamento nos diversos estados da federação, a Universidade Castelo Branco (UCB), 246 polos, a Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), 279 polos, a Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), 357 polos, a Universidade Anhanguera (UNIDERP), 454 polos, e, para finalizar, a Universidade Paulista (UNIP), 598 polos de educação à distância no Brasil⁴⁰.

A legislação relativa a EaD é complementada pelo Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de IES e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino e regula alguns procedimentos referentes às IES que ofertam cursos a distância (BRASIL, 2006a). E, em 12

³⁹ O uso do termo “polo” na educação à distância refere-se ao “polo de apoio presencial”, definido como: “[...] unidade operacional, no País ou no exterior, para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância.” (BRASIL, 2005c).

⁴⁰ Dados disponíveis no Sistema de Consulta de Instituições Credenciadas para Educação a Distância (SIEAD), a partir da atualização dos polos de 24 de setembro de 2009. Disponível em: <<http://siead.mec.gov.br/novosiead/web/site/#tab=0>>. Acesso em: 25 set. 2009.

de dezembro de 2007, o Decreto nº 6.303 altera alguns dispositivos dos Decretos nº 5.622/05 e nº 5.773/06 (BRASIL, 2007b).

Da mesma forma que no setor privado, as IPES também apresentam um salto quantitativo diferenciado a partir do ano de 2005 para 2006. Logicamente, apenas a legislação não foi o fator preponderante para esse desenvolvimento. A aplicação da política educacional expressa nas diretrizes dos “organismos coletivos do capital” foi também um fator preponderante, materializado na legislação.

A publicação, em 2003, do documento produzido pelo Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), instituído pelo Decreto s/n, de 20 de outubro de 2003, encarregado de analisar a situação das IFES e apresentar um plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização destas, ao apresentar o Quadro 3, em que demonstra o quantitativo de matrículas em 2003 e a perspectiva para 2007, perspectiva essa de dobrar o valor das matrículas, aponta os meios a partir dos quais será possível alcançar tal crescimento: “Por meio de aumento na dedicação à sala de aula, de um maior número de alunos por turma e **sobretudo graças ao esperado uso de técnicas de ensino a distância**, será possível atingir um aumento significativo na relação alunos/docente para os próximos anos.” (BRASIL, 2003, grifo nosso).

Nesse sentido, as estatísticas da evolução das matrículas nos cursos presenciais das Universidades Federais apresentam a média anual, no período de 2003 a 2008, de 2,6%, superada pelos 31,6% de crescimento anual das matrículas no ensino a distância das Universidades Federais no mesmo período (INEP, 2005, 2006b, 2006c, 2007a, 2007b, 2008). Apesar de o número de matrículas não ter dobrado no período, como indicava o documento do GTI em 2003, os percentuais demonstram o grau de prioridade que a política de expansão da educação superior nos governos de Luiz Inácio da Silva (2003-2006 / 2007-2008) dá à EaD.

A antevisão da expansão das matrículas na educação superior, considerando-se os valores anuais médios de crescimento das matrículas, indica que, em 2018, as matrículas presenciais e a distância, nas Universidades Federais, estarão equiparadas. Para isso, a garantia da existência do sistema Universidade Aberta do Brasil, que conglomerava as IPES em um projeto único de formação inicial e continuada a distância, precisou ser desenvolvida em nível nacional.

A seção seguinte abordará a Universidade Aberta em seu processo histórico e também na atualidade.

2.1.1 A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

A Universidade Aberta no Brasil tem uma história de trinta e quatro anos, desde a sua primeira aparição em Projeto de Lei até a sua aprovação sob Decreto. A primeira formulação que abriu, no campo da educação, a discussão em torno da criação e desenvolvimento de uma Universidade Aberta no Brasil foi proposta pelo Deputado Alfeu Gasparini, por meio do Projeto de Lei (PL) nº 962-A, apresentado à Câmara dos Deputados, em 5 de outubro de 1972. O referido projeto não tratava abertamente da criação de uma Universidade Aberta, mas sim da frequência livre em cursos de nível universitário. A justificativa anexa ao PL abordava, entre outros elementos, a proliferação de “Universidades Abertas” pelo mundo (ALVES, 1994).

Após análise da Comissão de Constituição e Justiça da Câmara, a partir do parecer favorável do relator Élcio Alvares, opinando pela constitucionalidade e juridicidade do PL, em 7 de novembro de 1973, o projeto seguiu para análise da Comissão de Educação e Cultura. Nesta, por sua vez, não obteve aprovação do relator Oceano Carleial, posição que foi acatada pela comissão, em 27 de março de 1974. Vale destacar a chamada feita pelo relator para as atividades realizadas, à época da tramitação do PL, por um grupo de trabalho que estudava a viabilidade de criação da Universidade Aberta no Brasil (ALVES, 1994).

Os trabalhos deste grupo tiveram o mérito de investigar a experiência Inglesa da “Open University” (Universidade Aberta), desenvolvida a partir de 1971. A missão realizada por Newton Sucupira (então diretor da Comissão de Assuntos Internacionais do MEC e membro do Conselho Federal de Educação), em 1972, foi detalhada em relatório intitulado *Universidade Aberta: nova experiência de ensino superior na Inglaterra* (ALVES, 1994).

Neste relatório foram abordados a criação e os objetivos da Universidade, a sua estrutura, organização e administração, as características dos estudantes e professores, a estrutura dos cursos, o sistema de ensino, o financiamento e as instalações, findando com análises críticas e um esboço para a aplicação do sistema na realidade brasileira. Pode-se destacar, no relatório, como um dos principais objetivos da Universidade Aberta da Inglaterra, a potencialização que ela iria trazer para a expansão das matrículas no ensino superior, assim

como a oferta de cursos em nível de graduação e pós-graduação (*stricto e lato sensu*). O relatório ainda destaca com ênfase o baixo custo desse tipo de modalidade de ensino, conforme o fragmento:

Todo o programa de desenvolvimento de capital da Universidade Aberta, nos primeiros cinco anos, não excederá de 6 milhões de libras, para milhares de estudantes, enquanto para uma moderna universidade convencional de 5.000 estudantes esses custos oscilam entre 15 a 20 milhões de libras. (ALVES, 1994, p. 52).

Apesar dos “pontos positivos” salientados por Newton Sucupira sobre a Universidade Aberta da Inglaterra, o PL nº 962/72 foi arquivado em maio de 1974. No mês anterior ao seu arquivamento fora apresentado, pelo Deputado Pedro Faria, outro PL, sob o nº 1.878, em 18 de abril de 1974, com o objetivo de instituir a Universidade Aberta. Da mesma forma que o primeiro PL, este foi arquivado pela posição contrária da Comissão de Educação e Cultura, em 8 de março de 1975 (ALVES, 1994).

As demais tentativas de criação da Universidade Aberta, no Brasil, não obtiveram sucesso até o ano de 2006. São elas: PL nº 3.700, de 18 de maio de 1977, do Deputado Pedro Faria; PL nº 1.751, de 3 de agosto de 1983, do Deputado Clarck Planton; PL nº 8.571, de 16 de dezembro de 1986, do Deputado Paulo Lustosa; PL nº 203, de 13 de agosto de 1987, do Deputado Lúcio Alcântara; PL nº 4.592, de 12 de março de 1990, reapresentado sob o nº 4.625, de 14 de junho de 1994, ambos de autoria do Deputado Carlos Sant’Anna. Os dois últimos PL dispunham sobre a criação da Universidade Aberta do Brasil, o PL nº 203/87 dispunha sobre a criação da Universidade Nacional de Ensino a Distância, e os demais PL sobre a Universidade Aberta (ALVES, 1994).

A criação e o desenvolvimento da Universidade Aberta no Brasil ocorrem a partir de 2006, com a publicação do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, em que se cria o Sistema Universidade Aberta do Brasil, com os seguintes objetivos expressos no artigo 1º:

1. oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
2. oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
3. oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
4. ampliar o acesso à educação superior pública;
5. reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
6. estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância e;
7. fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação. (BRASIL, 2006d).

Para cumprir esses objetivos o sistema organizar-se-á a partir da estrutura das IPES, via edital público do MEC, com os critérios de seleção para as instituições que tenham interesse em desenvolver cursos na modalidade à distância. Os cursos desenvolvidos pela UAB serão financiados pelo MEC e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (BRASIL, 2006d).

Esse modelo de organização da EaD no ensino superior, por meio de redes, consórcios e sistemas articulados por diversas IES, tem início no final da década de 1990 no Brasil. Maia (2002) identifica que a constituição dessas redes se deu a partir de IES com proximidade entre a natureza jurídica (públicas, privadas ou confessionais) e/ou geográfica (estadual, regional ou nacional).

Para exemplificar esse quadro no mês de maio do ano 2000 foi criada a Rede Brasileira de Ensino a Distância, a partir da associação de 6 IES privadas, dentre elas a já citada Universidade Anhembi Morumbi, de São Paulo, e a Universidade da Amazônia (UNAMA), do Estado do Pará⁴¹, que fundam o Instituto Universidade Virtual Brasileira (UVB) para oferta da EaD. Ainda no âmbito das IES privadas, existe a Rede de Instituições Católicas de Ensino Superior (RICESU), que congrega 13 instituições confessionais do Brasil⁴².

No âmbito público, em janeiro de 2000, foi elaborado o consórcio entre seis universidades públicas⁴³ do Rio de Janeiro e o Governo do Estado do Rio de Janeiro, chamado de Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), que apresentava como objetivos:

1. contribuir para a interiorização do ensino superior público, gratuito e de qualidade no Estado do Rio de Janeiro;
2. concorrer para facilitar o acesso ao ensino superior daqueles que não podem estudar no horário tradicional;
3. atuar na formação continuada, a distância, de profissionais do Estado, com atenção especial para o processo de atualização de professores da rede estadual de Ensino Médio e;
4. aumentar a oferta de vagas em cursos de graduação e pós-graduação no Estado do Rio de Janeiro. (CEDERJ, 2000).

⁴¹ Compõe ainda a rede o Centro Universitário Monte Serrat (UNIMONTE), de São Paulo, a Universidade Potiguar (UNP), do Rio Grande do Norte; o Centro Universitário Newton Paiva, de Minas Gerais e a Universidade Veiga de Almeida (UVA), do Rio de Janeiro. Informações disponíveis no *site* da UVB: <http://www.uvb.br/main/quem_somos_auvb.html>. Acesso em: 28 set. 2009.

⁴² Disponível em: <<http://www.ricesu.com.br/index.php#quemsomos.php>>. Acesso em: 28 set. 2009.

⁴³ 1. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); 2. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF); 3. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); 4. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); 5. Universidade Federal Fluminense (UFF); 6. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Existe ainda a Universidade Virtual Pública do Brasil (UNIREDE), pautada nos princípios da democracia, da transparência, da cooperação entre os associados e da gratuidade das parcerias entre as IES associadas, que tem como finalidade agregar o maior número de IPES na oferta da EaD, tanto que, em 1999, ano em que foi criada, já agregava 82 instituições (UNIREDE, 2006). No ano de 2002, de acordo com Maia (2002, p. 51), somavam-se 68 instituições associadas à UNIREDE, entre Centros Federais de Educação Tecnológica e Universidades Estaduais e Federais, incluindo a UFPA. Apesar do grande desenvolvimento da EaD atualmente, o número de IPES regrediu para 32⁴⁴.

Contraditoriamente, visualiza-se paulatina redução das instituições públicas associadas à UNIREDE. É importante frisar que o consórcio não objetiva financiar curso à distância, mas estabelecer parcerias diversas entre as instituições associadas. As principais fontes de financiamento para o desenvolvimento da EaD nas IPES se deram por meio do programa PRO-LICENCIATURA⁴⁵ e, atualmente, se dão por meio da UAB. Talvez esse fato seja a possível explicação para a redução das IPES associadas à UNIREDE.

Apesar da existência do CEDERJ e da UNIREDE, o polo agregador das IPES que garante a expansão da EaD no ensino superior público é a UAB. A publicação do Edital nº 1, de 16 de dezembro de 2005, com a chamada pública para a seleção de polos de apoio presencial e de cursos superiores de IFES na modalidade à distância para criar a UAB fechava, ainda, o sistema para as instituições federais (BRASIL, 2005d). Mesmo assim, foram aprovados 297 polos, divididos em dois grupos: o primeiro, com 150 polos, que teve início em junho de 2007; e o segundo, com 147 polos, tendo início em setembro de 2007. Esses polos estavam distribuídos entre 49 IFES (10 Centros Federais de Educação Tecnológica e 39 Universidades Federais), com disponibilidade de 51.450 vagas, somente entre as universidades (BRASIL, 2006d).

O detalhamento dos dados relativos aos cursos de EaD no ensino superior das IPES, disponíveis no Censo da Educação Superior do INEP de 2008, demonstra que, aparentemente, ao se analisar a tabela 9, a maioria das matrículas estão localizadas na região Norte do Brasil,

⁴⁴ Informações disponíveis no site: <http://www.unirede.br/index.php?option=com_content&view=category&id=40&Itemid=56>. Acesso em: 29 maio 2010.

⁴⁵ Caracteriza-se como um programa do governo federal que “oferece formação inicial a distância a professores em exercício nos anos/séries finais do ensino fundamental ou ensino médio dos sistemas públicos de ensino. O Pró-Licenciatura ocorre em parceria com instituições de ensino superior que implementam cursos de licenciatura a distância, com duração igual ou superior à mínima exigida para os cursos presenciais, de forma que o professor-aluno mantenha suas atividades docentes.” Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12349&Itemid=708>. Acesso em: 9 jun. 2010.

para o total de matrículas nas IPES. Todavia, os dados das Universidades Federais demonstram que a maioria das matrículas estão na região Sudeste do Brasil, indo de encontro ao estabelecido no quinto inciso do artigo 1º do Decreto nº 5.800/06.

Tabela 9 – Educação à distância nos cursos de graduação de Instituições de Ensino Superior Públicas e Universidades Federais, por região – 2008

IES / Região	Total de IES	Cursos	Vagas Oferecidas	Candidatos Inscritos	Ingressos	Matrículas	Concluintes	
Públicas	Total	59	262	184.490	292.269	181.286	275.225	7.190
	Norte	7	70	156.643	178.602	156.458	211.204	3.197
	Nordeste	19	56	7.336	16.446	7.129	15.842	31
	Sudeste	15	60	12.237	76.298	10.591	23.847	669
	Centro-oeste	13	27	1.813	3.912	1.688	11.197	1.016
	Sul	5	49	6.461	17.011	5.420	13.135	2.277
Universidades Federais	Total	34	208	25.161	117.327	22.656	52.126	1.598
	Norte	3	52	1.050	16.730	1.033	4.125	118
	Nordeste	10	43	7.131	15.830	6.931	9.643	-
	Sudeste	12	55	10.356	66.625	8.740	21.161	464
	Centro-oeste	6	19	1.513	3.545	1.468	9.066	1.016
	Sul	3	39	5.111	14.597	4.484	8.131	-

Fonte: INEP (2008).

Nota: Sinal convencional utilizado:

- Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

É importante destacar que a maioria das matrículas nas IPES da região Norte pertence à Universidade do Tocantins, com 205.244, ou seja, 97,2% do total. Desta forma, o quinto inciso do decreto citado, que versa sobre a necessidade de reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do país, não é atendido de maneira satisfatória. Apesar de a região Norte deter o maior quantitativo de matrículas, estas estão concentradas em um Estado que faz divisa com as regiões Nordeste e Centro-oeste do Brasil.

A tendência de maior expansão da EaD no ensino de graduação das Universidades Federais é atribuída à região Sudeste do Brasil, região esta que abriga o segundo maior quantitativo de matrículas em cursos presenciais (INEP, 2008). Todos os indicadores, com exceção do número de concluintes, são mais elevados nesta região. Contraditoriamente, a região Norte que apresenta grande procura por vagas, nas Universidades Federais, dispõe apenas de 1.050 vagas, dez vezes menos que a região Sudeste.

Dentro da lógica de expansão da EaD, em âmbito nacional, foi aprovada a Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, que modificou as competências e a estrutura organizacional da fundação CAPES. O artigo 2º da lei outorga à CAPES a função de subsidiar o MEC na

formulação de políticas de formação de professores para a educação básica e superior. Uma das ferramentas utilizadas para cumprir esse objetivo será a educação à distância, conforme expressam os incisos I e II do referido artigo:

- I - na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância;
- II - na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância. (BRASIL, 2007c).

A vinculação da UAB à “nova” CAPES criou, de acordo com Dourado (2008), novas estruturas dentro desta última, para encaminhar a política nacional de formação de professores. São elas: Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) e Diretoria de Educação a Distância (DED). Portanto, a nova política para o desenvolvimento da EaD no Brasil, via Universidade Aberta do Brasil, é coordenada pela CAPES, em conjunto com a SEED/MEC.

Os dados atuais da evolução da UAB demonstram que a política de expansão da EaD é a prioridade do governo federal. Em 2009, o número de IPES saltou para 87, divididos em 14 Institutos Federais de Educação Tecnológica, 48 Universidades Federais e 25 Universidades Estaduais. Essas instituições compõem uma estrutura com 642 polos de apoio presencial e 658 cursos, sendo 464 nas Universidades Federais. No estado do Pará, estão presentes a UFPA, em 15 polos, a UNIFESP, em 4 polos, e a UFF, em 1 polo de apoio presencial. Vinculam-se, também, à UAB, o Instituto Federal de Educação Tecnológica do Pará (IFPA) e a Universidade do Estado do Pará (UEPA)⁴⁶.

A recente política do governo federal em torno do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), iniciada em 2007, contribui para o desenvolvimento da UAB. Este plano, de acordo com o governo, compreende mais de 40 programas em execução pelo governo federal e tem como objetivo base realizar a articulação da educação básica com a superior para garantir a melhoria da primeira.

Apesar da conotação desenvolvimentista dos programas articulados em “plano” empreendido pelo governo ao PDE, Saviani (2007) destaca o PDE como um grande guarda-chuva que incorpora praticamente todos os programas implementados pelo MEC no Governo Lula. Longe de ser um plano, como o PNE, salienta o autor, o PDE configura-se como um

⁴⁶ Dados disponíveis no *site* da UAB: <<http://uab.capes.gov.br/>>. Acesso em: 17 set. 2009.

“programa de metas” a serem cumpridas pelos diversos atores envolvidos pelos programas do governo federal.

Entre os diversos programas, o documento que apresenta o PDE, contido no *site* do MEC, elenca como central a formação de professores da educação básica. Para isso, a articulação entre a educação básica e a UAB configura-se como uma das grandes políticas para a formação de professores, em nível de graduação e pós-graduação *lato sensu*, para os anos de 2009, 2010 e 2011.

A tabela 10 expressa o quantitativo de vagas, presenciais e a distância, disponibilizadas pelas IPES e pelas Universidades Federais, somados os três anos que abarca o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (2009, 2010 e 2011). A distribuição por região favorece visualizar os pontos centrais que necessitam potencializar a formação de professores. As regiões Norte e Nordeste, na coluna das IPES, apresentam o maior quantitativo de vagas disponibilizadas para o Plano, com destaque para o Nordeste com 117.813 vagas a distância.

Tabela 10 – Distribuição de vagas em cursos de graduação e especialização nas modalidades presencial e a distância contidas no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, por região

Região	IPES			Universidades Federais		
	IES	Presencial	Distância	IES	Presencial	Distância
Norte	11	61.024	2.952	4	43.238	2.457
Nordeste	36	87.228	117.813	14	27.086	59.812
Sudeste	8	7.261	6.945	4	1.766	5.130
Centro-oeste	9	10.464	17.415	4	3.494	10.710
Sul	12	8.846	13.205	3	3.930	4.605
Total	76	174.823	158.330	29	79.514	82.714

Fonte: Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (2008).

Ainda sobre os dados apresentados na tabela 10, observa-se que na coluna das Universidades Federais, com exceção da região Norte, todas as regiões apresentam valores maiores de vagas à distância do que no ensino presencial, fato que acarreta, em torno das 29 Universidades Federais, a oferta da maioria de vagas por meio da EaD, com 82.714 contra 79.514 da modalidade presencial.

O desenvolvimento da UAB na formação de professores ganha um novo direcionamento com o PDE. Realizar essa experiência pode contribuir para efetivar a EaD como modalidade de ensino prioritária para os cursos de licenciatura. Apesar disso, Saviani

(2007) alerta para a necessidade de formar professores dentro dos moldes “tradicionais”, ou seja, com a modalidade presencial.

A EaD existe no Brasil desde o início do século XX, mas jamais adentrou o ensino superior com a força que se observa hoje, em especial, no âmbito público, por meio da UAB. Esta trajetória pode explicar a forte expansão dessa modalidade de ensino, como será aprofundado na seção a seguir.

2.2 EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

Inicialmente é necessário compreender o que se entende por “educação à distância”, desenvolvida, fundamentalmente, ao longo do século XX, no Brasil e no mundo. Para isso, alguns autores apresentam pesquisas sobre a conceituação, caracterização e histórico do desenvolvimento da EaD em diversos sistemas de ensino.

Belloni (1999), após investigação da produção científica sobre EaD em alguns autores norte-americanos e europeus, constata que existe um relativo consenso da característica central que norteia a EaD. Em geral, é um processo de ensino e aprendizagem que se materializa sem o contato direto, no mesmo espaço e “tempo”, entre docentes e discentes, mediado por recursos das tecnologias da informação e comunicação.

Nesse sentido, ao longo do século XX, período em que ocorre amplo desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, diversos modelos de EaD desenvolveram-se pelo mundo. Kramer et al. (1999) identificam, por exemplo, o uso do serviço de correios, nos Estados Unidos da América, em 1905, pela Calvet School, em Baltimore, para ofertar educação por correspondência para crianças.

A expansão armamentista proporcionada no período entre guerras (1919-1938), e o consequente desenvolvimento dos meios de comunicação, fez com que, a partir da produção massificada do rádio, na década de 1940, o Canadá desenvolvesse programas de EaD para atender às comunidades rurais, por meio do uso do rádio. A partir da década de 1950, exatamente em 1954, com a produção da televisão em cores, é que se inicia o processo de massificação desta nova tecnologia de informação e comunicação. Em 1975, na Alemanha, tem início a EaD por meio da televisão, com a Teleuniversidade, que, ao longo de 3 anos de existência, já matriculara 17 mil alunos (KRAMER et al., 1999).

No âmbito da América Latina, os países fazem uso da EaD, com mais ênfase, a partir de meados do século XX. Em El Salvador, na década de 1960, a televisão educativa foi introduzida nas escolas como parte do ensino regular, processo assessorado pela Universidade de Stanford. No Chile e na Colômbia, o uso do rádio foi o meio pelo qual se desenvolveu a EaD e, em outros países, como México, Costa Rica, Venezuela e Argentina, desenvolveram-se sistemas de EaD nas Universidades, oferecendo-se cursos de graduação, a partir da década de 1970, utilizando-se os recursos do rádio, televisão e tutoria (KRAMER et al., 1999).

A EaD no Brasil se desenvolve, a exemplo dos Estados Unidos, a partir das escolas por correspondência, em princípios do século XX, com caráter profissionalizante. Os cursos eram publicados em revistas e jornais, e possibilitavam o desenvolvimento de habilidades em cursos como datilografia e radiotécnica. No final da década de 1930 e início da de 1940, são criados dois institutos de educação por correspondência. Em 1939, Nicolás Goldberg consegue criar o Instituto Rádio Técnico Monitor⁴⁷, oferecendo o curso de Radiotécnica. Mas apenas em 1940, por meio da sociedade com Jacob Wargaftig, é que se formaliza a fundação deste instituto. Em 1941, foi criado o Instituto Universal Brasileiro⁴⁸ (IUB), que desenvolve cursos de EaD, a partir de materiais impressos, didaticamente organizados com o intuito de fazer com que o educando que acessasse os cadernos de ensino conseguisse desenvolver a “auto-aprendizagem” (KRAMER et al., 1999).

Na sequência do movimento de difusão da educação a partir da comunicação via rádio, o Movimento de Educação de Base⁴⁹ (MEB), organizado por meio de convênio entre a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e o MEC, na década de 1960, implantou na região Nordeste do Brasil a primeira escola radiofônica do país, para levar instruções e noções religiosas à população daquela região e, neste sentido, contribuiu para o desenvolvimento posterior das rádios comunitárias locais. O MEB atuou ainda na criação da Associação Latino-americana de Educação Radiofônica (ALER), em 1972, com sede em Quito, no Equador (KRAMER et al., 1999). A ALER, hoje presente também em *site* na

⁴⁷ Atualmente o Instituto Monitor oferece cursos profissionalizantes, técnicos, supletivo e de formação profissional, todos na modalidade à distância. Oferta ainda cursos presenciais e no formato *e-learning* (cursos realizados através de programas on-line ou via CD-ROM). Disponível em: <<http://www.institutomonitor.com.br>>. Acesso em: 24 set. 2009.

⁴⁸ Ainda em funcionamento o IUB oferta cursos profissionalizantes, técnicos e supletivo, todos na modalidade à distância, com interatividade via *blog*, *twitter*, *orkut*, *you tube*, e fórum *on-line*. Disponível em: <<http://www.institutouniversal.com.br>>. Acesso em: 24 set. 2009.

⁴⁹ Presente ainda hoje, o MEB tem como missão: “Contribuir para promoção integral e humana de jovens e adultos, através do desenvolvimento de programas de educação popular, na perspectiva de formação das camadas populares para a cidadania, buscando trilhar os caminhos de superação da exclusão social.”. Disponível em: <<http://www.meb.org.br/#home>>. Acesso em: 24 set. 2009.

internet⁵⁰, se coloca no campo da esquerda, próximo aos movimentos sociais da classe trabalhadora, cobrindo, por exemplo, o golpe de estado impulsionado pelos Estados Unidos, em 2009, contra o presidente Manuel Zelaya de Honduras, por meio do qual se colocou no poder Roberto Micheletti, rechaçado nas eleições, uma página que se repete na América Latina, que teve o seu pior exemplo no Chile com a ditadura do general Augusto Pinochet, via golpe militar contra Salvador Allende, em 1973.

A expansão da EaD no Brasil ocorreu a partir da utilização de programas televisionados, elaborados por fundações e institutos em alguns Estados do país. O período inicial da ditadura militar no Brasil (1964-1985) data o início do desenvolvimento do sistema de telecomunicação brasileiro. De acordo com Lopes (2009), com a aprovação do Decreto-lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967 (que complementa e modifica a Lei nº 4.117, de 27 de agosto de 1962, que instituiu o Código Brasileiro de Telecomunicações), criou-se a modalidade de Televisão Educativa (TVE), tendo como primeira emissora no ar a TV Universitária de Pernambuco, vinculada ao Ministério da Educação. Por meio dessa política de Estado, a intenção era de “[...] divulgar o ideário do regime [militar] e alfabetizar massivamente os 18,2 milhões de analfabetos, acima de 15 anos, existentes entre os 70 milhões de brasileiros.” (LOPES, 2009, p. 2).

Até meados da década de 1970, foram implantadas mais oito emissoras, duas delas vinculadas ao MEC – TVE do Rio de Janeiro e TVE do Rio Grande do Norte – e as demais vinculadas aos seus respectivos Estados (Amazonas, Ceará, Espírito Santo, Maranhão, Rio Grande do Sul e São Paulo). É importante frisar que no ano de 1960 apenas 9,5% das residências brasileiras possuíam um aparelho de TV, saltando, em 1970 e 1980, para 40,2% e 73%, respectivamente (LOPES, 2009, p. 6). Isso implicou na ampliação do poder ideológico que a mídia possui.

Algumas fundações e institutos criados nos anos finais da década de 1960 foram incorporados às políticas de educação desenvolvidas pelo MEC, como o Instituto de Educação do Rio de Janeiro, a Fundação Padre Anchieta, a Fundação Educacional e Cultural Padre Landell de Moura, oferecendo cursos na modalidade à distância, com o auxílio dos recursos de rádio e TV, na formação de professores das séries iniciais e na educação básica. Os programas de formação televisionados mais difundidos, ainda hoje, são os produzidos pela Fundação Roberto Marinho, denominados Telecurso de 2º Grau, lançado em 1978, atualmente com o nome de Telecurso 2000. Estes programas contam com apoio da Federação

⁵⁰ Disponível em: <<http://www.aler.org>>. Acesso em: 24 set. 2009.

das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), da Fundação Padre Anchieta e do Sistema Globo de Televisão (KRAMER et al., 1999).

O desenvolvimento no âmbito das TIC, no período das décadas de 1980 e 1990, possibilitou uma vasta ampliação e diversificação da oferta de EaD, por meio da fusão dos recursos que se desenvolveram isoladamente e caracterizaram diferentes períodos no desenvolvimento histórico da EaD – o correio, o rádio e a TV. A transmissão de informações e a efetivação da comunicação por meio de uma rede mundial de computadores foi possível, a partir do desenvolvimento dos servidores de *sites* na internet, que inicialmente estavam restritos a grandes empresas, no início da década de 1990, mas depois sofreram um processo de massificação.

O computador pessoal (PC), desenvolvido, inicialmente, pela revista norte-americana *Popular Electronics*, em 1975, chamado *Altair 8080*, foi o impulso para o desenvolvimento dos PC que existem atualmente. A massificação veio com a *Apple Computers* (empresa estadunidense e hoje uma multinacional), fundada por Steve Jobs e Steve Wozniak, em 1976 na Califórnia, ano em que lançaram o *Apple I*, que obteve pequena venda. Em 1977, desenvolveram o *Apple II*, esse sim como os PC que se conhecem hoje, com monitor, teclado e *mouse*, acoplado a um sistema que realizava as operações necessárias de programação e desenvolvimento.

Nesse momento, a *Microsoft Corporation*, fundada em 1975, por Bill Gates e Paul Allen, nos Estados Unidos, desenvolve um sistema operacional (*Microsoft FORTRAN*), um *software*⁵¹, que mediará as ações externas humanas com o computador, mais especificamente, com o *hardware*⁵². Esse sistema foi utilizado na produção do *Apple II*. Ao longo das décadas de 1980, 1990 e da primeira década do século XXI, a *Microsoft* conseguiu aprimorar o seu sistema operacional, com a criação e desenvolvimento de várias versões do *Windows*⁵³ (MORIMOTO, 2009).

⁵¹ De acordo com Houaiss (2009), *software* significa: “conjunto de componentes lógicos de um computador ou sistema de processamento de dados; programa, rotina ou conjunto de instruções que controlam o funcionamento de um computador; suporte lógico”.

⁵² De acordo com Houaiss (2009), *hardware* significa: “conjunto dos componentes físicos (material eletrônico, placas, monitor, equipamentos periféricos etc.) de um computador”.

⁵³ Os sistemas operacionais produzidos pela *Microsoft Corporation*, multinacional estadunidense, fundamentam-se em dois tipos de tecnologia: A família DOS (*Disk Operating System* – Sistema Operacional em Disco), era baseado em sistema operacional de disco dominante entre os microcomputadores com processadores de 8 *bits*, ou seja, fundamentalmente, esses sistemas não possuíam interface gráfica de fácil manuseio e os processos eram realizados através de códigos digitados em linhas de comando; foram lançados diversos sistemas com essa linguagem. O *Windows* inicia com esse tipo de linguagem, lançado em 1985 o *Windows 1.0*, seguido pelo *Windows 2.0*, em 1987, e *Windows 3.0*, em 1990. Com o mesmo tipo de linguagem, mas com aprimoramentos na

O desenvolvimento dos *softwares*, em nível de sistemas operacionais e produção de documentos de texto, planilhas e apresentações interativas, se colocou como uma ferramenta que assumiria, por exemplo, a função de um professor, que conduziria, por meio da interatividade didática desenvolvida em *softwares* educacionais, o processo de ensino e aprendizagem do educando, puramente mediado pelo recurso computacional. E, em um patamar mais amplo, é a partir da comunicação imediata e a distância entre pessoas (professor e aluno), via recursos da informática, como *e-mail* (correio eletrônico) ou por meio de programas que transmitem informações instantâneas, a partir de uma rede de transmissão de dados via internet ou intranet, como o *Windows Live Messenger* da *Microsoft*, ou ainda como as plataformas virtuais em que se organizam os conteúdos de cursos e disciplinas, que se estabelecem as atuais formas de educação à distância no Brasil e no mundo.

Portanto, é possível caracterizar a educação à distância, a partir do suporte utilizado, como tecnologia da informação e comunicação. Ou ainda, para compreender a EaD é necessário, inicialmente, dominar as TIC. Tese essa defendida por Belloni (2002, p. 122), ao afirmar que “[...] para entender o conceito e a prática da educação a distância é preciso refletir sobre o conceito mais amplo, que é o uso das (novas) tecnologias de informação e comunicação na educação”.

Desta forma, a autora identifica três gerações de EaD na história. A primeira geração é marcada pelo desenvolvimento do serviço de correios, estimulando o uso da correspondência como ferramenta de mediação entre o docente e o discente, não possibilitando contatos frequentes e rápidos entre os agentes do processo de educação, restrito aos exames presenciais. Tem como características centrais o “[...] alto grau de autonomia do aluno quanto ao lugar de seus estudos e a conseqüente separação quase absoluta do professor, e, [...] uma ausência quase total de autonomia [do aluno] com relação às questões de prazos e escolha de currículos ou meios.” (BELLONI, 1999, p. 56).

A segunda geração se dá pela introdução dos equipamentos audiovisuais como suporte didático aos cadernos de texto. Apesar da maior possibilidade de interação e aproximação do ensino presencial, pela inserção de instrumentos gravados de áudio e áudio e vídeo – cassetes

interface gráfica e recursos operacionais, é produzido o *Windows 1995*, o *Windows 1998* e o *Windows Millennium* (em 2000). A família NT (*New Technology* – Nova Tecnologia) é mais rápida que a família DOS, e possibilita a produção de sistemas mais complexos, que realizem mais tarefas ao mesmo tempo, e desempenho superior no processamento de informações, em virtude de sua arquitetura diferenciada. Inicialmente utilizado na produção de sistemas para uso em servidores, ainda em 1992, foi posto para os PC em 2001 com o popular *Windows XP*, seguido pelo *Windows Vista*, em 2007, e atualmente mantido pelo *Windows 7* (2009). Disponível em: <http://www.microsoft.com/presspass/inside_ms.msp>. Acesso em: 14 dez. 2009.

– e os meios audiovisuais de massa – rádio e TV, a massificação dos cursos e programas empreendeu caráter mecânico a essas modalidades de EaD.

Essas duas gerações de ensino na modalidade à distância, a autora caracteriza como “pacotes instrucionais”, que no geral servem apenas para adequar o trabalhador para as necessidades da produção de mercadorias de forma imediata. Conforme a autora:

O modelo de EaD tem sido identificado com os modelos fordistas de produção industrial por apresentar as seguintes características principais: racionalização, divisão acentuada do trabalho, alto controle dos processos de trabalho, produção de massa de “pacotes educacionais”, concentração e centralização da produção, burocratização. (BELLONI, 1999, p. 18).

A partir da necessidade de formação do novo trabalhador, ou do trabalhador de novo tipo, conforme se expôs na seção 1.1, em que se acentua o processo de extração de mais-valia, por meio dos altos investimentos em tecnologias (aumentando-se o montante de capital constante e reduzindo-se o capital variável, mas, inversamente, aumentando-se o volume de mercadorias produzidas, pelo aperfeiçoamento das máquinas, e diminuindo-se o tempo de produção de cada mercadoria), a EaD assume um novo patamar no âmbito da formação de mão de obra especializada. Nessa perspectiva de análise, Belloni (1999) relaciona a terceira geração de EaD com as necessidades do trabalho flexível impulsionado pela reestruturação produtiva:

As necessidades da economia são, portanto, de maior flexibilidade e inovação, o que leva o surgimento de novas formas de organização do trabalho e de gestão. Trabalhadores “flexíveis” e com múltiplas competências aparecem como o fator-chave destas mudanças. As consequências para o campo da educação são claras: necessidade de reformular radicalmente 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. (BELLONI, 1999, p. 22).

Portanto, a terceira geração, e atual fase da EaD, se desenvolve conforme as tecnologias da informação e comunicação se massificam, por meio da produção de PC e *notebook*, da telefonia celular conectada à internet e da ampliação das mídias digitais – CD (Disco Compacto – com capacidade de 200 MB a 900 MB), DVD (Disco Digital de Vídeo – com capacidade de 1,4 GB a 17 GB), HD DVD (Disco Digital Versátil de Alta Densidade – com capacidade de 4,7 GB a 90 GB) e BD (Disco Blu-ray – com capacidade de 7,8 GB a 100 GB), assim como os recursos possibilitados de forma *on-line* nos bancos de dados e bibliotecas virtuais (MORIMOTO, 2009).

O uso das novas tecnologias de informação e comunicação na EaD, articulado com o ideal de novo trabalhador – mais responsabilizado, mais precário, com maior mobilidade, multicompetente, multiqualificado, capaz de gerir situações de grupo, de se adaptar a situações novas, sempre disposto a aprender para se adequar à máquina, à empresa, à produção, um trabalhador polivalente –, estimula o desenvolvimento da “aprendizagem aberta” para dar conta da necessidade de “formação ao longo da vida”, demandada pela produção capitalista no estágio neoliberal. Tal formação não caminha na perspectiva omnilateral e politécnica, defendida por Marx, ou seja, uma formação que hominize o ser que aprende, nos diversos campos da ciência, em oposição à formação unilateral e polivalente, que se adapte às necessidades da produção imediata de mercadorias.

Esse novo modelo de EaD necessita desenvolver no educando a “aprendizagem autônoma”, garantindo, assim, a redução nos custos da formação pela redução do papel do docente ou sua completa exclusão. Belloni (1999, p. 39-40, grifo do autor) define a aprendizagem autônoma como “[...] um processo de ensino e aprendizagem *centrado no aprendente*, cujas experiências são aproveitadas como recurso [...]”, o “aprendente” aqui é um “ser autônomo, gestor de seu processo de aprendizagem, capaz de autodirigir e auto-regular este processo.”

Deslocar, então, a responsabilidade da formação para o trabalhador é o grande objetivo da EaD e, mais ainda, da Aprendizagem Aberta (AA), que se adapta, de forma flexível, às condições de espaço e tempo do educando. A autora distingue os modelos, mas considera como aspectos diferentes do mesmo fenômeno, da seguinte forma:

EaD diz respeito mais a uma modalidade de educação e a seus aspectos institucionais e operacionais, referindo-se principalmente aos sistemas “ensinantes”; enquanto AA relaciona-se mais com modos de acesso e com metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem, ou seja, enfoca as relações entre os sistemas de ensino e os aprendentes. (BELLONI, 1999, p. 32).

A partir desse novo modelo de EaD, defendido com o discurso da “democratização da educação”, como fora demonstrado na seção 2.1, é que se desenvolve os cursos a distância em nível de graduação e pós-graduação, ofertados por diversas IES, entre públicas e privadas. Com início na década de 80, no setor público, a Universidade de Brasília, por meio do Serviço de Ensino a Distância, em 1981, oferecia pequenos cursos temáticos publicados por meio de fascículos e jornais. No período de 1979 a 1983, via Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT), é realizado o Programa de Pós-Graduação por Tutoria a Distância

(POSGRAD), programa esse que teve financiamento do MEC, a partir da CAPES, com o objetivo de formar professores, do interior, em nível de pós-graduação. O curso utilizou o ensino por correspondência para desenvolver as atividades (KRAMER, 1999; CANTARELLI; CARDOSO; WIPPEL, 2006).

De acordo com Belloni (2002), o primeiro curso de formação de professores em nível de graduação ofertado por uma IES foi realizado pela UFMG com o curso de pedagogia (Licenciatura Plena em Educação Básica). O projeto foi realizado em parceria com os governos do estado e municípios. Utilizando os recursos de EaD (materiais impressos e audiovisuais; tutoria via fax, telefone e computadores) e a tutoria presencial e a distância, o curso formou a sua primeira turma em 1999, com duração de quatro anos.

A ampliação da EaD em nível de graduação e pós-graduação, no âmbito público e privado, é um processo que se efetiva na atual década do século XXI, mas que tem a sua origem ainda na década de 1990, com a criação da Secretaria de Educação a Distância do MEC, em 1995, e com a aprovação da LDB (1996), dispondo artigo específico para a EaD, no âmbito público e privado.

A garantia legal da oferta de EaD em nível de graduação e pós-graduação abre um vasto mercado, tanto para as empresas que ofertam os cursos quanto para as empresas que produzem os equipamentos de suporte para a viabilização da EaD. Nesse aspecto, Belloni (2002) alerta sobre os “produtos educacionais” de baixa qualidade que são deslocados para os países da periferia do capitalismo e, particularmente, no que concerne à EaD, com experiências “[...] inéditas de ensino que podem até resultar, às vezes e com sorte, em efetiva aprendizagem.” (BELLONI, 2002, p. 121).

Apesar de não ficar explícito no processo histórico da educação à distância, uma das peças-chaves para o bom desenvolvimento dessa modalidade de ensino, ou melhor, para a sua viabilidade competitiva, está centrada naqueles que produzem o material didático e dão dinamicidade aos cursos. Tratam-se dos trabalhadores docentes que têm as suas atividades diferenciadas em relação aos docentes da educação presencial. As características particulares do trabalho docente na EaD serão objeto de análise da próxima seção.

2.3 TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA

Para iniciar uma análise sobre esse particular, alguns dados podem contribuir nessa explanação. Como foi demonstrada na tabela 5, a taxa matrículas/docente nos cursos de graduação presenciais do ensino superior apresenta aumento contínuo no período de 2000 a 2008, percentual que se eleva com as matrículas da educação à distância.

Diante dessa constatação, pode-se inferir, a partir do artigo 12º do Decreto nº 5.622/05, que trata do pedido de credenciamento das IES e estabelece como requisitos para formalizar o pedido junto ao órgão responsável, em seu sexto inciso, a necessidade de um “corpo docente com as qualificações exigidas na lei e, preferencialmente, com formação para o trabalho com EaD” (BRASIL, 2005a), que os docentes vinculados às IES, além de atuarem na educação presencial, também devem atuar na educação à distância, apesar de existir editais específicos, quando se trata das IPES, para a “prestação de serviços” de tutoria nos cursos a distância⁵⁴. Esses tutores, entretanto, não compõe o corpo docente que organiza e estrutura os projetos dos cursos.

Portanto, de acordo com Mancebo (2007, p. 470), os indícios da precarização como a baixa remuneração, a desqualificação e a fragmentação do trabalho do professor, e os indícios da intensificação do trabalho docente com as “[...] mudanças ocorridas na jornada de trabalho de ordem intensiva (aceleração na produção num mesmo intervalo de tempo) e extensiva (maior tempo dedicado ao trabalho)”, ganham forma com o desenvolvimento massificado da EaD no ensino superior público e privado.

A nova configuração do trabalho docente no ensino superior é fruto da síntese entre as novas tecnologias desenvolvidas pelo capital para expandir a sua dominação sobre o homem – a completa subsunção real do trabalho ao capital – e do nível de precarização, intensificação e flexibilização do trabalho docente. Esta nova formação do trabalho docente se materializa no desenvolvimento dos cursos de educação à distância, em que a nítida fragmentação do corpo docente e a secundarização do trabalho pedagógico – pelo advento das TIC e do deslocamento da responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem ao discente – constituem as suas marcas principais.

⁵⁴ Sobre o papel dos tutores e sua relação jurídica com as IPES, Barreto (2008), ao analisar editais de quatro universidades públicas (três federais e uma estadual), constata que a função de tutor não constitui vínculo empregatício com as instituições, logo, não tem os mesmos direitos que os docentes efetivos e substitutos, remunerados com bolsas no valor de R\$ 500,00 a R\$ 600,00 mensais.

A diversificação das atividades docentes fragmenta a categoria ao criar novas funções, cada vez mais específicas, aos trabalhadores docentes, assim como funções que se encontram, para alguns autores, fora do âmbito da docência, quando se trata, especificamente, sobre os tutores. Reduzir o trabalho docente a tarefas mecânicas de elaborar materiais didáticos, coordenar tutores e disciplinas, gerenciar os bancos de dados e plataformas de desenvolvimento dos cursos de educação à distância são as novas habilidades e competências destinadas aos docentes, o que pode demonstrar a sua substituição pela telemática⁵⁵.

O desenvolvimento da expansão da educação superior no Brasil, nos últimos 15 anos, fundamentalmente, após a aprovação da LDB, em 1996, conforme se expôs na seção 1.1, demonstra uma grande expansão, em um primeiro momento, das matrículas e funções docentes via setor privado, com discreto crescimento do setor público. A partir de 2003, início do governo de Lula da Silva, a expansão mantém a mesma dinâmica, via setor privado. Todavia esse incremento nas matrículas para atender aos determinantes do PNE, relativos ao percentual de 30% da população de 18 a 24 anos⁵⁶ matriculada no ensino superior, é realizado a partir da legitimação dos cursos de educação à distância.

A política de garantia do crescimento do setor privado, tendo em vista o grande aumento das vagas ociosas nestas instituições, se deu pelo PROUNI, que, entretanto, apenas manteve as taxas de crescimento a patamares baixos, sem real incremento das matrículas, assim como as funções docentes, neste setor e no setor público, obtiveram relativa redução ou manutenção dos valores, quando analisado o movimento da taxa matrículas/funções docentes. A real expansão é expressa nos números da educação à distância, garantida unicamente pelo nível de desenvolvimento tecnológico possibilitado pela atual revolução tecnológica⁵⁷, que unifica as formas de comunicação e difusão de informações em um único instrumento – os computadores conectados à rede mundial de internet.

⁵⁵ Também chamada de teleinformática, ela surge “[...] da convergência entre os novos sistemas de telecomunicações por satélite e a cabo, as tecnologias de informatização e a microeletrônica. Ela abriu, às grandes empresas e aos bancos, maiores possibilidades de controlar a expansão de seus ativos em escala internacional e de reforçar o âmbito mundial de suas operações.” (CHESNAIS, 1996, p. 28).

⁵⁶ Na seção 4.3 do PNE, em seu primeiro item, determina-se prover, até o ano de 2011, a oferta da educação superior para, pelo menos, 30% da população na faixa etária de 18 a 24 anos (BRASIL, 2001c, p. 67). Salienta-se que de 2001 a 2007 o percentual de matrículas no ensino superior, na faixa etária de 18 a 24 anos, saltou de 8,9% para 13,2%, muito aquém da perspectiva determinada pelo PNE (TCU, 2009, p. 20).

⁵⁷ A atual revolução tecnológica caracteriza-se pela “[...] integração de vários modos de comunicação em uma rede interativa que, pela primeira vez na história, integra, no mesmo sistema, as modalidades escrita, oral e audiovisual da comunicação humana. A integração entre textos, imagens e sons no mesmo tempo e espaço, em condições abertas e de baixo custo, muda consideravelmente a comunicação e consequentemente a cultura.” (MORAES; VIEIRA, 2008, p. 167).

Esses elementos ratificam a lógica de desenvolvimento do capital, descrita por Marx (2002) como aquela que constantemente necessita empreender avanços tecnológicos para reduzir os custos de produção das mercadorias, sustentados na inovação tecnológica e consequente redução do valor da força de trabalho pela sua secundarização no processo produtivo, secundarização aparente, porque não se pode perder de vista que ainda é o homem o único produtor de riquezas.

O instrumento de trabalho, ao tomar a forma de máquina, logo se torna concorrente do próprio trabalhador. A auto-expansão do capital através da máquina está na razão direta do número de trabalhadores cujas condições de existência ela destrói. Todo o sistema de produção capitalista baseia-se na venda da força de trabalho como mercadoria pelo trabalhador. **A divisão manufatureira do trabalho particulariza essa força de trabalho, reduzindo-a à habilidade muito limitada de manejar uma ferramenta de aplicação estritamente especializada. Quando a máquina passa a manejar a ferramenta, o valor-de-troca da força de trabalho desaparece ao desvanecer seu valor-de-uso.** O trabalhador é posto fora do mercado como o papel-moeda retirado da circulação. A parte da classe trabalhadora que a maquinaria transforma em população supérflua, não mais imediatamente necessária à auto-expansão do capital, segue uma das pontas de um dilema inarredável: ou sucumbe na luta desigual dos velhos ofícios e das antigas manufaturas contra a produção mecanizada, ou inunda todos os ramos industriais mais acessíveis, abarrotando o mercado de trabalho e fazendo o preço da força de trabalho cair abaixo do seu valor. (MARX, 2002, p. 491, grifo nosso).

A introdução dos recursos da informática e da telemática no âmbito educacional, paulatinamente, foi remodelando o trabalho docente. Se outrora esses recursos funcionaram como auxiliares do trabalho, cada vez mais eles assumem a própria função da docência, auxiliados pelos docentes que os programam, alimentam e gerenciam.

A partir da aprovação do Decreto nº 5.622/05, foi estipulado a elaboração do referencial de qualidade para a EaD, conforme o parágrafo único do 7º artigo. Tal referencial foi apresentado a público em agosto de 2007, com a publicação do documento *Referências de qualidade para Educação Superior a distância*. Um dos elementos enfatizados no documento é o trabalho docente, dividido em professores e tutores, conforme expressa o trecho: “A compreensão de avaliação, os instrumentos a serem utilizados, as concepções de tutor, de estudante, de professor, enfim, devem ter coerência com a opção teóricometodológica definida no projeto pedagógico” (MEC/SEAD, 2007, p. 8). Ou seja, existe diferenciação entre a figura do tutor e do professor.

As duas categorias do trabalho docente na EaD – tutores e professores – se relacionam por meio das TIC, que devem ter ampla diversificação (telefone, fax, correio eletrônico,

videoconferência, fórum de debate pela Internet, ambientes virtuais de aprendizagem, etc.), e, por sua vez, os docentes devem dominar o manuseio dessas tecnologias.

O domínio dessas tecnologias se expressa nas “capacidades docentes” que as duas categorias devem possuir. Para os professores as capacidades são:

- 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/SEAD, 2007, p. 20).

Para os tutores as capacidades são, fundamentalmente, o domínio dos conteúdos das disciplinas que realizam a tutoria, aliado “[...] à necessidade de dinamismo, visão crítica e global, capacidade para estimular [nos discentes] a busca de conhecimento e habilidade com as novas tecnologias de comunicação e informação” (MEC/SEAD, 2007, p. 22). Logo, enfatiza o documento, o tutor deve ser visto como um dos sujeitos que participa da prática pedagógica.

O documento ainda delimita subcategorias aos professores e tutores. Os primeiros são divididos em: coordenador de curso, coordenador de polo de apoio presencial, coordenador do corpo de tutores (quando for o caso), professores responsáveis pelo conteúdo e professores coordenadores de disciplina. (MEC/SEAD, 2007). Os tutores são apresentados como “tutores a distância” e “tutores presenciais”, conforme caracteriza o documento:

A tutoria a distância atua a partir da instituição, mediando o processo pedagógico junto a estudantes geograficamente distantes, e referenciados aos polos descentralizados de apoio presencial. Sua principal atribuição deste profissional é o esclarecimento de dúvidas através [de] 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. *A tutoria presencial* atende os estudantes nos polos, 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 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. (MEC/SEAD, 2007, p. 21-22, grifo do autor).

A atividade docente na EaD, como pode ser visto, é diversificada. As diversas funções, entre as duas categorias docentes, fizeram com que o trabalho docente na EaD fosse denominado de “Polidocência”, tida como a mais completa realização da divisão entre concepção e execução do trabalho. De um lado, um grupo de professores elaboram os materiais didáticos, pensam os tempos não formais em que cada conteúdo será estudado, organizam os calendários e as avaliações e, de outro lado, o grupo de tutores (presenciais e a distância) conduzem o processo de ensino-aprendizagem, coordenados por alguns professores (FIDALGO; NEVES, 2007).

A atividade dos professores demanda novas habilidades para a execução do trabalho. A ausência ou a redução dos momentos presenciais dificulta os rápidos questionamentos por parte dos discentes, assim como os espaços de debates são reduzidos. A construção do conhecimento em conjunto é possível apenas por meio da internet de forma fragmentada, o que leva os docentes a terem que produzir os materiais das aulas de forma sintética e didática, para que sejam assimilável apenas pela leitura. Essa realidade requer que o professor passe a “[...] ‘lecionar’ por meio de outras linguagens (mídias), muitas vezes suportadas pelos novos meios informacionais e comunicacionais que podem atingir mais de uma centena de estudantes, o que implica novos desafios profissionais e didáticos.” (SÁ, 2007, p. 88).

Com a redução dos vínculos diretos entre professores e discentes em uma sala de aula, a mediação entre esses atores se dá por meio dos recursos da telemática, que hoje se agrupam em plataformas fechadas (ambientes virtuais de aprendizagem) ou *sites* na internet. A manutenção desses espaços com materiais de estudos – textos, *slides*, artigos, vídeo-aulas, etc. – é de responsabilidade dos docentes, assim como o contato direto com os discentes por meio de *e-mail*, *chat*⁵⁸ e *blog*⁵⁹, mas que também é realizado pelos tutores.

As novas tarefas docentes na EaD perpassam também pela construção de *softwares* educacionais, produtos que corporificam o trabalho docente em objetos e máquinas, ou seja, constroem-se materiais didáticos para manter o funcionamento dos cursos a distância e, com

⁵⁸ De acordo com Houaiss (2009), *chat* significa: “forma de comunicação à distância, utilizando computadores ligados à internet, na qual o que se digita no teclado de um deles aparece em tempo real no vídeo de todos os participantes do bate-papo”.

⁵⁹ De acordo com Houaiss (2009), *blog* significa: “página pessoal, atualizada periodicamente, em que os usuários podem trocar experiências, comentários etc., geralmente relacionados com uma determinada área de interesse”.

isso, se reduz a função do trabalho docente à simples tarefas de tutores. Como exemplo, Almeida e Wolff (2008), em pesquisa direta com professores de cursos de graduação a distância em uma instituição particular, afirmam que o trabalho docente se tornou racionalizado e simplificado ao solicitar, como habilidades docentes, um corpo de professores que produza os *softwares* com menos tempo de trabalho e com mais qualidade visual e interativa.

Existem diversos desacordos quanto à caracterização do tutor e de suas responsabilidades. Inicialmente, o modelo tutorial tem sua origem na Inglaterra com a função de assessorar, apenas no âmbito do ensino, estudantes universitários em questões gerais de estudo, assim como acompanhar, individualmente, os novos estudantes para integrá-los à vida acadêmica. Logo, tutores “[...] não eram, propriamente, docentes, mas, sim, conselheiros e, na melhor das hipóteses, algo como amigos mais velhos.” (PETERS, 2003, p. 58).

Posteriormente, o tutor assume a postura externa ao âmbito acadêmico. Não se trata mais apenas de um graduando, mas de um graduado que aconselha, sana dúvidas pertinentes às atividades de ensino de um grupo de acadêmicos de um determinado curso. Nesse caso, as ações do tutor vão no sentido de estimular a investigação, ajudar na resolução de problemas com questionamentos e motivar os estudantes na sua autoeducação (PETERS, 2003, p. 59).

Especificamente sobre o trabalho do tutor a distância, conforme termo utilizado pelo MEC, Fidalgo e Mill (2009) relacionam a atividade desenvolvida por esse docente como teletrabalho, que é uma forma de trabalho utilizada no mundo da produção e circulação de mercadorias há, pelo menos, 30 anos. Nas palavras dos autores:

A junção de *tele* (longe, a distância), com *trabalho* (atividade humana), ou seja, *teletrabalho*, denotaria *atividade humana a distância*. Como a realização de alguma atividade a distância supõe uma mediação para o transporte da informação ou mercadoria, a tecnologia ganha significado especial no processo de produção pelo teletrabalho. [...]. Dessa forma, a realização de atividades a distância tornou-se mais fácil, especialmente aquelas atividades do setor de serviços (como é o caso da educação). O desenvolvimento tecnológico atual possibilita a realização de várias atividades a distância, e isso está na base do teletrabalho: *flexibilização dos lugares e dos horários do fazer*. (FIDALGO; MILL, 2009, p. 202, grifo do autor).

A partir dessa definição de teletrabalho, os autores atestam que o tutor a distância é um teletrabalhador docente, assim como todo e qualquer professor ou tutor que se relaciona com os estudantes por meio dos recursos tecnológicos. De forma geral, tendo em vista a concentração das matrículas na EaD no setor privado, o teletrabalhador da EaD é “um profissional, assalariado ou independente, que efetua de forma regular todas as suas tarefas ou

partes delas, em locais distantes da instituição [ou mesmo na própria instituição] que oferece o curso e/ou longe dos alunos que se beneficiam do seu trabalho.” (FIDALGO; MILL, 2009, p. 204).

O grande atrativo na execução do teletrabalho está na possibilidade da sua realização em espaços e tempos diferentes daqueles pertencentes à educação presencial e aos próprios estudantes. Apesar disso, os autores alertam que essas vantagens são falsas e fundamentam essa tese em dois determinantes: o teletrabalho na EaD, por ter baixa remuneração, obriga o docente a aumentar a quantidade de vínculos empregatícios ou ainda a ter que permanecer na educação presencial, e, dessa forma, intensifica a jornada de trabalho e precariza as condições de trabalho por ser realizado em sua residência. Agrava-se ainda mais o trabalho dos tutores, por estes apresentarem vínculos empregatícios flexíveis, por meio de contratos temporários (FIDALGO; MILL, 2009).

Em grande escala, relatam alguns autores, a desvalorização do trabalho do tutor ou a precarização e intensificação do trabalho docente na EaD, por meio da mutação do docente em tutor, se estabelece por este não ser mais considerado como um professor, mas ser subsumido aos determinantes de um professor. Um grupo de tutores, geralmente, está sob as ordens do coordenador de disciplina. Este sim é considerado o professor da EaD.

A materialização das atividades do tutor a distância ocorre por meio da “[...] telefonia regular ou ‘0800’, videoconferência, Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), material escrito (livros-texto), entre outros” (FIDALGO; MILL, 2007, p. 12). Em virtude dessas características é que se define o tutor como um orientador pedagógico de aprendizagem do aluno, que frequentemente necessita do docente para indicar o que mais lhe convém em cada circunstância.

Pelo fato de ser um trabalho que apresenta distinções em relação ao trabalho dos demais docentes, o tutor não dispõe de instrumentos jurídicos que respaldem a sua atividade na área educacional, o que possibilita o aumento da precarização do trabalho desses docentes por não existir regulamentação quanto à carga horária de trabalho, às condições de trabalho e aos direitos trabalhistas (FIDALGO; NEVES, 2007).

Sobre o aspecto jurídico do trabalho docente dos tutores, Barros (2008, p. 3272) chama atenção para a ausência de regulamentação quanto ao “horário de trabalho”, à “duração dos contratos”, ao “número de alunos por docente”, às “despesas com equipamentos tecnológicos”

e aos “direitos autorais e de imagem”. A ausência dessa regulamentação pode desencadear a precarização nas condições de trabalho dos tutores.

Portanto, o trabalho docente nos cursos de graduação a distância se caracteriza pela polidocência, sendo estruturado em professores e tutores. Os professores são responsáveis pela garantia do funcionamento dos cursos em todos os âmbitos, desde a coordenação do curso, passando pela coordenação dos tutores, das disciplinas e pela produção de materiais didáticos. De outra forma, os tutores (presenciais e a distância) caracterizam-se pela fragilidade nas relações de trabalho, pela execução de tarefas secundárias de acompanhamento das atividades de ensino dos estudantes, de forma presencial ou a distância, fato que os tornam teletrabalhadores da educação.

2.3.1 DIRETRIZES AO TRABALHO DOCENTE NA UAB

O trabalho docente no âmbito do Sistema UAB, a partir das últimas normatizações relativas à temática, com a aprovação da Resolução nº 26, de 5 de junho de 2009, do FNDE, ganhou atribuições a serem cumpridas por aqueles que se submeterem a bolsas de estudo e pesquisa do referido sistema.

As bolsas do sistema UAB são disponibilizadas pela CAPES e o crédito das bolsas será realizado por meio de conta específica no Banco do Brasil, a cargo do FNDE. As atividades docentes foram divididas em sete tipos: Coordenador da UAB; Coordenador Adjunto da UAB; Coordenador de curso; Coordenador de tutoria; Professor pesquisador; Coordenador de polo; Tutor.

O valor das bolsas para as cinco primeiras categorias são de R\$ 1.200,00 mensais, para aqueles que comprovarem experiência mínima de três anos no magistério superior ou, ainda, comprovada a experiência de um ano no magistério superior ou o vínculo com programa de pós-graduação *stricto sensu* o candidato pode receber bolsa no valor de R\$ 900,00 mensais. Esses docentes devem ser indicados pelas IPES, mas a Resolução nº 26/09 não esclarece se o docente deve pertencer ao quadro da instituição e, caso pertença ao quadro, se existe distinção entre efetivos e temporários (MEC/FNDE, 2009).

A bolsa destinada à função de Coordenador de polo foi estipulada em R\$ 900,00 mensais. A resolução define, ainda, como critérios para o recebimento da bolsa, a necessidade

de ser professor graduado com vínculo à rede pública de ensino e possuir, no mínimo, três anos de magistério na educação básica ou superior. Por fim, aos Tutores é destinada uma bolsa no valor de R\$ 600,00. Antes da Resolução nº 26/09, as bolsas destinadas aos tutores variavam entre R\$ 500,00 e R\$ 600,00, a exemplo dos editais nº 13, de 11 de maio de 2009, da UFJF⁶⁰ e nº 01, do início de 2009, da Universidade de Brasília (UnB⁶¹). Os editais de seleção de tutores, antes e depois da resolução, estabelecem carga horária semanal de 20 horas e, em alguns casos, explicitam que a bolsa não caracteriza vínculo empregatício com a instituição ou com o governo.

A Resolução nº 26/09 traz ainda três anexos: I. Manual de atribuições dos bolsistas; II. Termo de compromisso do bolsista; III. Formulário de cadastramento do bolsista. Especificamente no anexo I, delimita-se as diversas atribuições concernentes aos bolsistas do sistema UAB.

O Coordenador da UAB nas diversas instituições que aderem ao sistema tem como atribuição principal coordenar as atividades dos cursos ofertados pela Instituição de Ensino, no âmbito do Sistema UAB. Dessa forma, cabe a ele manter contato com os coordenadores de cursos, a partir de reuniões periódicas, para dar encaminhamento às atividades acadêmicas. O coordenador é responsável por cobrar e avaliar relatórios de desenvolvimento dos cursos produzidos pelos coordenadores de curso e de polo, material que dará base para a produção de relatórios semestrais de acompanhamento e avaliação das atividades dos cursos à distância da instituição (MEC/FNDE, 2009).

São ainda atribuições do Coordenador da UAB os seguintes itens:

- a. participar de grupos de trabalho instituído pela UAB, visando o aprimoramento e adequação do Sistema;
- b. realizar cadastramento e controle de bolsistas;
- c. encaminhar as fichas de cadastro de bolsistas, mediante ofício;
- d. encaminhar o Termo de Compromisso do Bolsista, devidamente assinado, à UAB/DE/CAPES;
- e. encaminhar relatório de bolsistas para pagamento, mediante ofício;
- f. fazer a certificação dos lotes de pagamento de bolsas;
- g. acompanhar a aplicação financeira dos recursos liberados para o desenvolvimento e oferta dos cursos;

⁶⁰ Disponível em: <http://www.nead.ufjf.br/media/editais/tutores/presenciais/edital_013_2009.pdf>.

⁶¹ Disponível em: <http://www.tecnologia.to.gov.br/editais/UAB/UnB/edital_01_2009_unb_tutor_adm.pdf>.

- h. fazer a prestação de contas dos recursos liberados pelo MEC (MEC/FNDE, 2009, p. 14).

O Coordenador UAB nas IPES tem auxílio do Coordenador Adjunto UAB em todas as suas atividades de coordenação. Cabe a ele a organização e desenvolvimento das atividades relativas ao funcionamento dos cursos, desde elementos pedagógicos até a verificação da infraestrutura necessária nos polos, para as atividades pertinentes ao curso a distância. Competem também ao coordenador adjunto as atribuições que seguem:

- a. participar de grupos de trabalho instituído pela UAB, visando o aprimoramento e adequação do Sistema;
- b. manter arquivo com as informações relativas aos cursos desenvolvidos na IPES no âmbito do Programa UAB;
- c. verificar “in loco” o bom andamento dos cursos;
- d. verificar “in loco” a adequação da infraestrutura dos polos aos objetivos dos cursos, enviando relatórios periódicos a DED/CAPES;
- e. realizar, em conjunto com os coordenadores de cursos, o planejamento das atividades de seleção e capacitação dos profissionais envolvidos no programa;
- f. acompanhar o registro acadêmico dos alunos matriculados no curso (MEC/FNDE, 2009, p. 15).

No que se refere às atribuições do Coordenador de Curso, pode-se realizar analogia com aqueles da coordenação de cursos presenciais; coordenar, acompanhar e avaliar as atividades acadêmicas de determinado curso. Mas, além dessas atividades “tradicionais”, o coordenador de curso no sistema UAB realiza um conjunto de atividades que, em certa medida, pode ser demasiado do seu tempo de trabalho, quando, por exemplo, atribui-se a esta função “verificar ‘in loco’ o bom andamento dos cursos” (MEC/FNDE, 2009, p. 15). É sabido que na EaD os cursos se espalham por diversas cidades de determinado Estado, fator que pode dificultar ou intensificar a quantidade de deslocamento dos coordenadores de cursos para realizar a “visita in loco” dos diversos cursos interiorizados.

Outras atribuições específicas são da competência do Coordenador de Curso no sistema UAB:

- a. participar das atividades de capacitação e de atualização desenvolvidas na Instituição de Ensino;

- b. participar dos grupos de trabalho para o desenvolvimento de metodologia, elaboração de materiais didáticos para a modalidade a distância e sistema de avaliação do aluno;
- c. realizar o planejamento e o desenvolvimento das atividades de seleção e capacitação dos profissionais envolvidos no curso;
- d. elaborar, em conjunto com o corpo docente do curso, o sistema de avaliação do aluno;
- e. participar dos fóruns virtuais e presenciais da área de atuação;
- f. realizar o planejamento e o desenvolvimento dos processos seletivos de alunos, em conjunto com o coordenador UAB;
- g. acompanhar o registro acadêmico dos alunos matriculados no curso;
- h. acompanhar e supervisionar as atividades: dos tutores, dos professores, do coordenador de tutoria e dos coordenadores de polo;
- i. informar para o coordenador UAB a relação mensal de bolsistas aptos e inaptos para recebimento;
- j. auxiliar o coordenador UAB na elaboração da planilha financeira do curso (MEC/FNDE, 2009, p. 15).

A função docente que mais tem atribuições no sistema UAB é a de Professor Pesquisador. Este é responsável pela elaboração dos conteúdos dos módulos (disciplinas) desenvolvidos ao longo dos cursos de EaD nas IPES e, para isso, precisa dominar os conhecimentos relativos às TIC para poder desenvolver metodologias que possibilitem a aprendizagem de maneira autônoma por parte do discente, ou seja, este deve apreender os conhecimentos pertinentes das diversas disciplinas da grade curricular, apenas por meio dos materiais produzidos pelo professor pesquisador, tendo em vista o número de aulas presenciais reduzidas ou inexistentes (MEC/FNDE, 2009).

No sistema UAB, o Professor Pesquisador assume o papel de conteudista (responsável pela elaboração do material didático) e de coordenador de disciplina. Conforme o Anexo I da Resolução nº 26/09 MEC/FNDE, o Professor Pesquisador deve desenvolver as atividades docentes das disciplinas ofertadas que são de sua responsabilidade e, como na EaD existe a atividade de tutoria, cada disciplina irá dispor de determinado quantitativo de tutores presenciais e a distância que devem ser coordenados, também, pelo professor pesquisador (MEC/FNDE, 2009).

Além dessas atribuições, cabe ao Professor Pesquisador:

- a. adequar conteúdos, materiais didáticos, mídias e bibliografia utilizados para o desenvolvimento do curso à linguagem da modalidade a distância;
- b. realizar a revisão de linguagem do material didático desenvolvido para a modalidade a distância;
- c. adequar e disponibilizar, para o coordenador de curso, o material didático nas diversas mídias;
- d. participar e/ou atuar nas atividades de capacitação desenvolvidas na Instituição de Ensino;
- e. desenvolver as atividades docentes na capacitação de coordenadores, professores e tutores mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no plano de capacitação;
- f. desenvolver o sistema de avaliação de alunos, mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no plano de curso;
- g. apresentar ao coordenador de curso, ao final da disciplina ofertada, relatório do desempenho dos estudantes e do desenvolvimento da disciplina;
- h. participar de grupo de trabalho para o desenvolvimento de metodologia e materiais didáticos para a modalidade a distância;
- i. realizar a revisão de linguagem do material didático desenvolvido para a modalidade a distância;
- j. participar das atividades de docência das disciplinas curriculares do curso;
- k. desenvolver, em colaboração com o coordenador de curso, a metodologia de avaliação do aluno;
- l. desenvolver pesquisa de acompanhamento das atividades de ensino desenvolvidas nos cursos na modalidade a distância;
- m. elaborar relatórios semestrais sobre as atividades de ensino no âmbito de suas atribuições, para encaminhamento à DED/CAPES/MEC, ou quando solicitado (MEC/FNDE, 2009, p. 16).

Por fim, os Tutores têm como atribuições principais mediar a comunicação das atividades e conteúdos entre o professor pesquisador e os discentes. São os Tutores que orientam as atividades dos discentes, sanam dúvidas relativas aos conteúdos e, em alguns casos, ministram aulas semanais. O contato dos tutores com os discentes se estabelece a partir do uso de TIC, como o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) que deve ser regularmente acessado pelo tutor para atender às questões levantadas pelos discentes.

Constitui também atribuição dos tutores:

- a. acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso;
- b. apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes;
- c. colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes;
- d. participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela Instituição de Ensino;
- e. elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria;
- f. participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável;
- g. apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos polos, em especial na aplicação de avaliações (MEC/FNDE, 2009, p. 16-17).

Os Tutores no sistema UAB são coordenados por outros professores, distintos dos professores pesquisadores. A função docente de Coordenador de Tutor tem como finalidade acompanhar e supervisionar as atividades desenvolvidas pelos tutores, por meio de reuniões periódicas, com a produção de relatórios mensais sobre desempenho da tutoria, destinados aos coordenadores de curso. Cabe ainda a esta função o planejamento das atividades de seleção e capacitação dos tutores envolvidos no programa em conjunto com os coordenadores de curso (MEC/FNDE, 2009).

Inserida na política de expansão do ensino superior que se desenvolve a partir de 2003, no início do Governo Lula, a UFPA está entre as IES pioneiras no Brasil a ofertar cursos na modalidade à distância, ainda no ano de 2004, com o curso de graduação em Matemática, localizado em sete cidades do Estado do Pará, dentre elas a capital do Estado – Belém.

Atualmente a UFPA compõe o quadro de IPES que aderiram ao Sistema UAB. Oferta cursos de Licenciatura – Biologia, Letras-Português, Matemática, Química – e Bacharelado – Administração –, assim como cursos de Aperfeiçoamento e Especialização. Os cursos são distribuídos em 34 polos de apoio presencial no Estado do Pará e um polo de apoio presencial na cidade de Santana (Amapá), em que se oferece o curso de Matemática.

Diante das mudanças que o desenvolvimento da EaD no ensino superior trouxe ao trabalho docente, conforme se expôs ao longo deste capítulo, no qual se visualizou indícios de que essa modalidade de ensino contribui para a precarização e a intensificação do trabalho

docente, questiona-se quais as consequências da política de desenvolvimento da educação à distância na UFPA, a partir do curso de Matemática a Distância, para o trabalho docente.

Os resultados da pesquisa desenvolvida no curso de Matemática a distância da UFPA respondem essa questão. As análises de documentos e entrevistas são o fundamento desses resultados que serão expostos no decorrer do terceiro capítulo.

3 A UFPA COMO EXPRESSÃO DO FENÔMENO: TRABALHO DOCENTE NO CURSO DE MATEMÁTICA A DISTÂNCIA

Tratar do desenvolvimento do trabalho docente no âmbito de uma nova modalidade de ensino em nível de graduação no Brasil – educação à distância –, especificamente no curso de Matemática a distância da Universidade Federal do Pará, requer explanação inicial da geografia em que essa universidade está imersa e uma concisa caracterização da grandiosidade numérica que a instituição tem no estado do Pará.

Ela apresenta destaque na região Norte do Brasil por ser a Universidade Federal com o maior quantitativo de funções docentes em exercício e afastados, de funcionários técnicos administrativos em exercício e afastados e de matrículas e vagas oferecidas nos cursos de graduação presenciais no ano de 2008. Encontra-se entre as onze Universidades Federais do Brasil com elevado *quantum* de funções docentes e funcionários técnicos administrativos, com realce para o primeiro lugar em matrículas oferecidas nos cursos de graduação presenciais no ano em questão (INEP, 2008). Destaca-se também, na região Norte, pelo número de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, com 40 mestrados, 21 doutorados e 2 mestrados profissionais, bem à frente da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), que fica em segundo lugar nesse quesito, com os valores de 30, 8 e 2⁶², respectivamente.

Diante da extensão territorial do estado do Pará, a UFPA desencadeou uma política de cursos de graduação a distância no ano de 2004, com a implementação do primeiro curso nessa modalidade, na capital e em municípios do estado. O curso de graduação em Matemática a Distância, ao longo do seu desenvolvimento, conseguiu concluir algumas turmas a partir do ano de 2008. Desta forma, a organização do trabalho docente nesse curso encontra-se materializada do início ao fim, tornando possível uma análise das metamorfoses no trabalho docente em cursos de graduação na modalidade à distância.

O capítulo objetiva, então, apresentar análise da realidade do trabalho docente no curso de graduação em Matemática a distância da UFPA. Para isso, utiliza-se de fontes documentais e entrevistas realizadas junto aos antigos e atuais coordenadores do curso em questão. Antes de se chegar a isso, faz-se a descrição da localização econômica e geográfica da instituição no

⁶² Dados extraídos do *site* da CAPES, a partir da atualização de 6 out. 2009. Disponível em: <<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarRegiao>>. Acesso em: 11 nov. 2009.

estado do Pará para demonstrar a sua centralidade na política de formação de professores para a região.

3.1 A INSERÇÃO ECONÔMICA E GEOGRÁFICA DA UFPA

Dada a natureza dos cursos na modalidade à distância, que necessitam do uso das tecnologias de informação e comunicação, torna-se necessário analisar o contexto geográfico, social e econômico em que a UFPA está inserida, para se compreender o papel que deveria desempenhar para o desenvolvimento da região amazônica.

A UFPA localiza-se na maior floresta tropical do mundo. A Floresta Amazônica ocupa a área de, aproximadamente, $5,5 \cdot 10^6 \text{ Km}^2$, ao longo de nove países da América do Sul: Bolívia, Brasil, Colômbia, Equador, Guiana, Guiana Francesa, Peru, Suriname e Venezuela. O Brasil concentra pouco mais de 60% da floresta em seu território. A Amazônia, com proximidade à linha do Equador, é cortada por uma grande bacia hidrográfica, com destaques para alguns afluentes, tais como o Rio Negro, o Rio Tapajós, o Rio Madeira e, como principal afluente, o Rio Amazonas.

Este rio tem sua nascente na Cordilheira dos Andes, no lago Lauri, localizado no Peru, e deságua no Oceano Atlântico, passando antes pela Ilha do Marajó no estado do Pará (Brasil). Ao longo desses pouco mais de sete milhões de km, o Rio Amazonas corta sete países que compõem a Floresta Amazônica (as exceções são a Guiana Francesa e o Suriname), e, no Brasil, cindi sete estados: Acre, Amazonas, Roraima, Rondônia, Mato Grosso, Pará e Amapá. Por esse motivo, o rio recebe diversas denominações, tais como: *Tunguragua*, *Marañón*, *Apurímac*, *Ucayali*, Solimões e Amazonas. Dadas as suas proporções, ele é considerado o mais caudaloso e o mais longo do mundo.

No Brasil, a área que a Floresta Amazônica ocupa é denominada de “Amazônia Legal”, definida a partir da criação da Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) em 1966, e se estende por nove estados da nação: Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima, Maranhão, Tocantins e Mato Grosso. A Amazônia Legal abriga 1/3 das reservas de

florestas tropicais úmidas do mundo e possui o maior banco genético do planeta, além de conter 1/5 da disponibilidade mundial de água doce e grandes reservas minerais⁶³.

A Floresta Amazônica no Brasil apresenta diversos ecossistemas, os quais se podem destacar: matas de terra firme, florestas inundadas, várzeas, igapós e campos abertos. Em virtude dessa variedade de ecossistemas a Amazônia Legal abriga uma infinidade de espécies vegetais e animais: 1,5 milhão de espécies vegetais catalogadas; três mil espécies de peixes; 950 tipos de pássaros; e ainda insetos, répteis, anfíbios e mamíferos⁶⁴.

Por outro lado, a Amazônia Legal sofre com as altas taxas de desmatamento, tal como ocorreu com a Mata Atlântica que, de um total aproximado de 1,3 milhão de km², restam apenas 50 mil km². O Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) calcula que, nos últimos quatro anos anteriores ao ano de 2009, pouco mais de 77 mil km² foram desmatados na Amazônia Legal, tanto para a venda de madeira para os mercados interno e externo, quanto para o plantio de grãos, a exemplo do estado do Pará⁶⁵. Outro problema crônico na Amazônia Legal, para destacar alguns, é creditado ao elevado número de espécies da flora e da fauna ameaçadas de extinção e à biopirataria⁶⁶.

O estado do Pará está situado na porção leste da Amazônia Legal, com extensão de 1.247.689 km², cerca de 14,6% do território nacional, em que abriga 7.321.493 habitantes, em sua maioria concentrados no interior do estado, que se divide em 144 municípios⁶⁷. O estado destaca-se pela maior produção de Pimenta do Reino do Brasil, com 55.995 t em 2008, além de ter boa produção de dendê, urucum, abacaxi, cacau, juta, malva, mandioca, goiaba, cocoda-baía, banana e arroz. Ainda possui pequena expressão nacional na produção de café, cana-de-açúcar, feijão, laranja, milho, soja, melancia, castanha de caju e limão (IBGE, 2008).

⁶³ Para uma análise detalhada da vegetação e do bioma da Amazônia Legal indica-se a consulta aos mapas do IBGE sobre o assunto, disponíveis em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Cartas_e_Mapas/Mapas_Murais/vegetacao_pdf.zip>, relativo à vegetação e: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Cartas_e_Mapas/Mapas_Murais/biomas_pdf.zip>, relativo ao bioma.

⁶⁴ Estas informações foram extraídas do *site* do IBAMA. Disponível em: <<http://www.ibama.gov.br/ecossistemas/amazonia.htm>>. Acesso em: 15 mar. 2010.

⁶⁵ Conforme matéria no *site* do IBAMA. Disponível em: <<http://www.ibama.gov.br/recursos-florestais/areas-tematicas/desmatamento/>>. Acesso em: 15 mar. 2010.

⁶⁶ A biopirataria pode ser definida como a “exploração, manipulação, exportação e/ou comercialização internacional de recursos biológicos que contrariam as normas da Convenção sobre Diversidade Biológica, de 1992.” (HOUAISS, 2009). Para aprofundar a discussão relativa à biopirataria na Amazônia consultar Nascimento (2007).

⁶⁷ O estado do Pará conta com mais um município em 2010, ano em que ocorrerá eleições para a administração local do município de Mojuí dos Campos, autorizada pelo Tribunal Regional Eleitoral do Pará, por meio da Resolução nº 4.754, de 13 de outubro de 2009. O município era distrito da cidade de Santarém, localizado a 14 km da sua sede.

A produção de madeira em tora de floresta nativa da Amazônia Legal tem como grande destaque o estado do Pará. O estado mantém essa posição desde, pelo menos, o ano de 1975, ano em que a sua produção alcançou a marca de 3,942 milhões m³ de madeira. Em segundo lugar vinha o estado do Amapá com 330 mil m³ no mesmo ano. A produção de madeira do Pará teve seu pico máximo no ano de 1991, com 28,370 milhões m³, reduzindo para 11,150 milhões m³ de madeira em 2004 (CLEMENT; HIGUCHI, 2006, p. 48).

Apesar da expressão que o estado do Pará apresenta, em nível nacional, relacionada à produção agropecuária e madeireira, esse suposto *status* é mantido pelo elevado nível de desmatamento que o estado possui, tanto pelo aumento da produção madeireira, quanto pela devastação de grandes áreas da floresta para a confecção de pastagem na produção de carne bovina e leite, casado com o aumento da concentração fundiária⁶⁸. De acordo com Castro (2005), o efetivo do rebanho bovino paraense, no decênio 1994-2004, aumentou em 131,2% ou de 7.539, em 1994, para 17.430, em 2004, concentrado no sudeste do estado, com destaque para o município de São Félix do Xingu, apontado pela autora como o município do estado que, desde a década de 1980, apresenta os maiores índices de violência e conflitos no campo.

Tais conflitos somaram, em 2006, 35 ocupações, 12 acampamentos, 104 casos de conflitos por terra, 24 assassinatos de trabalhadores rurais e 133 ocorrências de trabalho escravo (IDEFLOR, 2008). Particularmente sobre a incidência de trabalho escravo no estado, Fernandes (2006, p. 95) apresenta dados do período de 1994 a 2005 e constata que o município de São Félix do Xingu é o que mais apresentou ocorrências nesse íterim com o número de 94. Essas ocorrências envolveram 3.017 trabalhadores, com 451 libertações de escravos. O segundo lugar fica para o município de Marabá, com 53 ocorrências e, em igual período, o total de ocorrências no estado soma 585, com 18.576 envolvidos e 4.975 libertos.

Apesar da relativa importância econômica dos setores agropecuário e madeireiro no estado, os dez municípios do estado do Pará que apresentam maior Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* têm grande participação do setor industrial na composição do PIB. Em ordem decrescente do PIB *per capita*, os municípios distribuem-se da seguinte forma: Barcarena (R\$ 43.249); Canaã dos Carajás (R\$ 28.019); Tucuruí (R\$ 27.305); Parauapebas (R\$ 23.029); Marabá (R\$ 15.857); Almeirim (R\$ 13.617); Oriximiná (R\$ 11.676); Benevides (R\$ 11.258); Xingua (R\$ 10.863); Belém (R\$ 9.793) (IBGE, 2007).

⁶⁸ Dados de 1995 demonstram que 82% dos estabelecimentos rurais no estado do Pará com área menor que 100 ha (1 ha equivale a área de um quadrado com 100 m de lado) ocupavam 19% da área total rural, enquanto os 18% de grande propriedade rurais abarcavam 81% da área total rural que, nesse ano, correspondia a 22.520.230 ha (FERNANDES, 2006, p. 69).

Com exceção da capital do estado – Belém –, os demais municípios elencados apresentaram, em 2007, percentuais acima de 30% do componente industrial na composição dos seus respectivos PIB. Em ordem decrescente tem-se: Tucuruí (84%); Canaã dos Carajás (70%); Parauapebas (66%); Barcarena (58%); Benevides (51%); Oriximiná (50%); Almeirim (47%); Marabá (32%); Xinguara (31%); Belém (13%) (IBGE, 2007).

Os municípios de Canaã dos Carajás, Parauapebas, Oriximiná, Almeirim e Marabá apresentam grandes reservas minerais, com importante destaque mundial. De acordo com os dados obtidos por meio do Anuário Mineral Brasileiro, do ano de 2005, o estado do Pará destaca-se, principalmente, por suas reservas (medidas⁶⁹) de minério de Bauxita, representando 81% das reservas nacionais, que equivalem a 1,440 bilhão t, distribuídas, majoritariamente, nos municípios de Oriximiná (51%) e Paragominas (32%).

O estado possui ainda reservas (medidas) expressivas de minério de Cobre, com 659 milhões t (78% das reservas nacionais) nos municípios de Canaã dos Carajás (19%) e Marabá (80%); de Tungstênio (80% das reservas nacionais), com 94% no município de São Félix do Xingu; de Ouro primário, com 683 milhões t (38% das reservas nacionais) nos municípios de Canaã dos Carajás (19%), Marabá (76%) e Almeirim (3%); de Prata (40% das reservas nacionais) localizadas em Marabá (99%); de Ferro, com 3,404 bilhões t (21,5% das reservas nacionais), localizadas em Parauapebas (99%); de Manganês (17,5% das reservas nacionais), com 53 milhões t, nos municípios de Marabá (30%) e Parauapebas (55%); e ainda de Caulim, Gipsita, Níquel (50% em Marabá) e pequena reserva de Zinco em Marabá (DNPM, 2006).

Em virtude das grandes reservas minerais localizadas em grande parte do território brasileiro e pelas circunstâncias geradas pela II Guerra Mundial, o Brasil, a partir dos “Acordos de Washington”⁷⁰, em 1942, sob a presidência de Getúlio Vargas, funda a Companhia Vale do Rio Doce (CVRD), uma empresa estatal que tinha como objetivo extrair minérios para abastecer as siderúrgicas nacionais, em especial a Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), para em seguida exportar (COSTA, 2009).

⁶⁹ A Reserva Medida corresponde: “Volume ou tonelagem de minério computado pelas dimensões reveladas em afloramentos, trincheiras, galerias, trabalhos subterrâneos e sondagens, sendo o teor determinado pelos resultados de amostragem pormenorizada devendo os pontos de inspeção, amostragem e medida estarem tão proximamente espaçados e o caráter geológico tão bem definido que as dimensões, a forma e o teor da substância mineral possam ser perfeitamente estabelecidos. A reserva computada deve ser rigorosamente determinada nos limites estabelecidos, os quais não devem apresentar variação superior a 20% (vinte por cento) da quantidade verdadeira.” (DNPM, 2006, apêndice A2).

⁷⁰ Acordos firmados, em 13 de março de 1942, entre Brasil, Inglaterra e Estados Unidos da América, que, entre outros pontos, tratavam de exportação mineral do Brasil para os demais países (COSTA, 2009).

A partir das descobertas das reservas minerais no estado do Pará na década de 1960, organizaram-se movimentos de ocupação da área e, posteriormente, nas décadas de 1970 e 1980, programou-se o Projeto Grande Carajás (PGC), abarcando os estados do Pará, Maranhão e Tocantins, estando a sua frente a CVRD. Para realizar as ações de extração mineral preconizada pelo PGC, foram criadas a Usina Hidrelétrica de Tucuruí, no município de Tucuruí, a estrada de ferro Carajás (que liga os municípios de Parauapebas e Marabá à capital do estado do Maranhão – São Luís), e os portos de Ponta da Madeira e de Itaqui, em São Luís, para exportar a produção mineral.

Ainda na década de 1970 foram criadas a Mineração Rio do Norte (MRN), no município de Oriximiná, que tem como principal acionista a Vale⁷¹ (40% em 2008⁷²) e outras empresas nacionais e estrangeiras, a Alumínio Brasileiro (ALBRAS) e a Alumina do Norte do Brasil (ALUNORTE), ambas no município de Barcarena, também a partir da iniciativa da CVRD, em conjunto com um consórcio de empresas japonesas que detinham 49% das ações, no caso da ALBRAS, e 43% das ações da ALUNORTE (SANTOS, 2002).

O desenvolvimento do PGC no estado do Pará criou três grandes polos minerais no estado. Os municípios de Oriximiná e Almeirim formam um polo que tem como principal extração mineral a bauxita, utilizada na produção de alumínio. Na região que se localiza a Serra dos Carajás, um segundo polo de extração mineral se formou pelos municípios de Marabá, Parauapebas, Canaã dos Carajás e Xinguara, em que apresenta diversos tipos de minerais. O beneficiamento inicial da extração de bauxita é realizado próximo a capital do estado, no município de Barcarena, pelas empresas ALBRAS e ALUNORTE, região que configurou o terceiro polo mineral do estado.

Portanto, são essas características do estado do Pará que possibilitam os elevados PIB *per capita* de alguns municípios, com valores próximos ou superiores de cidades, como, por exemplo, São Paulo que apresenta o valor de R\$ 29.394, apesar de não ser um dos maiores do Brasil e que estão longe dos maiores PIB *per capita* brasileiro, no ano de 2007.

A produtividade mineral da MRN, em Oriximiná, de toneladas de bauxita produzidas por homem, em um ano de trabalho, saltou de 9.959, em 2002, para 14.068 no ano de 2008. Esse plus contribui para elevar a produção anual da empresa em 82,4%, ou seja, um salto de 9,9 milhões t de bauxita para 18,06 milhões, no período análogo. Toda essa produção da

⁷¹ Após o processo de privatização da CVRD e suas empresas agregadas, em 1997, conforme abordado no primeiro capítulo desta dissertação, a companhia passou a denominar-se pelo nome Vale.

⁷² Cf. MRN (2009).

MRN gerou, em 2003, receita bruta das vendas no valor de R\$ 826,5 milhões, com salto para R\$ 1,127 bilhão, em 2008 (MRN, 2005, 2009).

A Vale, após a sua privatização em 1997, iniciou expansão da exploração mineral no Brasil e no mundo. Parte da produção de minério de ferro provém do estado do Pará, extraído das minas localizadas em Parauapebas e, futuramente, dos novos trabalhos na cidade de Paragominas, assim como a produção de cobre que tem exclusividade nos municípios de Marabá e Canaã dos Carajás. Essas minas geraram, em 2008, uma produção de cobre de 320 mil t, que rendeu a empresa US\$ 2,029 bilhões; da mesma forma, a produção de minério de ferro alcançou a marca de 264 milhões t, em 2008⁷³.

No município de Barcarena, para configurar a conformação dos três polos minerais no estado do Pará, localizam-se as empresas ALBRAS e ALUNORTE, a 98 km de Belém, por via terrestre ou entre 50 a 60 km, por via fluvial. As empresas beneficiam a bauxita que provém da MRN, para produzir a alumina e, em seguida, o alumínio em forma de lingotes (barra), exportados, em sua maioria, para países como Estados Unidos da América, Índia, Holanda e Japão (CORÔA FILHO, 2005).

A produção anual da ALBRAS, em 2003, alcançou a marca de 436 mil t de alumínio, com faturamento de R\$ 2,077 bilhões, em 2004 (CORÔA FILHO, 2005). A ALUNORTE, por sua vez, em 2004, obteve faturamento de R\$ 1,645 bilhão pela venda da sua produção anual que alcançou 2,5 milhões t de alumina (COELHO, 2006, p. 44). Essas empresas, assim como as demais citadas, utilizam grande quantidade de energia elétrica que provém da Usina Hidrelétrica de Tucuruí⁷⁴. Apesar do alto consumo, essas empresas recebem subsídios do estado, a exemplo da ALBRAS, com subsídios de US\$ 1,083 milhão, em 2004 (CORÔA FILHO, 2005).

Apesar do grande potencial mineral que o estado do Pará apresenta e do grande volume da produção mineral extraído do seu território, os benefícios para a população, em linha geral, não são constatados nos dados oficiais. A título de exemplo, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, no estado do Pará, obteve aumento de 11,2%, em 2001,

⁷³ Dados disponíveis no *site* da Vale, no *link* do menu Nossos Negócios. Disponível em: <<http://www.vale.com/vale/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=3>>. Acesso em: 16 mar. 2010.

⁷⁴ Atualmente é a maior usina hidrelétrica totalmente brasileira, com potência total de 8.370 MW, capacidade esta ampliada em 2007, a partir da finalização das obras de construção da segunda casa de força com onze unidades geradoras de 375 MW cada, somando-se as doze unidades geradoras de 350 MW cada e mais duas auxiliares de 22,5 MW cada, que foram concluídas em 1992. Informações extraídas do *site* da Eletronorte. Disponível em: <<http://www.eln.gov.br/opencvms/opencvms/pilares/geracao/estados/para/>>. Acesso em: 17 mar. 2010.

para 11,9%, no ano de 2008, em sentido contrário ao valor do Brasil, que reduziu de 12,4% para 10,0%, no mesmo período. Outro dado relativo à educação diz respeito à média de anos de estudo das pessoas de dez anos ou mais de idade, que, no Pará, alcançou discreto aumento de 5,8 para 6,2, no período de 2001 a 2008, enquanto que este aumento médio da região Norte do Brasil foi de 6,0 para 6,5, abaixo da média de elevação das demais regiões que ficou em 1,05 (IBGE, 2003, 2009).

Os dados relativos a rendimentos mensais também apresentam números incompatíveis com a produção mineral do estado. Os valores percentuais, da população ocupada, de rendimento mensal domiciliar *per capita*, considerando-se valores de até dois salários mínimos, em 2001, corresponderam a 82,3%, percentual que se elevou para 82,4%, em 2008 (IBGE, 2003, 2009). Também, preocupam os números de 2008 sobre o percentual de domicílios particulares permanentes urbanos, no estado do Pará, que possuem acesso a serviço de internet, pois tal valor corresponde a 10,1%, abaixo da média da região Norte (13,2%) e da média encontrada no Brasil (27,5%), ou seja, este dispositivo é utilizado por uma parcela privilegiada da sociedade paraense, distante da maioria da população (IBGE, 2009).

Apesar da presença de grandes projetos industriais no estado, alguns indicadores não apresentaram mudanças significativas em direção a sua melhora. O modelo adotado pelas empresas mineradoras e beneficiadoras de minério, como a ALBRAS e a ALUNORTE, pode explicar um possível motivo para esse fato. De acordo com as pesquisas de Coelho (2006) e Corôa Filho (2005), essas empresas trabalham a partir da lógica da produção flexível, conforme se observou no primeiro capítulo deste trabalho. A maior parte da mão de obra que atua nessas empresas provém de empresas terceirizadas, desde as microempresas, passando pelas pequenas e até médias empresas, das mais variadas funções, desde prestadoras de serviços diversos (limpeza e conservação, segurança, transportes, etc.), a empresas do setor da construção civil e industrial, da metalurgia, da mecânica, da informática e do comércio (CORÔA FILHO, 2005).

Essas empresas apresentam, majoritariamente, trabalhadores com nível de formação entre o ensino fundamental incompleto e o ensino médio completo, correspondendo, no caso da ALBRAS, a 83,1% e, na situação da ALUNORTE, a 81,9% (COELHO, 2006; CORÔA FILHO, 2005). Esses exemplos se aplicam, também, às empresas mineradoras localizadas nos municípios de Oriximiná, Marabá, Parauapebas e Canaã dos Carajás.

Portanto, é nesse contexto que a UFPA desenvolveu e desenvolve a formação em nível superior, principalmente, a formação de professores para atuarem na educação básica, elevando o quantitativo de pessoas com a formação em nível de ensino médio completo, tendo em vista o reduzido percentual de pessoas de vinte e cinco anos ou mais de idade, com doze a quatorze anos de estudo no estado (2,6%), um percentual abaixo da média brasileira (4,4%) (IBGE, 2009).

A UFPA apresenta centralidade na formação de professores no estado do Pará pelo seu alto grau de interiorização pelos municípios, com o objetivo de reduzir a demanda de professores licenciados nas diversas disciplinas curriculares. Essa demanda, por exemplo, no ano de 2002, alcançou a marca, para a disciplina de Matemática, de 35.270 professores no ensino médio e 71.364 professores no ensino fundamental (5ª a 8ª série) no Brasil (INEP, 2004).

Por outro lado, a formação de licenciados em Matemática no Brasil, incluindo as instituições públicas e privadas, no período de 2002 a 2008, alcançou média anual de 8.717, o que totalizou 61.019 no período, valor abaixo da demanda apresentada em 2002 (INEP, 2003, 2005, 2006b, 2006c, 2007a, 2007b, 2008).

As políticas de formação de professores e, em geral, de formação em nível superior, na UFPA, devem considerar as particularidades do estado do Pará e da região em que se inserem, atentando para as problemáticas que ela apresenta – conflitos fundiários, trabalho escravo, baixas índices educacionais – e para as potencialidades que a região tem, nos âmbitos minerais, da fauna e da flora. Essas políticas devem também considerar as limitações que o estado tem no que diz respeito às formas de comunicação a distância, que ainda são incipientes, a exemplo da disponibilidade de internet no estado, e aos recursos financeiros destinados à educação no estado. A seção que segue irá demonstrar como a instituição se mostra historicamente e na atualidade.

3.2 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Criada a partir da aprovação da Lei nº 3.191, de 2 de julho de 1957, sancionada pelo presidente Juscelino Kubitschek após cinco anos de tramitação, a Universidade do Pará tomou forma com a congregação de sete faculdades federais, estaduais e privadas com sede em Belém, conforme segue: Faculdade de Medicina e Cirurgia do Pará; Faculdade de Direito do

Pará; Faculdade de Farmácia de Belém do Pará; Escola de Engenharia do Pará; Faculdade de Odontologia do Pará; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Pará; Faculdade de Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais do Pará (BRASIL, 1957a).

Em 12 de outubro de 1957 foi aprovado, por meio do Decreto nº 42.427, o Estatuto da Universidade do Pará. Este estatuto dotava a universidade de autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar, inculcando à instituição a finalidade de, entre outras, “promover a pesquisa científica, filosófica, literária e artística, aperfeiçoar os métodos de estudo, de investigação e de crítica, inclusive no que concerne à Amazônia brasileira, como complexo geográfico e sociológico digno de exploração cultural [...]” (BRASIL, 1957b).

O referido estatuto abordava, ainda, questões relacionadas ao quadro docente da instituição, às instâncias deliberativas e consultivas da universidade, à eleição do cargo de reitor da instituição (que era realizada dentro do conselho universitário para compor lista tríplice encaminhada ao presidente da república, com a finalidade de eleger um nome desta lista), assim como todas as questões relacionadas à organização estudantil, que eram em número de duas: Diretórios Acadêmicos (DA) (uma por unidade universitária) e Diretório Central dos Estudantes (DCE), designadas as finalidade dos dois tipos de associações estudantis no presente estatuto (BRASIL, 1957b).

Até então, a universidade mantinha os seus cursos localizados nas faculdades isoladas que se unificaram para dar existência jurídica à instituição. A partir de 1963, durante o reitorado de José da Silveira Neto, as iniciativas de construção da estrutura universitária centralizada em uma grande área foram iniciadas. Com duração de cinco anos, as obras foram inauguradas em agosto de 1968, sobre uma antiga área de várzea que abrigava diversas espécies animais, com 449,83 ha (PINTO, 2007).

A nomenclatura Universidade Federal do Pará veio com a publicação do Decreto 65.880, de 16 de dezembro de 1969, que aprovou o plano de reestruturação da instituição. Este decreto foi estimulado pelas novas disposições legais instituídas pela Lei nº 5.540, de 28 de dezembro de 1968, relativas à organização e funcionamento do ensino superior no Brasil.

Em 1986 foi aprovado pelo reitor José Seixas Lourenço o programa de interiorização da UFPA, com a Resolução nº 1.355, tendo iniciado as primeiras turmas no ano de 1987. Os primeiros cursos, voltados para a licenciatura, instalaram-se em oito municípios do estado: Abaetetuba, Altamira, Bragança, Cametá, Castanhal, Marabá, Santarém e Soure (MORHY, 2007).

Os dados disponíveis na tabela 11 demonstram o expressivo crescimento, na década de 1990, das matrículas em cursos de graduação da UFPA no interior do estado. No ano de 1990 essas matrículas correspondiam a 2.054, ou o equivalente a 15,7% do total de matrículas na graduação, ao passo que, em 1998, esse número aumentou para 7.138, correspondendo a 48,4% do total, o que atesta o percentil de 247,5% de crescimento no período em questão, bem acima dos 13,1% de crescimento das matrículas em Belém.

Tabela 11 – Evolução do corpo discente, docente e técnico administrativo – UFPA – 1990/2008

Ano	Discentes					Docentes		Técnicos Admin.
	Graduação		Pós-Graduação [1]	Total Ens. Sup.	Outros [2]	Graduação e Pós-Graduação	1º e 2º Graus	
	Capital	Interior						
1990	13.022	2.054	750	15.826	5.061	1.496	193	1.928
1992	14.124	2.921	822	17.867	5.261	1.571	259	2.282
1994	18.634	4.176	1.484	24.294	4.943	1.937	287	2.527
1996	15.284	5.520	1.722	22.526	5.966	1.878	301	2.579
1998	14.727	7.138	1.491	23.356	6.023	1.887	329	2.457[3]
2000	26.421		1.902	28.323	5.213	1.839	307	2.151
2002	33.198		2.821	36.019	4.762	1.961	288	2.138
2004	19.914	14.571	5.420	39.905	4.397	2.067	280	2.354
2006	16.598	7.844	6.017	30.459	4.459	2.139	297	2.370
2008	18.955	11.342	5.740	36.037	4.711	2.217	259	2.454
Δ (%) 90-08	45,5	452,2	665,3	127,7	-6,9	48,2	34,2	27,3

Fontes: UFPA/PROPLAN (2000, 2005, 2009b).

[1] Inclui os discentes de cursos de especialização, residência médica, mestrado e doutorado.

[2] Outros: Música, Teatro e Dança, Estudos Germânicos, Cursos Livres, Pré-escolar e 1º e 2º Graus.

[3] Incluídos os dados dos Hospitais Universitários.

Conforme salienta Morhy (2007), a política de interiorização da UFPA, apesar de ter iniciado com o objetivo de aumentar o quadro de professores com cursos de graduação, sofreu expansão, também, quanto à diversificação dos cursos, em grande medida, relacionados às demandas locais de cada município ou região.

Em Altamira, fomentou-se mais fortemente as Ciências Agrárias, atendendo à demanda da economia agropecuária no sudoeste paraense; em Castanhal, ganhou força a Medicina Veterinária, em atenção à forte atividade pecuária; em Santarém, cursos que valorizassem o estudo da rica biodiversidade do Baixo Amazonas, como as Ciências Biológicas, a Física Ambiental, mas também Direito, Sistema de Informações e Processamento de Dados; em Marabá, as engenharias de Materiais e de Minas e Meio Ambiente, além de Geologia e Ciências Agrárias, acompanhando as atividades agropecuárias e especialmente minerárias no sudeste do estado; em Soure, o Turismo, na tentativa de qualificar a atividade desenvolvida tradicionalmente de forma espontânea no arquipélago do Marajó; em Bragança, as Ciências Biológicas, principalmente, e a Engenharia de Pesca, mais recentemente,

privilegiando estudos sobre o vasto ecossistema dos manguezais na região e economia da pesca. (MORHY, 2007, p. 6).

O maior crescimento percentual, no período destacado na tabela 11 – 1990/2008, é creditado às matrículas nos cursos de pós-graduação da instituição, com ênfase para os cursos de especialização e mestrado. O menor crescimento no período foi do número de funcionários técnicos administrativos que saltou de 1.928, em 1990, para 2.454, no ano de 2008, ou seja, obteve variação positiva de apenas 27,3%, abaixo do crescimento do número de docentes da graduação e pós-graduação (48,2%) e do total de discentes matriculados nos cursos de nível superior da UFPA (127,7%).

Os dados contidos na tabela 11 indicam, possivelmente, que a categoria docente sofreu com a forma de expansão desenvolvida ao longo das duas últimas décadas na UFPA. De um lado, o aumento do número de matrículas nos cursos de nível superior, com grande expressão para os cursos de pós-graduação (que solicitam maior tempo para a pesquisa, a orientação, o trabalho em sala de aula, a participação em bancas de defesa e qualificação dentro e fora da instituição, etc.) aumentou a relação discente/docente na instituição. Se no ano de 1990 essa taxa era de 10,5, o ano de 2008 encerra com 16,2 matrículas por docente (considera-se para o cálculo os discentes de graduação e pós-graduação).

De outro lado, o crescimento do número de técnicos administrativos menor do que o número de docentes implicou o aumento das responsabilidades administrativas para os docentes, seguindo o movimento expresso na seção 1.3. Esta conjuntura aponta alguns elementos da intensificação e da precarização do trabalho docente que é fruto da política neoliberal aplicada no Brasil, conforme explicitado nos capítulos anteriores dessa dissertação.

Apesar do expressivo crescimento vivenciado pela UFPA, principalmente, com a política de interiorização que teve origem no final da década de 1980 e com o aumento dos cursos de pós-graduação a partir da década de 1990, não se verifica o mesmo movimento nos valores anuais do total de recursos da instituição repassados pela União no período de 1995 a 2009, conforme consta na tabela 12.

Tabela 12 – Total de recursos liquidados da UFPA, do MEC e Produto Interno Bruto do país
– 1995-2009

Ano	UFPA (1.000 R\$)	MEC (1.000 R\$)	PIB (1.000 R\$)	Percentual MEC/UFPA	Percentual PIB/UFPA
1995	688.246	30.008.856	2.282.158.595	2,29	0,030
1996	517.963	27.636.990	2.447.352.901	1,87	0,021
1997	503.900	26.538.251	2.584.620.494	1,89	0,019
1998	495.460	29.137.427	2.649.919.602	1,70	0,018
1999	442.213	25.993.231	2.401.984.408	1,70	0,018
2000	437.209	27.493.745	2.422.611.152	1,59	0,018
2001	385.915	26.949.677	2.422.655.110	1,43	0,016
2002	350.765	24.519.299	2.175.072.146	1,43	0,016
2003	366.615	24.764.642	2.323.703.202	1,48	0,015
2004	382.780	22.414.857	2.366.671.644	1,70	0,016
2005	393.498	24.119.252	2.585.805.758	1,63	0,015
2006	474.972	27.759.277	2.749.164.235	1,71	0,017
2007	479.612	30.870.558	2.861.919.049	1,55	0,016
2008	496.569	32.542.133	2.961.924.978	1,52	0,017
2009	613.111	41.798.912	3.143.014.695	1,46	0,019

Fontes: Execução da Lei Orçamentária Anual (1995-2009).

Nota: Os valores da tabela estão a preços de dezembro de 2009, corrigidos pelo IGP-DI da FGV.

A análise da tabela 12 demonstra dois períodos de desenvolvimento dos recursos repassados ao MEC e à UFPA pela União. O primeiro momento, que abarca os anos de 1995 a 2002, relativos aos dois mandatos presidências de FHC, apresenta a fase mais crítica vivida pela instituição nos últimos quinze anos, com forte redução nos recursos anuais de R\$ 688 milhões para R\$ 350 milhões, o equivalente a -49%. A segunda fase é caracterizada pela retomada da ampliação dos recursos da UFPA, que inicia no primeiro ano do governo de Luiz Inácio da Silva. Apesar disso, com exceção dos anos de 2006 e 2009, a média de ampliação anual gira na casa de 3,2%, abaixo da inflação nos anos em questão que alcançou a média de 24,2%.

O aumento elevado que se observa no ano de 2006, relativo ao ano anterior, na margem de 20,7%, ocorreu em virtude do corte de verbas aprovadas para o ano de 2005, relativas ao pagamento de pessoal e à compensação desse corte, no ano de 2006. Por outro lado, a alta do ano de 2009, em torno de 23,4%, é creditada à política de reestruturação e expansão das Universidades Federais materializadas no REUNI, que fundamenta-se no cumprimento de Acordos de Metas firmados entre as universidades e o MEC, com o intuito de expandir as

matriculas e o quadro de servidores em troca da ampliação dos recursos. Todavia a política do REUNI é contraditória, conforme as análises empreendidas pelo ANDES-SN⁷⁵.

Os recursos destinados ao MEC apresentam características diferenciadas. Não existe linearidade em relação a decréscimos e acréscimos dos recursos anuais. O ano com menor volume de recursos é o de 2004, com pouco mais de R\$ 22 bilhões. Desde o ano de 2007, o MEC conseguiu superar o total de recursos encontrado em 1995.

Apesar desses indicadores, é importante destacar o orçamento da UFPA percentualmente relativo ao total do orçamento do MEC e ao percentual correspondente ao PIB do país nos respectivos anos. Em 1995, por exemplo, os percentuais relativos do orçamento da UFPA, tanto do MEC quanto do PIB, apresentam os maiores valores no período de análise da tabela 12, com valores de 2,29%, em relação ao MEC e 0,030, em relação ao PIB. Ao longo do período, observa-se redução e oscilação dos percentuais com médias de 1,73 do MEC e 0,019 do PIB, no período de 1995 a 2002; já no período de 2003 a 2009 as médias são de 1,58 e 0,016. Ou seja, apesar de aumento relativo do orçamento da UFPA observado no período do governo de Luis Inácio da Silva, em relação ao orçamento anual do MEC e ao PIB os recursos da UFPA não sofreram grandes aumentos, pelo contrário, em alguns anos até teve brusca redução.

Para finalizar esta seção, de acordo com o último anuário estatístico da UFPA, publicado em 2009 (ano base 2008), a instituição conta com dez *campi*, divididos em *campus* de Belém e nove *campi* no interior do estado⁷⁶ (além dos oito *campi* criados em 1987, somou-se a eles o *campus* de Breves), e 46 polos regionais. A instituição é formada por doze institutos acadêmicos. Com exceção do Instituto de Estudos Costeiros no *campus* de, Bragança os demais se localizam em Belém, e abrigam 44 faculdades na capital.

⁷⁵ O relatório produzido pelo Grupo de Trabalho sobre Políticas Educacionais (GTPE) do ANDES-SN, publicado na Circular nº 69, de 17 de abril de 2009, atesta que os Acordos de Metas firmados entre as Universidades Federais e o MEC ampliam as matrículas em grau desproporcional à ampliação do quadro docente das instituições, sempre com percentuais menores para o quadro docente, assim como não disponibiliza recursos e tempo suficientes para a ampliação das salas de aulas (ocasionando a falta de salas para os novos discentes matriculados), para a construção de laboratórios, para o aumento do acervo bibliográfico e de estruturas de bibliotecas, enfim, para o crescimento qualificado das Universidades Federais. Para o ANDES-SN, o REUNI aprofunda a precarização e a intensificação do trabalho docente, assim como reduz a qualidade das instituições de ensino. Em matéria publica no *site* do ANDES-SN, no dia 27 de agosto de 2009, sob o título: “Dinheiro do REUNI já acabou, diz ministro”; Passos (2009) coleta fala do ministro da educação – Fernando Haddad – durante a inauguração do prédio do Instituto de Ciências Biológicas da UnB, em 10 de agosto de 2009, confirmando o esgotamento dos R\$ 2,5 bilhões destinados aos quatro anos do REUNI, ou seja, essa política de expansão não terá garantias de manutenção dos recursos para o futuro, comprometendo o funcionamento das Universidades Federais.

⁷⁶ Com a aprovação da Lei nº 12.085, de 5 de novembro de 2009, o *campus* de Santarém e dois núcleos da UFPA foram desmembrados da instituição para comporem a estrutura da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), criada pela presente lei.

Compõe ainda a estrutura da universidade cinco núcleos, uma escola de aplicação, uma escola de música e uma escola de teatro e dança, dois hospitais universitários, 34 bibliotecas que abrigam 858.771 exemplares. Há ainda a presença de 39 programas de pós-graduação *stricto sensu*, que ofereceram 38 cursos de mestrado e 17 de doutorado, 71 cursos de especialização e 17 cursos de residência médica.

A universidade ofertou 5.036 vagas no vestibular de 2008, distribuídas nos 300 cursos de graduação em funcionamento nos campi. Com 30.297 matrículas em cursos de graduação, 3.407 em cursos de especialização, 1.629 em cursos de mestrado, 545 em cursos de doutorado e 159 em cursos de residência médica, a instituição se coloca entre as maiores Universidades Federais do Brasil.

No que concerne ao quadro docente da UFPA, ela apresentava, em 2008, cerca de 80,9% de professores em regime de dedicação exclusiva dos ativos permanentes, de um total de 1.858 docentes. Desse total, a maioria era composta por doutores ou pós-doutores (47,5%) e mestres (37,7%), sendo 54,2% pertencentes à classe de adjunto, 27,4% pertencentes à classe de assistente e 0,8% eram docentes titulares. Sendo assim, a maioria dos docentes pertenciam às classes que tiveram as maiores perdas salariais, para o regime de trabalho de dedicação exclusiva, no período de 1995 a 2009, conforme abordado na tabela 4 desse trabalho (ver seção 1.3).

Dentre os docentes temporários, equivalentes a 330 e subdivididos em substitutos, com 98%, e visitantes, todos possuíam apenas a graduação como maior titulação e desse total 92,1% atuavam sob o regime de 40 horas de trabalho. Um percentual elevado estava lotado em cursos da capital do estado, com 70,6%, com destaque para o Instituto de Ciências da Saúde (ICS), que abrigava 28,8%.

Imersa na região amazônica, em um estado com grandes riquezas biológicas e minerais, é que a UFPA desenvolve e expande os seus cursos entre diversos municípios do Pará. O peso que instituição apresenta na formação em nível de graduação e pós-graduação, na região Norte e no Brasil, pode, também, ser representado no desenvolvimento dos cursos de graduação na modalidade à distância, ação em que a UFPA se destaca, historicamente, por ter sido a primeira universidade pública, no período pós-LDB de 1996, a obter aprovação de um curso nessa modalidade pelo CNE.

3.3 GÊNESE E DESENVOLVIMENTO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA NA UFPA

Durante o período que antecedeu a aprovação da atual LDB, a UFPA iniciou sua caminhada em direção ao uso das TIC na oferta de cursos, exclusivamente, a distância. No reitorado de Nilson Pinto de Oliveira (1989-1993), a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação e Administração Acadêmica (PROEG), que tinha a sua frente o nome da Profa. Maria Cândida Forte, teve a inserção do Departamento de Educação a Distância, até então vinculado à Assessoria de Relações Internacionais (MEDEIROS, 2008).

Por meio dessa assessoria a instituição contribui para a ampliação do debate em torno da educação à distância. Em 1993, com a realização da III Reunião extraordinária da Comissão Central de Universidades Amazônicas (UNAMAZ), que teve como ponto de discussão, entre outros, “[...] a expansão das vagas para acesso à educação superior” (MEDEIROS, 2008, p. 266), a UFPA destacava-se, no Brasil, dentre as principais instituições impulsionadoras dos cursos de graduação a distância.

A partir da experiência relatada nessa reunião pela Universidade Pública da Venezuela, sobre a expansão das matrículas no país por meio do desenvolvimento de cursos a distância, a PROEG potencializa a discussão temática da EaD na UFPA, com o intuito de implementá-la no projeto de interiorização da instituição, que, como visto, apresentava grande expansão na modalidade presencial (regular e modular), motivo pelo qual o departamento de EaD da UFPA fora deslocado para a PROEG (MEDEIROS, 2008).

O início da EaD na instituição articula-se com o Programa de Educação Média e Superior (PROMESUP), coordenado pela PROEG e que serviu como espaço de financiamento da EaD. Em 1995, com a elaboração do Projeto de Implementação de Educação Aberta e a Distância da UFPA e sua posterior aprovação no Conselho Superior de Ensino e Pesquisa (CONSEP) da UFPA, por meio da Resolução nº 2.526/98, a instituição lança-se à frente das demais universidades públicas do Brasil, logo após a aprovação da LDB, em 1996, que passou a autorizar a oferta de cursos a distância em todos os níveis de ensino, conforme abordado no capítulo segundo desse trabalho.

Ao lograr, em 1999, a aprovação pelo CNE do primeiro curso de graduação a distância (Licenciatura em Matemática) entre as universidades brasileiras, a UFPA destacou-se no âmbito da política de expansão do ensino superior por meio da EaD. Apesar dessa aprovação, o curso teve início somente no ano de 2004.

Antes do início do curso de Matemática a distância, a política da EaD na instituição sofreu nova modificação. Foi criado, em 2002, a Secretaria Especial de Educação a Distância (SEAD), com estrutura complexa e desmembrada das pró-reitorias, vinculada diretamente à Assessora do Gabinete do Reitor, subdividida em Coordenação Central e dois departamentos: Departamento de Apoio ao Desenvolvimento de Tecnologias para a Educação; Departamento de Apoio Pedagógico e Desenvolvimento dos Materiais, Avaliação e Acompanhamento dos Materiais Didáticos (MEDEIROS, 2008).

Essa estrutura foi demandada pelo grau de importância que a EaD ganhara com a aprovação do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade Federal do Pará (2001-2010), pela Resolução nº 604, de 21 de novembro de 2002, no CONSUN da UFPA. Nesse plano, uma das formas de expandir a oferta de vagas consistia em “implantar cursos e/ou disciplinas na modalidade a distância”, articulada com uma política institucional de educação à distância para direcionar o processo de ensino-aprendizagem dos cursos nessa modalidade (UFPA, 2002, p. 87).

Além disso, a política para a segunda gestão do reitor Alex Fiúza de Mello (2005-2009), expressa no documento *Plano de Gestão 2005-2009: Universidade XXI / Universidade Federal do Pará*, publicado em 2005, elenca, na avaliação da sua primeira gestão (2001-2005), como um dos fatores positivos a “Criação da Assessoria de Educação a Distância que, com a agregação de novas tecnologias, vem possibilitando a oferta de novos cursos pelos *campi* e, conseqüentemente, a democratização do acesso ao Ensino Superior dos estudantes residentes nos municípios do interior do Estado.” (UFPA, 2005, p. 25).

Com essa afirmativa, aparentemente, ignora-se o projeto de interiorização da UFPA, ao se ressaltar que somente a partir daquele momento, com o advento da EaD, é que se estabelecerá a “democratização” do ensino superior nos municípios do interior do estado. Porém, como demonstrado aqui, a interiorização da UFPA é ampla e teve início no final da década de 1980.

Para implementar a dita “democratização” do ensino superior sob a égide da EaD, o referido documento apresenta suas diretrizes gerais expressas em 19 pontos articulados. O último ponto das diretrizes do plano de gestão pretende impulsionar “[...] o estabelecimento de uma política institucional de educação a distância e de inclusão de novas tecnologias de ensino.” (UFPA, 2005, p. 29).

Tal era o estímulo, empreendido no primeiro reitorado de Alex Fiúza de Mello (2001-2005) e mantido na sua segunda gestão (2005-2009), ao desenvolvimento da EaD na UFPA, com forte destaque para a democratização da educação, quando da sua defesa do modelo de ensino:

[...] temos de pensar a democratização do acesso à educação superior num mundo onde as desigualdades serão medidas cada vez mais em diferenças cognitivas [...] a educação a distância é uma tendência hoje no mundo inteiro. A utilização das tecnologias de tempo real na interatividade, na transmissão de conhecimentos, de informação é um processo que está se dando em todas as instituições de educação superior do mundo inteiro e o Brasil e a Amazônia não podem ficar de fora [...] se tomarmos a Amazônia, em particular, que é uma região continental, o Pará que é um estado continental com dificuldades de acesso, de comunicação, de meios de transporte precários ou com muita distância, ou usamos a EaD para atingir municípios que ficam mais distantes dos grandes polos, dos grandes centros do estado ou nós vamos continuar a impedir brasileiros do interior da região, que têm direitos constitucionais, que têm direito a educação superior, de ter acesso à universidade. (MELLO, 2006, apud MEDEIROS, 2008, p. 263).

A fala do ex-reitor da UFPA, extraída por Medeiros (2008) do DVD-ROM propagandista da SEAD, demonstra a total abertura da instituição na aplicabilidade da política de expansão do ensino superior do governo federal balizada nas orientações dos organismos coletivos do capital, abordados na seção 2.1.

A partir de 2004, a universidade expandiu a oferta dos cursos de graduação a distância, com foco para as licenciaturas: Biologia; Química; Letras; Física; História; e para o curso de Administração. A instituição também desenvolve cursos a distância em nível de pós-graduação, a exemplo dos cursos de Direito Ambiental (2006), de Recursos Hídricos e Ambientais (2007) e de Política Mineral (2007) (LEITE; TEIXEIRA, 2008, p. 6).

Tabela 13 – Evolução da educação à distância, em nível de graduação – UFPA – 2004-2008

Ano	Polos	Cursos de graduação	Vagas oferecidas	Matrículas
2004	7	7	345	275
2005	9	9	125	353
2006	9	9	550	433
2007	5	5	200	1.613
2008	12	17	450	2.295
Δ (%) 04-08	71,4	142,8	30,4	734,5

Fontes: INEP (2006b, 2006c, 2007a, 2007b, 2008).

A tabela 13 expressa a expansão dos cursos e polos na EaD da UFPA, assim como as vagas oferecidas ao longo do período de 2004 a 2008 e as matrículas nesses cursos. O ano de 2007 apresenta grande expansão das matrículas, em virtude da política nacional de EaD que teve novo incentivo com a criação, em 2006, da Universidade Aberta do Brasil. O período encerra com variação percentual de 734,5% de evolução das matrículas, um forte indício da expansão das matrículas nos cursos de graduação por meio da EaD.

A UFPA ampliou o número de cursos e de polos na modalidade à distância com a sua inserção na UAB, de modo que, de acordo com os dados disponíveis no *site* da UAB, a instituição está presente em 35 polos⁷⁷, divididos em 34 municípios do interior do estado do Pará e o polo de Belém, e o polo do estado do Amapá, na cidade de Santana, local em que é oferecido o curso de Matemática.

Do total de polos da UFPA, há sete polos que apresentam de quatro a nove cursos e, desses polos, quatro oferecem o curso de licenciatura em Matemática. O referido curso é ofertado ainda em mais cinco polos no estado do Pará. Os cursos de licenciatura, por sua vez, estão distribuídos em onze polos, além daquele no município de Santana.

Tal política expansionista dos cursos a distância na UFPA apresenta, como um de seus marcos, a publicação do documento intitulado *Políticas de educação a distância na UFPA*, em 2008, materializando o que houvera preconizado o plano de gestão 2005-2009. O documento é explícito ao apresentar o papel da UFPA na política de EaD para a região e a sua localização no Brasil: “Na Instituição [UFPA] a EAD deve ser pensada como um forte mecanismo de ampliação de oferta de vagas no ensino superior de graduação e pós-graduação da região amazônica, brasileira e pan-amazônica.” (LEITE; TEIXEIRA, 2008, p. 2).

O documento, além de reproduzir a máxima de que o desenvolvimento da EaD promove a democratização da educação, por esta conseguir acessar setores da sociedade que jamais conseguiriam, por meio da educação presencial, vislumbrar frequência em curso de nível superior, credita à EaD a ferramenta pela qual se estabelecerá ruptura com a “educação

⁷⁷ Os municípios sedes dos polos são os que seguem: Altamira; Barcarena; Belém; Benevides; Bragança; Breves; Bujaru; Cachoeira do Ariri; Cametá; Canaã dos Carajás; Capanema; Capitão Poço; Conceição do Araguaia; Dom Eliseu; Goianésia do Pará; Igarapé-Miri; Itaituba; Jacundá; Juruti; Marabá; Moju; Muaná; Oriximiná; Pacajá; Paragominas; Parauapebas; Redenção; Salinópolis; Santana do Araguaia; Santarém; São Sebastião da Boa Vista; Tailândia; Tucumã; Tucuruí.

bancária”⁷⁸, balizada pela proposta de educação centrada nos quatro saberes amplamente difundidos pela UNESCO, conforme explícito no fragmento:

Uma das características do avanço do uso das tecnologias na educação é a flexibilidade do tempo e do espaço no qual se dá o processo de ensino e aprendizagem. Nele professores são orientadores da aprendizagem e esta ocorre independente do tempo e do espaço onde se encontram professores e alunos. Esse espaço de liberdade que exige o desenvolvimento de múltiplas habilidades e a ruptura com uma cultura de transmissão de um conhecimento centrado no "mestre" detentor do saber, tem possibilitado vivenciar na prática, o quanto é importante o aluno sentir-se sujeito do processo de construção do seu conhecimento, *aprendendo a conhecer, aprendendo a fazer, aprendendo a viver junto e aprendendo a ser*, os quatro pilares da educação ao longo da vida, citados no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors. (LEITE; TEIXEIRA, 2008, p. 7, grifo do autor).

A concepção de educação expressa pela UNESCO e utilizada como fundamentação para a materialização da política de EaD na UFPA é, na lógica de análise desenvolvida por Duarte (2001), fetichista quando da exposição dos reais interesses que se camuflam na pedagogia do “aprender a aprender”. É preciso tomar os termos, as locuções, as verbalizações sobre a autonomia do educando, a potencialização da criatividade, o desenvolvimento de competências, enfim, as “benesses” proporcionadas pela EaD como instrumentos que reproduzem a dinâmica de desenvolvimento da sociedade em que ela está inserida, já que ela funda-se nas pedagogias do “aprender a aprender”, como expressa o excerto:

Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista. (DUARTE, 2001, p. 38).

Portanto, não existe um automatismo entre determinado nível de autonomia que a EaD coloca para os educandos no processo de ensino-aprendizagem (que tem como um dos objetivos aumentar o número de discentes por docente orientador, tendo em vista a ausência de aulas presenciais) e a ruptura com o modelo de educação bancária, em direção a uma

⁷⁸ Caracterização sobre a educação bancária foi realizada por Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, publicada em 1970. Nessa obra, Freire apresenta as concepções bancárias de educação, os seus pressupostos e a que tipo de sociedade e classe ela está a serviço. Após isso, o autor apresenta modelo de educação contra-hegemônico de combate à educação bancária, todavia, sem afirmar que, para isso, seja necessário desenvolvê-la na modalidade de ensino a distância. Pelo contrário, a sua proposta enfatiza a necessidade *sine qua non* do diálogo entre educandos e educador (FREIRE, 1987).

proposta de educação crítica, que estabeleça bases para uma formação humana, tanto no nível da qualidade da educação, como no nível das condições de trabalho docente.

Além da suposta defesa de um modelo de educação autônoma, na ótica da formação do educando, expresso no documento que estabeleceu as políticas para a EaD na UFPA, o referido documento enfatiza, com tom populista, a democratização do conhecimento advindo da rede mundial de computadores conectados entre si pela internet:

O surgimento da rede Internet e a integração de diversas mídias, na sociedade da informação, têm possibilitado às instituições de ensino superior, e no caso particular a UFPA, atender a um maior número de pessoas que residem no interior, as quais não têm tempo ou possibilidade de frequentar cursos presenciais, e, deste modo, cumprir com o exigido na LDB (75% de frequência para cursos presenciais, na Educação Básica ou Superior). (LEITE; TEIXEIRA, 2008, p. 9).

A contradição explícita que o documento traz sustenta-se quando se visualizam os dados percentuais de domicílios particulares permanentes urbanos, no estado do Pará, que possuem acesso a serviço de internet (em 2008, correspondeu a 10,1%) e, da mesma forma, o percentual de residências no estado que dispõem do bem durável “computador” (na casa de 17,4%) (IBGE, 2009). Com valores reduzidos no que diz respeito ao acesso à internet e a computadores pessoais, desenvolver uma política de expansão da educação superior, utilizando para isso a EaD, constitui incongruência.

Paralelo a esse documento, aprova-se, no CONSEPE da UFPA, a Resolução nº 3.712, de 21 de maio de 2008, que instituiu novas diretrizes para a oferta de cursos e atividades curriculares na modalidade à distância na UFPA. A presente resolução dispõe, em seu artigo 2º, os princípios gerais da EaD para a instituição em dois itens: 1. inclusão social, por meio da ampliação do acesso ao saber acadêmico nos diferentes municípios, visando à redução das desigualdades sociais, prioritariamente, no Estado do Pará e na Região Amazônica; 2. oferta de um ensino de qualidade, capaz de proporcionar a emancipação intelectual, social e econômica (UFPA/CONSEPE, 2008, p. 1).

Para garantir esses princípios gerais, o artigo 6º elenca sete princípios curriculares que deverão nortear os cursos na modalidade à distância da UFPA, dentre os quais são relevantes destacar: a. a autonomia na construção do conhecimento; b. a integração entre a teoria e a prática; c. o diálogo na ação educativa; d. e a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, com ênfase para o processo de investigação científica (UFPA/CONSEPE, 2008).

Nesse ínterim, o curso de Matemática a distância foi organizado, aprovado, preparado e desenvolvido em mais de dez anos. Por esta particularidade é que se deu a escolha do referido curso para se investigar a realização do trabalho docente no âmbito da EaD na UFPA.

3.4 O TRABALHO DOCENTE NA MATEMÁTICA A DISTÂNCIA DA UFPA

Para investigar o trabalho docente no curso de Matemática a distância da UFPA, lançou-se mão de diversas fontes. Algumas publicações sobre o curso já foram desenvolvidas no âmbito da instituição, porém ainda são incipientes para uma análise do trabalho docente no respectivo curso. Por esse motivo foi necessário utilizar legislações, relatório de avaliação do MEC, projetos político-pedagógico do curso (diferentes versões), relatório de pesquisa, publicações diversas relativas ao curso (dissertações e artigos), assim como entrevistas com os coordenadores do curso e com docentes do curso.

As legislações consultadas foram duas: Parecer do CNE/CES nº 670, de 1 de outubro de 1998, que aprovou o credenciamento da UFPA para desenvolver e implementar o *Programa Ensino da Matemática a Distância*; Resolução CONSEP/UFPA nº 3.369, de 20 de dezembro de 2005, em que se alterou o currículo do curso de Matemática a distância.

No ano de 2006, o curso de Matemática a distância foi avaliado pelo MEC em três dimensões: 1. Organização didático-pedagógico; 2. Corpo docente, corpo discente e corpo técnico administrativo; 3. Instalações físicas. O relatório da avaliação do MEC encontra-se no *Relatório de transição da Coordenação do Curso de Licenciatura em Matemática – modalidade a distância*, de dezembro de 2007, que apresenta também as diferentes versões de projetos político-pedagógico (Pró-Licenciatura, FUNDEF/SEDUC e Processo Seletivo Seriado (PSS-Vestibular)).

Constituirá fonte de pesquisa, ainda, para a análise do trabalho docente no curso de Matemática a distância, o relatório parcial da pesquisa desenvolvida pela Prof.^a Sônia Bertolo (MOTA, 2008), intitulado *A Formação Universitária no Curso de Matemática a Distância da UFPA: Construindo Elementos para a Avaliação Institucional*, que teve início no ano 2007.

Algumas publicações foram encontradas, não diretamente relacionadas ao trabalho docente no curso, mas que podem auxiliar nesta discussão, são elas: Parecer CNE/CES nº 670/98; Dissertação de Mestrado de Travassos (2008).

Com a consulta a todos estes tipos de fonte, pretende-se analisar a política de desenvolvimento da educação à distância na UFPA e suas consequências para o trabalho docente a partir do curso de Matemática a distância.

3.4.1 ORIGEM E DESENVOLVIMENTO DO CURSO DE MATEMÁTICA A DISTÂNCIA DA UFPA

O início do curso de Matemática a distância na UFPA significa o início do desenvolvimento dos cursos de graduação a distância no Brasil. Logo após a aprovação da LDB de 1996, que apresenta em seu artigo 80º abertura para a oferta dessa modalidade de ensino em cursos de graduação e pós-graduação, o movimento para a criação desse tipo de curso e as normatizações posteriores começaram a ganhar força, particularmente, na UFPA, por meio do reitor Cristóvão Diniz (1997-2001).

Em 1997, o reitor Cristóvão Diniz “[...] participou de uma visita de reitores recém-indicados que o Ministério da Educação organizou em várias universidades europeias.” (CO-03). Dentre essas universidades visitadas estava a *Open University*⁷⁹, comentada na seção 2.1.1 desta dissertação, que desenvolve diversos cursos a distância, dentre eles o de Matemática. Ao retornar dessa visita, o reitor propôs desenvolver um projeto para a implementação do curso de Matemática na modalidade à distância, baseado no método desenvolvido pela *Open University*, assim como em seus materiais didáticos como suporte para as disciplinas do curso.

De fato, o projeto do curso piloto foi escrito e encaminhado ao CNE, em 1998, para aprovação, assim como ao MEC, com o intuito de garantir o financiamento do curso. O projeto intitulava-se *Programa Ensino da Matemática a Distância* e fora aprovado pela Câmara de Educação Superior (CES) do CNE na reunião de 1º de outubro de 1998, a partir do parecer favorável do relator Éfrem de Aguiar Maranhão, expresso no Processo CES nº 670/98.

O parecer, logicamente, fundamenta-se no artigo 80º da LDB de 1996 e na regulamentação do referido artigo feita por alguns dispositivos, como os Decretos nº 2.494/98 e nº 2.561/98 e a Portaria Ministerial nº 301/98. Cita ainda o modelo desenvolvido pela *Open*

⁷⁹ Informações sobre a instituição podem ser consultadas no *site* <<http://www.open.ac.uk/>>.

University como base para aplicabilidade do programa a ser desenvolvido na UFPA (MEC, 1999).

O projeto visava formar professores e bacharéis e estabelecia como condição mínima para o ingresso no curso a posse do diploma do ensino médio completo. Cinco municípios foram escolhidos para sediar o curso: Belém; Santarém; Altamira; Bragança e Marabá. O ingresso dos discentes, versa ainda o parecer, seria por meio de avaliação aplicada aos candidatos, “[...] após a realização de um curso preparatório feito a distância, cujo conteúdo consistirá de revisão de disciplinas do ensino fundamental e médio, que servirão de base para o curso de Matemática.” (MEC, 1999, p. 2).

Os docentes do curso eram chamados de tutores ou, o que aparenta quando se analisa o parecer do relator, os professores coordenadores de disciplinas também eram os tutores. De início, o quadro docente era composto por 13 pessoas, divididas em sete doutores e seis mestres. A função do tutor, salienta o relator, era de “[...] fazer o acompanhamento dos alunos, respondendo suas dúvidas e questões à distância, reunir-se com eles pelo menos uma vez por trimestre para discutir o curso e estimular a formação de grupos de estudos, corrigir os exercícios e aplicar e corrigir as provas.” (MEC, 1999, p. 3).

Do que fora aprovado pelo CNE pouco restou na etapa de implementação. A começar pelo quadro docente que reduziu de 13 para 5 docentes, ou seja, apenas 5 professores da Faculdade de Matemática assumiram o projeto inicial com a função de tutores (a essa época todos os professores eram tutores), e esses professores coordenavam tutores presenciais nos diversos polos do estado.

De início, o curso não teve qualquer apoio financeiro para a sua viabilização na universidade, como afirma um dos coordenadores entrevistados: “Então, outra coisa que não havia era dinheiro, financiamento do MEC pra isso. Nada. Zero.” (CO-01). Apesar do incentivo à abertura de cursos na modalidade à distância, o governo federal e a própria instituição de ensino (UFPA), não atuaram na política de financiamento dos cursos a distância, e isso implicaria o desenvolvimento do trabalho docente.

Como a intenção do reitor Cristóvão Diniz era desenvolver o curso aos moldes do que era realizado pela *Open University*, parte do material didático do curso fora traduzido para poder ser utilizado perante os alunos do curso de Matemática a distância. Todavia, ocorreu outra inviabilidade, pela ausência de investimentos financeiros suficientes à implementação

do curso; a *Open* não disponibilizou os livros gratuitamente e, para garantir o acesso a eles, cobrou o pagamento de *royalty* elevados, conforme atesta um coordenador:

Aí nós fomos atrás de negociar com a *Open* e envolver a universidade nesse processo. Quando a gente foi negociar com a *Open* eles pediram muito alto. Eles pediram uma espécie de *royalty* cada vez que tu usasses o material. Quando eu fui fazer a conta, eu falei “não tem condições”. Não tínhamos dinheiro nem pra produzir, quanto mais pra pagar *royalty*. (CO-01).

O curso, para se desenvolver, precisou ser negociado com prefeituras em regime de convênios, em que elas garantiriam o financiamento e a estrutura física de parte do curso, tais como pagamento de tutores presenciais, biblioteca, salas de aulas, laboratórios de informática, etc., e a universidade subsidiaria com docentes, materiais didáticos, matrículas de alunos e registro dos diplomas. Entretanto, o material didático utilizado não fora elaboração própria dos professores da Faculdade de Matemática, pela ausência de recursos financeiros para custear esse trabalho, mas sim oferecido em parceria com o CEDERJ (abordado na seção 2.1.1 desta dissertação) para o curso de Matemática a distância da UFPA.

Desta forma, se conseguiu recursos iniciais para a viabilização do curso. A princípio o curso foi pensado para formar professores “leigos”, ou seja, docentes que atuavam na educação básica, mas que não dispunham de qualquer formação específica, em nível de graduação, magistério ou normal superior, ou ainda, eram considerados professores “leigos”, aqueles que possuíam alguma formação específica, mas já defasada, ou ainda, de acordo com a definição presente no projeto pedagógico, o curso “[...] destina-se a formar professores da rede pública de ensino, com o ensino médio completo, que não possuem licenciatura plena, que atuam no ensino fundamental e médio (chamados professores leigos).” (UFPA, 2005, p. 10).

Após exaustivas reuniões com as prefeituras o acordo foi firmado:

[...] vendemos para 16 prefeituras, R\$ 1.500.000,00. Começou com R\$ 1.500.000,00. [...] e os prefeitos pagaram esse pré-vestibular porque, 4 meses, 4 meses o aluno... você tem que, tutor... os prefeitos pagaram esse pré-vestibular, o curso de aperfeiçoamento que nós vendemos. Dissemos que nós iríamos selecionar e que iríamos aperfeiçoar, então eles pagaram tudo. (CO-01).

A seleção dos alunos para ingresso no curso em si, ou seja, para cursarem o curso de graduação em Matemática a distância, foi realizada por meio de um curso de “aperfeiçoamento” com aproximadamente 1.000 alunos e, desse montante, foi selecionada

uma parcela correspondente a um terço. Todos os alunos concluintes receberiam certificado de aperfeiçoamento.

Após esse processo de seleção dos discentes, o curso iniciou em 2004, conforme se constata nos dados que constam no Censo da Educação Superior do INEP, expressos na tabela 14, e passou por processo de reconhecimento e avaliação do MEC, ao longo do período que sucede o ano de 2004.

Tabela 14 – Evolução do curso de Matemática a distância, em nível de graduação – UFPA – 2004-2008

Ano	Polos	Cursos de graduação	Vagas oferecidas	Matrículas
2004	7	7	345	275
2005	9	9	125	353
2006	9	9	550	433
2007	1	1	50	843
2008	1	1	50	845

Fontes: INEP (2006b, 2006c, 2007a, 2007b, 2008).

Com seu Projeto Didático-Pedagógico, reformulado pela Resolução nº 3.369, de 20 de dezembro de 2005, no CONSEP/UFPA, o curso era justificado pela alta demanda por formação em nível superior, principalmente para o interior do estado, e pela baixa capacidade econômica da população do estado acessar o ensino superior privado. A isso se articulam ainda os “[...] indicadores que apontam para a necessidade de se ultrapassar o modelo presencial, otimizando a competência instalada na UFPA de forma a atender, principalmente, às necessidades de formação de magistério para o ensino fundamental e médio.” (UFPA, 2005, p. 7).

Isso significa que a política de desenvolvimento da educação à distância poderá sanar a carência por formação em nível superior no interior do estado, por ser uma estratégia que “[...] contribuirá para que o custo das vagas agregadas pelo ensino a distância seja bastante inferior ao das vagas no esquema tradicional, melhorando o rendimento dos recursos aplicados em educação.” (UFPA, 2005, p. 7).

O projeto expressa também as diversas possibilidades educacionais que as TIC trouxeram para o desenvolvimento de disciplinas curriculares em cursos de graduação, conforme posto no fragmento:

As novas tecnologias de comunicação e informação permitem mudanças significativas nos ambientes educacionais. É variado o conjunto de meios que podem ser utilizados na EAD, constituindo-se, entre outros, de impressos, áudios, vídeos, multimídia, Internet, correio eletrônico (e-mail), chats, fóruns e videoconferências. (UFPA, 2005, p. 13).

É com esse projeto aprovado que o curso foi submetido à avaliação do MEC no segundo semestre de 2006. O relatório de Avaliação do Curso de Graduação em Matemática a Distância da UFPA⁸⁰, componente do *Relatório de transição da Coordenação do Curso de Licenciatura em Matemática – modalidade a distância*, de dezembro de 2007, inicia pela análise e caracterização geral do curso e constata que o “[...] plano pedagógico do curso, a sede da Universidade em Belém possui condições em realizar o curso, mas verifica-se que muitas das atividades previstas no projeto não foram possíveis de serem implementadas, principalmente nos locais do interior.” (MEC, 2006, p. 2).

A comissão tirou essas conclusões a partir, também, da fala do coordenador do curso, em virtude da impossibilidade de, em curto período de avaliação *in loco*, visitar os polos presentes nos municípios do estado em alguns casos pela sua grande extensão territorial e pelo difícil acesso a esses municípios. Nas palavras dos avaliadores: “Não foi possível realizar visitas as instalações em que são realizadas as tutorias no interior, pois são distantes da sede, mas por colocações realizadas até mesmo pelo coordenador do curso, elas são piores do que as encontradas em Belém.” (MEC, 2006, p. 2).

Em resumo, a avaliação consta de três aspectos do curso: 1. Organização didático-pedagógico; 2. Corpo docente, corpo discente e corpo técnico administrativo; 3. Instalações físicas. No primeiro item, dos 35 pontos de análise, 19 obtiveram conceito “R”⁸¹. O item segundo, do total de 12 pontos, o valor equivalente a 5 foi para o conceito “MB”. Tragicamente, o item relativo às “Instalações físicas” foi o que obteve conceitos irrisórios, com 88% dos pontos de análise conceituados como “MF” (MEC, 2006).

Apesar das diversas fragilidades destacadas pelos avaliadores no relatório, nos três aspectos analisados, o curso foi reconhecido com diversas recomendações (ver Anexo A).

No mesmo período em que ocorria a avaliação do curso, a reitoria encaminhava ao MEC a proposta de oferta do curso de Matemática, Letras e Biologia a distância para concorrer no primeiro edital da UAB, vislumbrando ofertar os cursos em cinco municípios do estado do Pará: Baião, Bujaru, Oriximiná, Parauapebas e Santana do Araguaia. E se

⁸⁰ Cf. Anexo A.

⁸¹ Os conceitos são: MB – Muito Bom; B – Bom; R – Regular; F – Fraco; MF – Muito Fraco.

justificava o curso, novamente, pela carência de professores, principalmente nas áreas da Matemática e Letras, pelo elevado número de professores “leigos” (10.500 no estado do Pará), assim como pela vasta possibilidade que a metodologia a distância oferece para a formação em nível superior (ver Anexo B).

Portanto, o curso de Matemática a distância tem, desde o seu projeto inicial aprovado no CNE, pouco mais de uma década, com seis anos de efetivo funcionamento. O impulso para a efetivação do curso se deu com a aprovação do projeto UAB-1, que iniciou turmas no ano de 2007, duplicando, dessa forma, as matrículas no curso de Matemática a distância, conforme a tabela 14.

Diante das contradições contidas no desenvolvimento do curso cabe questionar e investigar o objeto deste trabalho: o trabalho docente. Em diversas fases do curso o trabalho dos professores apresentou distintas características, ora eles não recebiam pelo trabalho realizado no curso a distância, ora eles não tinham a sua carga horária total alocada no Plano Individual de Trabalho (PIT). Esses e outros determinantes do trabalho docente no curso de Matemática a distância serão objeto de discussão e análise das próximas seções.

3.4.2 ELEMENTOS DA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Abordar a temática da precarização do trabalho docente, em especial os possíveis elementos determinantes da precarização na modalidade à distância, se mostra complexo dentro dos diversos componente constituintes do trabalho do professor e das fissuras que a própria categoria docente tem nessa modalidade de ensino. Conforme exposto no segundo capítulo desta dissertação, o trabalho do professor na educação à distância é tido como “polidocência”, pela fragmentação das atividades e realização delas por atores específicos.

Os elementos particulares da precarização e da intensificação do regime de trabalho (ver seção 1.2), na atividade docente, caracterizados por Mancebo (2007), se apresentam, na realidade concreta, articulados entre si, de tal forma que um é determinado e determinante do outro. A tarefa de expor aqui a materialidade desses elementos, cindidos em precarização e intensificação, não se expressa, em hipótese alguma, como forma de fragmentação da realidade, do movimento complexo e contraditório que o curso de Matemática a distância delineou e delineia na UFPA.

Portanto, abordar as temáticas – precarização e intensificação do trabalho docente – e como elas se imprimem na atividade dos docentes do curso em análise perpassa pelo uso dos caracteres específicos de ambas.

O trabalho docente no curso de Matemática a distância da UFPA apresenta características que se enquadram dentro do modelo majoritário de educação à distância desenvolvido no Brasil, em nível de ensino superior. O quadro docente, expresso no projeto pedagógico de 2005, consta de professores classificados como tutores, de maneira geral.

Os tutores eram subdivididos em três categorias. Os coordenadores de tutores, que a princípio eram os membros do colegiado do curso de Matemática a distância, compunham a primeira categoria. Esses coordenadores eram responsáveis pelos tutores a distância (categoria 2), ou seja, professores com formação mínima em graduação. Por fim, os tutores a distância atendiam e instruíam os tutores locais (categoria 3), isto é aqueles professores que atuavam nos polos, orientando e incentivando os alunos do curso nas atividades acadêmicas (UFPA, 2005, p. 17-18).

O papel do tutor, principalmente do tutor presencial, é necessário para reduzir a ausência do professor da modalidade presencial. É com esse papel que o tutor é definido no projeto do curso. Conforme o extrato:

Nos diversos modelos de EAD, a tutoria tem desempenhado funções de mediação entre os conteúdos das disciplinas e os alunos, entre professores e alunos, e os alunos entre si. É da competência da tutoria tanto a orientação acadêmica quanto a orientação não acadêmica. **O tutor, dentro de um sistema de educação a distância, é a figura que estabelece o vínculo mais próximo do aluno, seja presencialmente ou a distância, tanto do ponto de vista dos conhecimentos acadêmicos como do ponto de vista das atitudes do aluno perante o estudo;** o aluno que opta por estudar na modalidade a distância, precisa ser orientado na especificidade desse aprendizado e constantemente motivado para que o abandono do curso seja evitado. (UFPA, 2005, p. 16, grifo nosso).

Apesar da ressalva salientada no fragmento do projeto pedagógico do curso, as fragilidades elencadas no relatório de avaliação do curso demonstram que os tutores, pela condição a que estão submetidos, não apresentam contribuições significativas para o curso. A fragilidade na formação e a flexibilidade trabalhista são elementos que os avaliadores ponderam na análise dos tutores: “Os professores tutores, que atendem aos discentes em todas as disciplinas, são de formação variada, e contratados em regime parcial, o que pode ser uma razão de pouco comprometimento com o curso.” (MEC, 2006, p. 7). Vale ressaltar que os tutores não apresentam vínculo empregatício com a universidade e recebem por meio da

intermediação da Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa (FADESP)⁸², como forma de remuneração, bolsas que variam de R\$ 500,00 a R\$ 600,00 mensais.

Antes do funcionamento do curso de Licenciatura em Matemática na modalidade à distância, em 2004, apenas os tutores contratados para atuar no curso de “aperfeiçoamento” receberam bolsas mensais, conforme frisa um dos coordenadores do curso: “Só os tutores, a gente colocou esse dinheiro pro tutor no contrato com o prefeito. Ninguém pagava nada pra gente.” (CO-01).

Ou seja, como o coordenador afirma, os demais professores não receberam nenhuma complementação salarial. Esses outros professores eram pertencentes ao quadro docente da Faculdade de Matemática e eram eles que orientavam os tutores presenciais, preparavam as disciplinas, construíam as avaliações, enfim, eram responsáveis pela organização das atividades acadêmicas do curso. Faziam isso não por remuneração, mas por vontade própria: “Nessa história a gente trabalhava pelo amor, ninguém pagava nada, fazia todas as outras coisas, graduação, pós-graduação e isso. Era uma tarefa, assim, herculano, era um negócio que eu não dormia.” (CO-01).

Apesar da ausência de remuneração extrassalarial e de dificuldades para inserir a carga horária de trabalho no PIT dos docentes, o curso foi desenvolvido. A garantia da manutenção do curso se deu com o incentivo aos docentes atuantes no curso de uma bolsa, estipulada em R\$ 1.200,00, no sistema UAB. Mas as responsabilidades docentes dos coordenadores de disciplinas, como hoje são denominados os docentes responsáveis pelas disciplinas do curso, não reduziram.

As atividades docentes perpassam pelo uso dos ambientes virtuais de aprendizagem que, no curso que se analisa, teve início com o uso da plataforma chamada “TelEduc”, para auxiliar o contato dos professores coordenadores de disciplinas (que no início do curso eram denominados de coordenadores de tutores) com os tutores a distância e os tutores presenciais, assim como com os estudantes do curso. Todavia, a plataforma não foi amplamente utilizada como atesta a fala de um coordenador:

⁸² A FADESP é a parceira privada (FAP) da Universidade Federal do Pará (UFPA) criada pelo Conselho Superior de Ensino e Pesquisa da UFPA, por meio da Resolução nº 370, de 17 de setembro de 1976, como instituição privada autônoma e sem fins lucrativos, sob a proposta de desenvolver uma gestão flexível para apoiar e desenvolver a pesquisa no estado do Pará e legalmente constituída como *fundação de apoio* com a Lei nº 8.958/94, regulamentada pelo Decreto nº 5.205/04. Para aprofundamento sobre esta relação – público-privada na UFPA – os estudos de Ferreira (2010) demonstram a relação de “apoio” dessa Fundação junto à UFPA, bem como as ações que caracterizam esse “apoio” no gerenciamento de recursos nas atividades fins da universidade.

[...] usamos alguma coisa da plataforma nos polos que dava, mas muito precariamente, meio que... mas usamos o TelEduc e depois foi migrado pro Moodle. Existiu minimamente. Agora a dificuldade de implantar o 0800, não consegui, toda uma dificuldade aqui na universidade pra fazer esse 0800. (CO-01).

A fala ainda salienta o uso do recurso telefônico, como auxílio na comunicação entre tutores e estudantes, por meio do serviço gratuito “0800”. O recurso foi implantado no início do curso de forma precária, com apenas uma linha telefônica, para atender a gama de polos que se espalhou pelo interior do estado. Atualmente o serviço conta com a presença de cinco tutores a distância que se revezam em três turnos diários durante cinco dias da semana em duas linhas telefônicas, e ainda utilizam a plataforma virtual para dirimir dúvidas e questões dos estudantes.

Diante do crescimento do número de polos e de turmas do curso de Matemática a distância, a demanda por tutores é crescente. Assim como passou a ser realizado, pela cobrança dos discentes, como mostra a pesquisa realizada por Bertolo (2008), aulas aos sábados, ministradas pelos tutores presenciais. Desta forma, o curso inseriu as aulas presenciais uma vez por semana, ministradas pelos tutores, como confirma um coordenador: “[...] todo sábado eu tenho tutorias, tutorias presenciais feitas por professores com graduação, preferencialmente professores com pós-graduação, na sua maioria. Atualmente os professores têm apenas graduação, pela dificuldade que a gente tem de encontrar pós-graduados nos polos.” (CO-04).

O que se observa, nitidamente, é o uso de docentes com formação mínima (graduação) atuando em curso superior na orientação dos estudantes. Questiona-se a qualidade dessa formação e os seus reais interesses em se alastrar por diversos municípios do estado. Nesse particular os coordenadores são uníssonos em afirmar que a qualidade é inferior quando comparado com o curso presencial:

Não dá pra comparar com o presencial. (CO-01);

Eu acho que existem diferenças [...] acho que ainda deve um pouco em qualidade o curso que a gente oferta. (CO-03);

Sim, é natural. (CO-02);

[...] acho que a gente precisa investir em ações para melhorar, não só a qualidade do aluno, mas a qualidade do curso em si. (CO-04).

A metodologia a distância, para garantir excelentes níveis de qualidade, necessita possuir diversidade de recursos tecnológicos da informação e da comunicação. A variabilidade desses recursos, tais como *softwares* educacionais específicos para o curso,

plataformas virtuais com nível satisfatório de uso, vídeos e áudios educacionais produzidos pelos docentes que atendam às demandas regionais, espaços virtuais que favoreçam o diálogo entre os discentes e os docentes de forma sincrônica e não assíncrona, artigos científicos e livros disponíveis em formato digital, etc., possibilitam o “distanciamento” dos discentes em relação à estrutura universitária.

O início do curso foi feito apenas na base do livro didático, livro esse não específico para a educação à distância. O material didático utilizado nos primeiros anos do curso, e que se mantém ainda hoje, foi produzido pelo CEDERJ e disponibilizado para a UFPA em forma de parceria. Mas, pela incipiência da estrutura do CEDERJ, os materiais não atendiam às necessidades de um curso a distância, como atesta um coordenador: “Outra coisa, o material do CEDERJ era inadequado para educação à distância, mesmo porque o CEDERJ não sabia nem o que era isso [...]” (CO-01). E a plataforma, como visto, fora utilizada de forma reduzida.

Mesmo com o desenvolvimento do curso ao longo dos seis anos de existência, os professores não produzem materiais didáticos ou qualquer outra forma de comunicação e mídia educacional. O exemplo dos materiais traduzidos da *Open* não foram suficientes para capacitar e estimular os docentes na elaboração desses recursos, como confirma a fala do coordenador: “Ninguém. Até hoje, os professores não conseguem escrever em matemática com a linguagem da educação à distância, por isso que eu queria o material da *Open*, porque o material da *Open*, além de ter sido testado [...], a linguagem, a maneira era pra educação à distância.” (CO-01).

A relação dos docentes com os recursos da informática, pela proximidade do curso de Matemática com a área da informática, não garantiu a formação necessária à construção de *softwares* educacionais e/ou vídeo aulas. De acordo com a afirmação do coordenador: “Todos eram muito bons em informática, faz parte do *métier* da carreira [...]” (CO-01), não capacita o docente para a elaboração desses materiais necessários e específicos da educação à distância.

Ser “bom em informática” não explica quais habilidades o docente apresenta. Ligar o computador ou o *notebook*, utilizar programas de digitação textual, configuradores de planilhas, elaboradores de *slide* dinâmico e interativo, navegadores de internet, estas atividades, em hipótese alguma, habilitam o docente para o trabalho de coordenador de disciplina em um curso a distância, tendo em vista que o corpo particular das TIC não compreende esse reduzido nível de ações com “máquinas virtuais”.

Nesse aspecto, o relatório de avaliação do MEC enfatiza a ausência de acervo audiovisual disponível na universidade: “Um curso a distância se beneficiaria de um acervo de DVD, com aulas gravadas, a exemplo do que existe no site do IMPA [...]” (MEC, 2006, p. 8). A ausência de laboratórios no curso, em especial nos polos, também foi identificada no relatório, tanto laboratórios para a formação básica, específica e para o atendimento à comunidade externa.

Após as críticas tecidas pela equipe de avaliação do MEC, não se constata modificações estruturais significativas no sentido de obliterar as fragilidades elencadas no relatório, tal como declara um coordenador:

Olha a estrutura, como eu falei pra você, é via internet a comunicação. Coordenador de disciplina/tutor é via internet, ou na plataforma Moodle que é via internet. Aí temos o telefone 0800, nos ainda não estamos produzindo o nosso material de teleaulas, mas nós usamos o material de outras universidades [...]. (CO-02).

Portanto, o trabalho docente no curso de Matemática a distância da UFPA tem, como mediadores no processo ensino-aprendizagem, recursos limitados provenientes das TIC, importantes ferramentas que justificam a viabilidade técnica e acadêmica dos cursos de graduação a distância, como fora exposto no capítulo segundo desta dissertação. Isso demonstra que as condições de trabalho destinadas aos docentes são precárias, tanto no que diz respeito à remuneração extrassalarial pelo tempo despendido com o curso, quanto sobre a estrutura material para a materialização do trabalho docente, aprofundadas pela ausência de formação específica para o trato com as TIC.

A aquisição de uma nova plataforma virtual – Moodle – e a inserção do curso no sistema UAB (ver Anexo B) não foram suficientes para que alguns componentes do curso sofressem alterações, como expressa a fala que segue: “Mas com a Universidade Aberta é outra história. Outra história em alguns aspectos e a mesma história em outros, por exemplo, o material e também os professores não receberam nenhum treinamento, ainda hoje.” (CO-01).

Produzir materiais para o trabalho no curso constitui-se como uma das atividades que o docente deve realizar, passando a ser mais um elemento constitutivo dos conhecimentos que este trabalhador tem que adquirir. A ausência desse conhecimento específico conduz à realização do trabalho docente, a partir de meras transposições da educação presencial para a educação à distância. Apenas elabora-se, ou melhor, adquire-se um livro didático que se configura como fio norteador das atividades e conteúdos disciplinares, sem se patentear nessa

atitude a dinamicidade necessária à educação à distância. Isso expressa o início da perda da autonomia docente na elaboração das aulas, quando o docente passa a seguir uma “cartilha” (livro didático) a ser desenvolvida durante o semestre. O trabalho se realiza, então, em condições precárias de desenvolvimento, com reduzido aparato material para assegurar qualidade na educação, na formação de professores.

Até mesmo o livro didático, no qual outrora fora identificado limitações quanto a sua adequação para a educação à distância, ainda manifesta problemáticas não resolvidas, e para quais não se vislumbram possíveis resoluções:

[...] também a gente precisa, futuramente, reformular um pouco o nosso material didático, que a gente usa ainda o material do CEDERJ, por vários motivos, entre um deles que os professores não têm interesse em escrever material próprio, os incentivos ainda são poucos [...]. (CO-04).

Defesa que é corroborada por outro coordenador: “Acho que um outro ponto que é à parte..., nós temos dificuldades ainda em gerar materiais didáticos próprios da nossa instituição, justamente pela debilidade ainda do corpo docente [...]” (CO-03). Da mesma forma, os docentes não produzem vídeo-aulas, material que facilitaria o ensino, que substituiria o papel do professor, das aulas presenciais, em virtude da distensão tempo e espaço peculiar da educação à distância, como atesta a seguinte fala: “[...] então o professor não produz a sua própria vídeo-aula, assim, a gente não faz a vídeo-aula propriamente dita.” (CO-04).

Podem-se atribuir as dificuldades quanto à diversidade dos materiais didáticos, dos recursos de informação e comunicação provenientes dos avanços no âmbito da telemática, à formação específica do quadro docente, ou seja, o quadro docente do curso de Matemática a distância da UFPA não foi submetido qualificação necessária para o trabalho na educação à distância. O domínio das metodologias e dos recursos particulares da educação à distância não é satisfatório no quadro docente do curso em análise.

Esta hipótese pode ser confirmada a partir das falas dos entrevistados. O início do curso apresenta essa fragilidade e, na tentativa de superá-la, a pequena equipe de professores que coordenava os demais tutores – a distância e presenciais – se viu obrigada a estudar, de forma individual e coletiva, para compreender o que seria a educação à distância que já estava, supostamente, desenvolvendo na UFPA.

Tal postura engendra tamanha irresponsabilidade assumida pelos docentes que se dispuseram a desenvolver o curso. Essa ausência de formação específica é assumida por um coordenador: “Outra, a gente da equipe, tivemos que estudar todos... éramos professores presenciais e não fazíamos a menor ideia do que era um curso a distância. Só tínhamos a ideia do seguinte: vai ser a distância. Ou seja, nada de alguém dar aula para alguém aqui.” (CO-01).

É preciso ainda ponderar essa fala a partir do momento em que se sabe que o curso foi incentivado pelo então reitor Cristóvão Diniz, entusiasmado com a proposta desenvolvida pela *Open University*. Mas isso não justifica iniciar o curso sem os elementos necessários, mínimos, para o desenvolvimento correto, ainda que duvidoso.

O principal elemento da educação à distância, a metodologia, era desconhecida pelos professores que inicialmente atuaram no curso. Era uma das principais dúvidas que permeava o corpo docente, como expõe a fala de um coordenador, quando indagado sobre a existência de capacitação docente específica para atuar na educação à distância:

Não. Específica não. [...] o que apresentava dificuldade pra gente mesmo era metodologia, era a questão “o que que é trabalhar a distância”. [...] Eu fui muito no CEDERJ, trouxe pessoas de lá pra falar, pra dar uma espécie de treinamento pras pessoas não ficarem tão soltas. [...] Os outros que entraram depois não tiveram nada disso, foi só entrando e acabou, aprendendo no processo. (CO-01).

Confirma-se, com essa fala, a naturalização da ausência de formação específica do quadro docente para o curso em análise e, talvez, isso ocorra por ser um curso, *a priori*, para professores “leigos” e do interior do estado, ou seja, não precisa ser rigoroso com a qualidade, com os materiais didáticos, com a formação específica para o quadro docente atuante. Além das instalações precárias, o quadro docente e o trabalho desenvolvido por eles mostravam-se precários.

O curso é visto, na ótica de um coordenador, como algo secundário para os professores. Talvez o seja pelas condições de trabalho que são disponibilizadas, pela carga horária despreendida no curso, pela forma de remuneração, dentre outros. Essa caracterização levou o coordenador a afirmar que é necessário “ter um grupo docente mais qualificado nesta área, que realmente veja a educação à distância de uma forma mais profissional [...]” (CO-03).

Utilizar um quadro docente que sempre atuou na educação presencial, que já apresenta histórico no ensino de graduação e pós-graduação, para atuar na educação à distância, sem a devida formação para isso. Certamente, não existirá uma profissionalização dos docentes

apenas pela vontade própria de se inserir na nova modalidade de educação. O próprio MEC, por meio da Secretaria de Educação a Distância, em 2007, publicou documento que abordou os referenciais de qualidade para os cursos superiores a distância. Como principais atividades que deveriam ser realizadas pelos docentes, o documento elenca:

- b) selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas;
- d) definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares;
- e) elaborar o material didático para programas a distância. (MEC, 2007, p. 20).

Logo, profissionalizar o quadro docente, como alude a fala do coordenador, requer a articulação e o investimento da universidade em programas de pós-graduação que forneçam ferramentas particulares no trato das metodologias e do uso das TIC no ensino de graduação. Sobre este caso, a fala de outro coordenador faz menção a cursos diversos oferecidos pelo MEC na área das metodologias da educação à distância:

O MEC oferece possibilidades de fazer, por exemplo, curso de produção de material. Nós fazemos, semestralmente, aqui na faculdade, enfim todas as faculdades têm feito isso, treinamento dos tutores, proferido pelos professores, sobre a relação do conteúdo que vai ser utilizado naquele semestre, então no início do semestre é feito esse treinamento. Agora existe a possibilidade do professor fazer um curso, por exemplo, da plataforma Moodle, como utilizar a plataforma Moodle. Ele faz isso a distância. É ofertado com certa frequência esse tipo de curso. (CO-02).

Aqui se espelha uma contradição na fala do coordenador com a realidade do curso. Ao afirmar que o “MEC oferece possibilidades de fazer, por exemplo, curso de produção de material”, o coordenador tenta demonstrar que os docentes são conduzidos à devida qualificação na área da educação à distância e, nesse caso, é contraditório quando se confronta esta informação com depoimentos que relataram a fragilidade do corpo docente no domínio das TIC e, por conseguinte, com a ausência de produção de materiais didáticos para o curso, originados dos docentes do curso.

O “treinamento”, como se denominou as reuniões semestrais entre os tutores presenciais, os tutores a distância e os coordenadores de disciplinas, teria como função gabaritar os tutores na resolução dos exercícios contidos nos livros didáticos utilizados no curso. É importante frisar o uso desse termo, a sua manutenção em curso de graduação como viés condutor das atividades docentes. Etimologicamente o ato de “treinar” provém de *trainer*, palavra de origem francesa que significava “puxar, arrastar, levar alguém à força”, utilizada no

português, inicialmente, como o ato de adestrar animais, em particular das aves de caça, ou seja, levar alguém, uma ave, à força, pela repetição, a realizar algumas ações, no caso das aves, a caçar (HOUAISS, 2009).

O trabalho do coordenador de disciplina consistia, quando este ministrava o “treinamento” aos tutores da disciplina em que ele era responsável, em repassar uma ficha de atividades a serem desenvolvidas e os pontos centrais de destaque nas aulas, aulas essas balizadas pelo livro didático. A pesquisa realizada por Travassos (2008) no curso de Matemática a distância da UFPA salienta esse movimento automatizado, mecânico, técnico do trabalho docente no curso em questão:

O coordenador da disciplina designou um tutor para cada pólo e, juntamente com a bolsista, **elaborou um guia com orientações para os tutores**. Este guia inicial continha algumas orientações sobre o que destacar nas primeiras aulas do livro-texto e sobre que atividades desenvolver durante as tutorias. (TRAVASSOS, 2008, p. 58, grifo nosso).

A formação específica dos docentes possibilita apenas construir guias com orientações aos tutores. E estes, por sua vez, reproduzem as orientações repassadas pelos coordenadores de disciplinas aos discentes. Isso demonstra que o quadro docente desenvolve educação à distância sem dominar e utilizar as ferramentas que garantem a efetivação do ensino-aprendizagem a distância.

A plataforma virtual, ferramenta característica do curso a distância, ainda é utilizada pelos docentes com dificuldades e limitações. Apesar de todos os professores fazerem uso da plataforma, o domínio dos elementos constitutivos da ferramenta não está pleno no âmbito docente, conforme o excerto de entrevista:

Não, todos estão utilizando [a plataforma Moodle]. É claro que não é algo... é algo novo, então as pessoas têm que aprender primeiro a se relacionar com esse tipo de ferramenta. Alguns professores talvez tenham uma dificuldade ainda pra..., mas essas dificuldades estão sendo ao longo do processo sanadas. (CO-02).

Confirma-se com esta fala a falência da tese que indica similaridade entre o conhecimento da Matemática e o da Telemática. É sabido que esses conhecimentos apresentam correspondência entre si, mas isso não autoriza estabelecer lógica formal entre essas áreas, ou seja, que todo professor de Matemática domina os conhecimentos da Telemática.

O uso da plataforma, o seu correto manuseio depende de formação específica para esta plataforma. Cada base virtual, configurada como intranet⁸³, apresenta distinções em relação a outros tipos de bases virtuais. As bases são configuradas em linguagens de programação específicas que apresentam proximidades entre si e, também, disparidades, dependendo do grau de complexidade.

A título de exemplo, a plataforma virtual utilizada atualmente no curso a distância em que se analisa o trabalho docente, chamada Moodle, é um *software* livre de código aberto, ou seja, pode ser utilizado sem a necessidade de pagamento de taxas ou licenças e está aberto para sofrer modificações estruturais em nível de programação. O sistema operacional produzido pela Microsoft – Windows – não é um *software* de código aberto, apenas a empresa que o produz realiza modificações em sua estrutura de funcionamento.

O Moodle⁸⁴ foi construído a partir de três *softwares*: Apache⁸⁵, MySQL⁸⁶ e PHP⁸⁷. O primeiro é um servidor de *sites* configurados na linguagem HTTP. A maioria dos *sites* disponíveis na internet são construídos nessa linguagem. O segundo programa é um sistema de gerenciamento de banco de dados, ou seja, organiza em categorias diversas informações. Por fim, o PHP é um programa que funciona em conjunto com o MySQL e tem a função de realizar buscas básicas e avançadas no banco de dados, banco de dados esse que funciona no servidor Apache.

Esse é o funcionamento do Moodle. Logo, conhecendo o seu funcionamento é possível dominar as diversas possibilidades de uso que a plataforma oferece ao quadro docente. E para isso apenas os conhecimentos provenientes da Matemática não são suficientes, assim como o domínio em Informática básica não supre as necessidades para o total manuseio da plataforma.

A estrutura precária que caracteriza o quadro docente do curso é refletida, também, nos três campos constitutivos do ensino de graduação universitário: ensino, pesquisa e extensão. A universidade brasileira funda-se nessa tríade, caracterizada pela inseparabilidade desses elementos no desenvolvimento dos cursos de graduação e pós-graduação. O artigo 207º da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 deixa claro essa premissa: “As

⁸³ Entende-se por intranet a “rede local de computadores, circunscrita aos limites internos de uma instituição, na qual são utilizados os mesmos programas e protocolos de comunicação empregados na Internet.” (HOUAISS, 2009).

⁸⁴ Mais informações sobre o programa se encontram em seu *site*: <<http://moodle.org/>>.

⁸⁵ Mais informações sobre o programa se encontram em seu *site*: <<http://httpd.apache.org/>>.

⁸⁶ Mais informações sobre o programa se encontram em seu *site*: <<http://www.mysqlbrasil.com.br/>>.

⁸⁷ Mais informações sobre o programa se encontram em seu *site*: <<http://www.php.net/>>.

universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e **obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.**” (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Os cursos de graduação a distância devem seguir as mesmas premissas dos cursos presenciais e mais as particularidades da modalidade. É dessa forma que a modalidade à distância é tratada nos Decretos nº 5.622/05 e nº 5.773/06.

No seu nascedouro, o curso de Matemática a distância da UFPA desenvolveu as suas atividades acadêmicas somente no âmbito do ensino. Nada foi implementado para abarcar os campos da pesquisa e da extensão, como afirma um coordenador, ao ser indagado sobre a existência de atividades de extensão e de iniciação científica e/ou pesquisa no curso: “Não. Não. Era só ensino. Nós não tínhamos nada de extensão propriamente dita. [...] Não. Não. Não. Não teve nenhuma iniciação científica, eu acho que ainda não tem.” (CO-01).

O campo da extensão universitária foi pontuado no relatório de avaliação do MEC ao destacar a ausência de estrutura para atender à comunidade externa por meio de projetos de extensão. O item 3.4, denominado *Instalações especiais e laboratórios específicos: cenários/ambientes/laboratórios para a prática profissional e prestação de serviços à comunidade* obteve conceito “Muito Fraco” em todos os seus componentes (MEC, 2006, p. 14).

A ausência da estrutura necessária e de programas e projetos que desenvolvam os campos da pesquisa e da extensão no curso, ou seja, a estrutura para o desenvolvimento da pesquisa e produção do conhecimento e da extensão universitária, contribui para o quadro precário de trabalho em que os docentes se inserem. A política de expansão dos cursos de graduação por meio da modalidade à distância amputa a indissociabilidade ensino/pesquisa/extensão peculiar da universidade. O trabalho docente que se realiza tem materialidade restrita ao ensino, ao repasse de conhecimento, limita-se à reprodução das técnicas matemáticas.

Esse quadro tem origem, de acordo com a análise de um coordenador, na fragilidade da formação dos tutores: “Essa é uma..., essa é uma grande dificuldade nossa ainda, porque o..., nós não temos ainda no..., no interior do Estado pessoas qualificadas pra apresentar projetos de pesquisa e extensão no interior.” (CO-03). Apesar da fala remeter à qualificação dos docentes que atuam no interior, o quadro de precarização remete à própria estrutura do curso que não oferece possibilidades viáveis para os docentes coordenadores de disciplinas que se

encontram na capital do estado realizarem projetos de pesquisa e de extensão no curso a distância.

A ausência de projetos de pesquisa e de extensão não é algo conjuntural, proveniente da ausência de ações que emergem dos polos de apoio presenciais, mas se localiza como uma barreira estrutural, intrínseco à dinâmica e à política de implementação e desenvolvimento do curso a distância em análise. O que o quadro docente não dispõe é de uma política de incentivo ao desenvolvimento de projetos de pesquisa e de extensão, nada relativo a isso é encontrado no projeto pedagógico do curso (UFPA, 2005).

Esse quadro é visto, pelos coordenadores entrevistados, como particularidade da modalidade à distância, ou seja, realmente o problema apresenta origem na política de educação à distância. E no curso em análise isso em nada difere, como atesta o seguinte relato fala: “Bom, no ensino a distância essas coisas ainda estão engatinhando. Não existe ainda uma ação concreta pra atender os três níveis.” (CO-04).

As atividades de pesquisa e de extensão relatadas pelos coordenadores apresentam fragilidades ou incompreensões do que significa a extensão universitária. Não se realizam projetos de extensão tão somente por meio de serviços prestados à comunidade, logo é fundamental o uso do ensino articulado com as pesquisas nos trabalhos de extensão.

Essas atividades, conforme a fala dos coordenadores, são realizadas por meio de oficinas, feiras, prestação de serviços, etc., mas nada que perpassa por algo duradouro, com uma política de financiamento clara e com objetivos articulados com o ensino e a pesquisa. De acordo com um dos coordenadores: “[...] a questão da extensão a gente trabalha bastante porque, como você tem as práticas de ensino, então através das práticas de ensino a gente oferece oficinas, organiza feiras de Matemática no interior, então têm trabalhos..., existe algum trabalho extensionista.” (CO-03).

Justifica-se, por outro lado, a ausência ou reduzida atividade de pesquisa e de extensão, pelo fato de esta não constar no projeto pedagógico do curso. Acaba-se fazendo do projeto pedagógico um limitador das atividades acadêmico-científicas. Entretanto, como já foram constatadas limitações em alguns aspectos do projeto pedagógico, questiona-se o motivo pelo qual não se reformulou o projeto do curso, vigorando a versão de 2005 até a presente data.

Nessa perspectiva, o extenso excerto explica a situação da pesquisa e da extensão no curso:

Nós estamos dentro do projeto pedagógico antigo, e no projeto pedagógico antigo não se fala... não se prevê a pesquisa. Em nenhum projeto, em nenhum projeto pedagógico antigo se prevê isso aí, doravante é que a coisa vai acontecer. [...] No projeto antigo do presencial, que ainda está vigorando, nós ainda fazemos... não fazemos extensão e fazemos a... quer dizer, a extensão não está presente no projeto pedagógico, é isso que eu quero que fique claro, mas ela é realizada de alguma forma, através dos estágios, por exemplo, através do próprio TCC [Trabalho de Conclusão de Curso], enfim. É dessa forma também no a distância, não muda em relação a isso aí, não muda muito, agora tem que estar escrito [...]. (CO-02).

Como visto, desde o início do curso, em 2004, o seu funcionamento, na condição de curso de graduação de uma Universidade Federal, se dá exclusivamente com o ensino. A docência no curso de Matemática a distância da UFPA restringe-se às atividades de ensino, compartimentado, fragmentado entre professores coordenadores de disciplinas e tutores a distância e presenciais, os dois últimos subordinados ao primeiro.

A fragilidade em relação ao desenvolvimento de projetos de pesquisa e de extensão ocorre, conforme a lógica de alguns coordenadores, em virtude do pouco estímulo que a universidade oferece aos cursos a distância, ao dificultar a participação dos docentes e discentes nos editais específicos. O trecho que segue é explícito quanto a isso: “Com relação a projetos de pesquisa, nós temos ainda dificuldades, até porque a própria universidade ela ainda exclui esses alunos da educação à distância no processo, não só na pesquisa como também na extensão também.” (CO-04).

Essa perspectiva é reforçada em outra entrevista:

Na parte da pesquisa, da iniciação científica, eu acho que, isso eu estou falando em relação aos alunos, [...] a gente tentou inicialmente montar um programa de iniciação científica pra esse curso, mas até agora não tivemos sucesso, porque inclusive aqui na própria universidade a gente tem dificuldades de montar um programa de iniciação científica que englobe todos os alunos interessados. É um esforço que a gente vem fazendo, mas até hoje não conseguimos criar um programa assim que funcione pra todos os estudantes. (CO-03).

Isso demonstra que não existe consenso dentro da universidade sobre o uso da modalidade à distância no desenvolvimento de cursos de graduação. A resistência em relação a esse tipo de curso está presente no interior das universidades, no movimento docente, a exemplo do ANDES-SN, e no próprio interior do curso de Matemática a distância em análise. Desde o início do curso de Matemática os professores combateram a sua viabilidade pela fragilidade que a metodologia a distância oferecia para um programa longo, com quatro ou cinco anos de duração, com a necessidade de desenvolver práticas laboratoriais, que requisita um acervo bibliográfico elevado, atividades de estágio e práticas docentes obrigatórias.

Da mesma forma, conforme relato de um coordenador, outros cursos ainda oferecem resistências no que concerne à implementação de um curso de graduação na modalidade à distância:

A faculdade de matemática quando recebeu isso [o projeto do curso a distância] rejeitou, muito, foi uma resistência, mas não ao curso em si, o que a matemática resistia era a metodologia a distância: “instituto universal, o curso perde qualidade, isso não presta pra nada”; a resistência que existe com a educação à distância é muito grande, até hoje com muitos cursos, nós ainda temos resistências com a Física, tivemos com a Química, tivemos com um monte de cursos. (CO-01).

Portanto, é necessário extrair desses determinantes conclusões sobre o movimento real de processo de realização do trabalho docente no curso de Matemática a distância da UFPA, em que se observam elementos particulares da precarização do trabalho docente pulsantes nesta materialidade.

Os docentes desse curso pertencem ao quadro docente da UFPA, logo, se encontram inseridos na precária estrutura que as Universidades Federais oferecem, hoje, conforme debatido no capítulo primeiro deste trabalho. Mas, além desses determinantes, os docentes apresentam particularidades próprias dos cursos a distância.

A fragmentação da categoria docente e, por conseguinte, do trabalho docente conduziu a dois processos que se complementam: redução da formação mínima exigida para os tutores (em sua maioria possuindo apenas a graduação); e flexibilização trabalhista ao não se estabelecer vínculo dos tutores com a universidade e remunerá-los por meio de bolsas.

Esse movimento se explica pelo deslocamento da função precípua do professor, no processo de ensino-aprendizagem, para o discente em formação. Supostamente as responsabilidades pelo ensino deixam de ser competência dos docentes e são atribuídas aos discentes. Com isso, se incute no âmbito docente a noção de que o trabalho é reduzido, que o ensino não é sua responsabilidade direta e que o trabalho em equipe é a base do desenvolvimento da educação à distância.

O quadro acima garante a realização de um curso de graduação com docentes do corpo efetivo da universidade, que recebem bolsas de auxílio (atualmente no valor de R\$ 1.200,00), que não correspondem ao trabalho realizado no curso, mas que a noção da fragmentação do corpo docente, das responsabilidades de cada ator no curso a distância (coordenador de disciplinas, tutores e discentes) e a reduzida atividade de sala de aula criam condições para a manutenção do curso.

As precárias condições dos polos quanto à infraestrutura acadêmica, aludidas no relatório de avaliação do curso realizada pelo MEC, não garantem a manutenção da qualidade do curso que se oferta na modalidade presencial. Os polos de apoio presenciais apresentam reduzido acervo bibliográfico, quantidade reduzida de computadores disponíveis aos discentes e uma frágil rede de acesso à internet, por meio de banda larga, como atestam os dados do IBGE (2009) sobre o assunto.

De igual modo, o material didático do curso e o acervo de recursos das TIC disponíveis aos docentes para desenvolver o curso apresentam-se limitados e pouco adequados à modalidade à distância. O uso do material disponibilizado pelo CEDERJ desde o início do curso, em 2004, sem a realização de reformulações posteriores, demonstra a fragilidade do corpo docente na produção de recursos técnicos para a educação à distância.

E isso se deve, em larga escala, pela ausência de políticas de formação específicas para o quadro docente atuante no curso, relativas ao trabalho com as metodologias e técnicas no trato com as TIC e a sua relação com a educação. Os docentes do curso, tanto os coordenadores de disciplinas quanto os tutores, utilizam os conhecimentos adquiridos ao longo das suas formações e práticas no âmbito da modalidade presencial.

Isso implica dizer que não é suficiente, para o trabalho com as novas TIC, a formação que se adquire na modalidade presencial. As especificidades da modalidade à distância incitam novos conhecimentos e técnicas ao trabalhador docente, que devem ser adquiridos, teoricamente, antes do início do trabalho em um curso a distância. A lógica de aprender no processo afeta a qualidade e o desenvolvimento do curso, principalmente quando se tem tutores, nos polos, com baixo nível de qualificação para o trabalho no curso.

Por fim, as condições precárias de trabalho se expressam na ausência da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. O curso não apresenta políticas de desenvolvimento das ações de pesquisa e de extensão, restringindo as atividades ao patamar do ensino de graduação. Além de não estarem previstas no projeto pedagógico do curso, na versão de 2005, o curso não apresenta condições estruturais para a sua realização.

Portanto, esses são os indícios do quadro de precarização da atividade docente no curso de Matemática a distância da UFPA, determinantes que se expressam nas falas dos coordenadores entrevistados e em documentos oficiais relacionados ao curso. Articulados aos elementos da precarização, encontram-se aqueles elementos que caracterizam a intensificação do trabalho docente, que serão trabalhados na seção seguinte.

3.4.3 ELEMENTOS DA INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Até o ano de 2006, os docentes do curso de Matemática eram ligados ao Departamento de Matemática, e este pertencia à estrutura da Faculdade. Com a aprovação da reformulação do Regimento Geral da UFPA, pela Resolução nº 616, de 14 de dezembro de 2006, a estrutura departamental foi diluída.

Isso implicou a dificuldade em conseguir os dados relativos ao quantitativo de docentes vinculados à Faculdade de Matemática, nos anos de 2007 e 2008. Com a nova estrutura universitária, os dados não são mais disponibilizados por departamentos, mas sim por Institutos. Dessa forma, a Faculdade de Matemática compõe, como subunidade acadêmica, o Instituto de Ciências Exatas e Naturais.

A tabela 15 demonstra que o quadro docente da Faculdade de Matemática tem na sua composição parcela significativa de professores temporários (substitutos e visitantes), com percentuais que variam de 24% a 30% do total do quadro. Esses percentuais se localizam acima da média praticada pela UFPA no período compreendido entre os anos de 1997 e 2008, que teve, aproximadamente, 17,3% de professores temporários (é válido frisar que a maioria dos temporários é composta por professores substitutos; os professores visitantes encerram média anual de 0,9% no período em questão, conforme tabela 6).

Tabela 15 – Quantitativo de docentes efetivos e temporários do Departamento de Matemática – UFPA – 1998/2006

Ano	Docentes				
	Total	Efetivos		Temporários	
		Absoluto	Relativo (%)	Absoluto	Relativo (%)
1998	51	37	72,6	14	27,4
1999	49	34	69,4	15	30,6
2003	46	33	71,8	13	28,2
2004	52	37	71,2	15	28,8
2005	49	37	75,5	12	24,5
2006	53	37	69,8	16	30,2
Média	50	36	71,7	14	28,3

Fontes: UFPA/PROPLAN (1999, 2000, 2004, 2005, 2006, 2007b).

É possível visualizar que, pelo menos, desde 1998 os docentes temporários no Departamento de Matemática representavam, até o ano de 2006, aproximadamente, 28%,

conforme o valor médio do período. Nos anos que seguem – 2007 e 2008 –, o número verificado de vagas em concursos públicos para docentes das disciplinas da área da Matemática (Belém) foi de duas vagas para efetivo e sete vagas para temporário, todas no ano de 2008.

Sabe-se que o curso de Matemática a distância iniciou as suas atividades no ano de 2004. Todavia, o quantitativo de docentes não sofreu elevação na proporção em que se ampliavam as matrículas no curso a distância. O início do curso, em 2004, contou com pequena presença de professores efetivos do quadro de Matemática, como frisa a fala de um dos coordenadores:

Nós aqui, os cinco, nós cuidávamos deles [os tutores], isso era diferente, por exemplo, podia cuidar de 10 tutores apenas eu, porque era simplesmente tirar as dúvidas, dar capacitação meio que... eles escreviam pra mim, trazia eles pra cá para esses cursos de treinamento, então isso era mais fácil. (CO-01).

Na atualidade, o curso apresenta o *quantum* de 10 docentes que atendem, aproximadamente, 1.000 estudantes. Cada docente coordenador de disciplina atua em conjunto com os tutores presenciais e a distância, estes últimos localizados em Belém, assim como os 10 docentes. Esse valor é relatado em entrevista: “Olha, eu diria que nós temos... 3... acho que uns 10 professores. Talvez, é. Talvez uns 10 professores, não tenho bem esse número.” (CO-02).

Esses professores se dividem em 20 polos, coordenam disciplinas nos diversos municípios do estado. Metade destes polos pertence ao projeto Pro-Licenciatura e os demais foram aprovados nos editais da UAB. O quadro docente do curso, ou seja, os professores coordenadores de disciplinas atuam nos 20 polos, conforme a fala a seguir: “O professor pesquisador. Olha, em média ele assume... de 3 a 5 turmas. Polos, polos, é uma turma por polo. Isso porque... é... de mesma disciplina. Cinco polos pra fazer a mesma coisa.” (CO-02).

Os polos do projeto Pro-Licenciatura apresentam apenas uma turma por polo. As primeiras turmas concluíram suas atividades no ano de 2008. Por outro lado, os polos que abrigam o curso financiado pelos editais da UAB ampliam o quantitativo de turma por polo e mantêm entrada por meio do vestibular da instituição: “São esses 10 polos, desses 10 polos, 4 deles estão com duas turmas funcionando e os demais têm uma turma só, então estão com duas turmas: Parauapebas, Dom Eliseu, Bujarú, o que mais... e Goianésia, são essas as turmas.” (CO-04).

Outro dado que importa na análise do trabalho docente é o quantitativo de matrículas nos cursos. O curso presencial (Belém) apresentou média anual de 585 matrículas, no período de 2004 a 2008. De maneira próxima ao curso presencial, o curso a distância encerrou média anual de 550 matrículas no período em questão, conforme os dados expressos na tabela 16. Isso implica o aumento da relação professor/estudante, a partir do início do funcionamento das atividades do curso de Matemática a distância na UFPA, tendo em vista que a evolução do quadro docente não se deu na mesma proporção, conforme os dados da tabela 15.

Tabela 16 – Evolução das matrículas no curso de Matemática Belém (presencial) e EaD – UFPA – 2004-2008

Ano	Matrículas	
	Belém (presencial)	EaD
2004	502	275
2005	521	353
2006	768	433
2007	557	843
2008	576	845
Média	585	550
Δ (%) 04-08	114,7	307,3

Fontes: INEP (2006b, 2006c, 2007a, 2007b, 2008); UFPA/PROPLAN (2005, 2006, 2007b, 2008b, 2009b).

É preciso salientar, novamente, que o coordenador de disciplina não atua sozinho no curso. Ele tem a presença constante dos tutores. Porém, como os tutores são subordinados aos coordenadores de disciplina, ou seja, não são dotados de autonomia para a condução destas, todos os elementos constitutivos da disciplina, como provas, exercícios, atividades, são elaboradas pelos coordenadores.

A divisão das atividades na educação à distância implica redução de tarefas para um grupo de professores – os tutores –, que apenas orientam, dirimem dúvidas, auxiliam os estudantes, e, por outro lado, mantém ou eleva a carga de trabalho dos coordenadores de disciplinas, na medida em que, na educação à distância, é preciso elaborar novas ferramentas e trabalhar com outros elementos distintos daqueles encontrados na modalidade presencial.

O controle das atividades acadêmicas do curso se mantém dentro das responsabilidades dos professores que coordenam as disciplinas, que se localizam na capital do estado e também atuam na modalidade presencial e em outras atividades, de modo que as suas tarefas no curso a distância são:

Então, o trabalho dele é, dentro dessa carga horária de 120 horas, é elaborar, organizar todo o planejamento da disciplina, todo o calendário acadêmico, porque a gente tem um calendário bastante organizado de cada semana de aulas. O aluno tem que estudar e, na tutoria que ele for participar, o tutor também sabe que assunto que ele vai discutir naquela tutoria. Ele é encarregado também de organizar as avaliações e de corrigir grande parte, quer dizer, pelo menos organizar a equipe que vai corrigir as avaliações, as três avaliações do curso. (CO-03).

O trecho em questão mostra a dinâmica do coordenador de disciplina no curso a distância. Cabe a ele, em certa medida, as mesmas responsabilidades que existem na modalidade presencial. Sendo assim, o trabalhador docente que atua nos dois cursos tem a sua carga horária de trabalho aumentada e o quantitativo de turmas também se amplia, tendo em vista que na modalidade à distância cada docente assume, em média, três turmas: “Um professor, normalmente, ele fica com... 3 polos, pelo menos, com 3 polos isso dá, no máximo, 150 alunos, e aí o controle das turmas é feito do seguinte modo: o professor ele tem uma sala na plataforma [...]” (CO-04).

O uso da plataforma como forma de comunicação entre coordenadores de disciplinas, tutores e discentes, e como local em que se alocam materiais diversos para estudo se constitui como ferramenta que possibilita a realização da educação à distância por meio de um ambiente virtual na internet. Todavia, isso implica dispêndio de tempo para alimentar a plataforma e para responder às questões dos discentes e dos tutores, que se processam de forma mais lenta do que na educação presencial.

Em virtude dessa especificidade da modalidade à distância e da não exclusividade dos docentes no curso a distância, um dos coordenadores atribui a falta de produção de materiais próprios pelos docentes ao reduzido tempo que estes têm no curso a distância: “Mas qual o problema de nós não escrevermos um material: uma, ninguém paga ninguém pra escrever material, o professor não pode sair da sua carga horária pra escrever, ele tem que fazer tudo mais escrever, é impossível.” (CO-01).

Além do problema de ausência de financiamento, de ausência de formação específica dos docentes para a produção de ferramentas próprias da educação à distância, como abordado na seção 3.4.2, aparece esse terceiro elemento que compromete a elaboração de materiais didáticos no curso: a carga horária.

Tratando-se de carga horária de trabalho, o curso de Matemática a distância apresenta características, nesse particular, distintas do curso na modalidade presencial. No início do curso não existia qualquer previsão de alocação de carga horária para aqueles docentes que

atuavam no curso, ou seja, não existia a possibilidade de contabilizar no PIT as disciplinas ministradas no curso a distância.

O trabalho era feito de forma colaborativa para o desenvolvimento, ainda incipiente, do curso. Essa afirmativa foi feita por um coordenador, ao ser questionado sobre o mecanismo de funcionamento da alocação de carga horária dos professores que atuaram no curso a distância, que de maneira direta responde: “Não tinha nada. Não tinha regulamento, eu... o que foi comigo, o reitor baixou uma portaria e disse que eu era coordenador, eu tinha 20 horas. Os outros professores faziam todas essas coisas mais isso.” (CO-01).

Em consulta realizada junto à PROGEP sobre informações relativas aos PIT dos docentes do curso de Matemática a distância da UFPA, obtiveram planilhas e documentos dos anos de 2005 e 2006. Tais planilhas e documentos apresentam de maneira superficial a alocação da carga horária, assim como não distinguem coordenadores de disciplinas e tutores. Apesar disso, em uma das planilhas apresentadas é possível verificar a situação de alguns professores e, em particular, chama atenção o caso de um docente substituto, na condição de tutor, com carga horária de trabalho de 540 horas, no primeiro semestre de 2005 (ver Anexo C), que, no entanto, foi contratado em regime de 20 horas (após consulta ao currículo Lattes), ou seja, o tutor em questão cumpria 27 horas semanais, ao se considerar 20 semanas por semestre letivo.

Esses indícios do aumento da carga horária de trabalho entre os professores que atuam no curso a distância podem ser confirmados a partir da atual forma de alocação da carga horária de trabalho entre os professores coordenadores de disciplinas.

Entre os docentes coordenadores de disciplinas existem duas formas de vínculo com o curso a distância: 1. Alocar a carga horária de trabalho no PIT e, com isso, o docente não recebe bolsa; 2. Receber bolsa e não alocar a carga horária de trabalho no PIT. É dessa forma que um coordenador explica: “Ele pode optar por bolsa, receber a bolsa nesse caso esquece-se o PIT, ou ele pode colocar no PIT a carga horária.” (CO-02). Aparentemente a questão da alocação da carga horária é simples. Mas, ao se aprofundar esse ponto, verifica-se que ela apresenta outros elementos, conforme o fragmento:

Bom, o regime de trabalho deles, a gente tentou fazer um regime equivalente ao regime existente. A gente tem trabalhado com uma média de..., vamos dizer, se tem um curso tem 120 horas, disciplinas de 120 horas, então a gente coloca na carga docente aquelas 120 horas, se ele for colocar isso no PIT dele. Então, quando ele coloca isso no PIT dele, ele fica encarregado de uma até cinco turmas de graduação. Aquela disciplina ele fica de um a cinco turmas, mas só que o trabalho dele..., como

ele não tem que entrar em sala de aula, ele fica com uma quantidade maior de alunos. (CO-03).

Aqui se observa que o docente que opta por alocar a carga horária de uma disciplina do curso a distância assume não uma disciplina de 120 horas, exemplo utilizado, mas de uma até cinco turmas. A justificativa para essa disparidade é de que o docente – coordenador de disciplina – não “entra em sala de aula”. Ora, a “sala de aula” de um curso a distância, independente de ser em nível de graduação, pós-graduação ou técnico, será a plataforma virtual, local em que todos os discentes acessam e o docente tem a possibilidade de trocar mensagens com os discentes e alimentar o espaço com materiais digitais (textos, *slides*, vídeos, áudios, animações, gráficos, etc.).

Para se compreender melhor a lógica desenvolvida no curso, a fala de outro coordenador é mais ilustrativa: “Então é assim: cada atividade curricular de 120 horas representa 60 horas no PIT do professor, sendo que a coordenação de uma mesma disciplina em 2 polos representa 90 horas, de 3 a 5 polos. 120 horas, essa é a relação que a gente faz.” (CO-04). Na prática se tem dois movimentos: 1. Por cada disciplina que o docente assume, disciplinas distintas, ele pode alocar a metade da carga horária da disciplina em seu PIT, ou 2. Caso a disciplina seja a mesma, o cálculo é diferente.

A segunda situação merece detalhamento. De acordo com a fala em análise, uma disciplina de 120 horas coordenada por um docente em dois polos implica a alocação de 90 horas no PIT – relativa à carga horária da mesma disciplina ministrada em dois polos. Ou seja, o professor se responsabiliza por 240 horas e conta com apenas 90 horas em seu PIT. Para o caso em que o número de polos, em que se ministra a mesma disciplina, fique entre 3 a 5, a carga horária alocada no PIT é fixada em 120 horas, independente ser forem 3, 4 ou 5 polos. No caso mais extremo, o docente assume 600 horas de trabalho e aloca somente 120 horas.

Essa disparidade é defendida por um dos coordenadores do curso e enfatizada como algo razoável para o trabalho docente:

Porque veja, é 120 horas de estudo pro aluno, o aluno vai estudar as 120 horas, uma parte é presencial para tirar as suas dúvidas, outra parte ele está lá sozinho. Então não é a mesma carga horária do... é diferente do presencial, o presencial é 60 horas de sala de aula, efetivamente é as 60 horas que o docente vai estar atuando. Aí não, então é razoável, razoável que haja essa redução. (CO-02).

Naturaliza-se a intensificação do trabalho docente, ao se legitimar o trabalho que excede na educação à distância. Mais uma vez não se considera que o coordenador de disciplina tem a responsabilidade pelos discentes matriculados na sua disciplina, pela elaboração dos conteúdos ministrados, pelos tutores da sua disciplina e pelas avaliações relativas à disciplina.

Com essa forma de trabalho os docentes assumem poucos polos com a mesma disciplina, para não sofrerem a redução da carga horária no PIT. A maioria dos docentes que atuam no curso tem preferência pela bolsa da UAB, como demonstra o seguinte trecho: “[...] eu acho que a gente precisa aumentar o nosso corpo docente pra dar conta desse trabalho. Hoje a gente trabalha ainda com bolsas, mas o ideal seria que as pessoas tivessem toda essa carga horária deles no PIT.” (CO-03).

O cálculo da carga horária de trabalho como fator de intensificação do trabalho docente nesse curso é agravado na medida em que os coordenadores de disciplinas, como pertencem ao quadro da UFPA, acumulam outras atividades distintas do curso a distância. Em entrevista, um coordenador explica que não existem docentes exclusivos para o curso de Matemática a distância: “Agente sempre teve uma política de trabalhar nos dois..., nas duas modalidades, que é o que ocorre fundamentalmente hoje.” (CO-03). As atividades de pós-graduação também são assistidas por esses docentes: “Olha, na *lato sensu*... a maioria atua. Na *stricto sensu* não porque existem algumas restrições, alguns critérios, na *stricto sensu*, quem tá da distância agora... é... eu... quem mais... [...] acho que uns dois, de dois a três professores.” (CO-02).

Portanto, os elementos da intensificação do trabalho docente estão presentes no curso de Matemática a distância da UFPA, não simplesmente por este curso fazer parte da estrutura de uma Universidade Federal, que por si só já apresenta um quadro de intensificação, mas sim em virtude dos determinantes particulares observados nesta seção.

Os docentes que assumem a função de coordenador de disciplina pertencem ao quadro docente da UFPA e são lotados na Faculdade de Matemática, em Belém. Atualmente, 10 professores compõem o quadro de professores nessa função e, em média, cada professor assume de 3 a 5 disciplinas no curso.

Esses docentes se relacionam com o curso na forma de bolsistas, ou seja, além das suas responsabilidades com o curso presencial, com o ensino de pós-graduação e atividades de pesquisa, eles assumem disciplinas no curso a distância. E, ainda, “optam” por alocar a carga

horária de trabalho em seus PIT, e, neste caso, a carga horária alocada é sempre menor do que a carga horária da disciplina.

Por fim, este capítulo demonstra que a UFPA apresenta grande impacto na formação de mão de obra no estado do Pará. O seu grau de interiorização, política que teve início na década de 1980, levou a instituição a se configurar como uma das maiores Universidades Federais do Brasil. Todavia, a atual política de expansão da UFPA não se dá pela via dos cursos presenciais (no período de 2004 a 2008, as matrículas na graduação presencial reduziram em 4,8%, na capital, e 22,1%, no interior), mas sim pelas matrículas em cursos a distância que, no igual período, evoluíram em 734,5%.

Nada mais coerente, tendo em vista que a instituição figurou dentre aquelas germinais instituições, no Brasil, que impulsionaram o desenvolvimento da EaD em nível de graduação, após a aprovação da atual LDB. Com isso, a UFPA cumpre o papel de representante da política de expansão da educação superior por meio dos cursos a distância, tal como estimulado pelos “organismos coletivos do capital”, com destaque para o BM e a UNESCO, política essa de caráter neoliberal, que vislumbra o aumento do número de mão de obra disponível no mercado, com menor custo de produção, e que tem a sua maior expressão no governo de Lula da Silva.

A “eficiência” dos cursos a distância se alicerça nos baixos custos de manutenção. O deslocamento da responsabilidade do professor para o estudante no processo de ensino-aprendizagem garante o uso diferenciado do trabalho docente. Este passa a atuar de forma fragmentada, com divisões de funções entre os docentes, em tempos e espaços distintos entre si e entre os estudantes.

O caso particular do curso de Matemática a distância da UFPA demonstra que os docentes atuam em condições de trabalho que expressam a face da precarização e da intensificação do trabalho docente. Os determinantes desses elementos do trabalho são vívidos nas análises dos documentos e entrevistas desta pesquisa.

Portanto, a expansão da educação à distância nos cursos de graduação contribui para a adequação da função da educação superior à lógica de desenvolvimento do capitalismo. Amplia o acesso àqueles trabalhadores que se encontram em serviço, mas sustenta-se nas precárias condições de trabalho dos docentes. O argumento da “democratização” camufla os reais interesses do uso da EaD nos cursos de graduação e convence docentes e discente a se lançarem na materialização dessa política educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central desta pesquisa consistiu em analisar como o desenvolvimento do curso de Licenciatura em Matemática a Distância afeta o trabalho docente no âmbito da Universidade Federal do Pará – UFPA, a partir do suporte de duas temáticas presentes em pesquisas sobre trabalho docente: precarização e intensificação do trabalho docente.

A pesquisa investigou as mediações existentes entre a política de expansão da educação superior e a precarização e intensificação do trabalho docente inserido nessa nova forma de desenvolvimento dos cursos de graduação no Brasil. Foi possível visualizar o que está por detrás dessa política no momento em que se constatou orientações expressas em documentos dos “agentes coletivos do capital”, com ênfase para o Banco Mundial e a UNESCO.

As análises conjunturais apontaram para um quadro de crise estrutural do modo de produção e reprodução da vida humana que teve origem na crise profunda instalada na década de 1970 em duas ordens: decadência do regime de acumulação taylorista/fordista e a insustentabilidade do estado interventor.

A reestruturação produtiva, alicerçada na forma particular de linha de montagem implementada pelo Toyotismo, demandou um novo tipo de trabalhador, que detivesse um corpo de conhecimento mais específico e, ao mesmo tempo, menos complexo, e com isso o crescimento da produção de mercadorias foi retomado. E para impulsionar ainda mais o mercado, os grandes oligopólios, na direção política e ideológica da sociedade burguesa, o neoliberalismo ganhou força ao longo da década de 1980 e se espalhou pelo mundo, a partir da década de 1990, com a fórmula mágica de reduzir os gastos do Estado nas áreas sociais (educação, saúde, transporte, habitação, saneamento, etc.) e estimular o mercado na oferta desses serviços à sociedade. Ao Estado caberia o papel de alívio da pobreza e de regulador/fiscalizador do mercado.

Os documentos do Banco Mundial e da UNESCO apontavam algumas orientações para a educação: 1. Universalização da educação básica; 2. Potencialização da educação superior privada, com foco para o ensino; 3. Autonomia universitária para as IPES, com o intuito de que estas captem recursos oriundos do setor privado; 4. Diversificação da expansão da educação superior de forma racional, competitiva e eficiente. Tais orientações cumpriram o papel de adequar a educação ao modelo de produção que se instalará e ao amplo processo de reorganização dos estados nacionais sob a lógica neoliberal.

Essas orientações ganharam forma, no Brasil, com a implementação da Reforma do Estado Brasileiro, iniciada no Governo FHC, em 1995, que deu impulso ao amplo processo de mudanças na sociedade, com ênfase para as privatizações e paulatino sucateamento da estrutura pública.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada sob a Lei nº 9.394/96, e as diversas legislações que dela derivaram garantiram a materialização da política educacional defendida pelos organismos internacionais. A lei preconiza a universalização da educação básica, estimula o ensino superior privado, garante a “autonomia universitária” e salienta a diversificação dos cursos de graduação com a liberalização da educação à distância.

Desta forma, foi possível identificar alguns reflexos dessa legislação no desenvolvimento da política educacional dos últimos 15 anos:

1. Ampliação da demanda por licenciados, tanto pela universalização da educação básica quanto pela obrigatoriedade da formação em licenciatura plena para atuar nesse nível de ensino;

2. Forte expansão das instituições privadas na oferta da educação superior em nível de graduação, com diversidade para os tipos de cursos e áreas do conhecimento. Essa tendência não foi acompanhada pelas instituições públicas. Os dados demonstram que a evolução no setor privado, no período de 1995 a 2008, foi de 194,7% e nas públicas apenas de 12,4%;

3. Elevada expansão das matrículas em cursos de graduação presenciais das instituições privadas e razoável expansão das matrículas em cursos de graduação presenciais nas instituições públicas. As matrículas no setor privado, no período de 1995 a 2008, aumentaram em 259,3%, já nas públicas o aumento foi de 81,8%.

4. Início do funcionamento de cursos de graduação na modalidade à distância a partir do ano 2000, com forte expansão das matrículas nesses cursos nos últimos três anos do Censo da Educação Superior do INEP, alcançando a marca de 727.961 matrículas em 2008.

Na educação superior pública a política de expansão desenvolvida nos dois mandatos presidenciais de Luiz Inácio da Silva ancorou-se em duas ações: 1. Liberalização da EaD por meio do Decreto nº 5.622/05 e a criação da Universidade Aberta no Brasil, sancionada sob o Decreto nº 5.800/06; 2. Implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), por meio do Decreto nº 6.096/07.

O que se tem, então, é a efetivação da Reforma da Educação Superior do governo Lula, tão combatida pelo ANDES-SN e pela parcela do Movimento Estudantil que ainda se mantém em luta.

Um dos atores que sente os impactos da política da educação superior em tempos de reforma é a categoria docente. O trabalho docente sofre as consequências, para se garantir a expansão sem qualidade desenvolvida nos últimos 15 anos. As perdas salariais são visíveis no período dos governos neoliberais – FHC e Lula da Silva. As categorias Adjunto e Assistentes, em regime de dedicação exclusiva, no período de 1995 a 2009, acumularam, aproximadamente, 15% de defasagem salarial, considerando-se a inflação no período.

A expansão do número de matrículas na educação superior pública, em particular nas Universidades Federais, não foi acompanhada pelo crescimento proporcional do número de funções docentes. Enquanto as matrículas presenciais, nas Universidades Federais, evoluíram em 70%, as funções docentes obtiveram acréscimo de 27,7%, no período de 1995 a 2008.

Cabe ainda salientar que a expansão das matrículas a distância, nas Universidades Federais, no mesmo período, contribuiu para elevar a taxa matrícula/docente. Se no primeiro momento, a taxa matrícula/docente esteve na casa de 11,2, em 2008, com a introdução das matrículas a distância, essa taxa se ampliou para 12,1. É certo que esses dados devem levar em conta, ainda, o quantitativo de matrículas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, que contribue para a intensificação do trabalho docente (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2009).

As condições de trabalho precárias e a intensificação da jornada de trabalho, tanto de ordem intensiva quanto extensiva, estão presentes no cotidiano do trabalho docente das IES. A promessa de desenvolvimento da EaD como forma de trabalho que possibilita a flexibilidade ao docente que nela atua, no que diz respeito ao atendimento aos discentes, à organização do tempo destinado ao curso e ao espaço de realização do trabalho, configura-se como fetiche, ao elevar a quantidade de discentes por docente, ao fragmentar a categoria docente em diversos atores e, em consequência disso, reduzir o valor do trabalho, e ao subtrair, nessa modalidade de ensino, a pesquisa e a extensão.

A grande expansão e o grande estímulo para o uso da EaD na educação superior se devem ao seu modo de operação particular. A desvinculação discente do ambiente acadêmico e sua inserção no mundo virtual, nas plataformas de ensino, garantem maior amplitude de intervenção desta modalidade de ensino, por possibilitar formar trabalhadores que se encontram em serviço. Tonegutt (2010) demonstra que os ingressantes em cursos a distância

são discentes com idade acima de 30 anos, com percentual de 56% do total. Essa faixa etária na modalidade presencial representa 20%.

As aulas presenciais são substituídas pelos materiais didáticos elaborados por docentes, seja na forma de vídeo-aulas, livros/apostilas digitais, sejam na forma de infográficos, *slides*, e de outros recursos que facilitem a aprendizagem daquele que consome esses materiais, sem o auxílio direto de um professor. Esse movimento garante a subsunção do trabalho docente ao mundo das plataformas de ensino virtuais. Dessa forma, o docente perde o controle sobre o seu trabalho e conduz a responsabilidade pelo ensino ao discente.

Com isso, é possível reduzir o valor do trabalho docente e fragmentar as atividades de ensino-aprendizagem em diversos atores. O docente que ministra uma disciplina a distância para 50 discentes pode ampliá-la para 5.000 discentes, com o auxílio de tutores que irão orientar os discentes no decorrer da disciplina. A base da disciplina está montada, cabendo ao docente orientar os tutores e organizar as avaliações que podem ser realizadas de forma descentralizada, sob a supervisão destes últimos.

Portanto, os cursos na modalidade à distância são mais eficientes, na lógica do mercado, do que os cursos presenciais. Os cursos a distância se utilizam, minimamente, da estrutura dos cursos presenciais – como docentes, espaços físicos, bibliotecas, estrutura administrativa – mas têm a capacidade de dobrar ou triplicar o número de discentes atendidos, com o uso de pequena parcela da estrutura do curso presencial.

A pesquisa realizada no curso de Matemática a distância da Universidade Federal do Pará aponta para um quadro de precarização das condições de trabalho docente e de intensificação da jornada de trabalho. A partir da análise de documentos, legislações e entrevistas foi possível extrair conclusões sobre as metamorfoses que o trabalho docente vivencia na modalidade à distância:

1. O curso de Licenciatura em Matemática a distância apresenta progressiva expansão desde o seu início de funcionamento, no ano de 2004, até o último ano do Censo da Educação Superior do INEP, em que se registraram 845 matrículas. Quando comparado com o curso presencial que funciona em Belém, o curso a distância, que funciona nos municípios do estado e na capital, apresenta evolução três vezes maior que o presencial;

2. Os professores coordenadores de disciplinas do respectivo curso pertencem ao quadro docente da Faculdade de Matemática, localizada na capital do estado. De 2004 a 2006, o quadro docente dessa faculdade não apresentou evolução, tanto do número de professores

efetivos quanto substitutos. Logo, a taxa matrícula/docente apresentou salto de 14,9, em 2004, para 22,6, no ano de 2006;

3. Para além dos coordenadores de disciplinas que atuam no curso, o quadro docente é composto, também, pelos tutores presenciais e a distância. Em geral, os tutores são contratados, por isso não apresentam vínculo com a instituição. A remuneração é feita por meio de bolsas estipuladas no valor de R\$ 600,00 mensais, pagas pelo FNDE;

4. Os docentes coordenadores de disciplinas têm duas opções de vínculo com o curso de Matemática a distância: ser bolsista, da mesma forma que os tutores, recebendo o valor de R\$ 1.200,00 mensais ou alocar parte da carga horária das disciplinas no seu PIT;

5. O docente na função de coordenador de disciplina no curso de Matemática a distância, caso opte por não receber bolsa e alocar a carga horária de trabalho no PIT, segue o seguinte modelo de cálculo: para qualquer disciplina ministrada aloca-se metade da carga horária no PIT; no caso em que se ministre a mesma disciplina, por exemplo, de 120 horas em dois polos, isso implica a alocação de 90 horas no PIT. Ou seja, o professor se responsabiliza por 240 horas e conta apenas 90 horas em seu PIT; nos casos extremos em que o número de polos, em que se ministra a mesma disciplina, fique entre 3 a 5, a carga horária alocada no PIT é fixada em 120 horas, independente ser forem 3, 4 ou 5 polos;

6. Os polos de apoio presenciais, localizados nos municípios do estado, apresentam precárias condições de infraestrutura acadêmica para a modalidade à distância. Os polos de apoio presenciais contam com reduzido acervo bibliográfico, quantidade pequena de computadores disponíveis aos discentes e uma frágil rede de acesso à internet, por meio de banda larga, como atestam os dados do IBGE (2009) sobre o assunto. Isso recai sobre as condições de trabalho que os coordenadores de disciplinas têm na mediação entre os tutores e os discentes por meio das TIC;

7. O material didático utilizado sofreu pouca alteração em seis anos de funcionamento do curso. O material cedido pelo CEDERJ deveria ter sido reformulado pelo corpo de professores coordenadores de disciplinas. Todavia, a ausência de políticas de formação continuada específicas para o quadro docente, no que diz respeito às metodologias e técnicas no trato com as TIC e sua relação com a educação, inviabilizou essa tarefa. A qualificação do quadro docente não foi realizada para atuar no curso a distância;

8. O curso não apresenta políticas de desenvolvimento das ações de pesquisa e de extensão, restringindo as atividades docentes ao patamar do ensino de graduação;

9. Todos os professores coordenadores de disciplina mantêm, ainda, as demais atividades acadêmicas de pesquisa, ensino de graduação (presencial), ensino de pós-graduação (*lato e stricto sensu*), da Faculdade de Matemática.

É possível, então, concluir que o desenvolvimento da modalidade à distância nos cursos de graduação contribui para o aumento das precárias condições de trabalho e para a intensificação da jornada de trabalho do professor. A garantia da expansão dessa modalidade, no atual quadro em que vivem as Universidades Federais, depende do aumento da exploração do trabalho docente.

Não se defende, com isso, o cerceamento da expansão do ensino superior. Todavia, as bandeiras históricas alçadas pelo ANDES-SN e pela parcela do Movimento Estudantil em luta, que hoje se expressam contra a reforma da educação superior do governo Lula da Silva, devem ser o fio condutor para uma política consequente de expansão. A garantia da qualidade na formação inicial, com base em diretrizes para a formação humana e não para o mercado, que ofereça condições dignas de trabalho aos docentes e técnicos administrativos e se mantenha a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão são elementos fundantes de uma política real de expansão.

Essa política se constitui como tendência para os próximos anos, como bem demonstrou o nível de evolução das instituições, cursos e matrículas na EaD no Brasil. De outra forma, as obrigações docentes se ampliam dentro da carga horária de 40 horas semanais e os “bicos” tornam-se cada vez mais comuns, naturalizados.

A naturalização das precárias condições de trabalho docente nas IPES, em particular nas Universidades Federais, conduz a classe docente para as diversas formas de oportunismo, quanto à sua direção sindical. Abandonar, nesse momento, a classe docente, diante do oportunismo presente impulsionado pelas políticas neoliberais do governo de frente popular, é ter a certeza de que cada vez mais a educação à distância ganhará espaço e, tal como frisou Giolo (2008), representará uma ameaça para a modalidade presencial.

Esta pesquisa cumpre o papel, um pequeno papel, de instrumentalizar aqueles que combatem o desenvolvimento da modalidade à distância em cursos de graduação, por constatar que ela impulsiona a precarização e a intensificação do trabalho docente. Outras pesquisas são necessárias, ainda, para ir à raiz dos interesses que permeiam a expansão da modalidade à distância nos curso de graduação.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Sérgio Antunes de; WOLFF, Simone. Novas tecnologias e o trabalho docente na modalidade ensino a distância. In: SEMINÁRIO DO TRABALHO: TRABALHO, ECONOMIA E EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI, 6., 2008, Marília. *Anais...* Marília: Gráfica Masson, 2008. Disponível em:
<<http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/sergioantunesdealmeida.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2009.
- ALVES, Giovanni. *Dimensões da globalização: o capital e suas contradições*. Londrina: Praxis, 2001.
- ALVES, Giovanni. *Dimensões da reestruturação produtiva: ensaios de sociologia do trabalho*. 2. ed. Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2007.
- ALVES, João Roberto Moreira. *A educação a distância no Brasil: síntese histórica e perspectiva*. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, 1994.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p. 9-23.
- ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 13. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2008.
- ANTUNES, Ricardo. Introdução – A substância da crise. In: MÉSZÁROS, István. *A crise do capital*. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 5. ed. São Paulo: Boitempo, 2001.
- ANUATTI NETO, Francisco; BOROSSI FILHO, Milton; CARVALHO, Antonio Gledson de; MACEDO, Roberto. Os efeitos da privatização sobre o desempenho econômico e financeiro das empresas privatizadas. *Revista Brasileira de Economia*, Rio de Janeiro, v. 59, n. 2, p. 151-175, abr. jun. 2005. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/rbe/v59n2/a01v59n2.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2009.
- AUGUSTO, Maria Helena Oliveira Gonçalves. As reformas educacionais e o “choque de gestão”: a precarização do trabalho docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2005. Disponível em:
<<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt09/gt09227int.rtf>>. Acesso em: 18 jan. 2009.
- BANCO MUNDIAL. *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington, DC: Publicacion del Banco Mundial, 1995. Disponível em:
<<http://www.scribd.com/doc/9333867/Banco-Mundial-La-ensenanza-superior>>. Acesso em: 8 nov. 2009.

BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educación*: examen del Banco Mundial. Washington, DC: Publicacion del Banco Mundial, 1996.

BARRETO, Raquel Goulart. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 104, p. 919-937, out. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a1329104.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2009.

BARROS, Veronica Altef. O trabalho do docente virtual: análise jurídica das condições de trabalho decorrentes do sistema de educação a distância. In: CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI, 16., 2007, Belo Horizonte. *Anais...* Florianópolis: Fundação Boiteux, 2008. p. 3261-3280. Disponível em: <http://www.conpedi.org/manaus/arquivos/anais/bh/veronica_altef_barros.pdf>. Acesso em: 15 out. 2009.

BARROSO, João. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2008.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. Campinas: Autores Associados, 1999.

BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 78, p. 117-142, abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a08v2378.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2009.

BEZERRA, Maria Cristina dos Santos; BEZERRA NETO, Luiz. A classe trabalhadora e a mundialização do saber. In: LUCENA, Carlos (Org.). *Trabalho, precarização e formação humana*. Campinas: Alínea, 2008. p. 49-66.

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. Trabalho docente no *stricto sensu*: publicar ou morrer?. In: FIDALGO, Fernando; FIDALGO, Nara Luciene Rocha; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. *A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade*. Campinas: Papirus, 2009. p. 49-89.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JÚNIOR, Amarílio. *Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar (1964-1985)*. São Paulo: Edições Pulsar, 2006.

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior no Brasil nesses últimos 25 anos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a1228101.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 1, de 3 de abril de 2001. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 9 abr. 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/CES0101.pdf>>. Acesso em: 1 dez. 2008.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 5 out. 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 10 maio 2010.

BRASIL. Decreto nº 42.427, de 12 de outubro de 1957. Aprova o estatuto da Universidade do Pará. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Rio de Janeiro, 15 out. 1957b. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=173478>>. Acesso em: 11 mar. 2010.

BRASIL. Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987. Aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 24 jul. 1987. Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/sislex/paginas/23/1987/94664.htm>>. Acesso em: 09 set. 2009.

BRASIL. Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 20 ago. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto/D2306.htm>. Acesso em: 11 jan. 2010.

BRASIL. 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. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 11 fev. 1998b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2494.htm>. Acesso em: 20 jul. 2009.

BRASIL. Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998. Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 28 abr. 1998d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2561.htm>. Acesso em: 20 jul. 2009.

BRASIL. Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 10 jul. 2001a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto/2001/D3860.htm>. Acesso em: 11 jan. 2010.

BRASIL. Decreto nº 5.245, de 15 de outubro de 2004. Regulamenta a Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004, que institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 10 out. 2004b. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/97304/decreto-5245-04>>. Acesso em: 11 jan. 2010.

BRASIL. Decreto nº 5.493, de 18 de julho de 2005. Regulamenta o disposto na Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 19 jul. 2005b. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/96558/decreto-5493-05>>. Acesso em: 11 jan. 2010.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 20 dez. 2005c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 20 jul. 2009.

BRASIL. Decreto nº 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. *Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 10 maio 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm#art79>. Acesso em: 11 jan. 2010.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 9 jun. 2006d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 16 set. 2009.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais – REUNI. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 25 abr. 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em: 18 set. 2009.

BRASIL. Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007. Altera dispositivos dos Decretos nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 13 dez. 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6303.htm#art1>. Acesso em: 20 jul. 2009.

BRASIL. Grupo de Trabalho Interministerial. *Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para a reforma universitária brasileira*. Brasília, DF, 15 dez. 2003. Disponível em: <<http://www.sintunesp.org.br/refuniv/GT-Interministerial%20-%20Estudo.htm>>. Acesso em: 27 set. 2009.

BRASIL. Lei nº 3.191, 2 de julho de 1957. Cria a Universidade do Pará e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Rio de Janeiro, 3 jul. 1957a. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=111672>>. Acesso em: 11 mar. 2010.

BRASIL. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 19 abr. 1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8112cons.htm>. Acesso em: 11 jan. 2010.

BRASIL. Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37º da Constituição Federal, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 10 dez. 1993. Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/42/1993/8745.htm>>. Acesso em: 7 jan. 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 14 maio 2007.

BRASIL. Lei. nº 9.678, de 3 de julho de 1998. Institui a Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 6 jul. 1998a. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/104137/lei-9678-98>>. Acesso em: 11 jan. 2010.

BRASIL. Lei nº 9.849, de 26 de outubro de 1999. Altera os arts. 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º e 9º da Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 27 out. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9849.htm>. Acesso em: 7 jan. 2010.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 14 jan. 2005a. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/96949/lei-11096-05>>. Acesso em: 11 jan. 2010.

BRASIL. Lei nº 11.344, de 8 de setembro de 2006. Dispõe sobre a reestruturação das carreiras de Especialista do Banco Central do Brasil, de Magistério de Ensino Superior e de Magistério de 1º e 2º Grau e da remuneração dessas carreiras, das Carreiras da Área de Ciência e Tecnologia.... *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 11 set. 2006b. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/95478/lei-11344-06>>. Acesso em: 11 jan. 2010.

BRASIL. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que 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. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 12 jul. 2007c. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Lei11502_PresidenciaRepublica.pdf>. Acesso em: 22 set. 2009.

BRASIL. Lei nº 12.085, de 5 de novembro de 2009. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA, por desmembramento da Universidade Federal do Pará - UFPA e da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 6 nov. 2009. Disponível

em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=260019>>. Acesso em: 11 mar. 2010.

BRASIL. Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 27 set. 2004a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/_ato2004-2006/2004/mpv/213.htm>. Acesso em: 20 maio 2009.

BRASIL. Medida Provisória nº 295, de 29 de maio de 2006. Dispõe sobre a reestruturação das carreiras de Especialista do Banco Central do Brasil, de Magistério de Ensino Superior e de Magistério de 1o e 2o Grau e da remuneração dessas carreiras, das Carreiras da Área de Ciência e Tecnologia.... *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 30 maio 2006c. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/95761/medida-provisoria-295-06>>. Acesso em: 11 jan. 2010.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília: Imprensa Nacional, nov. 1995. Plano aprovado pela Câmara da Reforma do Estado da Presidência da República em setembro de 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria nº 301, de 7 de abril de 1998. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 9 abr. 1998c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/port301.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação (PNE): subsídios para a elaboração dos planos estaduais e municipais de educação. Brasília: INEP, 2001c. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/cibec/2001/titulos_avulsos/miolo_PNE.pdf>. Acesso em: 27 out. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Portaria nº 4.361, de 29 de dezembro de 2004. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 30 dez. 2004c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/port_4361.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Edital nº 1, de 16 de dezembro de 2005. Chamada pública para seleção de pólos municipais de apoio presencial e de cursos superiores de instituições federais de ensino superior na modalidade de educação a distância para o “Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB”. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 20 dez. 2005d. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/images/PDFs/legislacao/edital1.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2009.

CANTARELLI, Ana Paula; CARDOSO, Evandra Oliveira; WIPPEL, Suzani dos Santos. Formação de professores a distância: quase um século de história. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO, 2., 2006, Santa Maria, RS. *Anais...* Santa Maria, RS: FACOS-UFSM, 2006. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/014e5.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2009.

CARDOSO, Maria José Pires Barros. A produção flexível e a formação do trabalhador: o modelo da competência e o discurso da empregabilidade. In: SOUSA, Antônia de Abreu et al. (Org.). *Trabalho, capital mundial e a formação dos trabalhadores*. Fortaleza: Senac Ceará, 2008. p. 163-181.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Ensino superior no Brasil: expansão e diversificação. In: CABRAL NETO, Antônio; LIMA, Rosângela Novaes; NASCIMENTO, Ilma Vieira do. *Política pública de educação no Brasil: compartilhando saberes e reflexões*. Porto Alegre: Sulina, 2006. p. 103-146.

CASTRO, Edna Maria Ramos de. Dinâmica socioeconômica e desmatamento na Amazônia. *Novos Cadernos NAEA*, Belém, PA, v. 8, n. 2, p. 5-39, dez. 2005. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/ncn/article/view/51/53>>. Acesso em: 15 mar. 2010.

CENTRO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Fundação CECIERJ. Institucional. Histórico. Histórico da Fundação CECIERJ. 2000. Disponível em: <http://www.cederj.edu.br/fundacaocecierj/exibe_artigo.php>. Acesso em: 28 set. 2009.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Política de gestão e financiamento da expansão das universidades federais via precarização do trabalho docente. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; SILVA JÚNIOR, João dos Reis (Orgs.). *Educação superior no Brasil e diversidade regional*. Belém, PA: EDUFPA, 2008. p. 67-88.

CHAVES, Vera Lucia Jacob. Reforma do estado e privatização da universidade pública brasileira – consequências sobre o trabalho docente. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO, 6, 2006, Rio de Janeiro. Reforma do estado e privatização da universidade pública brasileira – consequências sobre o trabalho docente. Rio de Janeiro: [s.n.], 2006.

CHEPTULIN, Alexandre. *A dialética materialista: categorias e leis da dialética*. São Paulo: Alfa-omega, 2004.

CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996.

CHESNAIS, François. O capital portador de juros: acumulação, internacionalização, efeitos econômicos e políticos. In: CHESNAIS, François (Org.). *A finança mundializada: raízes sociais e políticas, configuração, consequências*. São Paulo: Boitempo, 2005. p. 35-67.

CLEMENT, Charles R.; HIGUCHI, Niro. A floresta amazônica e o futuro do Brasil. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 58, n. 3, p. 44-49, jul./set. 2006. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v58n3/a18v58n3.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2010.

COELHO, Edineide Santos. *Flexibilização produtiva e desenvolvimento local: a rede de subcontratação da ALUNORTE*. 2006. 149 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento) – Núcleo de Altos Estudos Amazônicos. Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2006.

COGGIOLA, Osvaldo. *O capital contra a história: gênese e estrutura da crise contemporânea*. São Paulo: Xamã, 2002.

CORÔA FILHO, Vicente Uparajara. *Redes de subcontratação e desenvolvimento local: a atuação da ALBRAS no arranjo produtivo de Barcarena*. 2005. 137 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento) – Núcleo de Altos Estudos Amazônicos. Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2005.

COSTA, Armando Dalla. La Vale dans Le nouveau contexte d'internationalization des entreprises brésiliennes. *Entreprises et Histoire*, Paris: Editions Eska, n. 54, p. 86-106, abr. 2009. Disponível em: <<http://www.empresas.ufpr.br/vale.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2010.

COSTA, Áurea; FERNANDES NETO, Edgard; SOUZA, Gilberto. *A proletarização do professor: neoliberalismo na educação*. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009.

DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: UNESCO; São Paulo: Cortez, 1998.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. Boletim: edição especial. *1º de maio: dia do trabalhador – a questão do salário mínimo*. maio 2004. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/esp/salmin0504.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2009.

DEPARTAMENTO NACIONAL DE PRODUÇÃO MINERAL. Anuário mineral brasileiro – 2006. Brasília: DNPM, ano 35, 2006. Disponível em: <<http://www.dnpm.gov.br/conteudo.asp?IDSecao=68&IDPagina=789>>. Acesso em: 13 mar. 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios?. *Educação & Sociedade*, v. 29, n. 104, p. 891-917, out. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a1229104.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Educação superior: o público e o privado na produção do trabalho e da vida acadêmica. In: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (Org.). *O público e o privado na educação: interfaces entre estado e sociedade*. São Paulo: Xamã, 2005. p. 57-80.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, set./out./nov./dez. 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE18/RBDE18_05_NEWTON_DUARTE.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2007.

DUMÉNIL, Gérard; LÉVY, Dominique. Neoliberalismo: neo-imperialismo. *Economia e Sociedade*, Campinas, v. 16, n. 1, p. 1-19, abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ecos/v16n1/a01v16n1.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2009.

EXECUÇÃO DA LEI ORÇAMENTÁRIA ANUAL. Câmara dos Deputados. Consultoria de Orçamento (CD). PRODASEN, 1995-2009. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/atividade-legislativa/orcamentobrasil/orcamentouniao/atividade-legislativa/orcamentobrasil/orcamentouniao/loa/loa2010>>. Acesso em: 19 mar. 2010.

FELDFEBER, Myriam. La regulación de la formación y el trabajo docente: um análiseis crítico de la “agenda educativa” en América Latina. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 444-465, maio/ago. 2007.

FERNANDES, Luciana Sá. *Contabilizando os custos do trabalho escravo em empresas e fazendas*. 2006. 186 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento) – Núcleo de Altos Estudos Amazônicos. Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2006.

FERREIRA, Luciana Rodrigues. *O público e o privado nas universidades públicas: análise da fundação de apoio privada FADESP no gerenciamento dos recursos para a UFPA (2004 a 2008)*. 2010. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2010.

FIDALGO, Fernando Selmar; NEVES, Viana de Salles Inajara. Docente virtual na educação a distância: condições de trabalho na rede privada de ensino. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 1., 2008, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: CEFETMG, 2008. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/quarta_tema3/QuartaTema3Artigo7.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2009.

FIDALGO, Fernando; MILL, Daniel. O trabalho docente virtual como teletrabalho: sobre tempos, espaços e tecnologias. In: FIDALGO, Fernando; FIDALGO, Nara Luciene Rocha; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. *A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade*. Campinas: Papyrus, 2009. p. 197-223.

FIDALGO, Fernando; MILL, Daniel. Sobre tutoria virtual na educação a distância: caracterizando o teletrabalho docente. In: ENCONTRO INTERNACIONAL VIRTUAL EDUCA, 8., 2007, São José dos Campos. *Anais...* São José dos Campos, 2007. Disponível em: <<http://ihm.ccadet.unam.mx/virtualeduca2007/pdf/236-DM.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2008.

FIOD, Edna Garcia Maciel. A precarização do trabalho docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt09/gt091074int.rtf>>. Acesso em: 18 jan. 2009.

FONTANA, Klalter Bez. *Trabalho docente e capitalismo: um estudo sobre a natureza do trabalho docente nas pesquisas em educação na década de 1990*. Florianópolis, 2005. 149 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). 10. ed. *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1991.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz T. da, GENTILI, Pablo. *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996.

GILOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a13.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2009.

GOMES, Américo. *Venezuela: uma revolução na encruzilhada*. Marxismo Vivo, n. 6, 2002.

HOUAISS. Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa. Objetiva, v. 3.0, 2009. 1 CD-ROM.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Diretoria de pesquisas. Coordenação de contas nacionais. IBGE, 2007. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 12 nov. 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Produção agrícola municipal: culturas temporárias e permanentes. IBGE: Rio de Janeiro, v. 35, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Síntese dos indicadores sociais – 2002. Rio de Janeiro: IBGE, 2003. (Série Estudos e Pesquisas – Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 11).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Síntese dos indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira – 2009. Rio de Janeiro: IBGE, 2009. (Série Estudos e Pesquisas – Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 26).

INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO FLORESTAL DO ESTADO DO PARÁ. Política estadual de desenvolvimento da economia extrativista. Belém, abr. 2008. Disponível em: <http://www.ideflor.pa.gov.br/files/u1/Relatorio_Seminario_Final.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Censo da educação superior*: sinopse estatística – 2002. Brasília: O Instituto, 2003. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=3727>>. Acesso em: 16 jul. 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Censo da educação superior*: sinopse estatística – 2003. Brasília: O Instituto, 2005. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=3992>>. Acesso em: 16 jul. 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Censo da educação superior*: sinopse estatística – 2004. Brasília: O Instituto, 2006b. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4057>>. Acesso em: 16 jul. 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Censo da educação superior*: sinopse estatística – 2005. Brasília: O Instituto, 2007a. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4281>>. Acesso em: 20 ago. 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Censo da educação superior*: sinopse estatística – 2006. 2006c. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2006/Sinopse_EducacaoSuperior_2006.zip>. Acesso em: 16 jul. 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Censo da educação superior: sinopse estatística – 2007*. 2007b. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2007/Sinopse2007.zip>>. Acesso em: 12 dez. 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Censo da educação superior: sinopse estatística – 2008*. 2008. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/censo/2008/sinop_sup_2008_versao_preliminar.zip>. Acesso em: 5 dez. 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Censo do professor 1997: perfil dos docentes de educação básica*. Brasília: O Instituto, 1999a. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=280>>. Acesso em: 16 jul. 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Evolução do ensino superior: 1980-1998*. Brasília: O Instituto, 2000a. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=844>>. Acesso em: 16 jul. 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Estatística dos professores no Brasil*. 2. ed. Brasília: INEP, 2004. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=3729>>. Acesso em: 16 jul. 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Sinopse do censo dos profissionais do magistério da educação básica – 2003*. Brasília: O Instituto, 2006a. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4063>>. Acesso em: 16 jul. 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Sinopse estatística do ensino superior: graduação 1997*. Brasília: O Instituto, 1999b. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=2065>>. Acesso em: 16 jul. 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Sinopse estatística do ensino superior: graduação 1998*. Brasília: O Instituto, 1999c. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/download/censo/1998/superior/miolo-Superior1-98.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Sinopse estatística do ensino superior: graduação 1999*. Brasília: O Instituto, 2000b. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=1765>>. Acesso em: 16 jul. 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Sinopse estatística da educação superior – 2000*. Brasília: O Instituto, 2001. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=2425>>. Acesso em: 16 jul. 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Sinopse estatística da educação superior – 2001*. Brasília: O Instituto, 2002. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=3225>>. Acesso em: 16 jul. 2008.

KOPNIN, Pavel Vassílyevitch. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KRAMER, Erica A. W. Coester et al. *Educação a distância: da teoria à prática*. Porto Alegre: Alternativa, 1999.

LEHER, Roberto. Educação no governo Lula da Silva: reformas sem projeto. *Revista ADUSP*, São Paulo, n. 34, p. 46-54, maio 2005.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. *Revista Outubro*, v. 3, p. 19-30, 1999.

LEHER, Roberto; LOPES, Alessandra. Trabalho docente, carreira, autonomia universitária e mercantilização da educação. In: MANCEBO, Deise; OLIVEIRA, João Ferreira de; SILVA JÚNIOR, João dos Reis (Orgs.). *Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil*. Campinas: Alínea, 2008. p. 73-96.

LEITE, Selma Dias; TEIXEIRA, Joaquina Barata. *Políticas de educação a distância na UFPA*. Assessoria de Educação a Distância, Belém, PA, 2008. Disponível em: <http://www.aedi.ufpa.br/v4/arquivos/politica_ead.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2008.

LEMOS, Jadir Camargo. *Cargas psíquicas no trabalho e processos de saúde em professores universitários*. Florianópolis, 2005. 147 p. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Educação a distância na reformulação da educação superior brasileira. In: SIQUEIRA, Ângela C. de; NEVES, Lúcia Maria W. (Orgs.). *Educação superior: uma reforma em processo*. São Paulo: Xamã, 2006. p. 147-177.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Reforma universitária do governo Lula: o relançamento do conceito de público não-estatal. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (Org.). *Reforma universitária do governo Lula: reflexões para o debate*. São Paulo: Xamã, 2004. p. 23-46.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Reformas e políticas de educação superior no Brasil. In: MANCEBO, Deise; OLIVEIRA, João Ferreira de; SILVA JÚNIOR, João dos Reis (Orgs.). *Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil*. Campinas: Alínea, 2008. p. 53-72.

LOPES, Ivonete da Silva. 40 anos de Televisão Educativa no Brasil: a expansão do sistema educativo contribui para a democratização da comunicação? In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO DE ESTUDOS LATINO-AMERICOS, 29., 2009, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Associação de Estudos Latino-Americanos, 2009. Disponível em: <<http://lasa.international.pitt.edu/members/congress-papers/lasa2009/files/LopesIvonete.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2009.

MAIA, Carmem. *Guia brasileiro de educação a distância*. São Paulo: Esfera, 2002.

MANCEBO, Deise. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 466-482, maio/ago. 2007.

MARTINS, Lígia M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambu. GT17: Filosofia da Educação. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2008.

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

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política: Livro I: O processo de produção do capital*. 16. ed. Tradução Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 2, 1998.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política: Livro I: O processo de produção do capital*. 20. ed. Tradução Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 1, 2002.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto comunista*. São Paulo: Boitempo, 1998.

MEDEIROS, Luciene. Os caminhos da educação a distância na UFPA. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; SILVA JÚNIOR, João dos Reis (Orgs.). *Educação superior no Brasil e diversidade regional*. Belém, PA: EDUFPA, 2008. p. 257-276.

MEKSENAS, Paulo. *Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas*. Loyola, 2002.

MELO, Guiomar Nano de. *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo: Cortez, 1993.

MÉSZÁROS, István. *A crise do capital*. São Paulo: Boitempo, 2009.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MINERAÇÃO RIO DO NORTE. Relatório anual – 2004. Rio de Janeiro, jan. 2005. Disponível em: <http://www.mrn.com.br/downloads/Relat%F3rio%20Anual/annual_report2004.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2010.

MINERAÇÃO RIO DO NORTE. Relatório da administração – 2008. Rio de Janeiro, mar. 2009. Disponível em: <<http://www.mrn.com.br/downloads/Relat%F3rio%20Anual/Relat%F3rio%20Anual%202008.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. *Plano decenal de educação para todos: 1993-2003*. Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002599.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 670, de 1 de outubro de 1998. Programa Ensino da Matemática a Distância da Universidade Federal do Pará. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 9 mar. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pces670_98.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação a Distância. *Referências de qualidade para educação superior a distância*. Brasília, ago. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 6 out. 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução 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. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2009/res026_05062009.pdf>. Acesso em: 7 out. 2009.

MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO. Secretaria de Recursos Humanos. *Tabela de remuneração dos servidores públicos federais*. Brasília: MP, v. 10, dez. 2002. Disponível em: <http://www.servidor.gov.br/publicacao/tabela_remuneracao/tab_remuneracao/tab_rem_02/tab_10_dez2002.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2009.

MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO. Secretaria de Recursos Humanos. *Tabela de remuneração dos servidores públicos federais*. Brasília: MP, v. 11, maio 2003. Disponível em: <http://www.servidor.gov.br/publicacao/tabela_remuneracao/tab_remuneracao/tab_rem_03/tab_11_mai2003.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2009.

MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO. Secretaria de Recursos Humanos. *Tabela de remuneração dos servidores públicos federais*. Brasília: MP, v. 45, maio 2009. Disponível em: <http://www.servidor.gov.br/publicacao/tabela_remuneracao/tab_remuneracao/tab_rem_09/tab_45_2009.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2009.

MORAES, Raquel de Almeida; VIEIRA, Fábila Magali Santos. Disciplinas *on-line*: algumas reflexões sobre a utilização da TIC nos cursos de graduação. *Extra-classe*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 164-183, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.sinprominas.org.br/imagensDin/arquivos/351.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2010.

MORHY, Erika. Os avanços e desafios da interiorização. *Beira do Rio*, Belém, PA, ano 4, n. 51, p. 6, jun./jul. 2007.

MORIMOTO, Carlos E. *Dicionário técnico de informática*. 3. ed. 2009. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/4916993/Guia-Do-Hardware-Dicionario-De-Termos-Tecnicos-De-Informatica-3ed-Carlos-E-Morimoto>>. Acesso em: 15 set. 2009.

NASCIMENTO, Danilo Lovisaro do. *A biopirataria na Amazônia: uma proposta jurídica de proteção transnacional da biodiversidade e dos conhecimentos tradicionais associados*. 2007. 292 f. Dissertação (Mestrado Interinstitucional em Direito) – Centro de Ciências Jurídicas. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

NEGRÃO, João José. *Para conhecer o neoliberalismo*. São Paulo: Publisher Brasil, 1998.

NOZAKI, H. T. *Educação física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão*. Niterói, 2004. 383 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: _____. (Org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 335-375, maio/ago. 2007.

OLIVEIRA, João Ferreira de. *A reestruturação da educação superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais: o caso da universidade federal de Goiás (UFG)*. São Paulo, 2000. 210 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

PARÁ. Tribunal Regional Eleitoral do Pará. Resolução nº 4.754, de 13 de outubro de 2009. Pedido administrativo – Realização de eleições – Emancipação do município – Procedência do pedido. Belém, 2009.

PASSOS, Najla. *Dinheiro do REUNI já acabou, diz ministro*. Imprensa. Notícias, artigos, entrevistas. 27 ago. 2009. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/imprensa/ultimas/contatoview.asp?key=6015>>. Acesso em: 22 mar. 2010.

PESSANHA, Eurize Caldas. *Ascensão e queda do professor*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PETERS, Otto. *Didática do ensino a distância: experiências e estágio da discussão numa visão internacional*. São Leopoldo: UNISINOS, 2003.

PETRAS, James. O manifesto comunista: qual sua relevância hoje?. In: MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *Manifesto Comunista*. Osvaldo Coggiola (Org.). São Paulo: Boitempo, 1998. p. 239-254.

PINTO, Walter. A fundação do campus pioneiro da UFPA. *Beira do Rio*, Belém, PA, ano 4, n. 51, p. 4, jun./jul. 2007.

PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livro.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2009.

ROMANO, Roberto; VALENTE, Ivan. PNE: plano nacional de educação ou carta de intenção?. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 96-107, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12926.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2008.

SÁ, Ricardo Antunes de. *Educação a distância: estudo exploratório e analítico de curso de graduação na área de formação de professores*. Campinas, 2007. 402 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

SANTOS, Breno Augusto dos. Recursos minerais da Amazônia. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 16, n. 45, p. 123-152, maio/ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v16n45/v16n45a09.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2010.

SAVIANI, Dermeval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2008.

SGUISSARDI, Valdemar. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; MANCEBO, Deise (Orgs.). *Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 33-52.

SGUISSARDI, Valdemar. Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 1021-1056, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a18v2796.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2009.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. O trabalho do professor/pesquisador nas universidades estatais públicas: intensificação e precarização de sua atividade. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; SILVA JÚNIOR, João dos Reis (Orgs.). *Educação superior no Brasil e diversidade regional*. Belém, PA: EDUFPA, 2008. p. 49-66.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. *Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do estado e mudança na produção*. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. *Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico*. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA, Eduardo Pinto e; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Carreira docente diante da atual configuração da pós-graduação: pragmatismo, intensificação e precarização do trabalho do professor. In: MANCEBO, Deise; OLIVEIRA, João Ferreira de; SILVA JÚNIOR, João dos Reis (Orgs.). *Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil*. Campinas: Alínea, 2008. p. 189-222.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. Circular nº 402, de 2 de dezembro de 2004. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/imprensa/Uploads/Circ402-04.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2010.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. Circular nº 69, de 17 de abril de 2009. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/secretaria/Uploads/Circ069-09.zip>>. Acesso em: 22 mar. 2010.

SIQUEIRA, A. C. de. Organismos internacionais, gastos sociais e reforma universitária do governo Lula. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (Org.). *Reforma universitária do governo Lula: reflexões para o debate*. São Paulo: Xamã, 2004. p. 47-71.

SOUZA, Paulo Renato. Ensino fundamental é a prioridade do MEC. *Revista ADUSP*, São Paulo, n. 8, p. 28-35, dez. 1996.

TEIXEIRA, Elizabeth. *As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007.

TONEGUTTI, Claudio Antonio. Ensino à distância no Brasil: aspectos da realidade para estudantes e docentes. *Universidade e Sociedade*, Brasília, n. 45, p. 61-71, jan. 2010.

TRAGTENBERG, Maurício. *Administração, poder e ideologia*. São Paulo: Moraes, 1980.

TRAVASSOS, Iza Helena Silva. *A educação a distância no processo de (trans)formação de professores de matemática*. 2008. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Núcleo de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação Matemática e Científica. Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2008.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. *Relatório de Auditoria Operacional: programa universidade para todos – PROUNI e fundo de financiamento ao estudante do ensino superior – FIES*. 22 abr. 2009. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/educacao/arquivos/prouni_relatorio.pdf>. Acesso em: 14 set. 2009.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Secretaria de Ciência e Tecnologia. Edital nº 01, de 2009. Seleção de tutores. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.tecnologia.to.gov.br/editais/UAB/UnB/edital_01_2009_unb_tutor_adm.pdf>. Acesso em: 6 out. 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Núcleo de Educação a Distância. Edital nº 13, de 11 de maio de 2009. Edital de seleção de tutores presenciais para a cidade polo Bicas. Juiz de Fora, 2009. Disponível em: <http://www.nead.ufjf.br/media/editais/tutores/presenciais/edital_013_2009.pdf>. Acesso em: 6 out. 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução nº 3.712, de 21 de maio de 2008. Institui diretrizes para a oferta de cursos e atividades curriculares na modalidade a distância na Universidade Federal do Pará e revoga a Resolução n. 2.694/1999 CONSEP. UFPA/CONSEP, 2008. Disponível em: <http://www.ufpa.br/sege/boletim_interno/downloads/resolucoes/consepe/2008/Microsoft%20Word%20-%203712.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. *Plano de gestão 2005-2009: universidade XXI / Universidade Federal do Pará*. Belém, PA: EDUFPA, 2005. Disponível em:

<http://www.proplan.ufpa.br/site/pg_2005-009/Plano%20de%20Gestao%202005_2009.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional. *Relatório de gestão – 2002*. Belém, PA: UFPA/PROPLAN, mar. 2003. Disponível em: <http://www.proplan.ufpa.br/site/relatorio/Relat_Gestao_2002.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional. *Relatório de gestão – 2006*. Belém, PA: UFPA/PROPLAN, fev. 2007a. Disponível em: <http://www.proplan.ufpa.br/site/relatorio/Relat_Gestao_2006.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional. *Relatório de gestão – 2007*. Belém, PA: UFPA/PROPLAN, mar. 2008a. Disponível em: <http://www.proplan.ufpa.br/site/relatorio/Relat_Gestao_2007.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional. *Relatório de gestão – 2008*. Belém, PA: UFPA/PROPLAN, mar. 2009a. Disponível em: <http://www.proplan.ufpa.br/site/relatorio/Relat_Gestao_2008.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional. *Anuário estatístico – 1998*. Belém, PA: EDUFPA, 2000. Disponível em: <<http://www.proplan.ufpa.br/site/anuarios/Anuario1998.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional. *Anuário estatístico – 1999*. Belém, PA: EDUFPA, 1999. Disponível em: <<http://www.proplan.ufpa.br/site/anuarios/Anuario1999.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional. *Anuário estatístico – 2004*. Belém, PA: O Departamento, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional. *Anuário estatístico – 2005*. Belém, PA: O Departamento, 2005. Disponível em: <http://www.proplan.ufpa.br/site/anuarios/Anuario2005_AB2004.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional. *Anuário estatístico – 2006*. Belém, PA: O Departamento, 2006. Disponível em: <http://www.proplan.ufpa.br/site/anuarios/Anuario2006_AB2005.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional. *Anuário estatístico – 2007*. Belém, PA: O Departamento, 2007b. Disponível em: <http://www.proplan.ufpa.br/site/anuarios/Anuario2007_AB2006.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional. *Anuário estatístico – 2008*. Belém, PA: O Departamento, 2008b. Disponível em: <http://www.proplan.ufpa.br/site/anuarios/Anuario2008_AB2007.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional. *Anuário estatístico – 2009*. Belém, PA: O Departamento, 2009b. Disponível em: <http://www.proplan.ufpa.br/site/anuarios/Anuario2009_AB2008.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Resolução nº 604, de 21 de novembro de 2002. Aprova o Plano de Desenvolvimento da Universidade Federal do Pará 2001-2010. Belém, PA, 2002. Disponível em: <http://www.proplan.ufpa.br/site/index.php?option=com_content&view=article&id=13>. Acesso em: 15 fev. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Resolução nº 616, de 14 de dezembro de 2006. Aprova o novo Regimento Geral da Universidade Federal do Pará. Belém, PA, 2006. Disponível em: <http://www.ufpa.br/sege/boletim_interno/downloads/resolucoes/consun/2006/Microsoft%20Word%20-%20616.pdf>. Acesso em: 28 maio 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Resolução nº 616, de 14 de dezembro de 2006. Aprova o novo Regimento Geral da Universidade Federal do Pará. Belém, PA, 2006. Disponível em: <http://www.ufpa.br/sege/boletim_interno/downloads/resolucoes/consun/2006/Microsoft%20Word%20-%20616.pdf>. Acesso em: 26 maio 2010.

UNIVERSIDADE VIRTUAL PÚBLICA DO BRASIL. Estatuto Social da Associação Universidade em Rede. Brasília, 7 nov. 2006. Disponível em: <http://www.unirede.br/Arquivos/QuemSomos/Estatuto/Estatuto_social_UniRede.pdf>. Acesso em: 28 set. 2009.

WILLIAMSON, John. What Washington Means by Policy Reform. *Instituto Peterson de Economia Internacional*, nov. 2002. Publicações. Discursos, depoimento, artigos. Disponível em: <<http://www.petersoninstitute.org/publications/papers/paper.cfm?ResearchID=486>>. Acesso em: 16 nov. 2009.

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista

Roteiro de Entrevista

O trabalho docente nos cursos de Educação à distância nas Universidades Federais é uma categoria pouco investigada ainda hoje, em grande medida pelo pouco tempo de funcionamento dos cursos de graduação em nível de EAD nas Universidades Públicas. Pelas suas características específicas, dos cursos na modalidade a distância, o trabalho docente se modifica para se adequar a nova dinâmica de trabalho, logo traz elementos novos para a análise nos cursos de graduação a distância.

1. Como se desenvolveu o processo de criação do curso EAD-MAT na UFPA? Quais as suas funções dentro do curso?
2. Fale sobre a formação continuada dos docentes no que diz respeito ao uso das TIC no curso EAD-MAT.
3. Como funciona a distribuição da carga horária de trabalho no curso EAD-MAT? Quais as condições de trabalho dos docentes do curso?
4. Como foi e é pensado o curso EAD-MAT nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão?
5. Na sua avaliação os cursos EAD são de melhor qualidade que os cursos presenciais?
6. O que deveria ser mudado em relação a oferta dos cursos de EAD para que o trabalho desenvolvido pelos docentes fosse melhorado?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento para participação em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

TITULO DA PESQUISA:

TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: A UFPA COMO EXPRESSÃO DO FENÔMENO

Caro (a) Professor (a)

Venho por meio deste documento convidá-lo (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa supra citada, que está sendo desenvolvida por mim pesquisador Emerson Duarte Monte, regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED / UFPA), tendo como orientadora a Profa. Dra. Vera Lucia Jacob Chaves. O objetivo da pesquisa é analisar o trabalho docente no ensino a distância em nível de graduação, especificamente, no curso de Matemática a Distância da Universidade Federal do Pará. Para tal, precisamos obter essas informações por meio de entrevistas, que serão gravadas e transcritas ou obtidas através de “correio eletrônico”. Asseguramos ao (à) senhor (a) que sua identidade será mantida sob sigilo e anonimato e as informações colhidas serão usadas, exclusivamente, na pesquisa supracitada. Utilizaremos nomes fictícios, para preservar sua identidade ou ainda apenas a indicação genérica de “entrevistado” ou “professor”. Desde já agradecemos a sua valiosa contribuição para a pesquisa, disponibilizando sua atenção e tempo, posto que sabemos dos inúmeros compromissos diários assumidos. E nos colocamos a disposição para as possíveis dúvidas ou informações necessárias.

Pesquisador

Nome: Emerson Duarte Monte

(nº de matrícula: 2008 057 M0006)

E-mail: emersonmonte21@yahoo.com.br

Telefone: 3279-1586 / 8813-6865

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que li as informações sobre a pesquisa e me sinto perfeitamente esclarecido (a) sobre o conteúdo da mesma. Declaro ainda que, por minha livre vontade, aceito participar cooperando com a coleta de informações para a mesma.

Belém, _____ de _____ de 2010.

Assinatura do Entrevistado

ANEXO A – Relatório de Avaliação do Curso de Matemática a Distância da UFPA, elaborado pela Comissão de Avaliação de Cursos de Graduação do MEC – 2006.

Anexo 04

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior
Avaliação das Condições de Ensino
Avaliação de Cursos de Graduação

CONDIÇÕES DE ENSINO
Sistema de Avaliação da Educação Superior

Avaliação cód.: 15861

Processo n°:

Avaliação

Avaliação cód.: 15861

Instrumento : 300 - Avaliação de Cursos de Graduação

Curso(s) / Habilitação(ões) sendo avaliado(s):

86396 - Matemática

BELEM

Avaliadores "ad-hoc":

	Data	Designação
Davi Guilherme Gaspar Ruas	18/08/2006	
Antonio Carlos Rodrigues Monteiro	18/08/2006	

Situação IES: Previsão Realização

Início do preenchimento:	03/07/2006	09/08/2006
Término do preenchimento:	18/08/2006	25/08/2006

Situação Avaliador: Previsão Realização

Início da Avaliação:	20/08/2006	
Início da visita:	14/09/2006	
Término da visita:	16/09/2006	
Término da Avaliação:	24/09/2006	22/09/2006

Situação IAP: Previsão Realização

Análise da Avaliação:
Conclusão:

Breve Contextualização

Instituição

- A Universidade do Pará foi criada pela Lei n°. 3.191, de 2 de julho de 1957, sancionada pelo Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira após cinco anos de tramitação legislativa. Congregou as sete faculdades federais, estaduais e privadas existentes em Belém: Medicina, Direito, Farmácia, Engenharia, Odontologia, Filosofia, Ciências e Letras e Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais.

- Decorridos mais de 18 meses de sua criação, a Universidade do Pará foi solenemente instalada em sessão presidida pelo Presidente Kubitschek, no Teatro da Paz, a 31 de janeiro de 1959. Sua instalação foi um ato meramente simbólico, isto porque já a 12 de outubro de 1957, o Decreto n. 42.427 aprovava o primeiro Estatuto da Universidade

Relatório validado por Davi Guilherme Gaspar Ruas em 22/09/2006 às 12:34:57.

Relatório validado por Antonio Carlos Rodrigues Monteiro em 16/09/2006 às 00:28:42.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
 Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior
 Avaliação das Condições de Ensino
 Avaliação de Cursos de Graduação
 Avaliação cód.: 15861

CONDIÇÕES DE ENSINO
 Sistema de Avaliação da Educação Superior

Processo n°:

que definia a orientação da política educacional da Instituição e, desde 28 de novembro do mesmo ano, estava em exercício o primeiro reitor, Mário Braga Henriques (nov. 1957 a dez. 1960).

- O curso de Matemática foi autorizado a ser implantado em maio de 1954 pelo presidente Getúlio Vargas na Faculdade de Filosofia Ciência e Letras de Belém, sendo esta uma das faculdades incorporadas na criação da Universidade.

- A Câmara de Ensino Superior do MEC, em 1998, em processo encaminhado pela Universidade, foi favorável ao credenciamento, pelo prazo de 5 (cinco) anos, da Universidade Federal do Pará, para desenvolver e implementar o "Programa de Ensino da Matemática a Distância", autorizando o funcionamento do curso de Matemática, nas modalidades Bacharelado e Licenciatura Plena, e o Ministro da Educação homologou este parecer em despacho publicado no DOU de 09/03/1999, seção I.

- O projeto pedagógico do curso a distância somente foi aprovado em 4 (quatro) de julho de 2003, através da Resolução n°. 3073 do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa da UFPA.

Como proposto no plano pedagógico do curso, a sede da Universidade em Belém possui condições em realizar o curso, mas verifica-se que muitas das atividades previstas no projeto não foram possíveis de serem implantadas, principalmente nos locais do interior.

- Não foi possível realizar visitas as instalações em que são realizadas as tutorias no interior, pois são distantes da sede, mas por colocações realizadas até mesmo pelo coordenador do curso, elas são piores do que as encontradas em Belém.

CURSO

- O curso de Licenciatura de Matemática a distância foi definido através da Resolução n 3073, de 4 de julho de 2003, do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa da UFPA. Esta resolução definiu um currículo básico. O Projeto Pedagógico coloca que "o curso a distância destina-se a formar professores da rede pública de ensino, com o ensino médio completo, que não possuem licenciatura plena que atuam no ensino fundamental e médio (chamados professores leigos)".

- A primeira turma foi implantada em 2004, com 300 vagas, via contratos com prefeituras do interior, com material cedido pela Fundação CECIERJ (Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro), material que hoje esta sendo utilizado.

- Em dezembro de 2005, através da Resolução n°. 3369 do Conselho Superior de Ensino e Pesquisa, definiu-se novo currículo para o Curso de Licenciatura de Matemática a Distância, com diferente carga horária ao currículo anterior, mas esta resolução obrigou a todos os alunos que já estavam matriculados no curso a terem a nova carga

Relatório validado por Davi Guilherme Gaspar Ruas em 22/09/2006 às 12:34:57.

Relatório validado por Antonio Carlos Rodrigues Monteiro em 16/09/2006 às 00:28:42.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
 Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior
 Avaliação das Condições de Ensino
 Avaliação de Cursos de Graduação
 Avaliação cód.: 15861

CONDIÇÕES DE ENSINO
 Sistema de Avaliação da Educação Superior

Processo n.º:

horária em que o curso passou de 4 para 5 anos.
 - Ainda hoje, mesmo já estando no sexto semestre do curso, ainda não estão definidas as normas de TCC, nem as que regem como serão computadas as atividades acadêmico-culturais que os alunos deverão comprovar para cumprirem a carga horária exigida.
 - Além disto, os ingressantes não recebem nenhum manual de normas quando ingressam no curso.
 - O curso a distancia iniciou-se com um objetivo de suprir uma lacuna existente no corpo de professores para a rede pública e privada de ensino fundamental e médio. Mas em segundo momento, já com a mudança dos objetivos, passou a ser um curso oferecido via vestibular, concorrendo com os cursos presenciais existentes na Universidade, em que o ingressante não é um professor leigo, e sim o egresso do ensino médio.

Docentes

Nome do Docente	Formação	Concluído	Regime de Trabalho	Horas Semanais de Trabalho
MIDORI MAKINO	Doutor	Sim	Integral	40
Francisco Julio Sobreira de Araujo Corrêa	Doutor	Sim	Integral	40
JOSÉ CARLOS FERNANDES DE OLIVEIRA	Doutor	Sim	Integral	40
Sônia Nazaré Fernandes Resque	Mestre	Sim	Integral	40
Teresa Elvina Florenzano Imbiriba	Mestre	Não	Integral	40
CLEISE DE ABREU SILVA	Graduado	Sim	Integral	40
Benedito carvalho dos Santos	Mestre	Sim	Integral	40
Francisco Edson gomês de Almeida	Mestre	Não	Integral	40
Juáci Picanço da Silva	Doutor	Sim	Integral	40
IRENE CASTRO PEREIRA	Doutor	Sim	Integral	40
MARCIO LIMA DO NASCIMENTO	Doutor	Sim	Integral	40
Nazaré Serrat Diniz	Doutor	Não	Integral	40
José Edivaldo de Souza Oliveira	Especialista	Sim	Integral	40
Marcos Monteiro Diniz	Doutor	Sim	Integral	40

Relatório validado por Davi Guilherme Gaspar Ruas em 22/09/2006 às 12:34:57.
 Relatório validado por Antonio Carlos Rodrigues Monteiro em 16/09/2006 às 00:28:42.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
 Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior
 Avaliação das Condições de Ensino
 Avaliação de Cursos de Graduação
 Avaliação cód.: 15861

CONDIÇÕES DE ENSINO
 Sistema de Avaliação da Educação Superior

Processo n°:

Nome do Docente	Titulação	Concluído	Regime de Trabalho	Horas Semanais de Trabalho
José Antonio Moraes Vilhena	Doutor	Sim	Integral	40
JOSETE LEAL DIAS	Mestre	Sim	Integral	40
JERÔNIMO MONTEIRO NORONHA NETO	Doutor	Sim	Integral	40
AFONSO ESTUMANO DO CARNÓ	Especialista	Sim	Integral	40
MÁRIO TANAKA FILHO	Mestre	Sim	Integral	40
PEDRO SILVESTRE DA SILVA CAMPOS	Mestre	Não	Integral	40
JOSÉ MIGUEL MARTINS VELOSO	Doutor	Sim	Integral	40

Síntese da Avaliação

Relatório validado por Davi Guilherme Gaspar Ruas em 22/09/2006 às 12:34:57.
 Relatório validado por Antônio Carlos Rodrigues Monteiro em 16/09/2006 às 00:28:42.

02 de outubro de 2006. 11:01:18

Página 4 de 17

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
 Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior
 Avaliação das Condições de Ensino
 Avaliação de Cursos de Graduação
 Avaliação cód.: 15861

CONDIÇÕES DE ENSINO
 Sistema de Avaliação da Educação Superior

Processo n°:

Síntese da Avaliação

Dimensão - 1 - Organização didático-pedagógico

- Forças:

- O coordenador do curso de Licenciatura em Matemática a distância da UFPA, Prof. José Miguel Veloso, possui ampla experiência em ensino e gestão acadêmica, já tendo ocupado os cargos de coordenador de curso, chefe de departamento e pró-reitor de duas pró-reitorias acadêmicas distintas, e reúne todas as condições necessárias para o exercício pleno do cargo. O coordenador dedica-se exclusivamente às atividades do curso, tendo sido liberado de quaisquer obrigações docentes nos cursos presenciais da instituição.
- O objetivo inicial da Licenciatura era promover a qualificação dos professores de Matemática do ensino básico e público das escolas de Belém e cidades adjacentes, que não eram portadores de diploma de ensino superior. Os objetivos eram nobres e de óbvia relevância social. Mais tarde, o projeto se expandiu, para incluir outras cidades do estado, e mesmo fora dele, e sua clientela inicial foi universalizada.
- Os docentes que supervisionam e orientam os tutores das disciplinas são qualificados, com título de mestre ou doutor em Matemática.
- Existe um colegiado de curso, com representação discente, que se reúne mensalmente para discutir os problemas do curso.
- O corpo de técnicos administrativos é qualificado e atende às necessidades do curso.
- Todos os discentes recebem material didático completo para todas as disciplinas do curso.
- Existe um equilíbrio entre o proposto nas avaliações e as exigências evidenciadas no livro texto das disciplinas.
- Embora seja um curso a distância, existem tutores presenciais para todas as disciplinas, que se encontram semanalmente com os estudantes, por um período de duas a oito horas. Também fomos informados do plano de instalação de um serviço telefônico para atendimento a distância.

- Fragilidades:

- O projeto pedagógico precisa ser revisado, incluindo informações detalhadas e precisas sobre os objetivos do curso, financiamento, critérios de seleção, papel dos atores principais do atendimento docente (professores de disciplina e tutores), para que seja uma descrição coerente do curso e de sua execução.
- A relação entre o coordenador e os discentes precisa ser estreitada. Alguns alunos relataram que nunca foram convocados para uma reunião com o coordenador.
- O colegiado precisa se reunir com maior frequência para discutir e resolver, com agilidade, os problemas que surgem na condução do curso. Os discentes reclamam de problemas de relacionamento com tutores, que não são considerados pelo colegiado. O colegiado também deveria incluir representante dos tutores, que são responsáveis pelo atendimento aos discentes em todas as disciplinas.
- A filosofia de "ensino a distância" está sendo levada as últimas consequências, o que é pernicioso para o andamento do curso, inexplicável como estratégia didática e incompreensível, considerada a formação deficiente da vasta maioria dos estudantes. Na

Relatório validado por Davi Guilherme Gaspar Ruas em 22/09/2006 às 12:34:57.
 Relatório validado por Antonio Carlos Rodrigues Monteiro em 16/09/2006 às 00:28:42.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
 Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior
 Avaliação das Condições de Ensino
 Avaliação de Cursos de Graduação
 Avaliação cód.: 15861

CONDIÇÕES DE ENSINO
 Sistema de Avaliação da Educação Superior

Processo n°:

Síntese da Avaliação

reunião com os estudantes, foi relatado que os tutores se recusam a explicar as partes da teoria matemática do livro texto, que não foram entendidas pelos estudantes, e que são cruciais para o entendimento e resolução dos exercícios. Assim, o processo de estudo individual fica emperrado, e os estudantes são obrigados a recorrer a ajuda de professores externos ao processo, o que disvirtua os princípios da educação a distância.

-As ementas de algumas disciplinas do curso são excessivamente breves, sem mencionar os tópicos centrais das disciplinas, outras, tratam de temas dissociados dos núcleos a que pertencem, e outras são incompreensíveis. Por exemplo, a ementa das disciplinas de Fundamentos da Educação não refere à História e Filosofia das Ciências e Matemática, a cujo núcleo pertence; a ementa da disciplina Introdução à Análise é "Introdução à Análise. Introdução às equações diferenciais ordinárias", o que não tem sentido; a ementa da disciplina Geometria II inclui Geometria não-euclidiana, que não faz parte da disciplina; outros tópicos, a exemplo de Geometria Analítica, aparecem em mais de uma disciplina.

-O estágio supervisionado é orientado por professores com formação estrita em Educação, o que compromete a discussão em profundidade de questões específicas de Educação Matemática, imprescindíveis para a formação profissional dos licenciandos.

-As disciplinas de conteúdo matemático representam menos de um terço da carga horária total, o que nos parece insuficiente, consideradas as notáveis deficiências de formação dos licenciandos. Não se trata aqui da inclusão de tópicos avançados, mas da intensificação dos mecanismos de nivelamento, nos semestres iniciais, com disciplinas de matemática do ensino Básico, tratadas com enfoque elementar.

-Os conteúdos de Trigonometria, Números Complexos e Determinantes, não parece em nenhuma das ementas das disciplinas.

-O TCC e as atividades complementares ainda não estão devidamente regulamentados. Além disso, a instituição não promove eventos com regularidade, para compor as atividades complementares.

-As cargas horárias das disciplinas, tanto para professores de disciplina e tutores, como para discentes, por se tratar de um curso a distância, precisam ser revistas. A mesma carga horária não pode ser atribuída ao tutor e ao professor de disciplina. A distribuição da carga horária para o discente pode ser feita pela divisão dos tópicos do programa da disciplina.

-O número de horas do atendimento, semanal e por disciplina, dos tutores, não está esclarecido. No PPC aparece o valor de 1,5 hora, na reunião com os tutores ouvimos valores entre 4 horas e 6 horas, e a secretária do curso nos assegurou que o atendimento seria de 2 horas.

-O curso não promoveu auto-avaliação desde sua existência.

Recomendações do Avaliador:

-O projeto pedagógico deve ser revisado com urgência, para sanar os problemas mencionados no item anterior.

-Elaboração de programas detalhados das disciplinas, incluindo bibliografia complementar.

-Estabelecer com clareza os papéis de tutor e de professor de disciplina, inclusive no que se refere ao termos do contrato de trabalho dos tutores.

Relatório validado por Davi Guilherme Gaspar Ruas em 22/09/2006 às 12:34:57.

Relatório validado por Antonio Carlos Rodrigues Monteiro em 16/09/2006 às 00:28:42.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
 Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior
 Avaliação das Condições de Ensino
 Avaliação de Cursos de Graduação
 Avaliação cód.: 15861

CONDIÇÕES DE
 ENSINO
 Sistema de Avaliação da
 Educação Superior

Processo n°:

Síntese de Avaliação

- Explicitar regras para o cômputo das cargas horárias das disciplinas, para tutor e professor de disciplina, sem duplicação, e considerando as horas efetivamente trabalhadas.
- Regulamentar as disciplinas de estágio supervisionado e de trabalho de conclusão de curso.
- Estimular os alunos a participarem de eventos científicos, relacionados ao exercício da profissão, na universidade ou fora dela, inclusive, quando possível, com auxílio financeiro.
- Promover auto-avaliações periódicas, e usar os resultados da avaliação para aperfeiçoar as estratégias pedagógicas do curso, o que é essencial em um curso a distância, onde a convivência tutor/discente é reduzida.

Dimensão - 2 - Corpo docente, corpo discente e corpo técnico-administrativo

- Forças:

- O corpo docente é composto de tutores, que realizam todo o atendimento aos discentes e professores de disciplina, que supervisionam e orientam os tutores, além de elaborarem e corrigirem os exames das disciplinas. Os professores de disciplina são bem qualificados, com título de mestre ou doutor em Matemática, quase todos do quadro efetivo da UFPA, enquanto os tutores são contratados para prestação de serviços, a partir de exame de seleção proposto pelos professores de disciplina.
- O corpo técnico-administrativo é bem qualificado e atende plenamente às exigências do curso.

- Fragilidades:

- Os professores tutores, que atendem aos discentes em todas as disciplinas, são de formação variada, e contratados em regime parcial, o que pode ser uma razão de pouco comprometimento com o curso.
- Não existem políticas estabelecidas de apoio à participação de discentes em eventos relevantes a sua formação.
- Os mecanismos de nivelamento precisam ser intensificados, se consideramos o perfil da clientela de candidatos ao curso.

- Recomendações do Avaliador:

- Regularizar a situação contratual dos tutores docentes no âmbito da universidade; a Licenciatura em Matemática a distância e um curso de graduação da UFPA e os docentes envolvidos no processo devem ser contratados como docentes.
- Promover a participação dos discentes em eventos científicos de importância para sua formação profissional, como a Bial da SBM ou o ENEM, na UFPA ou em outras instituições, quando possível, com apoio financeiro.

Relatório validado por Davi Guilherme Gaspar Ruas em 22/09/2006 às 12:34:57.

Relatório validado por Antonio Carlos Rodrigues Monteiro em 16/09/2006 às 00:28:42.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
 Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior
 Avaliação das Condições de Ensino
 Avaliação de Cursos de Graduação
 Avaliação cód.: 15861

CONDIÇÕES DE ENSINO
 Sistema de Avaliação da Educação Superior

Processo n°:

Síntese da Avaliação

Dimensão - 3 - Instalações físicas

- Forças:

-Os estudantes do curso recebem material didático para todas as disciplinas do curso. Assim, o uso, pelos discentes do curso, da Biblioteca Central da UFPA, é feito com pouca intensidade. A Biblioteca está acomodada em prédio espaçoso e climatizado.
 -Recentemente, com recursos do projeto da Licenciatura, foram adquiridos computadores, que foram incorporados aos laboratórios de informática do Centro de Ciências Exatas e da Natureza da UFPA, e podem ser utilizados, parcialmente, por docentes e discentes da Licenciatura a distância.

- Fragilidades:

-A Biblioteca Central não tem capacidade para atender os mais de 30.000 discentes da instituição. O acervo está desatualizado e as estantes estão em um estado de caos absoluto. Um curso a distância se beneficiaria de um acervo de DVDs, com aulas gravadas, a exemplo do que existe no site do IMPA, no Projeto do Milênio, para capacitação dos professores de ensino médio.
 -Não observamos a existência de nenhuma coleção completa de periódicos, exemplo da Revista do Professor de Matemática e da Matemática Universitária, no acervo da Biblioteca Central ou da setorial do CCEN.
 -Na sede da UFPA, não existem laboratórios de computação com capacidade para atender os mais de 300 alunos de Belém, e nos municípios do interior onde são realizadas atividades da Licenciatura a distância, fomos informados de que não existem recursos computacionais.
 -O curso não dispõe de laboratório para experimentações da disciplina de Física.
 -O curso não dispõe de Laboratório de ensino de Matemática.

- Recomendações do Avaliador:

-Atualização do acervo da Biblioteca Central, com bibliografia relevante para a execução do curso.
 -Aumento da capacidade dos laboratórios de informática em Belém e criação de núcleos de informática nos pólos do interior, com conexão com a internet, para aproximar os estudantes de regiões distantes com os professores da capital.
 -Criar Laboratórios de Ensino de Matemática, com recursos de multimídia e softwares de educação matemática, além de material concreto confeccionado pelos próprios alunos, em Belém e nos pólos onde o curso se realiza.

Relatório validado por Davi Guilherme Gaspar Ruas em 22/09/2006 às 12:34:57.
 Relatório validado por Antonio Carlos Rodrigues Monteiro em 16/09/2006 às 00:28:42.

02 de outubro de 2006, 11:01:18

Página 8 de 17

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
 Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior
 Avaliação das Condições de Ensino
 Avaliação de Cursos de Graduação
 Avaliação cód.: 15861

CONDIÇÕES DE ENSINO
 Sistema de Avaliação da Educação Superior

Processo n°:

Síntese da Avaliação

Avaliação Avaliação Externa do Curso de Graduação

Condições CI CR CB CMB

Quadro Resumo

Conceito MF F R B MB

Avaliação Externa do Curso de Graduação

1 - Organização didático-pedagógico

1.1 Administração acadêmica: coordenação do curso

. . . 1.1.1 Atuação do coordenador

. . . 1.1.2 Formação do coordenador

. . . 1.1.3 Experiência do coordenador (acadêmica e profissional)

. . . 1.1.4 Efetiva dedicação à administração e à condução do curso

. . . 1.1.5 Articulação da gestão do curso com a gestão institucional

. . . 1.1.6 Implementação das políticas institucionais constantes no PDI e no PPI, no âmbito do curso

1.2 - Administração acadêmica: colegiado de curso

. . . 1.2.1 Composição e funcionamento do colegiado de curso ou equivalente

. . . 1.2.2 Articulação do colegiado do curso com os colegiados superiores da instituição

1.3 - Projeto Pedagógico do Curso - PPC: concepção do curso

. . . 1.3.1 Articulação do PPC com o Projeto Pedagógico Institucional - PPI e PDI

. . . 1.3.3 Objetivos do curso

. . . 1.3.4 Perfil do egresso

1.4 - Projeto Pedagógico do Curso - PPC: currículo

. . . 1.4.1 Coerência do currículo com os objetivos do curso

Relatório validado por Davi Guilherme Gaspar Ruas em 22/09/2006 às 12:34:57.

Relatório validado por Antonio Carlos Rodrigues Monteiro em 16/09/2006 às 00:28:42.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
 Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior
 Avaliação das Condições de Ensino
 Avaliação de Cursos de Graduação

CONDIÇÕES DE ENSINO
 Sistema de Avaliação da Educação Superior

Avaliação cód.: 15861

Processo n°:

	Conceito	MF	F	R	B	MB
. . . 1.4.2 Coerência do currículo com o perfil do egresso				●		
. . . 1.4.3 Coerência do currículo com às Diretrizes Curriculares Nacionais				●		
. . . 1.4.4 Adequação da metodologia de ensino à concepção.					●	
. . . 1.4.5 Inter-relação das unidades de estudo na concepção e execução do currículo					●	
. . . 1.4.6 Dimensionamento da carga horária das unidades de estudo					●	
. . . 1.4.7 Adequação e atualização das ementas e programas das unidades de estudo				●		
. . . 1.4.8 Adequação e atualização da bibliografia				●		
. . . 1.4.9 Coerência do corpo docente e do corpo técnico-administrativo com a proposta curricular.				●		
. . . 1.4.10 Coerência dos recursos materiais específicos do curso (laboratórios e instalações específicas, equipamentos e materiais) com a proposta curricular			●			
. . . 1.4.12. Estratégias de flexibilização curricular					●	
1.5 - Projeto pedagógico do curso - PPC: avaliação						
. . . 1.5.1 Coerência dos procedimentos de avaliação dos processos de ensino e aprendizagem com a concepção do curso						●
. . . 1.5.2 Articulação da auto-avaliação do curso com a auto-avaliação institucional						
1.6 - Atividades acadêmicas articuladas à formação: prática profissional e/ou estágio						
. . . 1.6.1 Mecanismos efetivos de acompanhamento e de cumprimento das atividades				●		
. . . 1.6.2 Formas de apresentação dos resultados parciais e finais				●		
. . . 1.6.3 Relação aluno/orientador				●		
. . . 1.6.4 Participação em atividades internas				●		
. . . 1.6.5 Participação em atividades externas				●		
. . . 1.6.6 Participação em atividades simuladas				●		
. . . 1.6.7 Abrangência das atividades e áreas de formação				●		

Relatório validado por Davi Guilherme Gaspar Ruas em 22/09/2006 às 12:34:57.

Relatório validado por Antonio Carlos Rodrigues Monteiro em 16/09/2006 às 00:28:42.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
 Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior
 Avaliação das Condições de Ensino
 Avaliação de Cursos de Graduação
 Avaliação cód.: 15861

CONDIÇÕES DE ENSINO
 Sistema de Avaliação da
 Educação Superior

Processo n°:

	Conceito	MF	F	R	B	MB
. . . 1.6.8 Adequação da carga horária						•
1.7 Atividades acadêmicas articuladas à formação: trabalho de conclusão de curso (TCC)						
. . . 1.7.1 Mecanismos efetivos de acompanhamento e de cumprimento do trabalho de conclusão de curso						
. . . 1.7.2. Meios de divulgação de trabalhos de conclusão de curso						
. . . 1.7.3 Relação aluno/professor na orientação de trabalho de conclusão de curso						
1.8 Atividades acadêmicas articuladas à formação: atividades complementares						
. . . 1.8.1 Existência de mecanismos efetivos de planejamento e acompanhamento das atividades complementares						•
. . . 1.8.2 Oferta regular de atividades pela própria IES						•
. . . 1.8.3 Incentivo à realização de atividades fora da IES.						•
1.9 ENADE						
. . . 1.9.1 Diferença de desempenho						
. . . 1.9.2 Média dos conceitos de todas as participações						
. . . 1.9.3 Planejamento e execução de ações em função dos resultados obtidos						•
2 - Corpo docente, corpo discente e corpo técnico-administrativo						
2.1 - Corpo docente: perfil docente						
. . . 2.1.1 Formação						
. . . 2.1.2 Experiência (acadêmica e profissional)						
. . . 2.1.3 Implementação das políticas de capacitação no âmbito do curso						•
. . . 2.1.4 Publicações e produções						•
2.2 - Corpo Docente: atuação nas atividades acadêmicas						
. . . 2.2.1 Dedicção ao curso						•
. . . 2.2.2 Docentes com formação adequada às unidades de estudo e atividades desenvolvidas no curso						•

Relatório validado por Davi Guilherme Gaspar Ruas em 22/09/2006 às 12:34:57.

Relatório validado por Antonio Carlos Rodrigues Monteiro em 16/09/2006 às 00:28:42.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
 Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior
 Avaliação das Condições de Ensino
 Avaliação de Cursos de Graduação
 Avaliação cód.: 15861

CONDIÇÕES DE ENSINO
 Sistema de Avaliação da Educação Superior

Processo n°:

	Conceito	MF	F	R	B	MB
2.3 - Corpo discente: atenção aos discentes						
... 2.3.1 Apoio à promoção de eventos internos		•				
... 2.3.2 - Apoio à participação em eventos			•			
... 2.3.3 - Mecanismos de nivelamento			•			
2.4 - Corpo técnico-administrativo: atuação no âmbito do curso						
... 2.4.1 Adequação da formação e experiência profissional						•
... 2.4.2 Adequação da quantidade de profissionais às necessidades do curso						•
... 2.4.3 Implementação das políticas de capacitação no âmbito do curso						•
3 - Instalações físicas						
3.1 - Biblioteca: adequação do acervo à proposta do curso						
... 3.1.1 Livros - formação geral				•		
... 3.1.2 Livros - FORMAÇÃO ESPECÍFICA				•		
... 3.1.3 Periódicos, bases de dados específicas, jornais e revistas		•				
... 3.1.4 Implementação das políticas institucionais de atualização do acervo no âmbito do curso		•				
3.2 Instalações especiais e laboratórios específicos: cenários/ambientes/laboratórios para a formação geral/básica						
... 3.2.1 - Tipos de ambientes/laboratórios de acordo com a proposta do curso		•				
... 3.2.2 - Quantidade de ambientes/laboratórios de acordo com a proposta do curso		•				
... 3.2.3 Espaço físico (adequação às especificidades, dimensões, mobiliário, iluminação, etc)		•				
... 3.2.4 Equipamentos (tipos, quantidade, e condições de uso)		•				
... 3.2.5 Condições de conservação das instalações				•		
... 3.2.6 - Materiais		•				
... 3.2.7 Normas e procedimentos de segurança				•		

Relatório validado por Davi Guilherme Gaspar Ruas em 22/09/2006 às 12:34:57.

Relatório validado por Antonio Carlos Rodrigues Monteiro em 16/09/2006 às 00:28:42.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
 Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior
 Avaliação das Condições de Ensino
 Avaliação de Cursos de Graduação
 Avaliação cód.: 15861

CONDIÇÕES DE ENSINO
 Sistema de Avaliação da Educação Superior

Processo nº:

	Conceito	MF	F	R	B	MB
. . . 3.2.8 Equipamentos de segurança				●		
. . . 3.2.9 Atividades de ensino (planejamento, abrangência ou áreas de ensino atendidas, qualidade, etc)		●				
. . . 3.2.10 Serviços prestados (planejamento, abrangência ou áreas de ensino atendidas, qualidade, etc)		●				
. . . 3.2.11 Orientação de alunos		●				
. . . 3.2.12 Protocolos de experimentos		●				
. . . 3.2.13 Comitê de Ética em Pesquisa		●				
. . . 3.2.14 Implementação das políticas institucionais de atualização de equipamentos e materiais no âmbito do curso		●				
3.3 Instalações especiais e laboratórios específicos: cenários/ambientes/laboratórios para a formação profissionalizante/específica						
. . . 3.3.1 Tipos de ambientes/laboratórios de acordo com a proposta do curso		●				
. . . 3.3.2 Quantidade de ambientes/laboratórios de acordo com a proposta do curso		●				
. . . 3.3.3 Espaço físico (adequação as especificidades, dimensões, mobiliário, iluminação etc)		●				
. . . 3.3.4 Equipamentos (tipos, quantidade, e condições de uso)		●				
. . . 3.3.5 Condições de conservação das instalações		●				
. . . 3.3.6 Materiais		●				
. . . 3.3.7 Normas e procedimentos de segurança		●				
. . . 3.3.8 Equipamentos de segurança		●				
. . . 3.3.9 Atividades de ensino (planejamento, abrangência ou áreas de ensino atendidas, qualidade etc)		●				
. . . 3.3.10 Serviços prestados (planejamento, abrangência ou áreas de ensino atendidas, qualidade etc)		●				
. . . 3.3.11 Orientação de alunos		●				
. . . 3.3.12 Protocolos de experimentos		●				
. . . 3.3.13 Comitê de Ética em Pesquisa		●				

Relatório validado por Davi Guilherme Gaspar Ruas em 22/09/2006 às 12:34:57.
 Relatório validado por Antonio Carlos Rodrigues Monteiro em 16/09/2006 às 00:28:42.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
 Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior
 Avaliação das Condições de Ensino
 Avaliação de Cursos de Graduação
 Avaliação cód.: 15861

CONDIÇÕES DE ENSINO
 Sistema de Avaliação da Educação Superior

Processo n°:

	Conceito	MF	F	R	B	MB
. . . 3.3.14 Implementação das políticas institucionais de atualização de equipamentos e materiais no âmbito do curso		●				
3.4 Instalações especiais e laboratórios específicos: cenários/ambientes/laboratórios para a prática profissional e prestação de serviços à comunidade						
. . . 3.4.1 Tipos de ambientes/laboratórios de acordo com a proposta do curso		●				
. . . 3.4.2 Quantidade de ambientes/laboratórios de acordo com a proposta do curso		●				
. . . 3.4.3 Espaço físico (adequação às especificidades, dimensões, mobiliário, iluminação etc)		●				
. . . 3.4.4 Equipamentos (tipos, quantidade, e condições de uso)		●				
. . . 3.4.5 Condições de conservação das instalações		●				
. . . 3.4.6 Materiais		●				
. . . 3.4.7 Normas e procedimentos de segurança		●				
. . . 3.4.8 Equipamentos de segurança		●				
. . . 3.4.9 Atividades de ensino (planejamento, abrangência ou áreas de ensino atendidas, qualidade etc)		●				
. . . 3.4.10 Serviços prestados (planejamento, abrangência ou áreas de ensino atendidas, qualidade etc)		●				
. . . 3.4.11 Orientação de alunos		●				
. . . 3.4.12 Protocolos de experimentos		●				
. . . 3.4.13 Comitê de Ética em Pesquisa		●				
. . . 3.4.14 Implementação das políticas institucionais de atualização de equipamentos e materiais no âmbito do curso		●				

Relatório validado por Davi Guilherme Gaspar Ruas em 22/09/2006 às 12:34:57.
 Relatório validado por Antonio Carlos Rodrigues Monteiro em 16/09/2006 às 00:28:42.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
 Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior
 Avaliação das Condições de Ensino
 Avaliação de Cursos de Graduação
 Avaliação cód.: 15861

CONDIÇÕES DE ENSINO
 Sistema de Avaliação da Educação Superior

Processo n°:

Parecer Final

- A Comissão de Avaliação, para fins de reconhecimento do curso de graduação em Licenciatura de Matemática a Distância da Universidade Federal do Pará, constituída pelos professores doutores Antonio Carlos Rodrigues Monteiro da Universidade Federal de Pernambuco e Davi Guilherme Gaspar Ruas da Universidade Federal de São Carlos para avaliar as condições de funcionamento do referido curso nos dias 14 a 16 de setembro de 2006, é de parecer favorável ao reconhecimento deste curso de graduação, conforme consta no projeto pedagógico.

- O curso, por ser ministrado a distância, possui a sua coordenação, sede dos professores e secretaria de apoio no Departamento de Matemática da UFPA, mas não possui uma estrutura física somente para ele. A carga horária total do curso é hoje de 3050 horas, previstas a serem integralizadas em 5 (cinco) anos, compreendendo um mínimo de 4 (quatro) anos e um máximo de 7 (sete) anos. A oferta hoje do curso se dá através do programa de seleção seriada (vestibular) da universidade e está ofertando 50 vagas para a cidade de Belém (ingresso em março de 2007), mesmo número que foi ofertado para março de 2006. Também foi realizado um Processo Seletivo Especial para o ingresso em agosto de 2006, ofertando 450 vagas, em oito pólos (campi ou núcleos) da Universidade, ou seja, em Altamira, Breves, Cametá, Capanema, Marabá, Oriximiná, Santarém, Tucuruí e, em Macapá, na Coordenação de Educação a Distância da Universidade Federal do Amapá. Portanto, o número de oferta de vagas não é rígido, pois existe sempre a possibilidade de realizar turmas, que não por vestibular da universidade e sim por via de convênios, portanto não existe uma determinação dentro da Universidade de limitação do total de vagas a serem oferecidas semestralmente. As turmas são oferecidas semestralmente, e o aluno se matricula nos módulos do semestre em que se encontra. Caso de não ter alcançado aprovação em uma disciplina, pode realizar sua inscrição para somente realizar prova no local em que esteja sendo ofertada. Com isto não se pode calcular a evasão, pois os alunos não são retirados da lista de matriculados no curso, mesmo que não estejam cursando nenhuma disciplina.

O Coordenador do curso é o Prof. Dr. José Miguel Martins Veloso, estando neste cargo desde a aprovação do Curso pelo Conselho Superior de Ensino e Pesquisa da UFPA em julho de 2003.

Os conceitos finais para:

- 1 - Organização Didático-Pedagógico: 3,0
- 2 - Corpo Docente: 3,0
- 3 - Instalações: 2,0

Relatório validado por Davi Guilherme Gaspar Ruas em 22/09/2006 às 12:34:57.

Relatório validado por Antonio Carlos Rodrigues Monteiro em 16/09/2006 às 00:28:42.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior
Avaliação das Condições de Ensino
Avaliação de Cursos de Graduação
Avaliação cód.: 15861

**CONDIÇÕES DE
ENSINO**
Sistema de Avaliação da
Educação Superior

Processo n°:

Para iniciar em 2007 está hoje previsto somente a oferta de 50 vagas através do Processo Seletivo Seriado (vestibular) para Belém. Apesar de constar na avaliação uma relação grande de docentes com carga horária, consta na página do curso na internet os seguintes dados:

Coordenador do Curso

Prof. Dr. José Miguel Martins Veloso

Corpo Docente

Prof. Dr. Carlos Alberto Knudsen

Prof^a. Dr^a. Cristina Lúcia Dias Vaz

Prof^a. Dr^a. Irene Castro Pereira

Prof. Dr. Jerônimo Noronha Neto

Prof. Dr. João Carlos Alves dos Santos

Prof. Dr. José Antônio Vilhena

Prof. Dr. José Carlos Fernandes de Oliveira

Prof. Dr. Márcio Lima do Nascimento

Prof. Dr. Marcos Monteiro Diniz

Prof^a. Dr^a. Midori Makino

Prof^a. Msc. Sônia Nazaré Fernandes Resque

Relatório validado por Davi Guilherme Gaspar Ruas em 22/09/2006 às 12:34:57.
Relatório validado por Antonio Carlos Rodrigues Monteiro em 16/09/2006 às 00:28:42.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior
Avaliação das Condições de Ensino
Avaliação de Cursos de Graduação
Avaliação cód.: 15861

CONDIÇÕES DE
ENSINO
Sistema de Avaliação da
Educação Superior

Processo n°:

Avaliadores

Davi Guilherme Gaspar Ruas
RG: 5.073.438

Antonio Carlos Rodrigues Monteiro
RG: 1808560

Ciente.

Encaminhe-se para as providências.

Em 02/10/2006

Dilvo Ilvo Ristoff
Diretor de Estatística e
Avaliação de Educação Superior

Relatório validado por Davi Guilherme Gaspar Ruas em 22/09/2006 às 12:34:57.
Relatório validado por Antonio Carlos Rodrigues Monteiro em 16/09/2006 às 00:28:42.

02 de outubro de 2006 11:01:18

Página 17 de 17

ANEXO B – Plano de Trabalho Anual (PTA) do projeto UAB (parte SEED).

MEC/SEED		OUTROS PROJETOS DE INTERESSE DO MEC PLANO DE TRABALHO – DESCRIÇÃO			ANEXO 1/3	
1 - DADOS CADASTRAIS						
Órgão/Entidade Proponente UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARA					CPJ/MF 34.621.748/0001-23	
Endereço Rua Augusto Corrêa, 01						
Cidade Belém		U.F. PA	C.E.P. 66.075-900	DDD/Teléfono. (091) 32017114	EA FEDERAL	
Unidade Gestora 153063	Gestão 15230 *	Conta Corrente UNICA	Branco Brasil	Agência 3.702-8	Praça de Pagamento Belém - PA	
Nome do Responsável AMAURY BRAGA DANTAS				C.P.F. 089676102-97		
C.I.T. Órgão Expedidor 1097577 SSP/PA		Cargo PROFESSOR	Função ASSESSOR DA REITORIA	Matrícula 326244		
Endereço Rua Tiradentes, 1590 apto 1302					C.E.P. 66.053-330	
Título do Projeto IMPLEMENTAÇÃO DO 1º e 2º SEMESTRES DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA, LETRAS E BIOLOGIA/UAB				Período de Execução		
				Início dezembro / 2007	Término dezembro / 2008	
2 - JUSTIFICATIVA DA PROPOSIÇÃO						
<p>A carência de professores com licenciatura em áreas específicas, sobretudo nas de Letras, Matemática e Biologia é uma realidade que tem se agravado. A educação a distância com as novas tecnologias, surge como opção para atender a formação docente em escala, sobretudo nos municípios distantes dos centros urbanos. No Pará, são mais de 10.500 professores leigos nos municípios, além de professores sem licenciatura ou sem formação para área em que estão lecionando. Existem várias turmas no ensino médio que, por falta de professores, ainda não têm nenhuma aula de Química e Biologia, de acordo com informações da Secretaria Executiva de Educação do Estado.</p> <p>Mediante o exposto, cabe às instituições públicas de ensino superior, sobretudo as Federais, atender essa grande demanda social e tentar reverter este quadro em médio prazo, pois é missão social de uma instituição pública a formação de quadros para educação.</p> <p>A UFPA possui uma história de 20 anos de interiorização das licenciaturas básicas e quadros docentes fixados no interior numa rede de 10 campi e 06 núcleos espalhados em todo o Estado. Hoje a UFPA apóia, inclusive, a formação de docentes em Matemática, no interior do Estado do Amapá – Santana – numa parceria com sua coirmã, a UNIFAP, para que no futuro próximo esta possa assumir outras demandas deste Estado e certificar os alunos. Com todas essas experiências, pela via do ensino presencial, não se conseguiu resolver o problema do déficit de professores no interior do Estado.</p> <p>A interiorização das licenciaturas propostas tem como base os resultados já obtidos com o curso de Matemática na modalidade a distância, implantado desde 2003, e a certeza de que pela via do sistema presencial, não conseguiremos atender às demandas dos municípios mais distantes ainda.</p>						
3 - IDENTIFICAÇÃO DO OBJETO						
Implementação dos 1º e 2º semestres dos cursos de licenciaturas em Matemática, Biologia e Letras na modalidade a distância, Sistema Universidade Aberta do Brasil						

Anexo 09

MEC/SEED	OUTROS PROJETOS DE INTERESSE DO MEC PLANO DE TRABALHO - DESCRIÇÃO	ANEXO 2/3
-----------------	--	--------------

4 - CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

Meta	Ação	Indicador Físico		Custo Total	Período		
		Unid	Quant.		Início	Término	
1 - VISITA DE AVALIAÇÃO DOS PÓLOS	Diárias	Pessoa	50	5.154,00	dez/07	dez/08	
	Adicional de Emb e Des.	Pessoa	20	1.099,60	dez/07	dez/08	
	Passagens	unid	24	8.400,00	dez/07	dez/08	
	S.Terc- Pessoa Jurídica	unid	24	4.800,00	dez/07	dez/08	
	S.Terc-Pessoa Física	unid	-24	2.880,00	dez/07	dez/08	
	Material de Consumo	lit	268	804,00	dez/07	dez/08	
	Total Ação 1				23.137,60		
	Diárias	Pessoa	309	31.851,72	dez/07	dez/08	
	Adjc Embarq e Desemb	Pessoa	114	6.267,72	dez/07	dez/08	
	Passagens	unid	150	53.200,00	dez/07	dez/08	
	Material de Consumo	unid	X	7.668,00	dez/07	jan/08	
	Despesas Postagem	unid	419	8.905,00	fev/08	ago/08	
	Despesa com Reprografia	unid	22.500	3.375,00	dez/07	fev/08	
	S de Terceiros - P. Jurídica	Emp.	126	25.200,00	dez/07	jan/08	
	Equipe Multidisciplinar	Mês	48	57.600,00	jan/08	fev/08	
	S de Terceiros-P. Física	mês	234	105.840,00	jan/08	dez/08	
	Aquisição Bibliografia	Uni	40	4.000,00	fev/08	abr/08	
	Desp com material Divulg	Mês	1	1.000,00	jan/08	jan/08	
	Total Ação 2				304.907,44		
6- SELEÇÃO DE TUTORES A DISTANCIA	Material de Consumo	Mês	3	1.500,00	dez/07	jan/08	
	Total Ação 5				1.500,00		
6- CAPACITAÇÃO DE TUTORES A DISTANCIA	Material de Consumo	Mês	12	900,00	jan/08	fev/08	
	Total Ação 6				900,00		
7-CAPACITAÇÃO PRESENCIAL	Diárias	unid	99	12.248,30	fev/08	mar/08	
	Adicional de Emb. e Desemb	unid	18	989,64	fev/08	mar/08	
	Material de Consumo	unid	9	450,00	fev/08	mar/08	
	Passagens Aéreas	unid	24	8.060,74	fev/08	mar/08	
	Passagens Terrestres	unid	46	3.680,00	fev/08	mar/08	
	Total Ação 7				25.426,68		
TOTAL GERAL				355.871,72			

5 - PLANO DE APLICAÇÃO (EM R\$ 1,00)

Natureza da Despesa		Total Geral	Concedente SEED	Proponente (Entidade)
Código	Especificação			
33.90.39	Outros Serviços Terc – Pessoa Jurídica	355.871,72	355.871,72	
TOTAL GERAL		355.871,72	355.871,72	

6 - CRONOGRAMA DE DESEMBOLSO (EM R\$1,00)

Concedente (SEED)

Meta	dez	jan.	fev	mar	abr	maio
	355.871,72					

Meta	jun	jul	agos	set	out	dez

7 - DECLARAÇÃO

Na qualidade de representante, DECLARO, para fins de prova junto à Secretaria de Educação a Distância, para os efeitos e sob as penas da Lei, que inexistente qualquer débito em mora ou situação de inadimplência com o Tesouro Nacional ou qualquer órgão ou entidade da Administração Pública, que impeça a transferência de recursos oriundos de dotações consignadas no orçamento da União, na forma deste Plano de Trabalho.

Pede deferimento

_____ de _____ de 200__
Local e Data

Assinatura e carimbo do Proponente

8 - APROVAÇÃO PELO CONCEDENTE.

Aprovado

Brasília, DF, _____ de _____ de 200__

Assinatura e carimbo do Concedente - SEED

ANEXO C – Planilha de lotação da carga horária, por docente, no ensino de graduação do Curso de Matemática a distância – 2005/1

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO E GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CONTROLE ACADÊMICO
SISTEMA DE CONTROLE ACADÊMICO
RESUMO POR DOCENTE

Departamento: EN09 - MATEMATICA A DISTANCIA
Período: 2005/1

ENSINO DE GRADUAÇÃO

Nº	Docente	Disciplina/Orientação					Carga Horária Ensino				
		Código	Nome	Turma	Vaga		Aula Efetiva			Total	Outras
					Disp.	Ocup.	Teórica	Prática	Total		
		EN09001	LOGICA MATEMATICA	20	16	16			60		0
6										210	
		EN09011	GEOMETRIA ANALITICA	10	20	20			60		0
		EN09009	GEOMETRIA BASICA I	10	20	20			90		0
		EN09008	PRE-CALCULO II	10	20	20			60		0
7										540	
		EN09011	GEOMETRIA ANALITICA	10	59	56			60		0
		EN09009	GEOMETRIA BASICA I	10	59	56			90		0
		EN09008	PRE-CALCULO II	10	59	56			60		0
		EN09005	PRATICA DE ENSINO III - VIVENCIAS 5ª 8-16	10	59	56			120		0
		EN09011	GEOMETRIA ANALITICA	10	23	22			60		0
		EN09009	GEOMETRIA BASICA I	10	23	22			90		0
		EN09008	PRE-CALCULO II	10	23	22			60		0
8										150	
		EN09011	GEOMETRIA ANALITICA	10	55	54			60		0
		EN09002	MATEMATICA DISCRETA	20	16	16			90		0
9										180	
		EN09005	PRATICA DE ENSINO III - VIVENCIAS	10	18	18			120		0
		EN09028	POLITICAS EDUCACIONAIS	10	18	18			60		0
10										360	
		EN09009	GEOMETRIA BASICA I	10	55	54			90		0
		EN09008	PRE-CALCULO II	10	55	54			60		0
		EN09011	GEOMETRIA ANALITICA	10	51	51			60		0
		EN09009	GEOMETRIA BASICA I	10	51	51			90		0