



FACULDADE DE INHUMAS – FACMAIS
COORDENAÇÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO ACADÊMICO

RAIMUNDA IZABEL GUSMÃO GARCIA

**A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO TUTOR NA UNIVERSIDADE ABERTA DO
BRASIL EM INSTITUIÇÕES DO ESTADO DO MARANHÃO: POSSIBILIDADES E
PERSPECTIVAS**

INHUMAS - GO
2023

RAIMUNDA IZABEL GUSMÃO GARCIA

**A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO TUTOR NA UNIVERSIDADE ABERTA DO
BRASIL EM INSTITUIÇÕES DO ESTADO DO MARANHÃO: POSSIBILIDADES E
PERSPECTIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação pela Faculdade de Inhumas (FACMAIS).

Linha de pesquisa: Educação, Instituições e Políticas Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champangnatte.

**INHUMAS - GO
2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
BIBLIOTECA CORA CORALINA - FacMais

G216i

GARCIA, Raimunda Izabel Gusmão
A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO TUTOR NA UNIVERSIDADE
ABERTA DO BRASIL EM INSTITUIÇÕES DO ESTADO DO MARANHÃO:
POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS. Raimunda Izabel Gusmão Garcia. –
Inhumas: FacMais, 2023.

130 p.: il.

Dissertação (mestrado) - Centro de Educação Superior de Inhumas -
FacMais, Mestrado em Educação, 2023.

“Orientação: Dr. Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champangnatte”.

1. Educação a Distância; 2. Universidade Aberta do Brasil; 3. Trabalho;
3. Tutor. I. Título.

CDU: 37

**A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO TUTOR NA UNIVERSIDADE ABERTA DO
BRASIL EM INSTITUIÇÕES DO ESTADO DO MARANHÃO: possibilidades e
perspectivas**

**Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da
Faculdade de Inhumas – PPGE/FACMAIS, aprovada em 21 de dezembro de 2023.**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champangnatte
Presidente da Banca
Faculdade de Inhumas - FacMais

Profa. Dra. Cristyane Batista Leal
Membro Convidado Interno
Faculdade de Inhumas- FacMais

Profa. Dra. Rosane Cristina de Oliveira
Membro Convidado Externo
Universidade de Vassouras

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Luz que me acompanha em todos os momentos da minha vida.

À minha família. Em especial, ao meu marido Carlos e às minhas filhas Ana Julia e Daniele, pelo apoio irrestrito e pela compreensão nos momentos de ausência.

Ao meu pai, Manoel, e à minha mãe, Augusta, agradeço por serem pontos de apoio em minha vida.

Aos meus irmãos Antonio Carlos, Das Dores, Dulcilene, Plínio, José de Jesus (Dijé), Carlos José, Ana Maria e Daiana, e aos meus sobrinhos, em especial a Antônio Neto, meu filho de coração. Sou feliz por tê-los.

Aos professores, funcionários, colegas e amigos do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Inhumas (FacMais) pela convivência e troca de experiências. Em especial, à Coordenadora do Mestrado, professora Eliandra Tiballi, pela compreensão e pelo apoio em todos os momentos dessa jornada.

À amiga Rosana, que conheci no primeiro dia de aula do curso e que, ao conhecer minha história e luta para estar ali, me acolheu e me fez sentir mais segura. Você é uma das pessoas mais generosas que conheci na vida.

Agradeço, de modo especial, ao meu orientador, professor Dostowevisk Mariatt de Oliveira Champangnatte, pela orientação paciente e, principalmente, por contribuir tanto para o meu crescimento acadêmico e científico.

Às professoras Cristyane Batista Leal e Rosane Cristina de Oliveira, por participarem da minha banca e pelas valiosas sugestões.

À professora Lindalva Maciel, Diretora do Centro de Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão, meu agradecimento pelo incentivo para dar mais esse passo em minha qualificação profissional e pessoal.

A todos que, de alguma forma, compartilharam deste projeto de vida, meus mais sinceros agradecimentos.

GARCIA, Raimunda Izabel Gusmão Garcia. **A identidade profissional do tutor na Universidade Aberta do Brasil em instituições do estado do Maranhão: possibilidades e perspectivas.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Inhumas – FACMAIS, 2023.

RESUMO

A presente pesquisa investigou o papel do tutor nos cursos oferecidos pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) por meio da Educação a Distância (EAD). Esta pesquisa é norteada pela questão central: O Tutor no Sistema UAB é considerado um docente? Tem como objetivo geral investigar a função do tutor em três Instituições de Ensino Superior, a saber: Instituto Federal do Maranhão (IFMA), Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e Universidade Federal do Maranhão (UFMA), participantes do Sistema UAB, situadas no Estado do Maranhão. A realização deste estudo se justifica pela relevância social da modalidade de ensino à distância, que possui o potencial de impulsionar o desenvolvimento do conhecimento, permitindo o acesso ao aprendizado por parte de pessoas que, por diversas razões, foram excluídas do processo educacional tradicional. Este estudo é caracterizado como exploratório, com abordagem qualitativa, utilizando procedimentos técnicos embasados em pesquisas bibliográfica e documental. Autores como Antunes (2015, 2018, 2020), Belloni (2002, 2003), Dourado (2010, 2015), Libâneo (2003, 2016), Lima (2014), Marcuse (1979), Gatti (2013-2014), Moore e Kearsley (2007), Kenski (2008), Preti (1996, 2003, 2011), Silva (2012), Branco e Passos (2020), Valente (2019) foram consultados para fundamentar as ideias apresentadas. Empregou-se a técnica da Análise de Conteúdo de Bardin (2011) a fim de analisar os dados presentes nos Editais de Seleção para tutor nos anos de 2017 a 2023 das instituições selecionadas. Os resultados indicam que, apesar de não haver reconhecimento institucional da atividade docente do tutor, este profissional é selecionado com base em requisitos que evidenciam a necessidade de conhecimento docente e experiência na área. Além disso, observou-se, a partir dos dados analisados, que essa atividade profissional é precarizada, visto que ao longo dos anos as instituições aumentaram suas exigências para o desenvolvimento dessa função, e os tutores passam a acumular funções que antes eram desempenhadas pelo Tutor Presencial ou pelo Tutor a Distância, sem mais distinção nas atribuições entre essas duas categorias. Por fim, o estudo aponta para a necessidade de regulamentação dos profissionais que atuam na EaD.

Palavras-chave: Educação a Distância; Universidade Aberta do Brasil; Trabalho; Tutor.

GARCIA, Raimunda Izabel Gusmão Garcia. **The professional identity of tutors in the Open University of Brazil at institutions in the state of Maranhão**: possibilities and perspectives. Dissertation (Master's in Education) – Faculdade de Inhumas – FACMAIS, 2023.

ABSTRACT

The present research investigated the role of tutors in courses offered by the Open University of Brazil (UAB) through Distance Education (EAD). This research is guided by the central question: Is the Tutor in the UAB system considered an educator? The general objective is to investigate the function of tutors in three Higher Education Institutions, namely the Federal Institute of Maranhão (IFMA), State University of Maranhão (UEMA), and Federal University of Maranhão (UFMA), all participating in the Open University of Brazil System, located in the State of Maranhão. The conduct of this study is justified by the social relevance of distance education, which has the potential to drive knowledge development, allowing access to learning for individuals who, for various reasons, have been excluded from traditional educational processes. This study is characterized as exploratory, with a qualitative approach, using technical procedures based on literature and documentary research. Authors such as Antunes (2015, 2018, 2020), Belloni (2002, 2003), Dourado (2010, 2015), Libâneo (2003, 2016), Lima (2014), Marcuse (1979), Gatti (2013-2014), Moore and Kearsley (2007), Kenski (2008), Preti (1996, 2003, 2011), Silva (2012), Branco e Passos (2020), Valente (2019) were consulted to substantiate the presented ideas. The Content Analysis technique by Bardin (2011) was employed to analyze the data present in the selection notices for tutors from 2017 to 2023 of the selected institutions. The results indicate that, despite the lack of institutional recognition of the tutor's teaching activity, this professional is selected based on requirements that highlight the need for teaching knowledge and experience in the field. Furthermore, from the analyzed data, it was observed that this professional activity is precarious, as institutions have increased their requirements for performing this role over the years, and tutors end up taking on tasks that were previously performed by On-site Tutors or Distance Tutors, with no more distinction in the duties between these two categories. Finally, the study points to the need for regulation of professionals working in Distance Education.

Keywords: Distance Education; Open University of Brazil; Work; Tutor.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CD/FNDE – Conselho Deliberativo/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- CONAE – Conferência Nacional de Educação
- CONEB – Conferência Nacional da Educação Básica
- EaD – Educação a Distância
- IES – Instituições de ensino superior
- IFMA – Instituto Federal do Maranhão
- IFRS – Instituto Federal do Rio Grande do Sul
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- INPE – Instituto de Pesquisas Espaciais
- IPES – Instituição Pública de Ensino Superior
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- PNE – Plano Nacional de Educação
- Prontel – Programa Nacional de Teleducação
- RQESD – Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância
- SisUAB – Sistema de informação da Universidade Aberta do Brasil
- TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
- TICs – Tecnologias da Informação e da Comunicação
- TMSF – Tecnologias móveis sem fio
- UAB – Universidade Aberta do Brasil
- UEMA – Universidade Estadual do Maranhão
- UFMA – Universidade Federal do Maranhão
- UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso
- UnB – Universidade de Brasília
- www – *World Wide Web*

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1 - Principais concepções de EaD.....	22
Quadro 2 - Primeiras iniciativas de ensino a distância.....	26
Quadro 3 – Marcos da EaD no Brasil.....	28
Quadro 4 - Decretos que regulamentam o art. 80 da LDB n.º 9394/96.....	32
Quadro 5 - Primeiras iniciativas de ofertar de educação superior a distância por meios digitais.....	34
Quadro 6 - Educação a Distância e Educação online.....	38
Quadro 7 - Valores das bolsas do Sistema UAB.....	62
Quadro 8 - Editais de Seleção de Tutor.....	81
Gráfico 1 - Número de ingressos em cursos de graduação, por modalidade de ensino (2011-2021).....	45
Gráfico 2 - Número de matrículas em cursos de graduação por modalidade de ensino (2011-2021).....	45
Gráfico 3 - Participação percentual do número de matrículas em cursos de graduação em licenciatura por modalidade de ensino (2021).....	46
Gráfico 4 - Participação percentual do número de matrículas em cursos de graduação em licenciatura por categoria administrativa (2021).....	47
Gráfico 5 - Participação percentual do número de matrículas em cursos de graduação em licenciatura por organização acadêmica (2021).....	47
Gráfico 6 - Participação percentual do número de matrículas em cursos de graduação em licenciatura por sexo (2021).....	48
Gráfico 7 - Total de polos por instituição (%).....	55
Gráfico 8 - Total de cursos por instituição (%).....	55
Gráfico 9 - Quantidade de polos e de cursos por instituição.....	55
Gráfico 10 - Modalidade de curso por instituição.....	56
Gráfico 11- Quantidade de Editais.....	82
Gráfico 12 - Quantidade de Editais por níveis.....	93

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
OBJETO DE ESTUDO.....	13
OBJETIVOS.....	14
JUSTIFICATIVA.....	15
METODOLOGIA.....	16
Tipo de Pesquisa.....	16
Etapas e Instrumentos de Pesquisa.....	17
Análise dos Dados.....	17
Eta de Escolha do Objeto de Pesquisa.....	19
CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: CONCEITOS, CONTEXTO, INSTITUCIONALIZAÇÃO E POLÍTICAS.....	21
1.1 Conceitos de Educação a Distância.....	22
1.2 O contexto da Educação a Distância.....	26
1.3 Institucionalização da EaD no Brasil.....	30
1.4 Políticas de Educação a Distância no Brasil para a Educação Superior...32	
CAPÍTULO 2 – A SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: NOVAS FORMAS DE OFERTAR A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	36
2.1 O Homem e o Desenvolvimento Tecnológico na Visão de Marcuse.....	40
2.2 A Teoria Crítica em Herbert Marcuse.....	42
2.3 EaD: Formação e Mercado de Trabalho.....	44
CAPÍTULO 3 – O SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL.....	51
3.1 Caracterização do Polo UAB.....	54
3.1.1 Polos UAB no Maranhão.....	54
3.2 Políticas Educacionais, Formação de Professores e Sistema UAB.....	56
3.2.1 O Plano Nacional de Educação e o Sistema UAB.....	60
3.3 Os Profissionais Bolsistas do Sistema UAB.....	62
3.3.1 O Corpo Técnico-Administrativo.....	65
3.3.2 O Tutor: Definições e Indefinições Históricas.....	65
3.4 A identidade e o Sentimento de Pertencimento.....	69
3.5 O Tutor e sua Construção Identitária.....	70
3.6 Atribuições do Tutor no Sistema UAB.....	73
CAPÍTULO 4 - O MARANHÃO E AS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR.....	78
4.1 Procedimento Metodológico.....	78
4.1.1 Caminhos Metodológicos.....	79
4.2 As Categorias de Análise.....	80
4.3 Análise das atribuições do Tutor.....	83
4.3.1 Formação Exigida do Tutor.....	92
4.3.2 O processo de seleção do tutor.....	94

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS	103
ANEXOS	114

INTRODUÇÃO

Iniciar esta escrita implica reconhecer a concretização dos objetivos recentemente delineados para minha vida, não apenas no âmbito acadêmico e profissional, mas também, e acima de tudo, no pessoal. Rememorar toda a trajetória percorrida até este momento e constatar que me tornei uma pesquisadora e profissional da educação é extremamente gratificante, recompensando todo o esforço despendido ao longo desta jornada.

Recordo-me de 2010, quando prestei o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e conquistei uma bolsa para o curso de Pedagogia pelo Programa Universidade para Todos (Prouni). A escolha da graduação ocorreu pela necessidade que sentia de ingressar em uma faculdade, embora não fosse a formação que originalmente planejava cursar. No entanto, ao longo das aulas, apaixonei-me pela área da educação. Durante a graduação, enfrentei algumas dificuldades, como a falta de conhecimento sobre as novas tecnologias para a elaboração dos trabalhos acadêmicos, mas todas foram superadas com a colaboração de alguns colegas. Concomitantemente aos estudos universitários, dediquei-me à preparação para concursos públicos e, no último ano da faculdade, em 2014, obtive aprovação em um Concurso Público para o cargo administrativo, em uma universidade federal no estado do Maranhão.

Em 2017, já graduada e com especialização, tive a oportunidade de atuar como tutora na graduação do curso de Pedagogia, por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), oferecido por uma Instituição Pública de Ensino Superior (IPES). Essa representou minha primeira incursão na área da educação superior, na qual pude identificar as dificuldades enfrentadas por muitos alunos ao estudarem por meio das tecnologias digitais. Esses desafios fizeram-me recordar os obstáculos que eu mesma enfrentei durante a graduação, devido à falta de acesso a celular, computador e Internet.

Entre 2017 e 2022, desempenhei o papel de tutora *online*, mediando a relação entre professor e aluno, e pude observar diversos desafios inerentes à realização desse trabalho na Educação a Distância (EaD), destacando-se a desvalorização profissional do tutor. Esse fator serviu de motivação para a concepção de um projeto de pesquisa, o qual submeti ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Inhumas (FacMais). Após o processo seletivo, tive a felicidade de ser

aprovada. Ao longo do curso, dediquei-me à pesquisa e ao aprofundamento dos meus conhecimentos sobre o tema da EaD; mais especificamente, sobre a tutoria no Sistema UAB, objeto central desta investigação.

No decorrer do tempo, novas formas de trabalho e oferta de educação escolar foram desenvolvidas em resposta às transformações nas relações econômicas, sociais e educacionais. Conseqüentemente, o mercado atual demanda que o trabalhador se adapte a diversas funções. É dentro desse contexto de mudanças que a EaD, como uma possibilidade de democratizar a educação, introduz um novo ator essencial para assegurar a efetividade dessa modalidade de ensino: o tutor. No entanto, à medida que esse profissional é inserido nesse cenário, depara-se com uma dualidade em sua atuação, gerando questionamentos quanto ao seu reconhecimento como docente.

Em momentos nos quais a sociedade passa por diversas transformações econômicas e sociais, em um contexto em que tudo é produzido para o consumo imediato – inclusive os empregos –, torna-se necessário questionar as identidades profissionais. Nessa perspectiva, busca-se refletir sobre o trabalho do tutor na EaD, mais especificamente no Sistema UAB, considerando a origem dessa categoria profissional em seus aspectos econômicos e sociais. O intuito é promover uma análise que evidencie a valorização desse profissional.

Atualmente, a EaD, regulamentada pelo Decreto n.º 9.057/2017, figura como uma das modalidades educacionais mais debatidas no Brasil, suscitando opiniões divergentes quanto ao emprego de metodologias tecnológicas. Com a disseminação da internet, observa-se um aumento expressivo na oferta de cursos destinados à população em geral.

A EaD, possivelmente, contribui para a formação de indivíduos que, de outra forma, teriam dificuldade de acessar um curso de nível superior. Nota-se, contudo, uma proliferação excessiva de cursos a distância, abrangendo vastas áreas do território brasileiro. Surge, então, a preocupação quanto à possibilidade de essa modalidade de ensino estar formando cidadãos críticos ou, inversamente, servindo apenas a uma política de consumo, propiciando a criação de uma massa de cidadãos acrílicos. Nesse sentido, essa forma de educação pode estar negligenciando a subjetividade humana e promovendo uma instrução homogênea.

Diante desse contexto, a concepção desta pesquisa originou-se do interesse em aprofundar o entendimento sobre a EaD como modalidade educacional na qual

alunos e professores encontram-se separados, seja física ou temporalmente. Tal separação torna indispensável a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação (TICs), intermediados por um tutor.

Para atender à necessidade de expansão do Ensino Superior, foi instituído, em 8 de junho de 2006, por meio do Decreto 5.800, o Sistema UAB e seus fundamentos legais. O programa visa ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior por meio da modalidade de educação a distância. A prioridade consiste em proporcionar formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, aos que ainda não possuem graduação, bem como oferecer formação continuada àqueles já graduados. Adicionalmente, o programa se propõe a disponibilizar cursos aos profissionais da educação básica da rede pública (Brasil, 2006).

Outro objetivo do programa é mitigar as desigualdades na oferta de ensino superior e promover um abrangente sistema nacional de educação superior a distância. A EaD, desde sua fase de implantação, tem experimentado um crescimento significativo, sendo considerada uma política pública de educação relevante para a inclusão e o acesso de pessoas historicamente marginalizadas e excluídas, especialmente no âmbito do ensino superior (Brasil, 2018).

Explorando essa temática, a pesquisa busca oferecer respostas para questionamentos que emergem quando se constata, na prática, que uma das problemáticas reside na incerteza sobre se o tutor na UAB é efetivamente considerado um docente.

Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa consiste em investigar a função do tutor em três Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, participantes do Sistema UAB, situadas no Estado do Maranhão, quais sejam: Instituto Federal do Maranhão (IFMA), Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e Universidade Federal do Maranhão (UFMA). No escopo dos objetivos específicos, propõe-se realizar uma historicização da Educação a Distância no Brasil, compreender a estrutura e o funcionamento da UAB em sua organização pedagógica e administrativa, além de identificar as atribuições do tutor na modalidade de educação a distância, discutindo e analisando-as no contexto do Sistema UAB.

Nesse contexto, a presente pesquisa fundamenta-se na busca por esclarecimentos acerca da profissão e da função do tutor. Assim, caracteriza-se como exploratória, com abordagem qualitativa, utilizando procedimentos técnicos

embasados em pesquisas bibliográfica e documental. Diversos autores foram consultados para fundamentar o estudo, incluindo Antunes (2015, 2018, 2020), Belloni (2002, 2003), Dourado (2010, 2015), Libâneo (2003, 2016), Lima (2014), Marcuse (1979), Gatti (2013-2014), Moore e Kearsley (2007), Kenski (2008), Preti (1996, 2003, 2011), Silva (2012), Branco e Passos (2020), Valente (2019), dentre outros. A técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011) foi aplicada para analisar os dados presentes nos Editais de seleção para tutor referentes aos anos de 2017 a 2023, emanados das instituições selecionadas.

Os resultados indicam que, apesar da falta de reconhecimento institucional quanto à atividade docente do tutor, esse profissional é selecionado com demandas que evidenciam a exigência de conhecimento docente e experiência na área. Constatou-se, ainda, a partir da análise dos dados, que essa atividade profissional é precarizada, uma vez que ao longo dos anos as IES investigadas aumentaram suas exigências para o desempenho dessa função, levando à acumulação de responsabilidades que anteriormente eram atribuídas ao Tutor Presencial ou ao Tutor a Distância, não havendo mais distinção clara nas atribuições entre essas duas categorias.

Além desta introdução, o presente estudo está estruturado em quatro capítulos. O Capítulo 1, aborda a educação a distância, levantando os conceitos e as principais concepções em torno da EaD, refletindo sobre o contexto de sua institucionalização, bem como as Políticas de Educação a Distância no Brasil para a Educação Superior.

O Capítulo 2 explora a Sociedade da Informação e da Comunicação, apresentando reflexões sobre as novas formas de oferta da EaD e relacionando o desenvolvimento tecnológico às implicações sociais no modo de vida do indivíduo. Ainda nesse capítulo, recorre-se à Teoria Crítica de Herbert Marcuse para refletir sobre a EaD e a formação para o mercado de trabalho.

O Capítulo 3 apresenta o Sistema UAB, refletindo sobre seus objetivos e o contexto de sua criação. Caracteriza os polos da UAB, evidenciando que, nos polos do estado do Maranhão, são priorizadas formações voltadas às licenciaturas. Em continuidade, reflete sobre as políticas educacionais, a formação de professores e o Sistema UAB, percebendo a influência de organismos internacionais. O capítulo aborda ainda os profissionais bolsistas desse sistema, contemplando a identidade e o sentimento de pertencimento do trabalhador, assim como a construção identitária do Tutor. Além disso, discute as Atribuições do Tutor no Sistema da Universidade Aberta

do Brasil.

Por fim, o Capítulo 4 aproxima o cenário teórico do cenário prático a partir da análise documental realizada, apresentando as análises e reflexões sobre as atribuições do tutor em instituições conveniadas no Sistema UAB, no estado do Maranhão, conforme os Editais de Seleção dessas instituições. Em seguida, são apresentadas as considerações finais da pesquisa, que buscam responder ao problema investigado por meio das conclusões estabelecidas pelo estudo.

OBJETO DE ESTUDO

Na perspectiva tradicional da EaD, prevalecia a concepção de que o ensino consistia essencialmente na transmissão de informações. Nesse contexto, o tutor assumia um papel meramente direcionador e acompanhante, não sendo percebido como um agente do processo de ensino, uma vez que a responsabilidade pelo ensino recaía sobre o material didático. Contudo, com o surgimento de novas abordagens pedagógicas voltadas ao ensino e à aprendizagem na sociedade contemporânea, impulsionadas pelos avanços tecnológicos e pelo uso da internet, as interações na EaD passaram a demandar do tutor competências e habilidades renovadas (Almeida, 2002; Belloni, 2006 apud Cavalcante Filho, Sales, Alves, 2020). Dentre essas competências, Branco e Passos (2020) destacam a flexibilidade cognitiva, a gestão e a autogestão, o carisma, a cooperação, a praticidade e o compromisso com a EaD.

Diante do exposto, emerge a possibilidade de que esse profissional esteja enfrentando um aumento nas demandas de trabalho, requerendo conhecimentos específicos, sem que haja um reconhecimento adequado para a função exercida. Surge, assim, a seguinte indagação: no Sistema Universidade Aberta do Brasil, o tutor é reconhecido como um docente?

Essa indagação suscita a necessidade de uma investigação mais aprofundada, visando compreender o papel e a identidade do tutor nesse sistema. Portanto, o propósito é abordar a função desse profissional, suas responsabilidades e sua relação com o processo educacional na EaD.

OBJETIVOS

O objetivo geral que orienta a presente pesquisa consiste em investigar a função do tutor em três IES públicas, sendo o IFMA, a UEMA e a UFMA, todas localizadas no estado do Maranhão e participantes do Sistema UAB.

Com relação aos objetivos específicos, pretende-se:

- Historicizar a Educação a Distância no Brasil;
- Compreender a estrutura e o funcionamento do Sistema UAB em sua organização pedagógica e administrativa;
- Identificar as atribuições do tutor na modalidade de educação a distância, discutindo e analisando-as no âmbito do Sistema UAB.

JUSTIFICATIVA

A realização deste estudo encontra fundamentação na relevância social da modalidade de ensino a distância, que se apresenta como uma ferramenta capaz de fomentar o desenvolvimento do conhecimento e possibilitar o acesso à aprendizagem para aqueles que, por diversas razões, foram excluídos do processo educacional tradicional. Dentre essas razões, destacam-se situações como a distância geográfica das instituições ou a indisponibilidade de tempo para frequentar cursos presenciais.

Considerando o Sistema UAB como uma política educacional, é imprescindível ressaltar que pesquisas nesse campo têm o potencial de contribuir "para a compreensão, qualificação ou reestruturação de políticas educacionais e a consequente qualidade e eficácia do sistema educacional, beneficiando, assim, toda a população" (Consaltér; Fávero, 2019, p. 149).

Dessa forma, a presente pesquisa visa contribuir para a compreensão, a reestruturação e a reorganização do Sistema UAB, especialmente no que diz respeito às funções desempenhadas pelo tutor. Além disso, busca-se valorizar esse profissional, reconhecendo a importância de seu papel no contexto da EaD, ao mesmo tempo em que explora a compreensão de sua identidade profissional.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Segundo Minayo (2013), a metodologia é compreendida como um conjunto de conceitos teóricos e técnicas que viabilizam o despertar do lado criativo do pesquisador, permitindo a busca por respostas em sua pesquisa por meio da compreensão e da representação da realidade, fundamentadas nas concepções teóricas selecionadas.

Tipo de Pesquisa

No âmbito deste estudo, adota-se a modalidade documental, utilizando a abordagem qualitativa para análise e coleta de dados. Conforme Minayo (2013), na perspectiva qualitativa, o pesquisador explora o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, permitindo uma compreensão mais profunda do fenômeno estudado em seu contexto.

A pesquisa documental consiste em um procedimento que emprega métodos e técnicas para coletar, compreender e analisar diferentes tipos de documentos. A justificativa para a utilização de documentos na pesquisa reside na capacidade de ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão demanda contextualização histórica e sociocultural. Essa abordagem permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social, sendo apreciada e valorizada devido à riqueza de informações que podem ser extraídas e resgatadas em determinado momento histórico (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009).

A avaliação preliminar de documentos, conforme Cellard (2008 *apud* Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 8), abrange cinco dimensões fundamentais:

1. Avaliar o contexto histórico em que o documento foi produzido;
2. Elucidar a identidade do(s) autor(es);
3. Assegurar-se da qualidade e da confiabilidade do texto;
4. Levar em consideração a natureza do texto;
5. Delimitar os conceitos-chave e lógica interna do texto.

Dessa forma, esse tipo de pesquisa “caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico”, sendo as fontes primárias a base da pesquisa (Oliveira, 2007, p. 70). Nesse sentido, a pesquisa documental foi empregada para examinar as atribuições do tutor no Sistema UAB,

utilizando como fonte de informações os Editais de Seleção de tutores em instituições conveniadas com esse sistema no estado do Maranhão.

Etapas e Instrumentos de Pesquisa

A primeira fase deste estudo compreendeu a etapa exploratória, na qual foi realizada a revisão bibliográfica. O objetivo dessa fase foi compreender a EaD, sua expansão e seu contexto histórico no Brasil. Essa revisão bibliográfica fundamentou-se em autores que abordam o tema, como Antunes (2018, 2015), Belloni (2002, 2003), Dourado (2010, 2015), Libâneo (2003, 2016), Lima (2014), Marcuse (1979), Gatti (2013 - 2014), Moore e Kearsley (2007), Kenski (2008), Preti (1996, 2003, 2011), Silva (2012), Branco e Passos (2020), Valente (2019), dentre outros.

Seguindo a perspectiva de Minayo (2013), esta pesquisa é classificada como um estudo exploratório, uma vez que proporciona uma visão geral de um fenômeno – no caso, o trabalho do tutor no Sistema da UAB. O estudo exploratório propõe um novo discurso interpretativo, visando promover o melhor entendimento possível sobre a temática. Como explica Gil (2002, p. 27), a pesquisa exploratória tem como propósito "desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas e hipóteses mais pesquisáveis". Desse modo, ela viabiliza estudos posteriores mais aprofundados e sistematizados.

Análise dos Dados

A etapa de análise dos documentos tem como objetivo gerar ou reformular conhecimentos e criar formas de compreender os fenômenos em estudo. É importante ressaltar que os fatos, embora constituam os objetos da pesquisa, por si só, não fornecem explicações. O pesquisador deve interpretar esses fatos, sintetizar as informações, identificar tendências e, na medida do possível, fazer inferências pertinentes. A análise ocorre por meio de discussões sobre os temas e dados levantados, envolvendo o conjunto de documentos pesquisados, as referências bibliográficas e o modelo teórico adotado. Nessa fase, utiliza-se a metodologia de análise de conteúdo (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009).

Segundo Laurence Bardin (2011, p. 48), a análise de conteúdo é definida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a

inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Dessa forma, a análise de conteúdo é uma abordagem sistemática e objetiva que visa extrair significados e inferências a partir do conteúdo dos documentos, contribuindo para a compreensão mais profunda do objeto de estudo.

Seguem as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação, conforme Bardin (2011).

1) Pré-análise

A pré-análise constitui uma fase organizacional na qual o pesquisador inicia com uma leitura flutuante. Em outras palavras, "consiste em estabelecer contatos com os documentos a serem analisados e conhecer os textos e as mensagens neles contidas, deixando-se invadir por impressões, emoções, conhecimentos e expectativas" (Franco, 2005, p. 48). Dessa forma, este estudo teve início com a escolha dos documentos.

2) Exploração do material

Na fase da exploração do material, o estudo é aprofundado, orientado pelas hipóteses e pelos referenciais teóricos. Há a elaboração de indicadores que orientam a interpretação dos resultados, bem como a escolha das unidades de codificação dos conteúdos textuais (*corpus*) em grupos temáticos (Bardin, 2011).

3) Tratamento dos resultados e interpretação

Nessa fase, realiza-se a categorização, isto é, os elementos são classificados segundo suas semelhanças e diferenciações, com posterior reagrupamento baseado em características comuns. Os dados coletados são tratados de maneira a tornarem-se significativos. As categorias de análise da pesquisa emergem por meio de uma "operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos" (Bardin, 2011, p. 117).

Sendo assim, na presente pesquisa, as categorias, apreendidas com base na revisão da literatura, apontam aspectos que devem ser considerados no trabalho do tutor na UAB. Portanto, procedeu-se à análise de conteúdo dos documentos, buscando identificar padrões, relações e significados oriundos da investigação dessas categorias.

O estudo contemplou os Editais de Seleção de tutores em três IES públicas do Maranhão (IFMA, UEMA e UFMA). Além disso, foram observados os documentos do conjunto de legislações relacionadas ao Sistema UAB, o qual contém normas referentes à implementação do próprio sistema, bem como as diretrizes de funcionamento e de pagamento de bolsas.

Os Editais, enquanto documentos constituintes da pesquisa, compuseram o *corpus* da análise. De acordo com Bardin (2011), “*corpus* é o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica escolhas, seleção e regras”. Sendo assim, o *corpus* da pesquisa define o material a ser analisado.

À vista disso, este estudo seguiu a metodologia de construção do Estado do Conhecimento, o qual, segundo Morosini (2015, p. 102):

[...] é identificação, registo, categorização, que levem a reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Enfim, ao atender a essa abordagem, espera-se que os resultados desta pesquisa permitam uma ponderação e síntese significativas quanto ao tutor e suas atribuições na UAB. Ademais, o estudo visa contribuir para o entendimento mais amplo sobre o funcionamento do Sistema UAB e dos exercícios de seleção de tutores nas instituições analisadas.

Etapa de Escolha do Objeto de Pesquisa

A escolha do objeto de pesquisa ocorreu a partir do ano de 2017, quando iniciei minha atuação como tutora na graduação do curso de Pedagogia, oferecido por uma IPES, por meio do Sistema UAB. Essa experiência na área da educação superior permitiu-me identificar algumas dificuldades enfrentadas por muitos alunos ao estudarem por meio de tecnologias digitais.

A análise do papel desempenhado pelo tutor está intimamente relacionada à percepção de sua relevância na EaD. Embora sua presença não seja exclusiva desse cenário, a tutoria é uma atuação empregada nas dinâmicas de ensino não presencial, assumindo o papel de mediador à distância, estando *online* e disponível para os alunos conforme horários definidos (Frison, 2012).

Durante os anos em que atuei como tutora *online*, mediando entre professor e aluno, observei alguns desafios existentes para a realização desse trabalho na EaD.

Esses desafios foram minha motivação para pesquisar e aprofundar meus conhecimentos sobre essa modalidade de ensino, com foco especial na tutoria, no âmbito do Sistema UAB, objeto desta pesquisa. Entendo que este estudo possa contribuir para uma compreensão mais aprofundada da EaD, considerando seu notável crescimento no Brasil.

CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: CONCEITOS, CONTEXTO, INSTITUCIONALIZAÇÃO E POLÍTICAS

Atualmente, as mudanças sociais impõem transformações nos sistemas educacionais, os quais assumem novas funções e enfrentam desafios para adaptar-se às demandas emergentes. Isso ocorre "no modo de produção econômica, na organização e gestão do trabalho, no acesso ao mercado de trabalho e nos processos culturais cada vez mais mundializados e mediatizados pelas técnicas" (Belloni, 2002).

Diante desse cenário, no atual contexto de transformações do capitalismo tardio, a EaD tem se destacado no mercado educacional, apresentando grande potencial econômico, devido, principalmente, às possibilidades de alcance massivo proporcionadas pelas TICs. Com o avanço contínuo dessas tecnologias, novos formatos e abordagens inovadoras para a EaD têm surgido, viabilizando meios de aprendizagem mais abertos e flexíveis, promovidos pelo ambiente digital.

Nesse contexto, os chamados "portais" direcionados à educação, conhecidos como portais educacionais, têm como proposta oferecer uma experiência de aprendizagem mais dinâmica e adaptável, ajustando-se às necessidades e possibilidades de cada aluno. Assim, os limites entre a educação, a informação e o entretenimento tendem a se diluir, refletindo o consumo crescente de informações pelos indivíduos, tanto no ambiente de trabalho quanto na vida pessoal (Belloni, 2002).

Importa mencionar que as primeiras iniciativas de oferta da EaD estavam alinhadas aos ideais de democratização do ensino, mas enfrentavam preconceitos e eram consideradas de baixo nível. Isso porque, direcionavam-se à população marginalizada, representando um ensino destinado às massas para compensar os atrasos educativos provocados pelo modelo capitalista de desenvolvimento (Mugnol, 2009).

Nesse contexto de mudanças sociais, econômicas e culturais, torna-se imperativo discutir a EaD, visto que, na época presente, não é mais viável conceber a educação sem considerar essa modalidade. Assim, é fundamental ressaltar as contribuições dessa modalidade de ensino para a educação, ao mesmo tempo em que se faz necessário adotar um olhar crítico em torno de sua proposta de democratização do ensino.

1.1 Conceitos de Educação a Distância

Conforme Lobo (2011), os conceitos que compõem a definição ou base teórica da EaD não buscam estabelecer uma única definição nem são considerados universais, homogêneos ou garantidos como válidos. Eles surgem como resultado de anos de pesquisa, práticas e tendências na área, frequentemente formulados como críticas e contraposições a ideias anteriores. Importante ressaltar que esses conceitos estão em constante evolução, acompanhando as mudanças na área e refletindo as práticas mais eficazes. Nesse sentido, destacam-se alguns conceitos e as características da EaD, conforme apresentado no Quadro 1:

Quadro 1 - Principais concepções de EaD

Visão tecnicista	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Decisões tomadas pelos organizadores dos programas; ➤ Distribuição seriada de conteúdos curriculares; ➤ Incentivo à segmentação e à especialização do trabalho docente; ➤ Criação de uma estrutura pré-definida e pré-testada.
Visão economicista	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Planejamento, divisão do trabalho, produção em massa, automação, padronização e controle de qualidade; ➤ Desenvolvimento de produtos para a EaD por meio de técnicas industriais e de automação; ➤ Modelos de fundamentação fordista; ➤ Formas de desenvolvimento da educação análogas à indústria.
Visão humanista	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Concepção inequívoca de que ensinar não é transferir conhecimento (Freire, 2005, p. 47); ➤ Concepção inequívoca de que ensinar em EaD exige o domínio do que a condiciona; ➤ Integração entre planejamento, criação, desenvolvimento e execução dos projetos para educação a distância; ➤ Formação do homem pela e para a sociedade, com interesses voltados ao bem-estar coletivo; ➤ Criação de espaços docentes para a reflexão e discussão sobre o papel do homem na sociedade e sua formação integral; ➤ Propostas de liberdade didático-pedagógica; ➤ Investimento na formação pedagógica.

Fonte: Adaptado de Lobo (2011, p. 71-74).

De acordo com Moore e Kearsley (2007, p. 2):

Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais.

A Teoria da Autonomia e da Independência Intelectual, proposta por Michael Moore (1973), baseia-se na ideia de que a maioria dos estudantes da EaD é composta

por adultos e trabalhadores. Portanto, eles seriam independentes e autorresponsáveis, podendo decidir sobre como e em que momento estudar. Dessa forma, estariam preparados para lidar com essa nova situação de estudo sem a presença física do professor, sendo que o processo de ensino e aprendizagem está centrado no estudante (Prete, 2003).

Nesse contexto, Lobo (2011, p. 54-55) esclarece que, segundo essa concepção, "o ato de educar é substituído pela transferência de conhecimentos entre os sistemas organizacionais e os alunos apresentados de forma abstrata". A autora considera que a concepção tecnicista submete as possibilidades da EaD a um rigoroso domínio gerencial para garantir a eficiência e a eficácia, ao centralizarem a educação na técnica mecanizada, descontextualizada da prática.

Outra concepção de EaD é representada pelas correntes economicistas, conforme delineado por Otto Peters (1983), que a definiram como produto de um processo de industrialização. Essa abordagem é concebida como a Teoria da Produção Industrial, voltada a modelos de produção fordista¹, dado que essa modalidade seria considerada a forma mais industrializada de educação. Para o teórico, quando a EaD é concebida como um produto e desenvolvida por meio de técnicas industriais, a diferença entre uma aula e um carro é mínima (Lobo, 2011).

A partir dessa chamada organização industrial da EaD, acreditava-se que todos teriam acesso à educação de forma igualitária, desconsiderando as diferenças psicológicas, culturais e sociais de cada indivíduo. Isso se devia à expectativa de que, a partir do mesmo material didático, todos alcançariam, simultaneamente, o mesmo nível e os mesmos resultados (Prete, 2003).

Para Peters (1983), a EaD é:

[...] um método racionalizado (envolvendo a definição de trabalho) de fornecer conhecimento que (tanto como resultado da aplicação de princípios de organização industrial, quanto pelo uso intensivo da tecnologia que facilita a reprodução da atividade objetiva de ensino em qualquer escala) permite o acesso aos estudos universitários a um grande número de estudantes independentemente de seu lugar de

¹Modelo industrial dominante do século XX, caracterizado por um elenco limitado de produtos padronizados; métodos de produção em massa; automação usando máquinas dedicadas à produção de um produto específico; força de trabalho segmentada, responsável por tarefas fragmentadas e especializadas; controle centralizado e organização hierárquica e burocrática. A relação positiva entre custo e eficiência deve-se às economias de escala obtidas por meio de longos ciclos de produção, à quase uniformidade de serviços e à redução nos custos do trabalho (Raggat, 1993, p. 23 *apud* Belloni, 2003, p. 12)

residência e de ocupação (Peters, 1983, p. 111 *apud* Lobo 2011, p. 57).

Apesar das ressalvas quanto à teoria desenvolvida por Peters (1983), essa ideia auxiliou a expansão da EaD no Brasil, pois a caracterizou como um modelo aplicável, tornando-a um tipo de educação replicável e, assim, de baixo custo. Isso tornou-se atraente para o mercado do ensino superior na década de 1990, especialmente para o setor privado, que vislumbrou novas oportunidades atraídas pela promessa de baixo investimento e alto retorno do lucro nos supostos ganhos de escala gerados pelo atendimento em massa e na redução de custos de produção. Essa teoria se consolidou em função do contexto histórico pelo qual o país passava, ou seja, o de intensificação de políticas neoliberais (Lobo, 2011).

Segundo Preti (2011, p. 71), na EaD, essas teorias têm servido de apoio às propostas de cursos a distância, permitindo que se trabalhem as dimensões psicopedagógica e cognitiva da aprendizagem. No entanto, elas são frágeis e encontram-se em construção. Para o autor, um "projeto pedagógico de um sistema a distância ou de um curso a distância, antes de delinear os aspectos operativos e organizacionais da ação educativa, deve explicitar":

- Fundamentos ontológicos: qual nossa compreensão do ser (enquanto ser), da realidade em sua totalidade; nossa visão de mundo?
- Os epistemológicos: como se dá o processo de ensino e de aprendizagem?
- Os axiológicos: para quê, em que direção, com que valores?
- Os históricos e políticos: em que contexto? Para quem? Que sociedade se quer construir? (Preti, 2011, p. 71)

Dessa forma, a escolha de abordagens educacionais é influenciada pela articulação de fatores não apenas históricos, mas também educacionais, políticos, econômicos e culturais. Ressalta-se que a construção de teorias educacionais sólidas na EaD é um processo dialético que envolve a interação entre teoria e prática, "entre o fazer e a reflexão sobre a ação realizada ou que está sendo realizada (epistemologia da práxis muito mais do que da prática). [...] mediante a investigação, a partir do questionamento reconstrutivo, em atitude de autocrítica e de abertura, desconstruindo verdades ou mitos" (Preti, 2011).

Lobo (2011, p. 63) afirma que as teorias tecnicistas e as economicistas "[...] têm se mostrado insuficientes em suas análises, e, hoje em dia, discute-se as possibilidades da EaD além das abordagens economicistas ou

instrucionais/tecnicistas." Por isso, torna-se necessário compreender essa modalidade a partir de concepção das correntes humanistas e emancipatórias, desenvolvidas por autores como Paulo Freire e outros contemporâneos.

Embora as concepções humanistas não tenham surgido diretamente para a análise da EaD, e sim para abarcar a educação em sentido amplo, compreende-se sua análise "como um objeto de emancipação individual e social, que, em um processo dialético, não só transforma a sociedade como por ela é transformada". Logo, o que define a educação é sua realização objetiva, um ato concreto. Portanto, para analisar a EaD, é necessário considerar o seu caráter formador, sua abrangência e sua destinação (Lobo, 2011, p. 63).

A visão humanista em torno da EaD preocupa-se com o bem-estar individual e coletivo mediante uma formação crítica e significativa. Dessa forma, para que essa modalidade de ensino ofereça uma educação de qualidade, é necessário superar o caráter individualista que não atende às necessidades coletivas. Essa conotação instrumentalizadora e facilitadora de práticas é imposta por interesses econômicos e políticos. Assim, o conceito de EaD, sob a perspectiva humanista, encontra seu alicerce na dialogicidade, conforme destaca Freire (2005), que afirma que ensinar não é simplesmente transmitir informações. Nessa abordagem, o diálogo, a intencionalidade, a ação e a reflexão são fundamentais para o pleno desenvolvimento humano e coletivo (Lobo, 2011).

Neste estudo, adota-se a concepção de EaD desenvolvida por Lima (2014). Esta apresenta a modalidade como:

[...] uma prática social educativa-dialógica de um trabalho coletivo, de autoria e colaborativo, articulada para o desenvolvimento de uma arquitetura pedagógica e de gestão, integrada ao uso significativo das tecnologias de informação e comunicação, voltada para a formação crítica, autônoma e emancipadora (Lima, 2014, p. 60).

A referida autora defende uma educação voltada para a formação crítica, autônoma e emancipadora, alinhando-se aos princípios da educação humanista, pois preconiza o uso das TICs integrado à prática social colaborativa.

Similarmente, para Paulo Freire (1996, p. 14), "formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas", mas criar possibilidades para uma pedagogia da autonomia. Esta, conduzida pela honestidade, pela solidariedade e pelo diálogo, busca uma educação significativa, estimuladora, responsável e libertadora para aprender, resultando na construção de pessoas

reflexivas, críticas e autônomas, capazes de contrapor o neoliberalismo e contribuir para a transformação social (Esteves; Valverde, 2016).

Diante do exposto, discute-se a EaD. Por um lado, é inquestionável que essa modalidade alcance lugares geograficamente distantes e pessoas que não conseguem estar presentes em uma sala de aula tradicional. Por outro, questiona-se a qualidade da educação oferecida, pois os alunos podem estar sendo tratados de forma homogênea, desconsiderando o contexto social, econômico, cultural e histórico ao qual cada um está inserido.

Há que se considerar as diferenças sociais e culturais dos estudantes, uma vez que essa modalidade, com a utilização de meios de comunicação de massa, atinge públicos de regiões diferentes em um mesmo país ou em países distintos. Logo, torna-se importante definir claramente os objetivos dos cursos de EaD, com a intenção de realizar uma atividade capaz de intervir positivamente na formação dos alunos e na sociedade (Mugnol, 2009, p. 342).

1.2 O Contexto da Educação a Distância

Os alunos que buscam a educação a distância são, em sua maioria, adultos que trabalham e desejam completar sua formação básica ou realizar um novo curso. São pessoas que, por diversos motivos, não têm disponibilidade para acompanhar um ensino presencial, além de populações em áreas distantes de instituições de ensino. O primeiro registro de ensino a distância remonta ao ano de 1728, quando as aulas eram ministradas por correspondência, por Caleb Philips, na Gazette de Boston (Estados Unidos). Ele enviava lições semanais para os alunos inscritos. A partir desse marco histórico, diversas iniciativas foram desenvolvidas em vários países, como destaque para algumas no Quadro 2 (Nunes, 2009):

Quadro 2 - Primeiras iniciativas de ensino a distância

1840	Na Grã-Bretanha, Isaac Pitman ofereceu um curso de taquigrafia por correspondência.
1891	Nos Estados Unidos, é ofertado o curso sobre segurança de minas, organizado por Thomas J. Foster.
1910	A Universidade de Queensland, na Austrália, inicia programas de ensino por correspondência.
1924	Fritz Reinhardt cria a Escola Alemã por Correspondência de Negócios.

1928	A BBC começa a promover cursos para a educação de adultos usando o rádio.
------	---

Fonte: Adaptado de Nunes (2009).

Moore e Kearsley (2007) classificam a EaD em cinco gerações, considerando a evolução histórica dos meios de comunicação. A primeira geração ocorreu quando o meio de comunicação principal era o texto, e a instrução era realizada por correspondências enviadas pelos correios. Essa geração proporcionou os fundamentos para a educação a distância individualizada. Na segunda geração, o ensino era transmitido por rádio e televisão, com pouca ou nenhuma interação entre professores e alunos. A terceira geração surgiu de experiências norte-americanas que integravam áudio/vídeo e correspondência. Essa fase foi caracterizada pela criação de uma nova modalidade de organização da educação, notavelmente nas universidades abertas. A quarta geração, na década de 1980, foi marcada pela primeira experiência de interação grupal em tempo real a distância, em cursos por áudio e videoconferência transmitidos por telefone, satélite, cabo e redes de computadores. Essa tecnologia permitia a interação entre instrutores e alunos em tempo real e em locais diferentes. Esse método era especialmente apreciado para treinamento corporativo. A quinta geração é caracterizada pelo ensino e aprendizado *online*, em universidades virtuais baseadas em tecnologias da internet. Essa fase é marcada pela integração entre texto, áudio e vídeo em uma única plataforma de comunicação, e pelo uso de métodos construtivistas de aprendizado colaborativo. Nessa geração, os alunos são incentivados a participar e desenvolver habilidades de comunicação e colaboração em um ambiente virtual de aprendizagem.

No Brasil, a educação a distância teve início com a utilização de meios e tecnologias para atender às emergências de formação em todo o país. Inicialmente, suas ações foram direcionadas para cursos de formação continuada, técnicos e profissionalizantes. Começou com cursos por correspondência, evoluindo para o uso de rádio e, por volta da década de 1960, para a televisão. Não ocorreu uma substituição completa, e sim a utilização de diferentes meios para o desenvolvimento dessa modalidade de ensino. Um exemplo de curso profissionalizante por correspondência, nos anos de 1900, eram os cursos de datilografia ministrados por professoras particulares, anunciados em jornais de circulação na cidade do Rio de Janeiro (Alves, 2009).

Durante a evolução da EaD, houve iniciativas tanto no âmbito público quanto

no privado, além de parcerias entre esses setores em alguns momentos. O processo de expansão da modalidade no Brasil foi afetado por decisões e contextos políticos relacionados aos investimentos, resultando em momentos de maior intensidade na ampliação e outros de estagnação (Lima, 2014). O marco de referência oficial da educação a distância no Brasil foi a instalação das Escolas Internacionais, em 1904, por meio de cursos por correspondência vinculados a organizações norte-americanas. Os cursos oferecidos visavam atender às pessoas em busca de empregos, especialmente nos setores de comércio e serviços. Os materiais didáticos eram enviados pelos correios, utilizando, principalmente, as ferrovias para o transporte (Alves, 2009).

A partir de 1923, a Fundação Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, de iniciativa privada, passou a utilizar o rádio, consolidando assim a educação a distância no Brasil. No entanto, essa iniciativa trouxe preocupações relacionadas à possível transmissão de programas considerados pelo governo como subversivos. Diante de uma grande pressão e sem alternativas, a rádio foi doada em 1936 ao então Ministério da Educação e Saúde. Com a criação do Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação, em 1937, inúmeros programas, especialmente os privados, foram implementados (Alves, 2009). O Quadro 3 apresenta os marcos da EaD no Brasil:

Quadro 3 - Marcos da EaD no Brasil

1943	Escola Rádio-Postal, a Voz da Profecia, criada pela Igreja Adventista	Objetivo de oferecer aos ouvintes cursos bíblicos.
1946	Senac	Desenvolveu no Rio de Janeiro e em São Paulo a Universidade do Ar, que, em 1950, já atingia 318 localidades.
1959	A Igreja Católica, por meio da diocese de Natal (RN), criou algumas escolas radiofônicas	Deu origem ao Movimento de Educação de Base.

Fonte: Adaptado de Alves (2009).

O uso da TV no Brasil consolidou-se nos anos entre 1960 e 1979, um período que coincide com a Ditadura Militar no país. Durante esse tempo, várias emissoras educativas surgiram para coordenar as atividades em teleeducação. Em 1972, o Ministério da Educação (MEC) criou o Programa Nacional de Teleeducação (Prontel). Ainda na década de 1970, a Fundação Roberto Marinho, em parceria com a Fundação Padre Anchieta e a TV Cultura de São Paulo, deu início à educação supletiva a

distância para o 1º e 2º Grau (atualmente, Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente), por meio de rádio, TV e material impresso, passando a receber apoio do Governo Federal. Esse projeto, chamado Telecurso, a partir de 1998, passou a denominar-se Telecurso 2000 (Bastos, 2018).

A modalidade de ensino a distância foi amplamente utilizada pelo governo militar como um instrumento de aceleração do desenvolvimento e do progresso social no modelo de educação permanente. Nesse contexto, a educação de adultos era vista como um recurso importante para aumentar a quantidade de mão de obra disponível no mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, elevar a produtividade do sistema econômico (Lacé, 2014). Assim, a educação a distância era considerada pelos interesses capitalistas como uma das principais estratégias para impulsionar o crescimento econômico e social, sendo valorizada como uma poderosa ferramenta de capacitação e formação profissional.

Com um discurso político tecnocrático e experiências de caráter compensatório, houve, nos anos 1970, uma intensa utilização da televisão escolar. O Projeto Saci foi uma das experiências malsucedidas dessa época, resultado de uma parceria entre engenheiros e militares americanos e brasileiros, sendo o Instituto de Pesquisas Espaciais (INPE) responsável por sua execução. A proposta visava à disseminação de aulas transmitidas simultaneamente para todas as escolas brasileiras, dispensando a formação especializada dos professores locais e transformando-os em "monitores polivalentes". Esse modelo centralizado de produção de programas tinha como objetivo garantir a qualidade didática, porém não obteve sucesso em sua implementação. Tal proposta atendia aos interesses da indústria americana, que, na época, tinha como prioridade testar e vender sua mais nova tecnologia de telecomunicação: o satélite (Belloni, 2002).

Outra experiência a ser destacada foi o projeto Viva Educação, do Governo do Maranhão, um curso supletivo do Telecurso 2000 em associação com a Fundação Roberto Marinho. A proposta visava à expansão do Ensino Médio por meio da educação a distância via televisão, sem a necessidade de professores especializados, objetivando alcançar rapidamente jovens que estavam fora da escola e obter índices mais aceitáveis aos olhos das entidades internacionais de fomento. Algumas ações foram tomadas sob o pretexto de acelerar o processo. Na visão de Belloni (2002), esse parecia ser um exemplo do uso político do discurso tecnocrático.

1.3 Institucionalização da EAD no Brasil

O movimento que antecedeu a introdução da EaD na legislação brasileira, antes de ser mencionada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/1996, e a trajetória histórica do processo de encaminhamento para sua institucionalização política foram marcados por ações isoladas e particularizadas (Lima, 2014).

A Constituição Federal de 1988 (CF/1988), em seu art. 205, estabelece que "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988). Nota-se que a educação é apresentada de maneira ampla, não havendo uma distinção entre as modalidades presencial ou a distância. Portanto, entende-se que a educação a distância é um direito de todos, voltado ao pleno desenvolvimento do cidadão.

Nota-se que os primeiros indícios do uso de ferramentas tecnológicas na educação, assemelhando-se às práticas do ensino a distância, estavam presentes na Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º Grau. Conforme art. 25, §2º, da referida lei, "os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos" (Brasil, 1971). No entanto, não se pode afirmar que essa foi classificada como atividade de educação a distância (Lima, 2014).

A LDB n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional e regulamenta a EaD no Brasil. A partir da referida Lei, foi estabelecido o credenciamento das instituições pela União, a regulamentação dos requisitos para a realização de exames e registros de diplomas relativos à educação a distância, as normas para produção, o controle e a avaliação de programas de EaD, bem como a autorização para sua implementação.

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

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

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

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

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

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (Brasil, 1996).

A regulamentação desse artigo ocorreu a partir do Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Todavia, para Arruda e Arruda (2015, p. 324), esse documento “trazia em seu texto interpretações confusas e controversas” em relação à Educação a Distância. Desde o seu primeiro artigo, ela é indicada como “técnica, privilegiando a mediação pelos suportes de informação e desconsiderando o papel docente no processo educativo, haja vista inferir acerca da possibilidade de ‘autoaprendizagem’ pela EaD”. Ademais, os referidos autores ressaltam que esse decreto é constituído de artigos com uma redação que facilitou a oferta de cursos superiores de qualidade duvidosa. Posto isso, em 2005, o Decreto n.º 2.494 foi revogado pelo Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro daquele ano. De acordo com essa legislação, a EaD é:

Uma 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, 2005).

Costa e Sousa (2020) apontam que a principal mudança que ocorreu entre o Decreto n.º 2.494/1998 e o Decreto n.º 5.622/2005 é que a EaD deixa de ser compreendida como uma forma de ensino de autoaprendizagem, que se apropria de recursos didáticos estáticos apresentados por meio de suportes de informação, e passa a ter o entendimento sobre si de que necessita da atuação de professores e estudantes no desenvolvimento de atividades educativas com apoio e mediação das TICs.

Em 2017, o Decreto n.º 5.622 foi revogado pelo Decreto n.º 9.057, o qual define a EaD como:

A modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de

meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (Brasil, 2017).

Verifica-se que há algumas mudanças na concepção da EaD do Decreto n.º 5.622/2005 para o Decreto n.º 9.057/2017, as quais fazem referência à necessidade de pessoal qualificado para sua efetivação, bem como à necessidade de que ocorra com políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis com a modalidade.

Quadro 4 - Decretos que regulamentam o art. 80 da LDB n.º 9394/96

DECRETO	2.494/1998	5. 622/2005	9. 057/2017
SITUAÇÃO	Revogado	revogado	Vigente

Fonte: elaborado pela autora (Brasil, 1998, 2017).

1.4 Políticas de Educação a Distância no Brasil para a Educação Superior

No ano de 1972, o professor Newton Sucupira, coordenador de assuntos internacionais do Ministério da Educação (MEC), iniciou as primeiras discussões sobre a criação de uma Universidade Aberta no Brasil após retornar de uma visita à *Open University* (Universidade Aberta da Inglaterra). O conselheiro defendia que uma universidade aberta poderia ampliar as oportunidades de acesso à educação superior e contribuir para a construção de um processo de educação continuada em nível universitário. Em seu relatório, defendeu a criação; contudo, não a efetivou naquela época (Niskier, 1999 *apud* Costa, 2012).

A *Open University*, criada em 1969, em Londres, iniciou suas atividades em 1971 e permitiu o acesso à educação superior sem a exigência de qualificação anterior, visto que o termo "aberta" significava abertura a pessoas, ideias e métodos. A EaD é parte integrante do processo de formação das universidades abertas; é uma dimensão metodológica, mas não define o todo da universidade aberta, tendo em vista que a abertura das ideias e métodos diz respeito à diversidade da comunidade acadêmica, e não apenas à integração das TICs aos processos educativos (Lacé, 2014).

É importante lembrar que a expansão da EaD e da aprendizagem aberta e a distância na última década representa muito menos o “triunfo da ideologia do acesso aberto” à educação e muito mais o impacto de forças de mercado e da situação de recessão econômica e consequentes políticas governamentais de restrições de recursos aplicados à educação. Observa-se na década de 90, em muitos países industrializados, uma rápida expansão do ensino superior não acompanhado de uma expansão proporcional de recursos de ensino (Belloni, 2003, p. 99).

Com o advento da internet, a educação a distância entrou em uma nova fase, possibilitando o uso simultâneo de texto, áudio e vídeo. No Brasil, seu uso intensificou-se a partir dos anos 1990, com a disseminação dos ambientes virtuais de aprendizagem. Naquela década, teve início o processo expansionista da educação superior, e a modalidade EaD ganhou maior visibilidade, sendo discutida com mais frequência e ganhando espaço no campo universitário, com o início dos primeiros cursos a distância no ensino superior. Nesse contexto, destaca-se a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), que, em 1995, ofertou o curso de Pedagogia a distância, representando a primeira experiência desse nível e modalidade no Brasil (Lima, 2014).

Em 1993, reitores de universidades públicas brasileiras assinaram um convênio entre si para implantarem o Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada a Distância (Brasilead), visando desenvolver e implementar ações referentes à EaD. O Consórcio teve a adesão de mais de 50 instituições universitárias públicas, e sua oficialização ocorreu no Seminário Internacional sobre Educação a Distância, promovido pela Universidade de Brasília (UnB), em 1994 (Lacé, 2014).

Belloni (2003) aborda o conceito de consórcio, ou redes de colaboração, como organizações que se apresentam em forma de associação. Isso "significa um esforço de instituições educacionais que atuam na área do ensino a distância no sentido de cooperação institucional e intercâmbio científico" (Belloni, 2003, p. 92). Para Lacé (2014), os consórcios são organizações decorrentes dos processos educacionais que ocorrem em ambientes virtuais ou no ciberespaço, com o objetivo de otimizar recursos e atender às novas demandas do mercado. O Quadro 5 apresenta as primeiras iniciativas de EaD por meio digitais no ensino superior:

Quadro 5 - Primeiras iniciativas de ofertar de educação superior a distância por meios digitais

ANO	Consórcio/ Redes de colaboração	Integrantes	Objetivos
1998	Instituída a Universidade Virtual do Centro-Oeste (Univir-CO)	O Consórcio Univir-CO foi articulado e implantado pelas pró-reitorias de extensão e reuniu sete universidades da região Centro-Oeste: UnB, UFMT, UFG, UFMS, Unemat, Uems e Uniana.	A proposta inicial era oferecer alternativas para a demanda por ensino superior com a realização de cursos de extensão, graduação e pós-graduação. No entanto, a oferta se resumiu a cursos de aperfeiçoamento, de extensão ou de disciplinas isoladas nos cursos de graduação.
1999	Consórcio interuniversitário da Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede)	82 Instituições públicas de ensino superior e sete consórcios regionais.	Democratizar o acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade, por meio da oferta de cursos a distância nos níveis de graduação, pós-graduação e extensão, gratuitos.
2000	Projeto Veredas	Criado pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, incentivou a oferta do curso por meio da formação de consórcio entre as IPES comunitárias, particulares e confessionais.	Oferta do Curso Normal Superior, destinado a formar a distância professores leigos em atuação nas primeiras séries do Ensino Fundamental. De 2002 a 2005, o curso foi oferecido em parceria com 18 universidades, centros universitários e outras instituições de ensino superior, em 21 polos regionais e 29 subpolos distribuídos pelo interior do estado de Minas Gerais.
2000	Rede Brasileira de Ensino a Distância	Formada pela associação de 10 instituições privadas de ensino superior localizadas em diferentes regiões do país.	Soma de competências acadêmicas, compartilhamento de estruturas físicas, integração virtual de bancos de dados, serviços de suporte acadêmico e criação de metodologias para a oferta de EAD.
2000	Comunidade Virtual de Aprendizagem	Rede de Instituições Católicas de Ensino Superior.	Criar sinergia entre as diferentes instituições de educação católica superior; proporcionar ações coletivas; compartilhar práticas; construir conhecimento e provocar outras iniciativas em rede. A comunidade buscou subsidiar e potencializar os processos de ensino e de aprendizagem nas universidades conveniadas.
2000	Consórcio Cederj	Composto por 18 IES públicas federais e estaduais do estado do Rio de Janeiro. O consórcio teve muita representatividade para a formulação do Sistema UAB (2006), que seguiu o seu modelo.	Os primeiros cursos de licenciatura em Pedagogia e Ciências Biológicas foram credenciados no MEC diretamente pelas IES responsáveis, contando com infraestrutura de atendimento presencial, em centros locais e a distância, formada por professores das universidades consorciadas.

Fonte: Adaptado de Lima (2014).

Com base no exposto, nota-se a presença de várias iniciativas, discussões e movimentos políticos relevantes na elaboração das políticas de educação a distância, tanto na LDB n.º 9.394/1996 quanto em sua posterior implementação. Especialmente, o art. 80 do referido documento se destaca como o marco regulatório da EaD. A partir desse ponto, surgiram outros instrumentos jurídicos, como leis, decretos, instruções, portarias, pareceres e referenciais (Lima, 2014).

Enfatiza-se que este capítulo teve como objetivo historicizar a EaD no Brasil. Dessa forma, foram abordados as mudanças sociais e os desafios que passaram a exigir do sistema educacional adaptações, como é o caso da EaD. Nesse sentido, apresentou-se os conceitos referentes a essa modalidade de ensino, destacando as visões tecnicista, economicista e humanista. E ainda, aprofundou-se na análise do contexto da EaD, evidenciando os principais marcos temporais de sua criação e a evolução histórica. Além disso, abordou-se a institucionalização da EaD no país, com ênfase nas leis e nos decretos que regulamentaram e regulamentam essa modalidade. Em continuidade, discutiu-se as Políticas de Educação a Distância, voltadas especificamente para a educação superior, enfatizando as principais iniciativas de oferta de educação superior a distância por meio digital.

No próximo capítulo, será apresentada a Sociedade da Informação e da Comunicação, bem como as novas formas de ofertar a EaD. O objetivo é relacionar a disponibilização dessa modalidade educacional com a dinâmica do mercado de trabalho.

CAPÍTULO 2 – A SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: NOVAS FORMAS DE OFERTAR A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

O presente capítulo tem como objetivo discutir as principais formas de oferta da educação a distância e promover reflexões sobre a Sociedade da Informação e Comunicação. Para tanto, aborda-se a relação entre o homem e o desenvolvimento tecnológico, na visão de Herbert Marcuse. E ainda, vale-se da Teoria Crítica, sob a perspectiva de Marcuse, a fim de estabelecer uma conexão entre essa teoria e os dias atuais. O capítulo se encerra explorando a relação entre a EaD, a formação educacional e o mercado de trabalho, considerando a influência da razão tecnológica na sociedade.

Como assinalado por Castells (2000, p. 57), as novas tecnologias de informação conectam o mundo por meio de redes globais, originando, desse modo, a formação de diversas comunidades virtuais. Lévy (1998, p. 24) destaca as TICs como uma das inovações tecnológicas que promoveram mudanças na sociedade em um curto espaço de tempo, incluindo transformações significativas na educação.

O termo "Sociedade da Informação", introduzido por Daniel Bell, em 1973, e posteriormente retomado, na década de 1990, associa-se ao novo padrão capitalista, à inovação tecnológica e à globalização neoliberal. Em contrapartida, o sentido de "Sociedade do Conhecimento" foi mais utilizado no meio acadêmico, como uma forma de questionar as ideias neoliberais e repensar as dimensões sociais, econômicas e culturais de maneira mais plural (Burch, 2005 *apud* França, Costa, Santos, 2019).

França, Costa e Santos (2019) defendem a inserção das tecnologias na educação, não como salvação para todos os problemas educacionais do país, e sim como possibilidades concretas existentes. Para esses autores, são ferramentas de combate e resistência aos retrocessos de políticas que atacam o sistema educacional público brasileiro. Eles compreendem o conceito de resistência como "o conjunto de embates, lutas e conflitos para a garantia de direitos sociais" (França; Costa; Santos, 2019, p. 647)

A educação a distância, até o final da década de 1980, caracterizava-se pela distribuição de material impresso ou o uso do rádio e da TV, estabelecendo, assim, uma separação espacial e temporal entre professores e estudantes. Com o advento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), a interação *online* proporcionada por essas tecnologias viabilizou o desenvolvimento de cursos e

atividades educacionais via internet, criando situações nas quais professores e discentes pudessem se encontrar para trocar ideias. Desse modo, as barreiras temporais e mesmo as espaciais começaram a ser reduzidas, surgindo a possibilidade de "estarem juntos virtualmente", com atividades simultâneas/síncronas, nas quais pudessem aprender por meio da cooperação e da interação entre ambos (Valente, 2019).

Embora essas sejam informações oriundas a partir da década de 1990, no Capítulo 1, Subseção 1.2, discutiu-se o contexto da EaD e sua trajetória histórica, que, no Brasil, teve início em 1904, por meio de cursos por correspondência. Consolidou-se a partir de 1923, com a Fundação Rádio Sociedade do Rio de Janeiro (Alves, 2009).

Na década de 1990, a educação a distância experimentou um considerável impulso com a chegada da *World Wide Web* (www), que possibilitou o uso de redes de computadores e o acesso livre por meio de *softwares* e sistemas operacionais, mitigando as questões de tempo e espaço (Moore; Kearsley, 2013). Nesse período, o surgimento das tecnologias digitais expandiu as fronteiras da EaD, dando origem a um novo movimento sociocultural globalmente conectado.

[...] originado pelos jovens profissionais das grandes metrópoles e dos campus americanos tomou rapidamente uma dimensão mundial. Sem que nenhuma instância dirigisse esse processo, as diferentes redes de computadores que se formaram desde o final dos anos 70 se juntaram umas às outras enquanto o número de pessoas e de computadores conectados à inter-rede começou a crescer de forma exponencial. As tecnologias digitais surgiram, então, como a infraestrutura do ciberespaço, novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também novo mercado da informação e do conhecimento (Lévy, 1999, p. 32).

Com o advento da Web 2.0 e o aumento do acesso e uso de computadores e internet, assim como o desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem, a educação a distância tornou-se mais comum. Embora a Web 2.0 não tenha sido inicialmente projetada para fins educacionais, sua integração foi benéfica para a EaD, permitindo uma conceitualização renovada, o *e-learning*, e inserindo o estudante no centro do processo de aprendizagem (Grosseck, Marinho, Tácia, 2009).

Diferentemente das formas anteriores de EaD, via correspondência, rádio e televisão, com interação limitada a cartas trocadas entre tutores e alunos, as TICs, a internet, a Web 2.0 e as redes sociais trouxeram novas possibilidades para a educação (Mattar, 2011). Na era digital, a modalidade tradicional "a distância" rapidamente evoluiu para a modalidade *on-line*. Para Silva (2012, p. 1), "esse

fenômeno se deu potencializado pela confluência de três fatores principais", a saber:

- 1) a rápida evolução da web em banda larga com interfaces que favorecem a constituição de novas práticas comunicacionais como emails, blogs, webcams, chats, fóruns, wikis e redes sociais;
- 2) o alastramento da presença do computador, smartphones, netbooks e tablets conectados por redes sem fio Wi-Fi, 3G e 4G à internet;
- 3) e o boom da demanda social por flexibilidade espaço temporal em sua formação, cada vez mais expressivamente familiarizada a atitudes cognitivas e modos de pensamento que se desenvolvem com a liberação da conectividade, do compartilhamento, da autoria, da colaboração e da interatividade na internet.

A educação *on-line* disseminou-se pelo mundo a partir do final do século XX, quando as pessoas passaram a ter um maior acesso às TDICs, resultando em um crescimento exponencial na oferta de cursos, graduações e pós-graduações pela internet.

A legislação atual, Decreto n.º 9.057/2017, consolidou a legalidade da EaD, estabelecida LDB de 1996 (art. 80). Essa legislação, vinculada a diversas políticas públicas nacionais, incentiva a expansão da oferta da EaD, ampliando o alcance dessa modalidade de ensino. Silva (2012) aponta as principais diferenças entre a EaD e a Educação *On-line*, como mostra o Quadro 6:

Quadro 6 - Educação a Distância e Educação *On-line*

Modalidades	Educação a Distância (EaD) (modelo unidirecional tradicional)	Educação <i>On-line</i> (EOL) (possibilidades interativas na web 2.0)
Desenho didático dos conteúdos e das atividades de aprendizagem	Pré-definido, fechado, linear, controlado por uma fonte emissora. Textos, audiovisuais e multimídia acomodados em tecnologias unidirecionais e reativas (impressos, rádio, tv, DVD e, inclusive, computador, celular e tablets em rede, quando subutilizados em suas potencialidades comunicacionais, colaborativas e hipertextuais).	Predefinido e redefinido de colaborativamente no processo do curso. Hipertextos e hipermídia multidirecionais ativados por tecnologias digitais móveis e interativas (computador, celular, tablets e múltiplas interfaces como chats, fóruns, wikis, blogs, fotos, redes sociais, videologs, mapas colaborativos, webquests e podcasting) para expressão individual e coletiva em rede
Mediação da aprendizagem	Instrucionista, transmissiva e tarefista. A aprendizagem é centrada na atuação solitária do cursista e nas relações assimétricas, verticais: autor/emissor separado de aprendiz/receptor. Cursista pouco interage com cursista. Vinculação um-todos separados pela distância físico-geográfica.	Construcionista, interacionista e colaborativa. Relações horizontais abertas à colaboração e à coautoria. O docente é um proponente da formação. Juntamente com os cursistas promove a cocriação da comunicação e do conhecimento. Vinculação todos-todos em presença virtual nas interfaces.

Fonte: Adaptado de Silva (2012, p. 97).

A partir de 2005, a disseminação das tecnologias móveis sem fio (TMSF), como *tablets* e *smartphones*, permitiu o acesso à informação a qualquer momento e em qualquer lugar (Valente, 2019), bastando esses aparelhos estarem conectados à internet. Nesse mesmo ano, instituiu-se a Universidade Aberta do Brasil, indicando que as novas tecnologias influenciaram diretamente a criação desse sistema.

Os avanços no âmbito da internet e dos ambientes virtuais de aprendizagem impulsionaram os processos de interação e comunicação na EaD. Com o uso cada vez mais intenso das mídias digitais, essas tecnologias se integram e oferecem condições para o desenvolvimento de projetos educacionais mais acessíveis. As possibilidades oferecidas pela internet, tanto síncronas quanto assíncronas, permitiram o contato entre pessoas e dados em espaços diversos, a qualquer hora. O emprego das ferramentas de comunicação disponíveis possibilitou uma nova forma de colaboração e troca de conhecimentos entre professores e alunos (Kenski, 2005).

É importante salientar que pensar em tecnologia não é tratar de algo novo, mas sim de um processo que evoluiu ao longo da história humana. Como afirma Kenski (2010, p. 21):

A evolução tecnológica não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos. Ela altera comportamentos. A ampliação e a banalização do uso de determinada tecnologia impõem-se à cultura existente e transformam não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social. A descoberta da roda, por exemplo, transformou radicalmente as formas de deslocamento, redefiniu a produção, a comercialização e a estocagem de produtos e deu origem a inúmeras outras descobertas.

Dessa forma, o desenvolvimento social do ser humano está proximamente relacionado com o avanço e o uso das tecnologias. O crescimento científico contribui para o aumento, a criação e a evolução do conhecimento sobre recursos tecnológicos, tornando-os cada vez mais complexos. Logo, essas inovações têm um impacto significativo nas relações tanto individuais quanto grupais, políticas e econômicas.

Assim, o modo como a sociedade se desenvolve está diretamente ligada às tecnologias que surgem e são utilizadas em cada período histórico. Essas tecnologias, por sua vez, conseguem influenciar e transformar a maneira como as pessoas se comportam e interagem em sociedade. Portanto, o avanço tecnológico desempenha papel fundamental na evolução social e cultural da humanidade (Kenski, 2012).

Ante o exposto, observa-se que a sociedade atual é globalizada, onde o consumo é sempre incentivado pela produção nos modos do capitalismo, e os

indivíduos acabam por não saber diferenciar o real da falsa necessidade do indivíduo. Considera-se essa dinâmica, nas palavras de Marcuse (1973), um pensamento unidimensional, podendo este estar em todos os segmentos: relações sociais, economia, história, cultura e educação.

2.1 O Homem e o Desenvolvimento Tecnológico na Visão de Marcuse

Herbert Marcuse investiga as implicações sociais do processo de desenvolvimento tecnológico no modo de vida dos indivíduos. Em 1941, esse autor publicou o artigo "Algumas Implicações Sociais da Tecnologia Moderna", apresentando suas primeiras definições sobre os conceitos de técnica e tecnologia. Ele define técnica como um conjunto de instrumentos que, por si só, pode servir tanto ao controle e à opressão quanto à liberdade. A tecnologia seria "uma forma de organizar e perpetuar (ou modificar) as relações sociais, uma manifestação do pensamento e dos padrões de comportamento dominantes, um instrumento de controle e dominação" (Marcuse, 1979 *apud* Oliveira Carvalho, 2016, p. 4).

Nota-se uma distinção entre os conceitos de técnica e tecnologia, sendo esta última utilizada para a manutenção das formas dominantes na sociedade capitalista. Pisani (2010) destaca que a partir dos anos 1960 essa distinção torna-se menos nítida. A autora aponta duas possibilidades que levaram Marcuse a mudar de entendimento: as leituras críticas realizadas ao longo das décadas de 1940 e 1960 sobre a técnica e a ciência moderna, e a explosão das bombas atômicas no Japão, em 1945, durante a Segunda Guerra Mundial. Nesse período, Marcuse deixa de usar a distinção entre técnica e tecnologia e recusa a neutralidade da ciência.

A recusa da tese da neutralidade não implica a defesa de um retorno ao passado tradicional e pré-científico nem a rejeição da ciência e da técnica. Para Marcuse, a tecnicidade, assim como o projeto técnico e científico, possui um caráter existencial, sendo, portanto, elementos fundamentais na realização das necessidades vitais e na constituição de uma "vida sem angústia, pacificada e alegre" (Pisani, 2010). Nesse sentido, Marcuse (1973, p. 19) esclarece:

Em face das particularidades totalitárias dessa sociedade, a noção tradicional de "neutralidade" da tecnologia não pode mais ser sustentada. A tecnologia não pode, como tal, ser isolada do uso que lhe é dado; a sociedade tecnológica é um sistema de dominação que já opera no conceito e na elaboração das técnicas.

Desse modo, pode-se afirmar que o autor não é "tecnofóbico" e nem se opõe

ao avanço tecnológico/científico; ele busca preservar a ciência de seus excessos como um esforço na luta pela existência livre. Marcuse defende a realização do *telos* próprio à ciência, isto é, o aprimoramento da vida humana, tanto politicamente quanto historicamente; do contrário, “ela perderá sua própria *raison d’être*” (Pisani, 2010, p. 4).

A sociedade tecnológica é conduzida por formas de pensamento e ação que aceitam o universo dos fatos dados como único, obscurecendo a capacidade de determinação dos fins das ações humanas, a capacidade propriamente humana da decisão. Essa sociedade, orientada pela racionalidade técnica, caracteriza-se pela inespecificidade quanto aos fins, obscurecendo o sentido da práxis, da ação pautada por fins (Pisani, 2010).

Em "O Homem Unidimensional" (1964), Marcuse critica os novos modos de dominação e controle social, aos quais ele denominou de "unidimensionais". O homem unidimensional representa a redução do pensamento e do comportamento a uma dimensão. Esse homem, reduzido a uma dimensão, é o produto ideológico da sociedade industrial avançada (sociedade capitalista moderna), ou seja, não possui uma consciência crítica capaz de questionar o universo estabelecido (Silveira, 2014).

Dessa maneira, os meios de comunicação em massa, como o rádio, a televisão dentre outros, preenchem todo o espectro da vida dos indivíduos, fornecendo-lhes opiniões prontas. Isso dificulta que os trabalhadores (principalmente estes) tenham tempo para a reflexão, estabelecendo-se, assim, uma pseudoindividualidade que acompanha a pseudo-privacidade e a pseudoidentidade, como resultado da adaptação ao ambiente social (Oliveira, 2011).

Na sociedade unidimensional, o sujeito é assimilado ao objeto e segue ditames, normas e estruturas objetivas externas, perdendo, assim, suas próprias habilidades de descobrir possibilidades mais libertadoras e de se envolver na prática transformadora. A teoria de Marcuse defende a existência de um sujeito humano com as características tradicionais de liberdade, criatividade e autodeterminação, em oposição ao mundo-objeto percebido como substância, contendo possibilidades a serem realizadas e qualidades secundárias, como valores, características estéticas e finalidades, que podem ser cultivadas para melhorar a vida (Kellner, 2015).

Embora Marcuse não tenha tratado diretamente do tema educação, ao abordar o uso das tecnologias e as formas de controle social, é possível relacionar esses conceitos ao campo da educação, que é amplamente debatido na

contemporaneidade. Para o autor, a economia, por si só, não era suficiente para explicar a acumulação capitalista, pois era preciso também uma análise política. Portanto, ele insistia em uma teoria crítica da sociedade (Gohn, 2012).

Destarte, pretende-se estabelecer uma relação entre a Teoria Crítica de Marcuse e a EaD, discutindo como a sociedade a utiliza como forma de aperfeiçoamento para o mercado de trabalho. Nesse contexto, observa-se que as exigências se tornam mais evidentes, ao mesmo tempo em que é essencial adotar uma perspectiva crítica em relação ao racionalismo dessa modalidade de ensino, o que pode estar contribuindo para um pensamento unidimensional.

2.2 A Teoria Crítica em Herbert Marcuse

É imprescindível apresentar a biografia de Marcuse, ressaltando suas principais vivências. Ao compreender a história e o contexto em que o indivíduo viveu, torna-se mais claro o entendimento de suas concepções e da luta por um ideal de sociedade almejado.

Herbert Marcuse, nascido em Berlim, em 1898, foi um filósofo alemão de origem judaica. Ele participou do movimento revolucionário *spartakista*, em 1918. Em 1927, na Universidade de Freiburg, sob orientação de Martin Heidegger, elaborou sua tese de doutorado sobre a historicidade em Hegel, que se tornou uma influência significativa em seu pensamento. Com a ascensão do nazismo, em 1933, ele fugiu para Genebra, na Suíça, e, posteriormente, para os Estados Unidos, onde conduziu suas pesquisas com estudiosos também exilados naquele país, no Instituto de Pesquisas Sociais, conhecido como Escola de Frankfurt (Doria, 1983).

A fundação do Instituto de Pesquisas Sociais, em 1923, em Frankfurt, na Alemanha, tinha como proposta inicial o desenvolvimento de estudos históricos sobre o socialismo e os movimentos trabalhistas. A partir de 1931, sob nova direção, Max Horkheimer redirecionou as abordagens, passando a incorporar elementos culturais e sociais na Teoria Crítica, por meio da filosofia e da história (Silveira, 2014).

Herbert Marcuse integra a primeira geração da Escola de Frankfurt, juntamente com Friedrich Pollock, Marx Horkheimer, Wittfogel, Erich Fromm, Leo Lowenthal, Gumperz, Franz Neumann, Theodor Adorno e Walter Benjamin. Na década de 1950, já como professor de Ciência Política na Universidade Brandeis (EUA), dois de seus livros mais importantes são publicados: "Eros e Civilização", no qual Marcuse busca demonstrar a possibilidade de felicidade humana, e "Marxismo Soviético", em que ele

argumenta que o totalitarismo russo se afastou das concepções humanísticas de Marx. Em 1964, é lançada "A Ideologia da Sociedade Industrial – O Homem Unidimensional", obra na qual Marcuse confronta firmemente os padrões opressores do Estado pós-industrial moderno, o *welfare state* (Estado do bem-estar social), considerado por ele como *warfare state* (Estado beligerante) (Doria, 1983, p. 15).

Marcuse destacou-se como um dos principais teóricos da Teoria Crítica, a qual questiona o sentido da teoria e da prática, assim como a própria distinção entre ambas. A principal missão da Teoria Crítica consiste em apresentar as "coisas como são", sob a forma de tendências no desenvolvimento histórico. Dessa forma, cabe a essas "tendências", em cada momento histórico, revelar os arranjos concretos tanto dos potenciais emancipatórios quanto dos obstáculos à emancipação (Nobre, 2004).

É possível distinguir dois sentidos fundamentais da "crítica". Primeiramente, não é possível mostrar "como as coisas são" senão a partir da perspectiva de "como deveriam ser". Assim, "crítica" significa avaliar o que é em vista do que *ainda não é*, mas *pode ser*. Nesse primeiro sentido, o ponto de vista crítico é aquele que enxerga o que existe a partir da perspectiva do novo que ainda não nasceu, mas que se encontra no germe no próprio existente. Ou seja, trata-se de compreender o mundo real considerando suas potencialidades melhores, reconhecendo o que é, tendo em vista o melhor que está embutido nele. O segundo sentido envolve um ponto de vista capaz de analisar e apontar os obstáculos a serem superados para que as potencialidades melhores presentes no existente possam se concretizar por meio da realização do novo (Nobre, 2004).

Assim, compreende-se que a Teoria Crítica tem a função de revelar as "coisas como são" a partir da perspectiva histórica da sociedade vigente. Dessa forma, a contribuição dessa abordagem seria a de mostrar a natureza das relações sociais e as possibilidades de emancipação dos indivíduos em determinado momento histórico, considerando os obstáculos a serem superados.

Nesse sentido, a Teoria Crítica desempenharia o papel de analisar as possibilidades de emancipação humana, examinando a organização social em comparação com outras formas possíveis, buscando demonstrar as reais possibilidades de desenvolvimento e satisfação das necessidades humanas. As necessidades são condicionadas historicamente. Por conseguinte, compreende-se que, no contexto atual, existem demandas para além das necessidades básicas dos indivíduos. Logo, essas necessidades seriam consideradas falsas pelo fato de os

submeterem a um sistema opressor (Oliveira, 2011).

Os princípios fundamentais da Teoria Crítica incluem a orientação para a emancipação – possibilitando a teoria e a compreensão das relações sociais – e uma postura crítica em relação ao conhecimento produzido sob condições sociais capitalistas e à realidade social que esse conhecimento apreende (Nobre, 2004). Sob essa perspectiva, percebe-se que a Teoria Crítica buscava entender por que a liberdade pessoal dos indivíduos era sacrificada em prol da melhoria das condições materiais de vida, numa lógica de manutenção da sociedade vigente (Ribeiro, 2010).

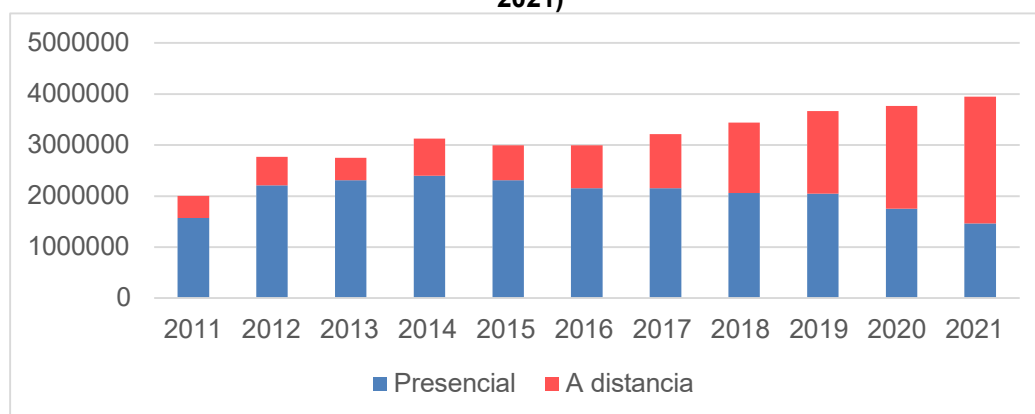
Dessa forma, o que se pretende neste estudo é compreender como a Teoria Crítica se relaciona com os dias atuais, em que a sociedade capitalista cria formas para que os indivíduos sintam as mais variadas necessidades, independentemente de essas necessidades serem essenciais para a existência ou apenas para a manutenção do domínio das classes hegemônicas.

2.3 EaD: Formação e Mercado de Trabalho

A EaD se insere em contexto histórico e social discutido por diversos autores. Na atualidade, com o advento e a popularização da internet, essa modalidade de ensino é oferecida por meio das TICs.

No Brasil, a Lei n.º 9.394/96, art. 80, define que o Poder Público deve incentivar os programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades (Brasil, 1996). Com a regulamentação do Decreto n.º 9.057/2017, a EaD foi estabelecida como modalidade de ensino em que a mediação didático-pedagógica ocorre por meio das TICs (Brasil, 2017). Essa modalidade tem sido vista por muitos indivíduos como uma forma de qualificação para se manterem ou ingressarem no mercado de trabalho, conforme dados divulgados pelo Censo da Educação Superior (2022) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Os Gráfico 1 e 2 ilustram essa realidade:

Gráfico 1 - Número de ingressos em cursos de graduação por modalidade de ensino (2011-2021)

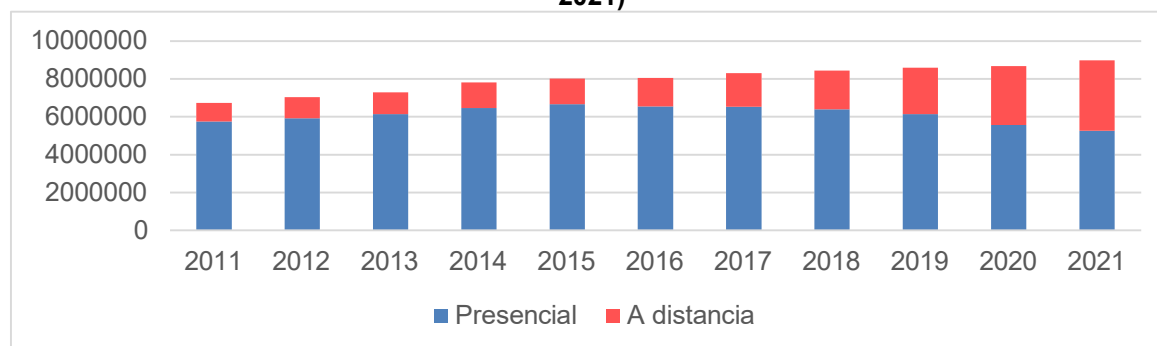


Fonte: Adaptado do Censo da Educação Superior (Brasil; INEP, 2022).

Segundo o Censo, ao analisar os anos de 2011 a 2021 em relação ao número de ingressos em cursos de graduação por modalidade de ensino, constata-se o seguinte: entre 2011 e 2021, o número de ingressos teve uma variação negativa de -23,4% nos cursos de graduação presencial. Nos cursos a distância, houve um aumento expressivo de 474,0%. A participação percentual dos ingressantes em cursos de graduação a distância foi de 18,4% em 2011, alcançando 62,8% em 2021. O aumento do número de ingressantes entre 2020 e 2021 é atribuído exclusivamente à modalidade a distância, que teve uma variação positiva de 23,3% nesse período, enquanto nos cursos presenciais ocorreu uma redução de -16,5% (Brasil, 2022, p. 14).

Observa-se que o número de alunos ingressantes na educação superior teve um aumento significativo na modalidade a distância, enquanto na modalidade presencial ocorreu uma queda (Brasil, 2022), o que permite considerar que a Educação a Distância é um mercado em plena expansão.

Gráfico 2 - Número de matrículas em cursos de graduação por modalidade de ensino (2011-2021)

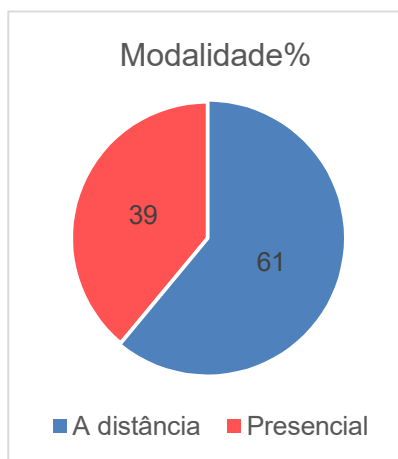


Fonte: Adaptado do Censo da Educação Superior (Brasil; INEP, 2022).

O número de matrículas em 2021 na modalidade a distância atingiu a marca de mais de 3 milhões, representando uma participação de 41,4% do total de matrículas de graduação. Entre os anos 2020 e 2021, o número de matrículas em cursos de graduação presencial diminuiu 5,5%; no mesmo período, na modalidade a distância, houve um aumento de 19,7%. Entre os anos 2011 e 2021, as matrículas em cursos de graduação a distância aumentaram 274,3% (Brasil; INEP, 2022).

No Brasil, a EaD não se limita apenas ao complemento da educação presencial, mas também se tornou uma concorrente direta (Giolo, 2018). Essa transformação é evidenciada pela sua crescente adoção por parte de instituições educacionais tradicionais, muitas vezes em detrimento de cursos presenciais. Além disso, nota-se que a maioria dos polos EaD está estrategicamente localizada próxima a instituições já consolidadas. Dados confirmam essa mudança. Os cursos de maior destaque na modalidade de EaD, responsáveis por 50,1% das matrículas em 2015, apresentaram uma redução proporcional nas matrículas de cursos presenciais, como pode ser observado nos Gráficos 3, 4 e 5.

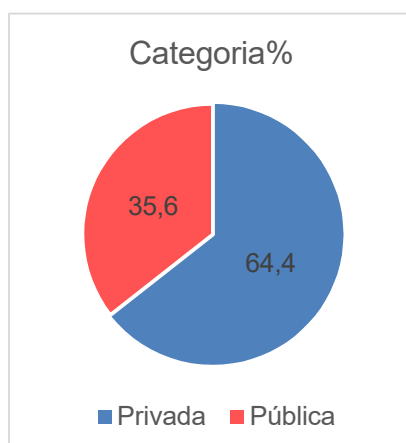
Gráfico 3 - Participação percentual do número de matrículas em cursos de graduação em licenciatura por modalidade de ensino (2021)



Fonte: Adaptado do Censo da Educação Superior (Brasil; INEP, 2022).

Com relação à modalidade de ensino, observa-se que as matrículas em cursos de licenciatura presencial representam 39,0%, enquanto a modalidade a distância abrange 61,0% do total de matrículas (Brasil; INEP, 2022, p. 23).

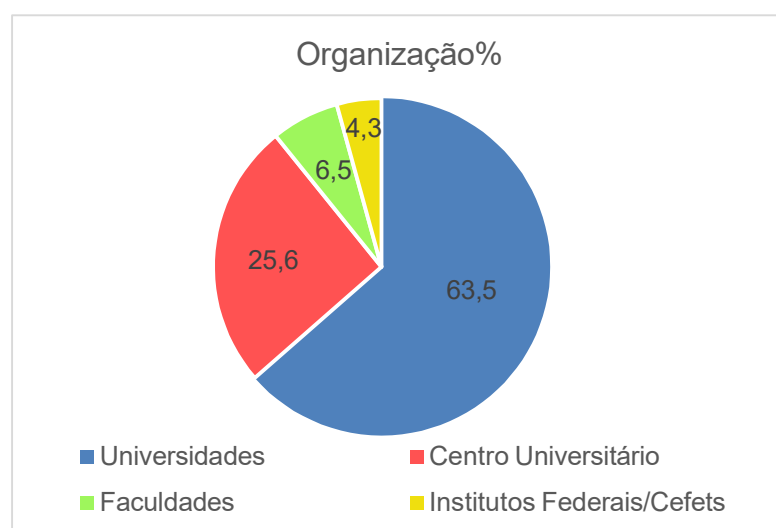
Gráfico 4 - Participação percentual do número de matrículas em cursos de graduação em licenciatura por categoria administrativa (2021)



Fonte: Adaptado do Censo da Educação Superior (Brasil; INEP, 2022).

Das matrículas nos cursos de licenciatura registradas em 2021, 35,6% estão em instituições públicas, e 64,4%, em IES privadas (Brasil; INEP, 2022, p. 23).

Gráfico 5 - Participação percentual do número de matrículas em cursos de graduação em licenciatura por organização acadêmica (2021)

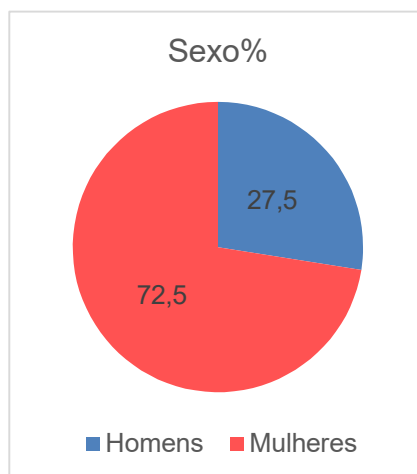


Fonte: Adaptado do Censo da Educação Superior (Brasil; INEP, 2022).

Verifica-se que 63,5% das matrículas de cursos de licenciatura estão nas universidades; 25,6%, em Centros Universitários; as faculdades compreendem 6,5% do total; e os IFs/Cefets, 4,3% (Brasil, INEP, 2022).

Giolo (2018) expõe uma possível excessividade de um corpo docente formado em cursos a distância no sistema de educação básica, e esse fenômeno não deve ser subestimado, podendo ter consequências complexas em longo prazo.

Gráfico 6 - Participação percentual do número de matrículas em cursos de graduação em licenciatura por sexo (2021)



Fonte: Adaptado do Censo da Educação Superior (Brasil; INEP, 2022).

O Gráfico 6 evidencia o cenário educacional brasileiro, marcado por notáveis disparidades de gênero nos cursos de licenciatura: 72,5% das matrículas são ocupadas por estudantes do sexo feminino, enquanto apenas 27,5% por estudantes do sexo masculino (Brasil, INEP, 2022).

As desigualdades de renda, escolaridade e gênero desempenham papel significativo na divisão dos concluintes do ensino superior. De acordo com Barbosa, Vieira e Santos (2017), a área de educação destaca-se como uma oportunidade propícia para grupos de mulheres, negros, aqueles vindos de famílias com menor grau de escolaridade e baixa renda, alcançarem um diploma de ensino superior. No entanto, graduações como Medicina, Direito e Engenharia permanecem inacessíveis para esses mesmos grupos (Honorato, Zuccarelli, Vieira, 2019).

Ademais, a expansão da EaD no Brasil impacta o acesso ao ensino superior. No ano de 2021, essa modalidade estava presente em 2.968 municípios brasileiros, seja por meio de campi das IES, seja através de Polos EaD, representando um crescimento de quase 120% em relação ao ano de 2014. Um dado relevante a ser considerado é que as 15 principais instituições de ensino superior que lideram as matrículas em cursos de graduação a distância pertencem à rede privada (Brasil, INEP, 2022).

No setor privado, as escolas respondem 'naturalmente' aos apelos sedutores do mercado e se entregam de corpo e alma à inovação tecnológica, sem muita reflexão crítica e bem pouca criatividade, formando não o usuário competente e criativo, como seria desejável, mas o consumidor deslumbrado (Belloni, 2002, p. 118).

De acordo com Veloso (2020), “a expansão vertiginosa dos cursos a distância, especialmente em instituições privadas, tem massificado o ensino, tornando-o, efetivamente, aquilo que podemos pejorativamente intitular de ‘fábrica de diplomas”.

Tomando como base os dados observados, pode-se inferir que a expansão da educação a distância é consequência da razão tecnológica, uma vez que a maioria dos cursos ofertados é de iniciativa privada, racionalizando o tempo, o custo e o lucro.

Marcuse (1997 *apud* Oliveira, 2011, p. 163) chamou de “razão tecnológica” o modo de pensar dominante na sociedade industrial. Isso significa que se trata “[...] de uma racionalidade que não visa a razão como fim, mas como meio, uma racionalidade que faz o cálculo entre custo e benefício, que visa produtividade, eficiência e lucro”.

Em uma sociedade voltada para o consumo, em que todos os setores – econômico, social e educacional – passam a exigir cada vez mais das pessoas uma qualificação superior, muitas vezes sem preocupação com a qualidade, induzindo-as a nunca parar de estudar, surge a questão de se estarem sendo conduzidos a uma falsa necessidade de atualização constante. Diante disso, indaga-se: Será que o mercado de trabalho necessita dessa mão de obra qualificada? E nesse mercado, há vagas para todos os trabalhadores qualificados? É preciso refletir sobre essas questões e tentar buscar respostas a partir de uma análise crítica da sociedade. Como esclarecem Esteves e Valverde (2016, p. 273):

A preocupação dos pensadores da Teoria Crítica é a de que a escola, mesmo com as vias de acesso democratizadas, seja mais uma instituição de deformação, uma vez que o sistema educacional aparenta tratamento de igualdade – como recentemente no Brasil –, mas continue conduzindo-se [...] pelo caráter afirmativo da cultura (Marcuse), não apresente qualidade de ensino igual para os diferentes estratos ou classes sociais, limite-se à dimensão adaptativa e renuncie à resistência de todas as formas de controle que operam no status quo, desrespeite a multiplicidade cultural, lance mão de rituais e instrumentos de avaliação fundamentados em princípios de segregação, repetindo o ambiente da divisão social do trabalho [...], privilegie a concorrência ao invés da cooperação e incline as pessoas a se darem ‘cotoveladas’, regule a escola pela lógica da padronização industrial e reduza os espaços para as idiosincrasias de docentes e discentes.

O ritmo pelo qual o sistema educativo forma os estudantes não condiz com a velocidade do sistema produtivo em gerar empregos qualificados. Pode haver uma excessiva oferta de força de trabalho qualificada no mercado, levando os trabalhadores a recorrerem constantemente às instituições educacionais para atualizações e manutenção do perfil desejado pelo mercado de trabalho. Isso, por sua

vez, pode resultar em um aumento nos níveis de exigência de escolaridade por parte das empresas. Assim, percebe-se que os desafios educativos precisam ser abordados não apenas no âmbito do sistema de ensino, mas também nas esferas econômicas, sociais e políticas (Oliveira, 2013).

Portanto, a EaD surge como uma ferramenta relevante para a qualificação de trabalhadores, oferecendo oportunidades de aprendizado contínuo. Contudo, é fundamental reconhecer que, no contexto da sociedade capitalista, essa abordagem pode impor um modo de vida econômico e social aos trabalhadores, naturalizando-se diante da falta de um olhar crítico. A oferta de formações precárias, sem a efetiva realização de seus objetivos educacionais, resulta, muitas vezes, em pseudoformações, intensificando a exclusão social em detrimento da inclusão (Branco; Passo, 2020).

Em suma, a relação entre educação, mercado de trabalho e sociedade demanda uma análise crítica e uma abordagem integrada, de modo a promover uma formação qualificada e inclusiva.

CAPÍTULO 3 – O SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

O presente capítulo trata do Sistema Universidade Aberta do Brasil, apresentando o contexto de sua criação e seus fundamentos legais. Está estruturado em seis seções distintas. A primeira seção aborda a caracterização do Polo UAB, com o propósito de destacar sua relevância e finalidade. Na segunda parte, são delineadas as Políticas Educacionais voltadas para a formação de professores e o Sistema UAB, enfatizando as adaptações dos sistemas e instituições educacionais com base nas orientações de organismos internacionais. A terceira seção destaca os profissionais bolsistas do Sistema UAB, promovendo uma análise em torno dos aspectos pedagógicos e recursos humanos que permeiam esse sistema. Em continuação, aborda-se a temática da identidade e do sentimento de pertencimento, ressaltando a formação da identidade profissional. Na quinta seção, a discussão concentra-se no papel do tutor e na construção identitária desse profissional, refletindo sobre os novos arranjos necessários para atender às demandas educacionais contemporâneas. Por fim, na sexta seção, são destacadas as atribuições do tutor no âmbito do Sistema UAB.

Com a necessidade premente de qualificação, especialmente no tocante aos professores destinados ao Ensino Fundamental, foi instituído o Sistema UAB, por meio do Decreto n.º 5.800/2006. Esse sistema se configura como uma Política Pública Federal, cujo propósito é expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país, valendo-se da modalidade de EaD em instituições públicas de ensino superior. O incentivo à colaboração entre a União, os entes federativos e as instituições públicas de ensino superior, em conjunto com os polos de apoio presencial localizados estrategicamente, compõe o cerne desse sistema (Brasil; MEC, 2018).

Cabe ressaltar que somente as IES públicas integram o programa UAB, caracterizando-o como um sistema que busca integrar instituições com vasta experiência no ensino presencial para a oferta de cursos na modalidade a distância (Costa, 2012). Os objetivos desse sistema são:

- I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;

- IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
- V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior à distância;
- VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação à distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (Brasil, 2006).

O primeiro curso oferecido pela UAB foi o de Administração, implementado por meio de um projeto-piloto em parceria com o Banco do Brasil e outros bancos estatais. Essa iniciativa resultou da colaboração entre dezoito universidades federais e sete estaduais. As instituições parceiras previamente estabeleceram os locais dos polos regionais e a infraestrutura necessária para atendimento aos estudantes nos momentos presenciais, os quais incluíam acompanhamento por meio de tutoria. O público-alvo desse curso foram funcionários públicos das esferas federal, estadual ou municipal, assim como funcionários do Banco do Brasil (Costa, 2012).

Desde a sua criação, o Sistema UAB tem desempenhado papel crucial ao levar a EaD para regiões distantes e isoladas do Brasil. Seu propósito central é contribuir para a Política Nacional de Formação de Professores, priorizando a oferta de vagas para o preparo de profissionais que atuarão na educação básica. Em 2022, o sistema contabilizou 121 mil alunos matriculados, distribuídos em 967 polos localizados em 850 municípios brasileiros. Essa abrangência foi possível graças às parcerias estabelecidas nos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal), contando, atualmente, com a colaboração de 139 instituições de ensino superior conveniadas (Brasil, 2022).

A estrutura básica de funcionamento e financiamento do Programa UAB é delineada da seguinte maneira: os Estados e os Municípios providenciam o espaço físico, assumindo a responsabilidade pela manutenção e pelo quadro de funcionários; o Governo Federal, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), estabelece as regras de funcionamento e encarrega-se da gestão e financiamento; a IPES pode ser organizada de várias maneiras, distribuída entre os departamentos ou centralizada, de acordo com a estrutura da instituição (Costa; Sousa, 2020).

É importante destacar que a UAB não constitui uma universidade independente. Seu funcionamento é assegurado por um consórcio entre as esferas federal, estadual e municipal, utilizando a infraestrutura das IPES conveniadas.

Oliveira (2019) salienta que essa dinâmica pode sobrecarregar os docentes, resultando em uma educação instável para os alunos. Consequentemente, a proposta educacional do Sistema UAB pode ser prejudicada pela falta de condições necessárias para uma oferta adequada, condições essas que são características de uma instituição pública de ensino superior com autonomia. Assim, a precarização da educação engloba diversos aspectos, incluindo os processos de ensino e aprendizagem e, sobretudo, as condições de oferta educacional, tais como investimentos, infraestrutura e trabalho envolvido (Oliveira, 2019, p. 17).

O estudo conduzido por Champagnatte e Garcia (2023) acerca da evasão discente nos cursos oferecidos pelo Sistema UAB revela um índice significativamente elevado de evasão escolar. As principais causas apontadas por Nogueira, Ferreira e Lira (2020 *apud* Champagnatte; Garcia, 2023) incluem: dificuldades de acesso à internet; problemas na utilização de ferramentas tecnológicas e na interação com o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA); escassez de equipamentos e laboratórios; e desafios individuais enfrentados pelos alunos. No que diz respeito às medidas adotadas pelas IES para mitigar a evasão, os autores observam uma ênfase nas atividades dos tutores, responsáveis pelo acompanhamento mais próximo dos estudantes.

Champagnatte e Garcia (2023) estabelecem uma relação entre a exclusão digital e a evasão no Sistema UAB, fundamentando-se em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que indicam que, em 2021, a Internet era acessível em 90% dos domicílios brasileiros. No entanto, a proporção de domicílios com internet na área rural era de 74,7%, contrastando com os 92,3% registrados na área urbana (IBGE, 2022)². É relevante ressaltar que o público-alvo do Sistema UAB está mais concentrado em regiões rurais, onde o acesso à internet é mais limitado. Diante desse contexto, emerge o desafio de tornar esse sistema mais acessível, não apenas oferecendo cursos, mas também implementando meios eficazes para assegurar que os estudantes possuam acesso adequado aos recursos tecnológicos necessários para uma aprendizagem significativa.

² BRASIL. IBGE. AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS. **Internet já é acessível em 90,0% dos domicílios do país em 2021**. 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/34954-internet-ja-e-acessivel-em-90-0-dos-domicilios-do-pais-em-2021>. Acesso em: 27 dez. 2023.

3.1 Caracterização do Polo UAB

Acerca do Polo UAB, destaca-se que esse polo de apoio presencial desempenha papel importante ao aproximar-se e atender a um público que, em condições normais, não teria acesso aos cursos presenciais de nível superior. Esses polos representam, portanto, a interiorização da educação universitária. Muitos estão situados em municípios distantes e rurais, abrangendo uma ampla distribuição geográfica de norte a sul do país. Esse alcance territorial confere à universidade o mérito de descentralizar e socializar os benefícios da formação superior pública, proporcionando a cidadãos marcados pela exclusão profissional a oportunidade de acesso à educação de qualidade (Mill, 2012, p. 287).

Conforme estabelecido pelo Decreto n.º 9.057/2017, que regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394/1996, os polos da UAB são caracterizados da seguinte forma:

Art. 5º O polo de educação a distância é a unidade descentralizada da instituição de educação superior, no País ou no exterior, para o desenvolvimento de atividades presenciais relativas aos cursos ofertados na modalidade a distância”.

§ 1º Os polos de educação a distância manterão infraestrutura física, tecnológica e de pessoal adequada aos projetos pedagógicos dos cursos ou de desenvolvimento da instituição de ensino (Brasil, 2017).

Os polos de EaD da UAB podem ser classificados como efetivos, quando a entidade mantenedora responsável pela infraestrutura física, tecnológica e pelos recursos humanos é um governo estadual ou municipal; ou associados, quando a entidade mantenedora é uma IES integrante do sistema UAB, geralmente localizada em um campus de uma dessas instituições. Os espaços disponíveis nos polos devem assegurar o pleno desenvolvimento das atividades previstas, sendo compartilhados por todas as IES atuantes nele (Brasil, 2022).

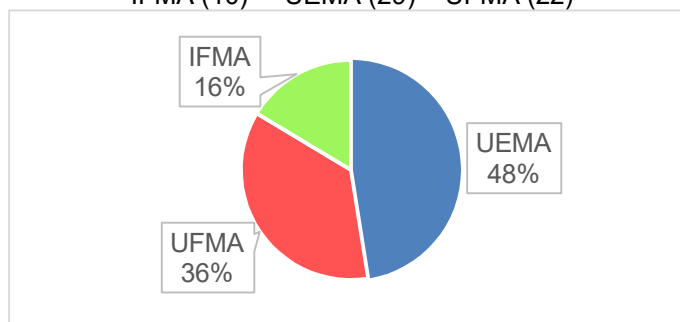
É relevante destacar que mais de uma instituição pode operar simultaneamente em um mesmo polo, exemplificado pela oferta de cursos por instituições conveniadas pela UAB nos polos situados no estado do Maranhão.

3.1.1 Polos UAB no Maranhão

Conforme consulta pública realizada no site do Sistema de Informação da Universidade Aberta do Brasil (SisUAB), o estado do Maranhão conta atualmente com 36 polos em atividade. Esses polos oferecem cursos provenientes de três IES, que são o IFMA, a UEMA e a UFMA. A seguir, os Gráficos 7 e 8 mostram o total de polos

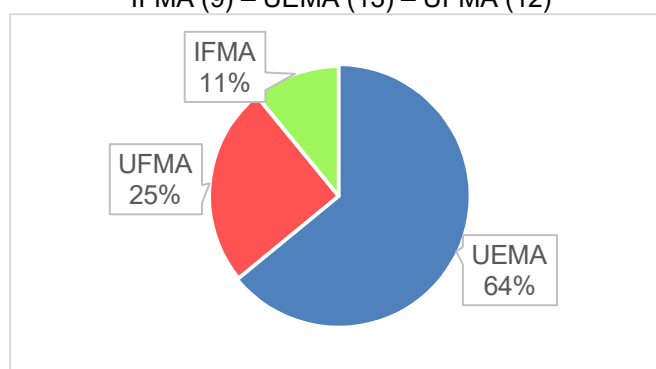
e de cursos por instituição, respectivamente:

Gráfico 7 – Total de polos por instituição (%)
IFMA (10) – UEMA (29) – UFMA (22)



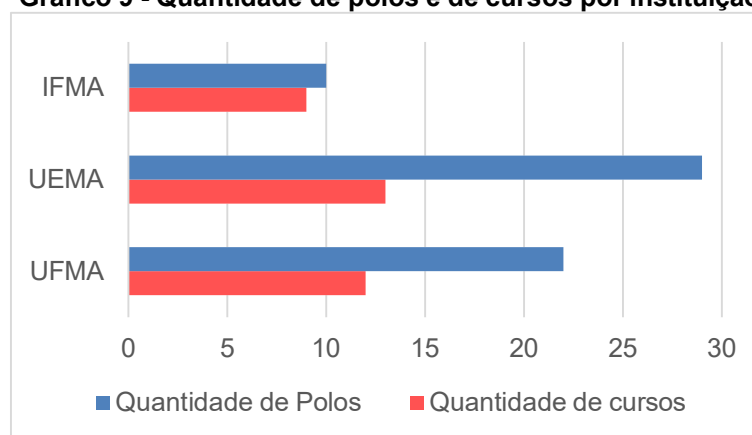
Fonte: Adaptado de Brasil e SisUAB (2023).

Gráfico 8 – Total de cursos por instituição (%)
IFMA (9) – UEMA (13) – UFMA (12)



Fonte: Adaptado de Brasil e SisUAB (2023).

Gráfico 9 - Quantidade de polos e de cursos por instituição

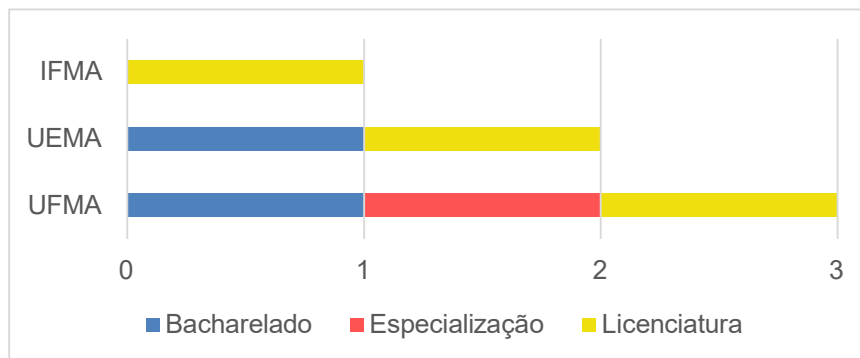


Fonte: Adaptado de Brasil e SisUAB (2023).

Diante dos dados apresentados, nota-se que a UEMA é a instituição que possui uma presença mais abrangente, atuando em um maior número de polos e oferecendo a maior quantidade de cursos em comparação com as demais instituições.

O Gráfico 10 revela a distribuição das modalidades de curso entre as instituições. Observa-se que a licenciatura é oferecida pelas três instituições, enquanto o bacharelado é ofertado pela UEMA e pela UFMA. Por outro lado, a especialização é oferecida exclusivamente pela UFMA.

Gráfico 10 - Modalidade de curso por instituição



Fonte: Adaptado de Brasil e SisUAB (2023).

Esse panorama está alinhado com o objetivo central do Sistema UAB, o qual visa “contribuir para a Política Nacional de Formação de Professores, com ofertas de vagas prioritariamente voltadas ao preparo de profissionais para trabalhar com a educação básica” (Brasil, 2022). É relevante notar que, embora a ênfase seja nas licenciaturas, as IPES também contemplam outras áreas de atuação, como evidenciado pela oferta de cursos de bacharelado e especialização.

3.2 Políticas Educacionais, Formação de Professores e Sistema UAB

A CF/1988 estabelece como finalidade da educação o "pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988). Nesse contexto, reconhece-se que a educação não deve se limitar à formação de mão de obra qualificada, como também deve promover a formação de cidadãos conscientes, críticos e capazes de perceber e questionar as intenções subjacentes ao tipo de educação oferecido.

A partir da década de 1990, as políticas educacionais no Brasil passaram a estar intrinsecamente ligadas à necessidade de adaptação às demandas da reestruturação econômica global. A educação foi reconhecida como um elemento-chave na luta contra a pobreza e no esforço para impulsionar o crescimento e o desenvolvimento econômico do país. Nesse contexto, as reformas educacionais passaram a estar atreladas à reestruturação produtiva do capital e ao redimensionamento do Estado (Quintanilha Sousa, 2012).

As políticas educacionais “são reflexo das relações de dominação e poder que se estabelecem na sociedade, mas, também, espaço de embates e contradições, de lutas pela hegemonia do controle da vida política” (Araújo; Almeida, 2010, p. 107). Para compreender as políticas educacionais, é necessário compreender o projeto político do Estado como um todo, assim como as contradições do momento histórico em questão, ou seja, as relações sociais e históricas. Nesse sentido, essa dinâmica explica por que as políticas educacionais estão em constante transformação, sendo dinâmicas, e não estáticas.

Diante desse contexto, a avaliação das políticas educacionais demanda uma análise contextualizada a partir de diversas perspectivas e concepções sobre os aspectos políticos que as envolvem. No Brasil, historicamente, tais análises indicam que as políticas educacionais têm sido predominantemente caracterizadas pela lógica da descontinuidade/continuidade, pela ausência de planejamento de longo prazo e por políticas de Estado em desacordo com o interesse da construção coletiva de políticas governamentais pela sociedade. Essa abordagem impacta diretamente a qualidade da educação oferecida e em sua efetividade. Portanto, é imperativo considerar uma abordagem mais democrática para a prática de políticas educacionais, envolvendo a sociedade na tomada de decisões em longo prazo (Dourado, 2010, p. 681).

Segundo Freitas (2007, p. 1204), “entender estas amarras sociais é importante para que não criemos ilusões de soluções fáceis para os problemas da educação e da formação”. Isso é especialmente relevante dada a histórica desvalorização da educação e da profissão docente no Brasil. A má qualidade da formação e a falta de condições adequadas para o exercício do trabalho dos educadores impactam diretamente a qualidade da educação pública.

No contexto do neoliberalismo, as políticas educacionais brasileiras seguem diretrizes estabelecidas por organizações internacionais voltadas para a América Latina, como a Comissão Econômica para a América Latina (Cepal), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e, especialmente, o Banco Mundial. Essas políticas buscam remodelar a educação para atender às demandas do atual sistema de acumulação capitalista e aos processos de reestruturação do Estado, visando maior eficiência e produtividade, alinhadas aos princípios de mercado (Quintanilha Sousa, 2012).

Assim, verifica-se uma maior abertura à influência dos organismos

internacionais, considerando uma tendência à globalização das políticas educacionais. Entretanto, a simples adesão a padrões internacionais pode não levar em conta as especificidades de cada país (cultura, economia, política, sociedade, dentre outras), podendo resultar em consequências diferentes das esperadas. Portanto, é fundamental questionar se essas políticas, muitas vezes generalizadas e importadas de realidades distintas, são as mais apropriadas para atender às necessidades da educação brasileira.

De acordo com o Banco Mundial, a expansão e o aprimoramento da educação são fundamentais para adaptar-se às mudanças e aos desafios impostos pelo avanço tecnológico. As transformações tecnológicas modificam os perfis dos trabalhadores, demandando novas habilidades e competências, o que implica a necessidade de oferecer novas formas de aprendizado (Quintanilha Sousa, 2012).

No âmbito educacional, a internacionalização refere-se ao processo de adequação dos sistemas e instituições educacionais às expectativas supranacionais estabelecidas por organismos internacionais associados às principais potências econômicas mundiais. Tais expectativas baseiam-se em uma agenda global para a educação e manifestam-se em documentos de políticas educacionais nacionais, como diretrizes, programas e projetos de lei (Libâneo, 2016).

Nesse cenário, a reforma da educação pública consolida-se com base em um modelo de qualidade e eficiência que, em muitas ocasiões, acaba por se afastar dos princípios pedagógicos e formativos. Isso ocorre devido à influência da lógica gerencial que passa a orientar as políticas educacionais (Cóssio, 2018).

A partir do ano 2000, os sistemas de ensino passaram a adotar uma abordagem que responde às recomendações internacionais para a formação superior de professores que atuam na educação básica, visando atender à crescente demanda por formação com custos reduzidos. Isso envolveu a inclusão de tutores, que desempenham o papel de mediadores na formação e são supervisionados por docentes universitários. Esse procedimento teve impacto significativo na concepção e na natureza do trabalho docente no ensino superior (Freitas, 2007).

Diante desse contexto, a criação da UAB institucionalizou os programas de formação de professores a distância como uma política pública de formação. A oferta de cursos e programas de ensino superior a distância por instituições públicas de ensino superior, juntamente com os polos de apoio presencial nos municípios, representa uma ruptura com os programas de formação a distância de curta duração

e de caráter mercadológico que predominavam no passado. Apesar de ser uma iniciativa positiva, essa abordagem apresenta contradições ao enfatizar essa modalidade de ensino para a formação inicial de professores em exercício (Freitas, 2007).

A preocupação entre os educadores reside na oferta, pois pode acontecer de maneira precária, de uma modalidade de formação docente que, em invés de contribuir para a solução da crise nos processos de formação de professores, pode torná-los mais frágeis. Portanto, a crítica não está relacionada com a modalidade de ensino a distância em si, uma vez que se reconhece suas competências, e sim à forma como é desenvolvida no país e à sua adequação para diferentes tipos de formação. Apesar das críticas justificadas, é necessário buscar alternativas que fortaleçam e consolidem a EaD. Para isso, é preciso modificar os caminhos atuais, compreendendo os interesses por trás dessa política educacional e suas implicações no mercado de trabalho (Gatti, 2013-2014).

Assim sendo, compreender o contexto de criação do Sistema UAB torna-se necessário, dado que essa política pública educacional favoreceu o ingresso de cidadãos que, de outra forma, talvez não teriam a oportunidade de frequentar um curso de nível superior. Ao mesmo tempo, é imprescindível perceber quais são os interesses dessa política em formar um número elevado de cidadãos, considerando a possível existência de um eventual excesso de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho.

No Brasil, a maioria dos cursos de formação oferecidos na modalidade a distância é vista como uma forma de acelerar e reduzir os custos da formação. Como resultado, esses cursos são geralmente desenvolvidos como uma medida compensatória para suprir a ausência na oferta de cursos regulares para determinados grupos populacionais historicamente excluídos da educação superior pública (Freitas, 2007). Portanto, nota-se que há obstáculos historicamente acumulados na formação de professores no nível superior no Brasil, os quais precisam ser enfrentados (Gatti, 2013-2014).

No entanto, a resolução desses problemas é complexa e não depende unicamente de questões técnicas ou de grandes teorias, devendo considerar o papel da educação na formação de consciência crítica, bem como o contexto histórico e as relações de poder que moldam as políticas educacionais brasileiras. Dessa maneira, é essencial que o Estado utilize os resultados de estudos realizados por

pesquisadores, que têm fornecido valiosas orientações para educadores, além de organizações e movimentos envolvidos na discussão dos princípios e fundamentos da formação docente (Freitas, 2007).

3.2.1 O Plano Nacional de Educação e o Sistema UAB

O Plano Nacional de Educação (PNE), regulamentado pela Lei n.º 13.005/2014, marcou o início de uma nova fase para as políticas educacionais no Brasil. Esse plano estabelece 20 metas e diversas estratégias que abrangem tanto o ensino básico quanto o ensino superior, contemplando todas as suas etapas e modalidades. O PNE aborda questões relacionadas à qualidade da educação, avaliação, gestão, financiamento e valorização dos profissionais que atuam na área educacional.

O PNE consiste em um documento oficial que propõe uma formação para além do domínio técnico voltado às exigências do mundo do trabalho. Estabelece metas educacionais a serem atingidas até o ano de 2024, e tem como função ser a base para a produção e consolidação dos planos estaduais e municipais de educação ao longo de dez anos. Além disso, é um documento articulador do Sistema Nacional de Educação, atendendo às demandas das Conferências Nacionais de Educação (CONEB e CONAE) ocorridas em 2008 e 2010, respectivamente (França; Costa; Santos, 2019).

Dentre as metas estabelecidas no PNE, destaca-se a Meta 12, a qual trata da ampliação da educação superior e almeja a elevação da taxa de matrícula no ensino superior, buscando sua expansão.

Meta 12 - Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público (Brasil, 2014).

Ferreira e Gamez (2015), ao analisarem as metas do PNE, constataram que o Sistema UAB possui um papel decisivo no alcance das metas para a educação no Brasil, destacando o ponto que prevê o segmento público como responsável por pelo menos 40% das novas matrículas no ensino superior.

Como estratégias para alcançar esse objetivo, são estabelecidas as Estratégias 12.2 e 12.4, as quais observam a ampliação de vagas por meio da expansão e da interiorização, incluindo o Sistema UAB, para que seja possível alcançar esse objetivo

e fomentar a formação de professores para a educação básica como uma das ações prioritárias (Ferreira; Gamez, 2015).

12.2) ampliar a oferta de vagas, por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do sistema Universidade Aberta do Brasil, considerando a densidade populacional, a oferta de vagas públicas em relação à população na idade de referência e observadas as características regionais das micro e mesorregiões definidas pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, uniformizando a expansão no território nacional;

12.4) fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores e professoras para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como para atender ao déficit de profissionais em áreas específicas. (Brasil, 2014).

Mais adiante, a Meta 15 trata regime de colaboração entre os entes federativos para assegurar a formação específica na área de atuação dos professores:

Meta 15 - Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Brasil, 2014).

Considerando que o Sistema UAB se estrutura mediante a parceria entre União, Estados e Municípios, nota-se que essas características contribuem para o alcance da Meta 15 do PNE. Consoante as metas estabelecidas pelo PNE, foram lançadas, em 2017, novas políticas para a formação de professores, que consistem, dentre outras ações, na ampliação em 75% das vagas da UAB para primeira e/ou segunda licenciatura (Cóssio, 2018).

Cóssio (2018) levanta os aspectos positivos da ampliação das vagas da UAB em cursos de licenciatura, destacando a capacidade de atender às regiões mais distantes e de difícil acesso do país, onde se encontra o maior número de escolas com professores sem formação adequada. No entanto, a autora também aponta duas dificuldades para a efetivação dessa ampliação, sendo elas: as despesas de manutenção, pois as IES assumem os encargos com a elaboração dos materiais, a manutenção dos laboratórios e estúdios; e o deslocamento de professores para os polos, que devem aguardar o repasse dos recursos por parte do governo, que nem sempre são cobertos a tempo pela CAPES, órgão responsável pela gestão.

As atuais iniciativas de massificação, por meio da UAB, atendem às metas estatísticas e influenciam os professores a adotarem uma posição de caráter subordinado e meramente instrumental. Nesse contexto, torna-se imperativo valorizar os professores como profissionais da educação, reconhecendo seu papel sócio-histórico e sua importância como intelectuais fundamentais na construção de uma educação emancipatória e significativa (Freitas, 2007).

3.3 Os Profissionais Bolsistas do Sistema UAB

A criação da Lei nº 11.273, em 2006, possibilitou o pagamento de bolsas para atender às demandas do programa. No Sistema UAB, professores, coordenadores, tutores e assistentes à docência são bolsistas, não constituindo vínculo empregatício nem tendo direitos garantidos por lei aos trabalhadores brasileiros. Na Portaria CAPES nº 183 de 2016 e na Portaria CAPES nº 33, de 16 de fevereiro de 2023, constam a formação mínima exigida e a remuneração para os bolsistas. O Quadro 7 apresenta os valores das bolsas oferecidas aos profissionais desse sistema, sendo os coordenadores e professores com maior titulação mínima e exercício no magistério básico/superior, enquanto tutores e assistentes possuem requisitos menores (Brasil 2016, 2023).

Quadro 7 - Valores das bolsas do Sistema UAB

Função	Titulação mínima	Exercício mínimo no magistério básico	Exercício mínimo no magistério superior	Valor (R\$)
Coordenadoria Geral	-	Não	3 anos	2.100,00
Coordenadoria Adjunta	-	Não	3 anos	2.100,00
Coordenadoria de Curso I	-	Não	3 anos	2.000,00
Coordenadoria de Curso II	Mestrado	Não	1 ano	1.550,00
Coordenadoria de Tutoria I	-	Não	3 anos	1.850,00
Coordenadoria de Tutoria II	Mestrado	Não	1 ano	1.550,00

Coordenadoria de Polo	Graduação	1 ano ou	1 ano	1.550,00
Professor Formador I	-	Não	3 anos	1.850,00
Professor Formador II	Mestrado	Não	1 ano	1.550,00
Tutor	Graduação	1 ano ou	1 ano	1.100,00
Professor Conteudista I	-	Não	3 anos	1.850,00
Professor Conteudista II	Mestrado	Não	1 ano	1.550,00
Assistente à Docência	Graduação	1 ano ou	1 ano	1.550,00

Fonte: Adaptado de Brasil; CAPES (2016, 2023).

No contexto do Sistema UAB, diferentes profissionais desempenham várias atividades que, juntos, compõem o processo ensino-aprendizagem. Essas atividades são divididas na modalidade de educação a distância, envolvendo diversos tipos de trabalhadores. A EaD é caracterizada por uma estrutura polidocente (Mill, 2014), termo utilizado para se referir a esse conjunto articulado de profissionais educadores, composto por docentes-autores, docentes-formadores e docentes-tutores presenciais e virtuais, além dos demais profissionais que participam e influenciam essa modalidade, considerados não-docentes (Veloso; Mill, 2020).

Segundo os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (RQESD), os projetos de cursos na modalidade a distância devem compreender categorias que envolvem aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura. Dentre esses aspectos, no que tange aos recursos humanos, destaca-se a equipe multidisciplinar, com funções de planejamento, implementação e gestão dos cursos a distância. Nesse contexto, ressaltam-se três categorias profissionais essenciais para uma oferta de qualidade de educação nessa modalidade, quais sejam: docentes, tutores e pessoal técnico-administrativo (Brasil, 2007, p. 20).

Esse documento destaca as principais competências funcionais desses profissionais em uma instituição de ensino superior que promove cursos a distância. Assim, os professores devem:

- 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 (Brasil, 2007, p. 20).

No que diz respeito especificamente ao tutor, ele é caracterizado como o profissional que:

[...] desempenha papel de fundamental importância no processo educacional de cursos superiores a distância e compõem quadro diferenciado, no interior das instituições. O tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico (Brasil, 2007, p. 21).

A EaD tem se consolidado como uma modalidade de ensino cada vez mais utilizada, especialmente devido aos avanços tecnológicos que permitem a interação e o acesso ao conhecimento remotamente. Para garantir a qualidade do ensino nessa modalidade, é essencial um sistema de tutoria eficiente, que inclua tanto a tutoria a distância quanto a presencial.

A tutoria a distância desempenha papel fundamental na mediação do processo pedagógico junto aos estudantes geograficamente distantes, frequentemente vinculados aos polos descentralizados de apoio presencial. Nesse caso, o tutor tem como principal atribuição esclarecer dúvidas dos alunos, estimular espaços de interação coletiva do conhecimento, selecionar materiais complementares e participar, junto aos docentes, dos processos avaliativos (Veloso; Mill, 2020).

Por outro lado, na tutoria presencial, a atuação do tutor ocorre nos polos de apoio, atendendo aos estudantes em horários previamente marcados. Esse profissional deve estar familiarizado com o projeto pedagógico do curso, o material didático e o conteúdo específico. Seu objetivo é auxiliar os discentes no desenvolvimento de atividades individuais e em grupo, incentivando a pesquisa, esclarecendo dúvidas referentes aos conteúdos e facilitando o uso das tecnologias disponíveis. Além disso, ele participa de encontros presenciais, como avaliações,

aulas práticas em laboratórios e estágios supervisionados (Veloso; Mill, 2020).

Nota-se que ambas as tutorias são indispensáveis para proporcionar uma experiência de aprendizado efetiva na EaD. Os tutores desempenham um papel primordial na mediação entre estudantes, professores e conteúdos, fornecendo suporte, orientação e acompanhamento durante todo o processo educacional. A polidocência, que envolve tutores, professores e pessoal técnico-administrativo, é essencial para o funcionamento adequado dos cursos a distância. Assim, a tutoria se mostra como um elemento-chave na promoção de uma educação a distância significativa, contribuindo para a obtenção de melhores resultados educacionais para os discentes (Veloso; Mill, 2020).

3.3.1 O Corpo Técnico-Administrativo

O funcionamento dos cursos de EaD também depende do corpo técnico-administrativo, que oferece apoio tanto na área administrativa quanto na tecnológica. Esses profissionais auxiliam no planejamento do curso, fornecem suporte técnico aos estudantes nos polos de apoio presencial e participam do desenvolvimento dos sistemas de informática, além de prestarem suporte técnico aos discentes. Os profissionais da área tecnológica realizam suporte técnico para laboratórios e bibliotecas, além da manutenção e cuidado dos materiais e equipamentos tecnológicos (Brasil, 2007). Ademais,

[...] a atuação desses profissionais, nas salas de coordenação dos cursos ou nos centros de educação a distância das instituições, tem como principais atribuições o auxílio no planejamento do curso, o apoio aos professores conteudistas na produção de materiais didáticos em diversas mídias, bem como a responsabilidade pelo suporte e desenvolvimento dos sistemas de informática e suporte técnico aos estudantes (Brasil, 2007).

Quanto à responsabilidade administrativa, a equipe atua na secretaria acadêmica, acompanhando os procedimentos de matrícula, avaliação e certificação dos estudantes. Além disso, oferecem apoio ao corpo docente e aos tutores em atividades presenciais e a distância, garantindo a distribuição e o recebimento de material didático e atendendo estudantes que utilizam os laboratórios e bibliotecas, dentre outras atribuições relevantes. Dentre os profissionais administrativos, observa-se que o coordenador de polo está entre os bolsistas do Sistema UAB, enquanto os demais, que podem atuar na área tecnológica, não constam no quadro citado anteriormente (Brasil, 2007).

Dentro dessa contextualidade, pode-se constatar uma nítida ampliação de modalidades de trabalho mais desregulamentadas, distantes e mesmo burladoras da legislação trabalhista, gerando uma massa de trabalhadores que passam da condição de assalariados com carteira para trabalhadores sem carteira assinada (ANTUNES, 2015, p. 126-127).

A atuação do corpo técnico-administrativo é essencial para garantir o adequado funcionamento dos cursos de EaD. Em conjunto com os tutores, professores e demais envolvidos no processo educacional, formam uma equipe multidisciplinar que oferece qualidade aos estudantes que utilizam essa modalidade de ensino (Brasil, 2007).

No século XXI, o aumento do contingente global de trabalhadores tem sido acompanhado por uma redução significativa de empregos, resultando em situações instáveis e precárias para muitos indivíduos. Aqueles que permanecem empregados presenciam a deterioração de seus direitos sociais e trabalhistas, como resultado da lógica destrutiva do capital, a qual expulsa milhões de pessoas do mundo produtivo e, ao mesmo tempo, cria formas de trabalhos informais, intermitentes e precários. Essa realidade se reflete também na área da educação a distância, afetando a remuneração e a regulamentação trabalhista de alguns profissionais, conforme destacado por Antunes (2018; 2015).

Dentro dessa estrutura de polidocência, os tutores estão entre os profissionais mais afetados. Além de receberem uma remuneração inferior aos professores, geralmente possuem menor titulação e são mais vulneráveis à perda de direitos trabalhistas. Muitas vezes, não têm vínculo empregatício com a instituição, enfrentando diferentes formas de distinção e exclusão enquanto trabalham a distância. Essa realidade de trabalho precário e instável apresenta diversos obstáculos que prejudicam a atuação desses profissionais (Veloso; Mill, 2020, p. 3).

3.3.2 O Tutor: Definições e Indefinições Históricas

Ao longo do tempo, novas formas de trabalho têm se desenvolvido, impulsionadas pelas exigências do mercado contemporâneo, que demanda adaptabilidade dos trabalhadores a diversas funções. Nesse cenário de mudanças nas relações econômicas, sociais e educacionais, surge um novo protagonista na EaD: o Tutor. Assim, é imperativo questionar a identidade do tutor, levantando a possibilidade de uma certa desvalorização desse profissional no Sistema UAB.

No contexto acadêmico, a presença do tutor remonta às universidades inglesas de Oxford e Cambridge, onde sua função consistia em assessorar grupos de alunos

de maneira individualizada, cuidando de seu comportamento e orientando seus estudos, sempre sob a coordenação do professor titular (Preti, 2003).

No século XIX, em virtude da eficácia desse modelo de apoio à aprendizagem, o tutor passou a ser institucionalizado nas universidades, a fazer parte da composição do quadro docente. Esse modelo tutorial presencial influenciou muito a configuração da tutoria implementada pela primeira universidade a distância, a Open University (1969) e que serviu de 'modelo' às mega universidades a distância que surgiram depois dela, como a UNED da Espanha (1972), a Anadolu University da Turquia (1978), a University of South Africa (1973), a Indira Gandhi National Open University da Índia (1985), para citar algumas (Preti, 2003, p. 3).

A palavra tutor tem sua origem no latim *tutore* e está associada à área jurídica, significando defensor, protetor, alguém encarregado legalmente de exercer a tutela. Na EaD, a tutoria adquire um novo significado, sendo vista como um conselheiro, um orientador de aprendizagem para o aluno solitário, um multiplicador e um mentor (Bezerra; Carvalho, 2011).

Na perspectiva tradicional da educação a distância, prevalecia a ideia de que o ensino era meramente a transmissão de informações. Nesse contexto, o tutor tinha um papel mais direcionador, acompanhando, mas não assumindo efetivamente o papel de ensinar, pois a responsabilidade recaía sobre o material didático. No entanto, com o surgimento de novas concepções pedagógicas, avanços tecnológicos e o uso da internet nas modalidades a distância, aos tutores foram exigidas novas competências e habilidades (Almeida, 2002; Belloni, 2006 *apud* Cavalcante Filho; Sales; Alves, 2020). Dentre essas competências, Branco e Passos (2020) destacam a flexibilidade cognitiva, a gestão e a autogestão, o carisma, a cooperação, a praticidade e o compromisso com a EaD.

Na UAB, a tutoria é encarregada de "garantir a inter-relação personalizada e contínua dos estudantes com o sistema" (Bezerra; Carvalho, 2011, p. 242-243). A esse profissional cabe criar um ambiente propício para a construção do conhecimento pelos estudantes, buscando envolvê-los ativamente no processo de aprendizagem. Assim, observa-se a ampliação das responsabilidades da tutoria, que vão além do simples acompanhamento pedagógico (Bezerra; Carvalho, 2011).

Para Mill *et al.* (2009), a percepção que o aluno tem da identidade do curso ou da instituição é influenciada pela imagem criada pelo tutor responsável por seu atendimento. Assim, o tutor passa a ser a representação, aos olhos do aluno, da face da instituição, por meio da relação próxima estabelecida entre esse profissional e os

estudantes. Dessa forma, é importante que o tutor estabeleça uma comunicação clara e objetiva, possibilitando, ao mesmo tempo, a proximidade, a comunicação e o compartilhamento.

Segundo a Resolução n.º 1, de 11 de março de 2016, que estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância, o tutor é definido, conforme art. 8º, da seguinte forma:

Entende-se por tutor da instituição, na modalidade EaD, todo profissional de nível superior, a ela vinculado, que atue na área de conhecimento de sua formação, como suporte às atividades dos docentes e mediação pedagógica, junto a estudantes, na modalidade de EaD (Brasil, 2016).

Com base nesse conceito, fica clara a distinção entre tutor e corpo docente, uma vez que este último representa

[...] na modalidade EaD, todo profissional, a ela vinculado, que atue como: autor de materiais didáticos, coordenador de curso, professor responsável por disciplina, e outras funções que envolvam o conhecimento de conteúdo, avaliação, estratégias didáticas, organização metodológica, interação e mediação pedagógica, junto aos estudantes, descritas no PDI, PPI e PPC (Brasil, 2016).

A Resolução n.º 1/2016 define as funções do tutor na EaD, destacando seu papel no suporte dos docentes e na mediação pedagógica. Entretanto, Branco e Passos (2020) apontam uma aparente contradição nesse documento, posto que, embora estabeleça a presença e as funções desse profissional, não o reconhece efetivamente.

Sob essa perspectiva, a interpretação da atividade de tutoria parece restringir-se ao suporte e à mediação entre alunos e professores, excluindo sua participação direta no processo ensino-aprendizagem. Essa visão contradiz a posição de Preti (1996), para quem o tutor desempenha um papel crucial ao oferecer suportes cognitivo, metacognitivo, motivacional, afetivo e social, contribuindo para o desempenho satisfatório dos estudantes ao longo do curso. Dessa forma, destaca-se a importância da parceria entre tutor, professor/especialista e equipe pedagógica, priorizando o diálogo.

Veloso e Mill (2020) sugerem que, ao se referir ao tutor, seria mais apropriado utilizar o termo docente, pois esses profissionais são educadores típicos da EaD, assim como os professores. Ambos desempenham papéis essenciais no processo ensino-aprendizagem, para além da simples transmissão de conhecimento.

Assim, percebe-se uma possível negação da identidade docente do tutor na referida Resolução. No entanto, ao examinar os requisitos de formação mínima necessária para desempenhar a função de tutor no SisUAB, conforme mencionado (Quadro 7), destaca-se a exigência de 1 (um) ano de experiência no magistério. Desse modo, presume-se que apenas um docente estaria qualificado para exercer essa função.

Nesse contexto, alinhando-se ao entendimento de Cavalcante Filho, Sales e Alves (2020), considera-se que o tutor é, de fato, um docente, uma vez que desempenha essa função. Contudo, em alguns programas de EaD, especialmente no Sistema UAB, a identidade de professor lhe é negada. Portanto, é pertinente refletir sobre as razões subjacentes a esse não reconhecimento do tutor como professor. Para esses autores, as respostas a esse questionamento estão relacionadas não apenas ao campo educacional, mas também aos domínios político e econômico. Portanto, é preciso compreender como são construídas as identidades sociais e profissionais.

3.4 A Identidade e o Sentimento de Pertencimento

Ciampa (1987 *apud* Faria, Souza, 2011) entende a identidade como uma metamorfose resultante do encontro entre a pessoa, seus projetos individuais, sua história e seu contexto histórico e social. A ação da identidade envolve um movimento que cria uma “personagem”, representando a vivência pessoal de um papel previamente delimitado pela cultura. Dessa forma, ela se manifesta pela objetificação de sua atividade em uma personagem que, por fim, adquire independência em relação à atividade original. Mesmo que a identidade seja um movimento, uma vez definida pelos ritos sociais, pode ser percebida como algo dado, e não como algo que se dá, conferindo-lhe uma certa mesmice, que o autor denomina de identidade-mito. A superação dessa identidade pressuposta é a metamorfose, pois a identidade é constituída no percurso do indivíduo com suas experiências e vivências, desenvolvendo-se conforme os objetivos e alternativas que lhe são apresentados. Nesse sentido:

A ‘identidade’ só nos é revelada como algo a ser inventado e não descoberto; como alvo de um esforço, ‘um objetivo’; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando ainda mais – mesmo que, para que essa luta seja vitoriosa, a verdade sobre a condição precária e eternamente inconclusa da identidade deva ser, e

tenda a ser, suprimida e laboriosamente oculta (Bauman, 2005, p. 22).

Zygmunt Bauman (2006) considera que a sociedade está trilhando os caminhos da fluidez, em que tudo possui duração curta, nada é feito para perdurar, e tudo muda com rapidez diante das transformações econômicas e sociais, como é o caso dos empregos. Esse sociólogo cunhou o termo “liquidez” ou “fluidez” para representar o dinamismo em que a sociedade se encontra, especialmente no que diz respeito às relações humanas. Ele denomina esse contexto como sociedade líquida-moderna, na qual tudo é fluido, volátil, inconsistente e instável. Segundo Rossi e Hunger (2020, p. 318), “as instituições, as relações e os compromissos parecem se ‘liquificar’ com certa facilidade”.

O líquido mundo moderno das identidades fluidas, o mundo em que o aspecto mais importante é acabar depressa, seguir em frente e começar de novo, o mundo de mercadorias gerando e alardeando sempre novos desejos tentadores a fim de sufocar e esquecer os desejos de outrora (Bauman, 2005, p. 74-77).

A modernidade e o trabalho flexível estão mergulhados na liquidez, na inconsistência e na incerteza. Portanto, a fragilidade e o controle entre os seres humanos precisam ser reavaliados. É nesse futuro de incertezas que os profissionais do SisUAB prestam seus serviços, defendendo-se a ideia de que na EaD, assim como em outras atividades, é necessário construir uma identidade profissional.

Com relação à identidade profissional, Claude Dubar (2009) reflete sobre o processo de socialização e formação profissional, destacando que as identidades profissionais são maneiras socialmente reconhecidas de os indivíduos se identificarem mutuamente no campo do trabalho e do emprego. Segundo Gatti *et al.* (2007, p. 273):

A identidade profissional resulta das relações e interações no trabalho, fundada em representações coletivas variadas, construindo atores do sistema social, institucional ou empresarial. As relações de trabalho fundamentam-se na luta pelo poder em um contexto de acesso desigual, dessa forma, teremos diferentes identidades típicas no exercício da profissão.

Dubar (2005), em "Crise das Identidades", aborda a dificuldade de inserção profissional, o aumento das exclusões sociais, o desconforto diante das transformações e a confusão das categorias usadas para se definir e definir o outro. Isso resulta na perda da identidade, entendida como sinônimo de alienação, sofrimento, angústia e morte. Para o autor, as identidades estão em um constante

movimento de desestruturação e reestruturação. A identidade é construída na infância e reconstruída ao longo da vida, sendo produto de sucessivas socializações, pois o indivíduo depende tanto dos juízos dos outros quanto de suas próprias orientações e autodefinições.

Portanto, compreendendo que a identidade humana se molda à medida que os acontecimentos históricos, econômicos e sociais vividos acontecem, observa-se um desenrolar constante em relação ao sentimento de pertencimento a determinada classe profissional.

3.5 O Tutor e sua Construção Identitária

Segundo Dubar (2009), existem duas formas identitárias: a identidade categorial e a identidade de rede. A identidade categorial está inserida numa continuidade histórica preexistente, que fornece sua identificação principal por outrem, mas é possível recusá-la e se definir de outra forma. Nesse contexto, Dubar (2005) refere-se a essas definições como atos de atribuição, que visam definir que tipo de pessoa você é, ou seja, a identidade para o outro.

Por outro lado, a identidade de rede resulta de uma ruptura que implica identificação nova para si. Essa abordagem é mais individualista e incerta, ligada à sociedade em rede, que se constrói por meio da globalização. Dubar (2005) chama essas definições de atos de pertencimento, que expressam que tipo de pessoa você quer ser, ou seja, a identidade para si.

Essa forma voltada para a realização de si mesmo, para o desabrochar pessoal, num contexto de forte competição, coloca os indivíduos na obrigação de enfrentar as incertezas e, cada vez com mais frequência, a precariedade tentando dar-lhe um sentido (Dubar, 2009, p. 153).

Para Bauman (2005, p. 83), a discussão sobre identidade sempre está associada a uma batalha, pois é um conceito altamente contestado: “O campo da batalha é o lar natural da identidade. Ela só vê a luz no tumulto da batalha, e dorme e silencia no momento em que desaparecem os ruídos da refrega”. Em outras palavras, a identidade surge em meio a conflitos (batalhas) e retorna ao silêncio quando esses conflitos se dissipam. É uma luta constante contra a dissolução (perder-se, desaparecer) e a fragmentação (dividir-se em partes), enquanto busca compreender características de outros elementos para se fortalecer. Naturalmente, é inevitável que a identidade seja impactada por ambos os lados desse conflito. Essa dinâmica é

intrínseca à experiência humana. Mesmo que o ambiente externo tente conscientemente se afastar da identidade, sua essência não é afetada. Ou seja, pode ser conscientemente descartada, mas não pode ser eliminada do pensamento, muito menos afastada da experiência humana.

A batalha da identidade, conforme descrita por Bauman (2005), é essencial para entender o contexto dos professores no atual cenário educacional. Os professores são indispensáveis, mas as novas realidades da sociedade, do conhecimento, dos alunos e dos diversos universos culturais esperam que as universidades formem professores que se adaptem ao novo contexto educacional, incorporando habilidades comunicativas e o domínio da linguagem informacional, além da capacidade de utilizar os meios de comunicação. No entanto, para que essa transformação ocorra, “é preciso resgatar a profissionalidade do professor, reconfigurar as características de sua profissão na busca da identidade profissional” (Libâneo, 2003, p. 10).

As representações que esses profissionais têm de si como docentes interferem em sua prática pedagógica e nas relações que desenvolvem com os sujeitos do espaço escolar. (...) Acredita-se que a compreensão do processo de constituição identitária do professor traria contribuições para sua formação e melhoria de sua prática nas instituições, o que resultaria em melhor qualidade do ensino (Faria, Souza, 2011, p. 36-41).

Entende-se que, no atual contexto econômico e social, são necessários novos arranjos para as profissões, o que pode levar a novas formas identitárias para atender às novas demandas educacionais. Nesse cenário, compreende-se que “as universidades submetem a Educação aos interesses da lógica do Capital, numa relação de exploração do trabalhador” (Meszáros, 2008). Cada vez mais, trabalha-se para obter um mesmo valor, o que pode comprometer o verdadeiro objetivo, que é a aprendizagem e a permanência dos alunos.

Na visão de Freire (1995), não é a educação que molda a sociedade, mas a sociedade que molda a educação, de acordo com os interesses da classe dominante. Destarte, pode-se afirmar que a educação segue os moldes de produção do capitalismo, com normas e regras que a sociedade impõe à classe trabalhadora.

Observa-se que a desprofissionalização impacta diretamente o status social da profissão, tornando desafiador para esses profissionais atenderem aos requisitos profissionais e éticos de sua atuação. Diante de baixos salários, ausência de carreira docente, condições de trabalho precárias, formação profissional deficiente e uma

crescente baixa autoestima que permeia a sua identidade profissional, há um descrédito da categoria. Isso leva ao abandono das salas de aula em busca de outras oportunidades de trabalho e à redução da procura por cursos de licenciatura (Libâneo, 2003).

Professores, incluindo os tutores, precisam defender seus direitos e dignidade, pois a prática docente está intrinsecamente ligada a valores éticos. Desse modo, é fundamental respeitar a identidade do aluno e seu direito ao conhecimento. O descaso do poder público com a educação ao longo da história brasileira pode levar os professores a adotarem uma postura de indiferentismo fatalista e cínico, resultando na inação. Freire (1996) destaca que não se pode aceitar esse discurso acomodado e fatalista, enfatizando a importância de uma postura ativa na defesa da educação.

Nesse contexto, é fundamental ter clareza sobre a pesquisa proposta. É válido afirmar que a identidade do tutor sustenta o modelo de oferta de educação a distância no Sistema UAB. Além da preocupação com as formas de trabalho, é preciso considerar que a lógica da dominação capitalista está implicitamente presente nesse sistema.

3.6 Atribuições do Tutor no Sistema UAB

As atribuições do tutor no Sistema UAB são delineadas pela Resolução CD/FNDE n.º 26/2009, que define as responsabilidades desse profissional, selecionado pela IPES vinculada ao Sistema UAB. As atividades do tutor englobam:

- Mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas;
- Acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso;
- Apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes;
- Manter regularidade de acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA e responder às solicitações do cursista no prazo máximo de 24 horas;
- Estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes;
- Colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes;
- Participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela instituição de ensino;
- Elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria;
- Participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável;
- Apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos polos, em especial na aplicação de avaliações. (Brasil, 2009).

É fundamental destacar que as atribuições específicas do tutor podem variar conforme as características de cada curso e instituição, sendo de responsabilidade das IPES determiná-las nos processos seletivos.

No âmbito da EaD do modelo UAB, embora o tutor não seja formalmente reconhecido como docente, é evidente que suas responsabilidades vão além da simples função de motivadores. Os tutores são solicitados a possuir conhecimentos e habilidades que ultrapassam essa perspectiva, como apontado por Cavalcante Filho, Sales e Alves (2020).

Em uma pesquisa que analisou Editais de Seleção para tutores a distância em 2010, de três instituições públicas em Fortaleza – Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Federal do Ceará (UFC) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) –, mantenedoras de convênio com a UAB, verificou-se que são exigidas atribuições que demandam competências semelhantes às dos docentes, como mediadores pedagógicos. Essas competências incluem o desenvolvimento de atividades conjuntas com os alunos para promover a aprendizagem, domínio do conteúdo e mediação pedagógica. Além disso, é requerido que os tutores tenham domínio técnico-pedagógico dos recursos utilizados no curso. Diante disso, Cavalcante Filho, Sales e Alves (2020) concluíram:

[...] a tutoria é inerente à função de educar realizada por cada professor, o tutor realiza inúmeras atividades próprias da docência, como pudemos perceber na literatura e nos documentos estudados ele deve ser capaz de desenvolver atividades conjuntas com os alunos com o intuito de favorecer-lhes a aprendizagem e com outros professores; deve ter o domínio do conteúdo; mediação pedagógica dos conteúdos, bem como a seleção de materiais e planejamento e de atividades, dentre outras. O tutor contribui para desenvolvimento integrado do indivíduo, em seus diferentes campos: pessoal, escolar, profissional.

Freitas, Rostas e Rostas (2022), ao analisarem o Edital IFSUL PROEN n.º 39/2020 para a seleção de tutores, constataram que as responsabilidades atribuídas a um contrato temporário de 20 horas semanais são excessivas em relação ao tempo disponível para sua realização. Além disso, a remuneração oferecida é considerada insuficiente e não condizente com a qualificação e as atribuições exigidas para a função.

O tutor virtual enfrenta a precarização devido a jornadas exaustivas e ao acúmulo de tarefas, sendo também responsável por prover as condições e os materiais necessários para realizar suas atividades profissionais. Essa situação,

descrita por Antunes (2019) como uberização, refere-se ao fato de que os próprios trabalhadores assumem os custos relacionados às suas despesas trabalhistas, desde encargos previdenciários até a manutenção de equipamentos de trabalho. Essa realidade evidencia como o trabalho *on-line* pode resultar em um considerável aumento no tempo dedicado a essas atividades, sendo descrito pelo autor como uma forma moderna de escravidão na era digital (Freitas, Rostas, Rostas, 2022).

A Portaria n.º 102, de 10 de maio de 2019, estabelece normas e procedimentos mínimos para a seleção de bolsistas no âmbito do Sistema UAB, definindo grupos e modalidades de bolsas. Segundo o art. 2º, as modalidades de bolsa estão distribuídas da seguinte forma:

- I - Grupo 1, as modalidades de bolsa de Coordenadoria Geral e Coordenadoria Adjunta;
- II - Grupo 2, as modalidades de bolsa de Coordenadoria de Curso e Coordenadoria de Tutoria;
- III - Grupo 3, a modalidade de bolsa de Tutoria;
- IV - Grupo 4, as modalidades de bolsa de Professor Formador e Professor Conteudista;
- V - Grupo 5, as modalidades de Assistência à Docência e Coordenador de Polo (Brasil, 2019).

Constata-se que a modalidade de bolsa de Tutoria é integrante do Grupo 3, junto com outras categorias profissionais. A referida portaria determina que a seleção de tutores seja realizada por meio de Edital Público, a critério da instituição, podendo esta adotar diferentes métodos de avaliação, como provas, entrevistas, dentre outros, sendo obrigatória a aprovação pelo setor jurídico da instituição de ensino. Além disso, destaca a importância de a seleção ser objetiva e em conformidade com o art. 37 da CF/1988, com ênfase nos princípios da impessoalidade, da legalidade e da isonomia nos processos seletivos que envolvem investimentos públicos.

Em uma análise do Edital de Seleção para tutores da EaD, verificou-se que a pontuação classificatória visa à contratação de mão de obra qualificada, garantindo a qualidade do ensino ofertado. Contudo, a baixa remuneração oferecida, caracterizada como uma bolsa, está abaixo do equivalente a 1 salário-mínimo, conforme discutido por Freitas, Rostas e Rostas (2022).

Importa mencionar que a Instrução Normativa n.º 2, de 19 de abril de 2017, estabelece procedimentos de pagamento e parâmetros relacionados à concessão de bolsas UAB, regulamentadas por portarias específicas. No caso dos tutores, o art. 5º determina que as mensalidades de tutoria serão concedidas com base no número de

alunos ativos em cada grupo, variando de acordo com o tipo de curso:

V. Tutor: as mensalidades de tutoria serão concedidas de acordo com as seguintes especificidades:

- a) Cursos de Graduação com alunos ativos: uma mensalidade de bolsa por grupo de 18 alunos ativos, [...] resguardado no mínimo um tutor para o curso;
- b) Cursos de Especialização com alunos ativos: uma mensalidade de bolsa por grupo de 25 alunos ativos, resguardado no mínimo um tutor para o curso;
- c) Cursos de Graduação Classificados em Artes: uma mensalidade de bolsa por grupo de 6 alunos ativos no período letivo vigente, (...), no qual seja justificada a especificidade instrumental ou técnica artística;
- d) Atendimento Educacional Especializado: mensalidade adicional de bolsa para atendimento de aluno ativo portador de deficiência tal como prevista no inciso III do artigo 2º da Lei n.º 10.098/2000 ou no § 1º do artigo 1º da Lei nº 12.764/2012, concedida mediante requerimento a ser apresentado pela IES e deferido pela DED/CAPES, acompanhado do laudo médico e de plano pedagógico de atendimento especializado (Brasil, 2017).

Diferentemente dos Professores Formadores, que recebem bolsa relativa a 15 horas-aula, a mensalidade do tutor independe das horas-aula, sendo determinada pelo quantitativo de alunos ativos.

No tocante aos rendimentos mensais do tutor, observa-se que essa função é frequentemente considerada uma renda complementar, uma atividade extra. Assim, deve-se evidenciar que o trabalho como uma atividade extra não apenas aumenta a renda, mas também implica acréscimo na jornada de trabalho, como discutido por Freitas, Rostas e Rostas (2022).

[...] em plena era da informatização do trabalho, do mundo maquinal e digital, estamos conhecendo a época da informalização do trabalho, dos terceirizados, precarizados, subcontratados, flexibilizados, trabalhadores em tempo parcial, do ciberproletariado [...] (Antunes, 2015, p. 127).

Antunes (2015), ao analisar a era da informatização do trabalho, destaca a tendência à informalização, à terceirização, à precarização, à subcontratação, à flexibilização e ao surgimento do ciberproletariado. Em um mundo de trabalho digital e flexível, o autor menciona o caso da Prefeitura de Ribeirão Preto, que planejava contratar professores como avulsos, sem direitos, criando uma espécie de "Uber da educação" ou "Professor Delivery"³. Essa prática seria uma forma disfarçada de

³ Para mais informações, consultar: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2017/07/22/prefeitura-de-ribeirao-preto-planeja-criar-uber-do-professor.htm>.

exploração do trabalho, utilizando termos como voluntariado, empreendedorismo, pejotização e uberização para ocultar o impacto real da devastação social. Nessa perspectiva, supõe-se que o tutor poderia se enquadrar nesse contexto, sendo afetado por práticas que visam contornar direitos trabalhistas (Antunes, 2020).

Antunes (2020) destaca que, em meio a esse cenário, a resistência sindical desempenha papel crucial, sendo que onde há maior resistência, a devastação é menor. O avanço dos capitais globais na demolição dos direitos do trabalho ocorre em locais com resistência mais fraca. Essas considerações levantam questões relevantes sobre a posição do tutor e as possíveis implicações desse contexto no campo da EaD.

Seguindo essa lógica, não haveria resistência na função do tutor, uma vez que essa profissão não é regulamentada no Brasil. Todavia, percebe-se algumas iniciativas de mudanças em relação a esse profissional na EAD. Como exemplo, tem-se a Lei Estadual 8.030, no Rio de Janeiro, promulgada em 29 de junho de 2018, que veda a utilização do termo tutor para profissionais que atuam no acompanhamento de disciplinas ofertadas na EaD. O art. 1º da referida lei traz a seguinte redação:

Art. 1º: As atividades de acompanhamento das disciplinas ofertadas na modalidade semi-presencial (Educação a Distância - EAD), conhecida como atividades de tutoria, deverão ser ministradas por professores qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico do curso, com carga horária específica para os momentos presenciais e para os momentos à distância, sendo vedada a utilização do termo 'tutor' para o exercício da referida atividade.

Para Azevedo (2019), essa mudança não apenas impacta a nomenclatura, mas também acarreta implicações nos custos de manutenção, devido aos gastos associados à contratação de docentes, incluindo direitos trabalhistas, bem como nos atributos regulatórios e nos pré-requisitos para desempenhar a função.

CAPÍTULO 4 – O MARANHÃO E AS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR

O capítulo em foco aborda a localização geográfica do estado do Maranhão, onde a pesquisa foi conduzida, destacando os resultados obtidos e realizando uma análise e discussão. O referido estado, localizado na região Nordeste do país, é constituído por 217 municípios e faz fronteira com o Piauí, Tocantins, Pará e Oceano Atlântico (IBGE, 2022). De acordo com os dados do Censo de 2022, o Maranhão abrange uma extensão territorial de 329.651,496 km², ocupando a 8ª posição entre os estados brasileiros. Com uma população de 6.775.152 habitantes, encontra-se como o 12º estado mais populoso do Brasil. O rendimento mensal domiciliar per capita é de R\$ 814, colocando o estado com a menor renda per capita domiciliar. Vale ressaltar que o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) para o ano de 2021 foi de 0,676, o menor do país, ocupando a 27ª posição dentre os estados brasileiros (IBGE, 2022).

Conforme evidenciado pelos dados apresentados, torna-se perceptível a existência de desafios significativos a serem enfrentados nesse estado, demandando a implementação de estratégias e intervenções voltadas para a melhoria da qualidade de vida da população, o que pode abranger diretamente o âmbito da Educação Superior.

De acordo com informações do e-MEC (2023), o estado do Maranhão abriga cinco IES, a saber: o IFMA e a UFMA, pertencentes à rede Pública Federal; a UEMA, a Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL) e a Universidade Virtual do Estado do Maranhão (UNIVIMA), vinculadas à rede Pública Estadual.

4.1 Procedimento Metodológico

O procedimento metodológico adotado neste estudo está fundamentado na Teoria Crítica da Sociedade, com ênfase no pensamento crítico desenvolvido por Herbert Marcuse.

Marcuse, sociólogo vinculado à Escola de Frankfurt, destaca-se como um dos principais teóricos da Teoria Crítica, a qual questiona não apenas o sentido da teoria e da prática, mas também a própria distinção entre ambos. A missão central da Teoria Crítica consiste em apresentar as "coisas como são", revelando as tendências no desenvolvimento histórico. Cabe a essas "tendências", em cada momento histórico,

demonstrar os arranjos concretos tanto dos potenciais emancipatórios quanto dos obstáculos à emancipação (Nobre, 2004).

No contexto da educação, as pesquisas fundamentadas na Teoria Crítica abrangem não apenas a produção de conhecimento, mas também a implementação de intervenções críticas. Esses estudos não buscam apenas adquirir novos conhecimentos, como também estimular a autorreflexão, o pensamento crítico e a atitude crítica por meio de experiências educacionais que promovam a autonomia do indivíduo. Em uma sociedade contemporânea marcada por desigualdades sociais, essas pesquisas têm o potencial de fortalecer atitudes críticas e de resistência. Como salientado por Brandalise *et al.* (2017, p. 86):

A opção pelo fundamento dialético crítico em pesquisa prima pela produção de conhecimento que visa a promoção, a autonomia e a emancipação humana, pressupondo, portanto, uma visão dialética da realidade, associando a teoria e a prática.

Dessa forma, por meio dessa abordagem, as pesquisas baseadas na Teoria Crítica podem contribuir para a criação de um ambiente educacional mais inclusivo e significativo, extrapolando o âmbito escolar e impactando a sociedade como um todo.

Nesse sentido, a Teoria Crítica desempenha a função de analisar as possibilidades de emancipação humana, a estrutura e organização social em comparação com outras formas possíveis, buscando demonstrar as potencialidades reais de desenvolvimento e satisfação das necessidades humanas.

4.1.1 Caminhos Metodológicos

Os caminhos metodológicos desta pesquisa foram delineados com base nos procedimentos da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), os quais se desdobram em três fases: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e interpretação.

Na primeira fase, denominada pré-análise, o objetivo é organizar o material a ser analisado, tornando-o operacional e sistematizando as ideias iniciais. Nessa etapa, após uma leitura "flutuante", procede-se ao delineamento do *corpus* da pesquisa, seguindo alguns critérios, como exaustividade, representatividade, homogeneidade, pertinência e exclusividade (Bardin, 2011).

Assim, os editais das instituições analisadas foram definidos como o *corpus* desta pesquisa. Nesses documentos, buscou-se observar as funções dos tutores, considerando as informações contidas, dado que eles constituem a base necessária

para atender ao objetivo da pesquisa.

Delimitou-se, desse modo, a pesquisa aos Editais para a seleção de tutores em nível de graduação nos anos de 2017 a 2023, considerando a emissão da Portaria CAPES n.º 183, de 21 de outubro de 2016. Essa portaria estabelece, em seu art. 7º, que "o processo de seleção dos bolsistas, realizado pelas IPES, deverá atender aos princípios da publicidade e impessoalidade com a divulgação de critérios claros e objetivos". Além disso, considerou-se o Decreto Federal n.º 9.739, de 28 de março de 2019, que define medidas de eficiência organizacional para o aprimoramento da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, estabelecendo normas sobre concursos públicos.

Para atingir os objetivos da pesquisa, a função do Tutor foi buscada no *site* de busca na internet, Google, e nas páginas das instituições para selecionar os Editais de Seleção de tutores nas instituições analisadas. A estratégia utilizada para a análise do conteúdo dos documentos empregou a seguinte sequência de etapas:

- 1ª etapa: Seleção dos dados. Com o objetivo de identificar as atribuições do tutor em instituições conveniadas com o Sistema UAB no Maranhão.
- 2ª etapa: Definição das palavras-chave para a pesquisa e *download* dos Editais. As palavras-chaves utilizadas foram: "edital tutor IFMA 2017", "edital tutor IFMA 2018", "edital tutor IFMA 2019", "edital tutor IFMA 2020", "edital tutor IFMA 2021", "edital tutor IFMA 2022", "edital tutor IFMA 2023", "edital tutor UEMA 2017", "edital tutor UEMA 2018", "edital tutor UEMA 2019", "edital tutor UEMA 2020", "edital tutor UEMA 2021", "edital tutor UEMA 2022", "edital tutor UEMA 2023", "edital tutor UFMA 2017", "edital tutor UFMA 2018", "edital tutor UFMA 2019", "edital tutor UFMA 2020", "edital tutor UFMA 2021", "edital tutor UFMA 2022" e "edital tutor UFMA 2023".
- 3ª etapa: Os Editais selecionados por meio das palavras-chave foram lidos e analisados.

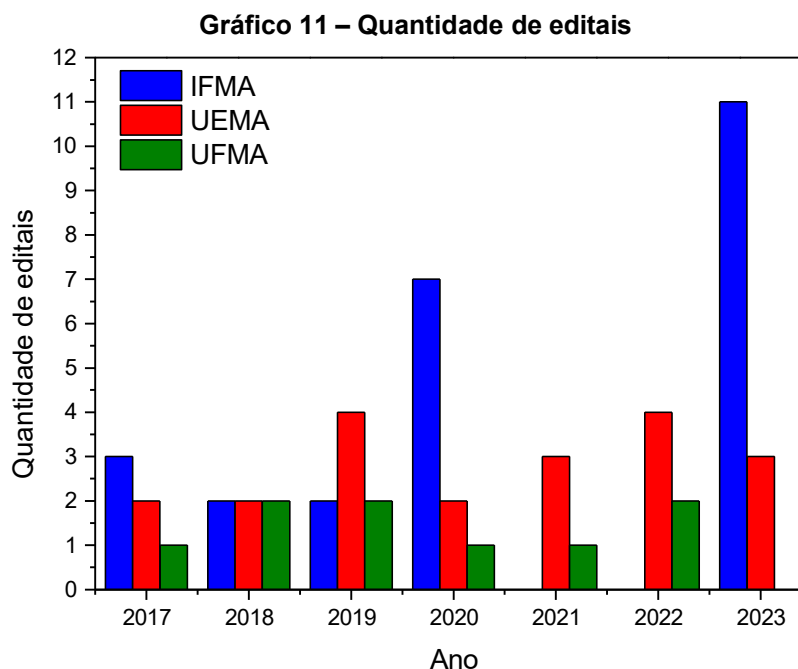
O processo de identificação e seleção dos documentos resultou em uma relação de 54 Editais. A seguir, o Quadro 8 ilustra os resultados obtidos por meio da busca das palavras-chave, identificando o ano da seleção, a instituição de seleção e a nomenclatura utilizada para a seleção. Cabe salientar que o levantamento dos Editais da UFMA ocorreu no mês de abril de 2023 e, até essa data, não foram encontrados Editais para seleção de tutor referentes ao ano de 2023.

Quadro 8 – Editais de Seleção de Tutor

ANO	INSTITUIÇÃO	EDITAL	NOMENCLATURA
2017	IFMA	n° 53/2017, n° 55/2017	Tutor a Distância
		n° 54/2017	Tutor Presencial
	UEMA	n° 01/2017	Tutores a Distância
		n° 02/2017	Tutor Presencial
	UFMA	n° 01/2017	Tutor a Distância
2018	IFMA	n° 095/2018	Professores Mediadores a distância e presencial
		n° 16/2018	Mediadores a Distância
	UEMA	n° 07/2018	Tutor Presencial
		n° 11/2018	Tutor a Distância
	UFMA	n° 01/2018, n° 155/2018	Tutor a Distância
2019	IFMA	n° 52/2019	Tutor a Distância
		n° 42/2019	Tutor
	UEMA	n° 04/2019, n° 13/2019	Tutores a Distância
		n° 05/2019, n° 14/2019	Tutor Presencial
	UFMA	n° 322/2019	Tutor a Distância
n° 325/2019		Tutor Presencial	
2020	IFMA	n° 13/2020	Tutor - Categoria 1
		n° 14/2020, n° 27/2020, n° 39/2020, n° 170/2020	Tutor - Categoria 2
		n° 35/2020	Tutor a Distância
		n° 36/2020	Tutor Presencial
	UEMA	n° 01/2020	Tutores a Distância
		n° 14/2020	Tutor Presencial
	UFMA	n° 04/2020	Tutor
2021	IFMA	Não houve edital	X
	UEMA	n° 04/2021, n° 31/2021	Tutores a Distância
		n° 11/2021	Tutor Presencial
	UFMA	n° 23/2021	Tutor
2022	IFMA	Não houve edital	X
	UEMA	n° 08/2022, n° 25/2022, n° 35/2022	Tutor Presencial
		n° 31/2022	Tutores a Distância
	UFMA	n° 13/2022, n° 20/2022	Tutor
2023	IFMA	n° 5/2023, n° 48/2023, n° 49/2023, n° 79/2023	Tutor - Categoria 1
		n° 69/2023, n° 80/2023, n° 50/2023	Tutor - Categoria 2
		n° 70/2023, n° 93/2023, n° 50/2023, n° 81/2023	Tutor - Categoria 4
	UEMA	n° 01/2023, n° 15/2023, n° 16/2023	Tutor Presencial

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O Gráfico 11 apresenta a representação do *corpus* de análise, ou seja, a totalidade de Editais a serem analisados nesta seção:



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Ao analisar o Gráfico 11, destaca-se que o IFMA foi a instituição que mais divulgou Editais para a seleção de tutores, totalizando 25 ao longo dos anos de 2017, 2018, 2019, 2020 e 2023. Em seguida, a UEMA apresentou um total de 20 Editais publicados no período de 2017 a 2023, enquanto a UFMA totalizou 9 editais durante o período de 2017 a 2022. Quanto à nomenclatura utilizada, observaram-se termos como Tutor a Distância, Tutor Presencial, Professores Mediadores a Distância e Presencial, Mediadores a Distância, Tutor, Tutor - Categoria 1, Tutor - Categoria 2, Tutor - Categoria 4.

Portanto, de acordo com o Gráfico 11, pode-se observar o número total de Editais publicados pelas instituições no período analisado: O IFMA liderou com 25 Editais, seguido pela UEMA, com 20, e a UFMA, com 9.

4.2 As Categorias de Análise

Conforme Franco (2005), ao elaborar categorias de análise, o pesquisador pode adotar duas abordagens: categorias criadas *a priori* e categorias não definidas *a priori*. Neste estudo, optou-se pela utilização de categorias criadas *a priori*, posto que se busca uma resposta específica em relação ao papel do tutor da UAB, mais

precisamente se ele é considerado um docente.

Franco (2005) alerta que as categorias criadas *a priori* podem conduzir o pesquisador à simplificação e à fragmentação do conteúdo, sendo esta a principal implicação dessa escolha. Assim, com base nos documentos analisados sobre o trabalho do tutor na UAB, foram estabelecidas categorias de análise utilizando a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011).

A codificação foi conduzida da seguinte forma: leitura dos documentos com o intuito de identificar temas e conceitos relevantes para a pesquisa. Com base nessa leitura, as categorias de análise sobre o trabalho do tutor EaD no Sistema UAB, de acordo com os objetivos e hipóteses da pesquisa, foram definidas da seguinte maneira:

I. As atribuições do tutor. Essa categoria foi subdividida em duas subcategorias: a) Formação exigida para atuar na função de Tutor; b) Processo de seleção para atuar como tutor. Com base na categoria e nas subcategorias estabelecidas, realizou-se a análise do conteúdo dos documentos com o objetivo de identificar padrões, relações e significados que possam emergir a partir dessa investigação. Essa divisão é fundamental para responder aos questionamentos e alcançar os objetivos propostos na pesquisa.

4.3 Análise das Atribuições do Tutor

Ao examinar os Editais das instituições, nota-se que as atribuições destinadas ao tutor passaram por modificações e maior exigência ao longo dos anos. Em 2017, os Editais classificavam os tutores como presenciais e a distância, e as atribuições eram semelhantes às estabelecidas na Resolução CD/FNDE n.º 26, de 5 de junho de 2009, que descreve e detalha as atribuições gerais do tutor, mencionadas na seção 3.6 deste estudo.

Dentre as instituições analisadas, observam-se algumas diferenças nas exigências para o Tutor a Distância. No IFMA, por exemplo, as atribuições incluem "corrigir as atividades e avaliações dos alunos em conjunto com o professor" (Edital n.º 53/2017, n.º 55/2017). Na UFMA, a exigência é "participar, em conjunto com o professor-especialista, da produção e processo de avaliação das disciplinas" (Edital n.º 01/2017). Já na UEMA, a responsabilidade mencionada é "corrigir as atividades e avaliações dos alunos" (Edital n.º 01/2017). Percebe-se que o IFMA e a UFMA estabelecem o trabalho em conjunto com o professor, enquanto a UEMA sugere que

a avaliação e a correção das atividades estão sob a responsabilidade exclusiva do tutor.

Um ponto em comum entre as instituições é o estabelecimento da relação de comunicação entre os tutores, sejam eles presenciais, sejam a distância, como expresso nos Editais: "Planejamento de momentos presenciais coletivos com o professor-especialista, o tutor presencial e equipe da Sede, de São Luís" (UFMA, Edital n.º 01/2017); "Estabelecer permanente contato com o Tutor a Distância" (UEMA, Edital n.º 01/2017); "Mediar a comunicação de conteúdos entre Professores Formadores, alunos e Tutores Presenciais" (IFMA, Edital n.º 53/2017, n.º 55/2017).

No ano de 2018, no IFMA, foram selecionados Professores Mediadores a Distância e Presencial por meio do Edital n.º 095/2018. Neste Edital, os tutores foram denominados Professor Mediador a Distância e Professor Mediador Presencial, conforme o item 13.3, que se refere à bolsa dos Professores Mediadores a Distância e Presencial no valor de R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) mensais, valor vigente na época pago aos tutores.

No referido Edital, assim como no Edital n.º 16/2018, a instituição passou a exigir como função do Tutor a Distância: "corrigir as atividades e avaliações dos alunos", deixando de lado a colaboração que existia anteriormente com o professor e alinhando-se às funções exigidas a esse profissional pela UEMA.

Diante disso, observa-se que as diferenças entre as funções de Mediador a Distância e Mediador Presencial se dão principalmente em relação ao AVA, dado que "acompanhar e avaliar as atividades do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) – Moodle" está diretamente relacionado ao mediador a distância. Por sua vez, ao Mediador Presencial, cabe "colaborar com as atividades da Secretaria Escolar". Esse mediador, além das atividades pedagógicas atribuídas a ele, como "executar roteiros didáticos", exerce atividades administrativas.

Em 2019, o IFMA divulgou o Edital n.º 42/2019 para seleção de tutor. Neste edital, havia a seguinte informação: "As atividades de tutoria deste edital são constituídas pelas atribuições da Classe C, baseadas nas atividades elencadas pelas Categorias 3 e 4 de Tutoria, especificadas para os cursos oferecidos no âmbito UAB". Dentre as Atribuições Tutor – Categoria 3, destacam-se:

- Acompanhar e avaliar as atividades do Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA;
- Assistir aos alunos nas atividades do curso;
- Apoiar os Professores Formadores nas atividades da disciplina;

- Mediar a comunicação de conteúdos entre Professores Formadores e alunos;
- Estabelecer e promover contato com os alunos (via AVA).

Essas atribuições são elencadas também ao Tutor – Categoria 4, somando-se ainda a essa categoria as seguintes atividades:

- Apoiar os alunos em todas as atividades no polo presencial;
- Estabelecer e promover contato com os alunos (via AVA) e presencialmente;
- Realizar atividades acadêmicas presenciais no polo de apoio ao qual está ligado.

Observa-se que o referido Edital atribui ao tutor, cumulativamente, as funções do Tutor Presencial e do Tutor a Distância. Nota-se, ainda, que o Tutor, no IFMA, passa a ser categorizado nas Categorias 3 e 4, em vez da nomenclatura "Presencial ou a Distância". Além disso, surge outras modalidades de Tutoria, como constatado nos Editais dos anos seguintes.

Na UEMA, houve seleção por meio dos Editais n.º 04/2019 e n.º 13/2019 para Tutores a Distância, e dos Editais n.º 05/2019 e n.º 14/2019 para Tutores Presenciais. Na UFMA, houve seleção por meio do Edital n.º 322/2019 para Tutor a Distância, e do Edital n.º 325/2019 para Tutor Presencial. A publicação desses Editais demonstra que as duas instituições citadas continuaram selecionando ambos os tutores no ano de 2019.

Importa ressaltar que, no IFMA, em alguns Editais no ano de 2020, o papel do Tutor foi categorizado, sendo a Categoria 1 relacionada ao apoio pedagógico ao docente responsável pela elaboração do material, e a Categoria 2, ao ambiente virtual, na manutenção e organização do material no AVA. As Categorias 3 e 4 estão diretamente relacionadas à orientação dos alunos.

Em 2020, o IFMA, por meio do Edital n.º 13/2020, realizou seleção para contratação de Tutor – Categoria 1. Na página da instituição, o Tutor Categoria 1 é chamado de Gerente Pedagógico. Para um melhor entendimento, serão apresentadas as atribuições desse tutor mais adiante.

Os Editais n.º 14/2020, n.º 27/2020, n.º 39/2020 e n.º 170/2020, dessa mesma instituição, foram destinados para seleção de Tutor – Categoria 2. No Edital n.º 14/2020, na página do IFMA, chama esse tutor de Gerente AVA. Com exceção do Edital n.º 170/2020, os demais atribuem as seguintes funções ao Tutor – Categoria 2, são elas:

- Acompanhar pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) as atividades discentes, conforme o cronograma do curso;
- Organizar o AVA com material didático relativo aos componentes curriculares;
- Acompanhar o funcionamento e a funcionalidade das ferramentas do AVA;
- Proceder com a manutenção dos usuários (controle de acessos, importações, permissões e cortes de grupos de acesso);
- Colaborar na preparação de material audiovisual (edição e produção) (áudio e vídeo);
- Manter regularidade de acesso ao AVA e dar retorno às solicitações dos cursistas e da Coordenadoria do Curso no prazo máximo de 24 horas.

No Edital n.º 170/2020, o Tutor – categoria 2 tem como atribuições:

- Mediar a comunicação de conteúdos entre professor formador e os cursistas;
- Acompanhar pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) os materiais didáticos e as atividades discentes, conforme o cronograma do curso;
- Apoiar o professor formador no desenvolvimento das atividades docentes;
- Organizar o AVA com material didático relativo aos componentes curriculares;
- Acompanhar o funcionamento e a funcionalidade das ferramentas do AVA;
- Preparar material audiovisual (gravação, edição e produção), áudio e vídeo, tratando da qualidade do som e imagem;
- Proceder com a manutenção dos usuários (controle de acessos, importações, permissões e cortes de grupos de acesso);
- Manter regularidade de acesso ao AVA e dar retorno às solicitações dos cursistas e da Coordenadoria do Curso no prazo máximo de 48 horas.

Nas atribuições do Tutor nesse Edital, destacam-se, de forma distinta dos demais, as funções de "mediar a comunicação de conteúdos entre professor formador e os cursistas" e "apoiar o professor formador no desenvolvimento das atividades docentes". Essas responsabilidades não estão associadas a essa categoria de tutor em nenhum outro Edital, ao passo que, nos Editais anteriores, a atribuição era "colaborar na preparação de material audiovisual (edição e produção) (áudio e vídeo)". A distinção entre as palavras "preparar" e "colaborar" evidencia que cada Campus estabelece suas exigências, mesmo quando pertencentes à mesma instituição. Para atuar como Tutor - Categoria 2, é exigido ter Bacharelado em Ciência da Computação, ou Bacharelado em Engenharia da Computação, ou Bacharelado em Sistema de Informação, ou Bacharelado em Engenharia de *Software* ou Licenciatura em Informática e pós-graduação (*lato sensu*) (Edital n.º 14/2020 IFMA). Nota-se, assim, que essa exigência está relacionada à função a ser desempenhada, e não ao curso

que ofertado.

A UEMA mantém a seleção para Tutores a Distância (Edital n.º 01/2020) e Tutores Presenciais (Edital n.º 14/2020). Já na UFMA, foi divulgada a Chamada Pública n.º 04/2020 para Seleção de Tutores. Nesse Edital, não há especificação se o tutor atuará presencialmente ou a distância, sendo estabelecidas as seguintes atribuições:

- Conhecer o Projeto Pedagógico do Curso e as matrizes das Disciplinas;
- Participar de todas as capacitações de tutores;
- Conhecer as ferramentas disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e os materiais referentes aos cursos;
- Mediar a comunicação de conteúdos entre os professores e os cursistas;
- Acompanhar todas as disciplinas do período letivo;
- Participar das aulas online e de todas as atividades síncronas e assíncronas sugeridas pelo docente e/ou coordenação de curso e/ou DTED;
- Acompanhar diariamente a frequência e o desempenho dos alunos, motivando-os, bem como responder as suas dúvidas, em um prazo máximo de 24 horas, por meio dos canais de comunicação disponíveis no AVA;
- Corrigir, fornecer feedback e lançar notas no prazo de 3 (três) dias úteis após o encerramento das atividades;
- Apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes;
- Colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes;
- Participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela DTED/UFMA;
- Ter disponibilidade para participar de viagens aos polos de apoio presencial (PAP);
- Elaborar e enviar dentro do prazo relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria;
- Participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável;
- Realizar atividades presenciais no PAP quando solicitado;
- Promover encontros virtuais, com alunos(as) por meio dos recursos tecnológicos;
- Comunicar-se com equipe do curso e da DTED, incluindo coordenador de curso, coordenador de tutoria, coordenador de polo, professor, secretária, tutor presencial e demais atores;
- Responder com presteza e cordialidade aos e-mails recebidos dos docentes e/ou coordenadores e/ou equipes de gestão, sendo o prazo para as respostas de e-mails de 24 horas;
- Trabalhar durante a vigência do contrato, perfazendo 20 horas semanais (incluindo as atividades presenciais no PAP, que podem ocorrer em finais de semana).

Diante das atribuições apresentadas, destaca-se a responsabilidade de "comunicar-se com a equipe do curso e da DTED, incluindo coordenador de curso, coordenador de tutoria, coordenador de polo, professor, secretária, tutor presencial e

demais atores". Essa incumbência é notável por referir-se ao Tutor a Distância, evidenciando a necessidade de comunicação entre o tutor selecionado, o Tutor Presencial e outros profissionais mencionados no Edital.

Além disso, percebe-se um considerável aumento nas atribuições do Tutor, como a promoção de encontros virtuais com alunos, o prazo de 24 horas para resposta de *e-mails* recebidos, bem como o esclarecimento de dúvidas dos alunos, também no período de 24 horas. Essas exigências suscitam questionamentos sobre a viabilidade do cumprimento de tantas responsabilidades em uma carga horária de 20 horas semanais para esse profissional. Como bem pontua Antunes (2018, p. 60):

A precarização do trabalho ocorre quando [...] são usados vários mecanismos, como a intensificação do trabalho, o prolongamento da jornada, a restrição e a limitação dos direitos, os novos métodos de organização sociotécnica do trabalho etc.

Essa mesma situação pode ser observada no Edital do ano de 2021, Edital n.º 23/2021/UFMA – seletivo para Tutor. Neste, também não especifica se é presencial ou a distância. Observando os seguintes requisitos básicos: “Possuir disponibilidade para participar de viagens aos Polos de Apoio Presencial (PAP)” e “Residir em qualquer município do Maranhão”, constata-se tratar do Tutor a Distância, uma vez que esse profissional poderá viajar até o polo de apoio presencial para o cumprimento de suas atribuições.

Observa-se ainda a seguinte ressalva no item 2.1 do Edital:

Ressalte-se que, no caso dos tutores que residirem fora da região metropolitana de São Luís, composta por São Luís, São José de Ribamar, Paço do Limiar e Raposa, deverão arcar com os seus próprios custos de deslocamento, hospedagem e alimentação, sempre que lhes seja solicitada a presença na sede da DTED/UFMA, situada no Campus Universitário Dom Delgado, 1964, Campus Sede da UFMA, para o cumprimento das atividades descritas no item 3 – Atribuições do tutor – mediante prévia solicitação de comparecimento presencial, conforme necessidade e interesse da DTED/UFMA, para participação em reunião de alinhamento presencial, capacitação de tutores, entre outras. (Edital n.º 23/2021 UFMA).

Assim como Freitas, Rostas e Rostas (2022) apontam, também se observa que o tutor deve ter disponíveis os recursos necessários para exercer seu trabalho. Um dos requisitos básicos para exercer a função é "ter acesso a computadores e recursos de conectividade à internet" (Edital N° 23/2021 UFMA). Dessa forma, é o próprio trabalhador quem disponibiliza os equipamentos, o acesso à internet, a iluminação e arca com os custos para seu labor.

Estamos presenciando a expansão do que podemos denominar uberização do trabalho, que se tornou um *leitmotiv* do mundo empresarial. Como o trabalho on-line fez desmoronar a separação entre o tempo de vida no trabalho e fora dele, floresce uma nova modalidade laborativa que combina mundo digital com sujeição completa ao ideário e à pragmática das corporações. O resultado mais grave dessa processualidade é o advento de uma nova era de escravidão digital, que se combina com a expansão explosiva dos intermitentes globais (Antunes, 2018, p. 37).

Em 2022, ocorreu o processo seletivo para Tutores na UFMA por meio dos Editais n.º 13/2022 e n.º 20/2022. No Edital n.º 13/2022, um dos requisitos básicos estabeleceu a seguinte exigência: "Residir em município que contemple o curso para o qual deseja concorrer". Esse critério sugere tratar-se do Tutor Presencial. Já no Edital n.º 20/2022, um dos requisitos básicos exigiu: "Residir em qualquer município do Maranhão". Observa-se que, por esse requisito, refere-se ao Tutor a Distância. Apesar das diferenças nos requisitos que indicam se tratar de Tutores Presenciais ou a Distância, os Editais apresentam atribuições idênticas para esses profissionais. Essa uniformidade nas atribuições é uma tendência que também se observa em outras instituições.

Na UEMA, a seleção ocorreu por meio dos editais n.º 08/2022, n.º 25/2022 e n.º 35/2022, para Tutores Presenciais. No Edital n.º 35/2022, esses tutores passaram a ter as seguintes atribuições:

- Orientar os estudantes quanto às especificidades da EaD e a funcionalidade do Ambiente Virtual de Aprendizagem;
- Apoiar os professores das disciplinas no desenvolvimento das atividades pedagógicas;
- Manter comunicação contínua e efetiva com a Coordenação de Tutoria, o professor da disciplina e o estudante;
- Desenvolver estratégias motivacionais de trabalho em grupo e apontar caminhos que promovam a aprendizagem autônoma;
- Corrigir as atividades dos estudantes postadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem, fazendo o lançamento das notas;
- Acessar diariamente a disciplina em oferta no curso;
- Acompanhar as atividades dos estudantes, orientando-os no dia a dia, mediando a discussão e a resolução de possíveis problemas, registrando os resultados e viabilizando o processo de autoaprendizagem na disciplina;
- Responder prontamente as dúvidas dos estudantes, não deixando ultrapassar 24 horas, por meio dos canais de comunicação disponíveis do AVA;
- Cumprir 20 (vinte) horas semanais, destinadas ao atendimento de estudantes em sistema on-line AVA – Moodle, estudos, correções de avaliações e reuniões (reuniões pedagógicas com o professor da disciplina e/ou com o coordenador de tutoria); incluindo as atividades presenciais no polo de apoio presencial aos finais de semana;

- Corrigir, fornecer feedback e lançar notas no prazo de 3 (três) dias úteis após o encerramento das atividades;
- Elaborar planejamento a cada encontro presencial;
- Estar ciente dos processos e prazos administrativos que afetam os alunos, prestando informações quando solicitado.

Nesse Edital, pela primeira vez, atividades relacionadas a "corrigir as atividades dos estudantes postadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem, fazendo o lançamento das notas" foram atribuídas ao Tutor Presencial. Em todos os outros Editais dessa Instituição, essa responsabilidade era direcionada ao Tutor a Distância.

A tarefa de corrigir as atividades dos alunos pode ser identificada nos seguintes Editais para Tutores a Distância: Edital n.º 01/2017, Edital n.º 11/2018, Edital n.º 04/2019, Edital n.º 13/2019, Edital n.º 01/2020, Edital n.º 04/2021, Edital n.º 31/2021, Edital n.º 31/2022.

Outro ponto a se observar é que este Edital não menciona o contato com o Tutor a Distância, como nos demais Editais para Tutor Presencial. Isso pode sugerir que esse profissional passaria a desempenhar ambas as funções.

Essa situação persiste também nos Editais do ano de 2023, que foram para a seleção de Tutores Presenciais, nomeadamente o Edital n.º 01/2023, o Edital n.º 15/2023 e o Edital n.º 16/2023. As atribuições permaneceram as mesmas do Edital n.º 35/2022, com o acréscimo de "participar de encontros quinzenais no polo de apoio presencial com carga horária de 8 (oito) horas". Essa atribuição fazia parte das responsabilidades dos Tutores a Distância, conforme Edital n.º 31/2022.

Nesses Editais, não há menção ao contato entre Tutores, ao contrário dos Editais anteriores, que estabeleciam a atribuição de um contato permanente entre Tutores com o intuito de promover uma aprendizagem mais eficaz para o estudante. Nos Editais mais recentes para Tutor Presencial, a comunicação é destacada como atribuição direta do Tutor Presencial: "Manter comunicação contínua e efetiva com a Coordenação de Tutoria, o professor da disciplina e o estudante".

Ao comparar com os editais anteriores, em que havia a clara atribuição de contato permanente entre Tutores, como "estabelecer permanente contato com o Tutor a Distância" (Edital n.º 02/2017, Edital N.º 07/2018, Edital n.º 05/2019, Edital n.º 14/2019) e "manter diálogo constante com o tutor a distância na perspectiva de uma articulação eficaz em busca da melhoria da aprendizagem do estudante" (Edital n.º 14/2020, Edital n.º 11/2021, Edital n.º 08/2022), nota-se que houve modificação.

Diante desses fatos, conclui-se que o Tutor Presencial passa a exercer ambas

as funções: Tutor Presencial e Tutor a Distância. Esse acúmulo de funções evidencia a precarização do trabalho, no qual se trabalha cada vez mais para ganhar um mesmo valor, pois a bolsa remuneração permanece a mesma, de acordo com os Editais analisados. Como explica Antunes (2018, p. 26): “[...] se por um lado necessitamos do trabalho humano e de seu potencial emancipador e transformador, por outro devemos recusar o trabalho que explora, aliena e infelicitiza o ser social, tal como o conhecemos sob a vigência e o comando do trabalho abstrato [...]”.

A posição de Antunes (2018) sobre dualidade do trabalho humano e a necessidade de recusar o trabalho que explora vai ao encontro das reflexões de Marcuse (1973), quando este trata da autonomia individual no trabalho em relação à consciência de servidão e liberdade.

A questão sobre quais necessidades são verdadeiras ou são falsas deve ser respondida pelos próprios indivíduos, mas apenas em última análise; ou seja, se e quando eles são livres para dar sua própria resposta. Enquanto eles são mantidos na incapacidade de serem autônomos, enquanto eles são doutrinados e manipulados, sua resposta a essa questão não pode ser considerada como sendo dele próprio [...] Toda libertação, depende da consciência da servidão e o despertar dessa consciência se vê impedido pela prevalência de necessidades e satisfações que, em grande medida, tornam-se próprias do indivíduo (Marcuse 1973, p. 45-46).

Prosseguindo com a análise, os Editais do IFMA referentes ao ano de 2023 apresentam uma diferenciação notável na classificação dos Tutores, dividindo-os em categorias numeradas de 1 a 4. Dessa forma, importa destacar as atribuições dos Tutores da Categoria 1, uma vez que as demais categorias já foram previamente abordadas.

Conforme os Editais n.º 5/2023, n.º 48/2023, n.º 49/2023 e n.º 79/2023, os Tutores da Categoria 1 desempenham as seguintes funções:

- 3.2.1 Acompanhar os materiais produzidos pelos professores em conformidade com o cronograma dos cursos;
- 3.2.2 Planejar, junto à Coordenadoria Pedagógica Sistêmica e da Unidade de Ensino, formações para os professores formadores acerca da produção de materiais didáticos;
- 3.2.3 Analisar a organização didática dos materiais produzidos pelo professor formador, orientando quanto à melhoria na apresentação e aplicabilidade no AVA;
- 3.2.4 Encaminhar relatórios de acompanhamento e participação dos professores formadores na produção de materiais didáticos dos componentes curriculares para a Coordenadoria de Curso;
- 3.2.5 Estabelecer contato permanente com professor formador, durante o período de produção dos materiais didáticos.

O Edital n.º 5/2023, destinado ao Tutor – Categoria 1 (apoio pedagógico), estabelece que esse profissional deve desempenhar as atividades típicas de tutoria, conforme detalhado no item 3.2 do referido Edital. Contudo, verifica-se que tais atividades apresentam divergências em relação à Resolução CD/FNDE n.º 26/2009, mencionada anteriormente. Embora a resolução destaque que as atribuições do tutor no Sistema UAB podem variar de acordo com as especificidades de cada curso e instituição, cabe às IPES determiná-las nos processos seletivos.

Nota-se que as atribuições relacionadas a esse tutor não se vinculam à especificidade de cada curso, uma vez que o profissional é selecionado para diferentes cursos, sempre com a mesma atribuição e a exigência de ser graduado em Pedagogia com pós-graduação (*lato sensu*). Portanto, essa exigência está relacionada à função a ser exercida, e não ao curso ofertado.

Notavelmente, a Categoria – Tutor 1 não se vincula diretamente ao aluno, e sim ao conteúdo elaborado pelo professor formador. Isso implica designação da responsabilidade de adequação do material produzido pelo professor formador, assemelhando-se ao que poderia ser chamado de "Tutor Pedagogo". Nesse contexto, fica claro que a ausência de uma regulamentação específica para a atividade de tutor o torna o profissional mais frágil nessa modalidade de ensino, sujeito a decisões arbitrárias de cada instituição de ensino. Como aponta Barreto (2008):

O tutor, como figura introduzida no contexto educacional brasileiro pela EaD e como elo mais frágil de toda uma cadeia de simplificações, é um desdobramento previsível do processo de esvaziamento da formação e do trabalho docente (Barreto, 2008, p. 925).

Nesse contexto, a análise e a discussão centraram-se na formação exigida para a atuação desse profissional nas instituições selecionadas.

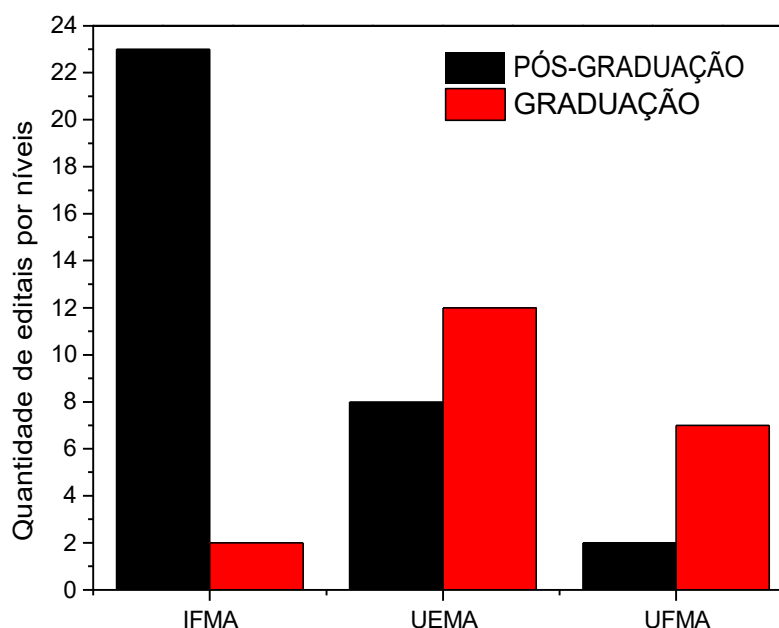
4.3.1 Formação Exigida do Tutor

Com base nas informações levantadas, torna-se necessário salientar que foram analisados apenas os Editais de Seleção para tutores atuarem nos cursos de graduação. Em todos os Editais analisados, há a exigência de formação em graduação e, em alguns, a exigência é ainda maior, abrangendo o nível de pós-graduação (*lato sensu*).

O Gráfico 12 revela um aspecto determinante dos Editais de tutoria: os pré-requisitos de formação acadêmica exigidos para que os candidatos possam concorrer às vagas de tutores. Mais especificamente, concentra-se na distinção entre Editais

que solicitavam graduação ou pós-graduação (*lato sensu*) como requisitos.

Gráfico 12 – Quantidade de Editais por níveis



Fonte: elaborado pela autora (Dados da pesquisa).

No caso do IFMA, dos 25 Editais específicos, 23 deles exigiam que os candidatos possuíssem pós-graduação, indicando uma preferência por tutores mais especializados academicamente. Dois Editais do IFMA requereram apenas a graduação como pré-requisito.

Por outro lado, na UEMA, houve uma divisão mais equitativa. Dos 20 Editais, 12 solicitam graduação como pré-requisito, enquanto 8 exigiram pós-graduação (*lato sensu*) dos candidatos.

A UFMA, por sua vez, teve uma clara preferência por exigir a graduação como requisito mínimo. Apenas 2 dos 9 Editais exigiam pós-graduação (*lato sensu*), enquanto os demais estabeleceram a graduação como o requisito mínimo. Essa análise revela a variabilidade na exigência dos requisitos mínimos de formação para atuar como tutor nas instituições.

Nota-se que essas instituições atendem às normas da Portaria da CAPES n.º 183, de 21 de outubro de 2016, a qual, em seu art. 4º, requer formação de nível superior e experiência mínima de 1 (um) ano no magistério do ensino básico ou superior para atuar como tutor.

Quanto à experiência em nível superior, os Editais das instituições consideram as experiências em tutoria como docência, quando exercidas nos cursos

desenvolvidos na Modalidade de EaD pelo Sistema UAB, conforme comprovação de experiência, de acordo com o Ofício n.º 187/2016-CCB/CGFO/DED/CAPES, de 22 de novembro de 2016.

Conforme a LDB 9.394/1996, art. 66, "a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado" (Brasil, 1996). Contudo, em suas pesquisas, Garcia e Silva (2017) constataram que existem professores tutores atuando em cursos superiores tendo apenas a graduação, sendo que 56,73% não possuíam ainda mestrado ou doutorado. Os autores argumentam que essa situação desconsidera a LDB em relação ao nível de escolaridade, o que se torna preocupante.

Em contrapartida, um estudo realizado por Freitas, Rostas e Rostas (2022), constatou que a pontuação classificatória presente no Edital de seleção para tutores da EaD representa a contratação de mão de obra qualificada com garantia de qualidade do ensino ofertado. No entanto, eles observam que a remuneração, paga em forma de bolsa, encontra-se inferior a 1 salário-mínimo, desvalorizando o trabalho desses profissionais.

4.3.2 O Processo de Seleção do Tutor

O processo de seleção para tutores no IFMA e na UFMA ocorre, em geral, por meio da análise de títulos. Na UEMA, essa seleção é mais rigorosa, envolvendo não apenas a análise de títulos, mas também a realização de prova didática, como observado nos Editais n.º 04/2019, N.º 01/2020, n.º 04/2021, n.º 31/2021 e n.º 31/2022, destinados à seleção de Tutores a Distância, assim como nos editais n.º 15/2023 e n.º 16/2023 para Tutores Presenciais.

Conforme o Edital n.º 01/2020 (UEMA), a Prova Didática, de caráter classificatório e eliminatório, é conduzida da seguinte forma:

A Prova Didática, visando aferir o desempenho pedagógico e o domínio do conteúdo da área/subárea do conhecimento objeto de seleção, constará de aula expositiva sobre um dos temas constantes no Anexo IV, sendo o mesmo sorteado no início da prova, de acordo com o curso para o qual concorre o candidato;

A prova didática terá a duração mínima de 15 minutos e máxima de 25 minutos, na qual serão atribuídas notas de 0 (zero) a 100 (cem), de acordo com a Ficha de Avaliação da Prova Didática disposto no Anexo;

O candidato deverá entregar duas cópias do plano de aula aos examinadores, antes do início da prova para fins de pontuação no item específico conforme Ficha de Avaliação da Prova Didática (Anexo V).

Essa prova, como mostra o Edital, visa aferir o desempenho pedagógico. Observa-se que a instituição, por meio desse processo seletivo, busca selecionar um professor. Nesse contexto, percebe-se a criação de "uma subclasse docente, apesar da importância do tutor no processo ensino-aprendizagem dessa modalidade de ensino" (Segenreich, 2009, p. 219).

Para Lapa e Pretto (2010, p. 91), é "[...] evidente a falta de reconhecimento desse profissional, recrutado por meio de seleção interna nas IFES que aderiram aos termos postos pelo Ministério da Educação para a oferta de cursos em EAD". Desse modo, nota-se um processo de mercantilização da educação superior implantado dentro da própria universidade com base nos mecanismos de financiamento difundidos ao longo dos anos.

Os resultados indicam que, mesmo sem reconhecimento institucional para a atividade docente do tutor, esse profissional é selecionado com demandas que evidenciam a exigência do conhecimento pedagógico, assim como experiência na área. Além disso, constata-se, a partir dos dados analisados, que essa atividade profissional é precarizada, posto que, ao longo dos anos, as instituições aumentaram suas exigências para o desenvolvimento dessa função e passaram a acumular responsabilidades que anteriormente eram atribuídas ao Tutor Presencial e, em outros momentos, ao Tutor a Distância, não havendo mais distinção nas atribuições entre essas duas categorias.

Compreende-se, portanto, que esse profissional, o Tutor, desempenha suas funções de acordo com as necessidades de cada instituição que o contrata, recebendo uma bolsa (inferior a um salário-mínimo) e sendo exigido a desempenhar tarefas próprias de profissionais qualificados na respectiva área. Além dos tutores tradicionais conhecidos, sejam eles presenciais, sejam a distância, percebe-se uma nova categoria de tutor que não está diretamente ligada aos alunos, e sim ao professor formador e à manutenção do Sistema AVA.

Nesses termos, entende-se que a função do tutor se configura em atividade docente. No entanto, ele encontra-se em um processo de construção de uma identidade profissional. Isso porque "[...] as mudanças sociais atuais, tanto internas como externas às escolas, estariam produzindo condições de incerteza, insegurança e crise de identidade no âmbito da profissão docente, que historicamente foi estável para muitos professores(as)" (Rossi; Hunger, 2020, p. 316). Dessa forma, destaca-se a falta de reconhecimento social e profissional desse trabalhador, pois, além das

atividades docentes desempenhadas, são designadas a ele também atividades administrativas, o que pode descaracterizar o seu trabalho docente.

Diante do exposto, é importante salientar que o presente estudo não se posiciona contra a EaD. Reconhece-se sua importância na expansão da oferta da Educação Superior. A autora atuou como tutora por anos, testemunhou, junto a vários alunos, a oportunidade de melhoria de vida com a conquista de um curso de graduação, mas, ao mesmo tempo, vivenciou a precarização do trabalho exercido pelo tutor. Assim sendo, enfatiza-se que a EaD precisa ser ofertada de forma responsável, tanto para os alunos quanto para os profissionais envolvidos em sua oferta, por meio de políticas educacionais que ofereçam qualidade de ensino e assegurem direitos aos profissionais envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa partiu do pressuposto de que, ao longo do tempo, foram desenvolvidas novas formas de trabalho e oferta de educação escolar, em resposta às transformações nas relações econômicas, sociais e educacionais. Por consequência, o mercado atual exige que o trabalhador seja adaptável a diversas funções. Nessa linha, o olhar empregado neste estudo voltou-se para a EaD, tendo como foco principal o Sistema UAB e a relação de trabalho dos profissionais que nela atuam, especialmente do trabalho exercido pelo tutor, a fim de entender suas principais implicações.

Considera-se que a EaD é de suma relevância desde seu surgimento, pois oportunizou e oportuniza a qualificação a diversas pessoas que, de outra forma, talvez não pudessem concluir seus estudos. Além disso, percebe-se que essa modalidade de ensino se modifica de acordo com as transformações da sociedade, com o discurso da democratização da educação e a possibilidade de alcançar tempos e lugares distintos, devido, principalmente, às TICs.

Essa modalidade, em que diferentes atores exercem a função docente, como o tutor, reflete as relações de trabalho flexibilizadas no atual estágio em que se encontra a sociedade capitalista. O tutor, apesar de desenvolver função docente, não pode ser considerado docente, pois a ele são atribuídas funções que não fazem parte da docência, sendo essas mais de cunho administrativo. Portanto, não se pode afirmar que o tutor seja um docente.

No primeiro capítulo desta dissertação, constatou-se que os sistemas educacionais estão em constante adaptação às mudanças sociais, e a EaD tem atravessado transformações significativas ao longo do tempo. Nesse contexto, foram destacados os principais conceitos relacionados a essa modalidade de ensino, refletindo sobre as concepções tecnicistas (uma educação mecanizada e descontextualizada), economicistas (que definiram a EaD como produto de um processo de industrialização, sendo um modelo de baixo custo para replicação em massa) e humanistas (que preconizam uma formação crítica, significativa, autônoma e emancipadora, considerando o contexto social, econômico, cultural e histórico nos quais cada indivíduo está inserido). Além disso, discutiu-se a história da educação a distância no mundo e sua evolução no Brasil, destacando marcos temporais relevantes. Observou-se o uso político e tecnocrático dessa modalidade durante o

regime militar, como uma maneira de qualificar mão de obra em massa para atender às demandas do mercado de trabalho. Salientou-se, ainda, a institucionalização da EaD no Brasil por meio da LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A partir dessa lei, foram definidos o credenciamento das instituições pela União, a regulamentação dos requisitos para realização de exames e registros de diplomas relativos à EaD, as normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância, bem como a autorização para sua implementação.

No que tange ao Decreto que regulamenta o art. 80 da LDB n.º 9.394/1996, verificou-se que o referido instrumento legal faz referência à necessidade de pessoal qualificado para a efetivação da EaD, bem como à necessidade de políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis com a modalidade. No entanto, nota-se a ausência de uma definição clara do que seria esse pessoal qualificado. Entende-se, contudo, que, independentemente da modalidade, está-se tratando de educação. Portanto, refletiu-se que, a partir da CF/1988, a educação passa a ser apresentada de maneira ampla, não havendo distinção entre presencial ou a distância. Logo, compreende-se que a educação a distância é um direito de todos, estando voltada para o desenvolvimento do cidadão.

Por fim, foram destacadas as Políticas de Educação a Distância no Brasil para a Educação Superior, por meio de discussões e movimentos políticos relevantes na elaboração dessas políticas. Assim, foram evidenciadas as primeiras iniciativas de oferecer a Educação Superior a Distância por meios digitais. Para tanto, várias ações foram implementadas a partir dos anos 1990, conduzidas por universidades e consórcios universitários.

No segundo capítulo, foram abordadas as principais formas de oferta da educação a distância, promovendo reflexões sobre a Sociedade da Informação e Comunicação. Verificou-se que as TDICs têm contribuído para mudanças sociais, inclusive na educação, podendo ser utilizadas como uma possibilidade de melhoria no sistema educacional. Observa-se que a sociedade contemporânea, moldada pelos preceitos do capitalismo, segundo a visão marxiana, vive sob um pensamento unidimensional, no qual a classe hegemônica induz o indivíduo, por meio de falsas necessidades, a buscar no consumo uma felicidade ilusória que nunca será plenamente satisfeita. Embora a tecnologia devesse ser um meio para aprimorar a qualidade de vida humana, erradicar a miséria, a fome, melhorar a saúde e a educação da população, muitas vezes contribui para a perpetuação das

desigualdades. Isso ocorre porque determinados produtos e serviços só estão acessíveis a pessoas que possuem alto poder aquisitivo, resultando em um distanciamento entre os dominantes e os dominados.

No âmbito da Teoria Crítica, buscou-se demonstrar que essa abordagem revela a sociedade atual em seus aspectos históricos, econômicos e sociais, visando à libertação do indivíduo e sua emancipação da opressão totalitária e do trabalho alienado. Pretende-se formar cidadãos críticos capazes de perceber e refletir sobre as verdadeiras condições em que vivem.

No que diz respeito à EaD, refletiu-se sobre as intenções políticas da classe dominante em expandir de maneira desenfreada essa modalidade de ensino em detrimento da modalidade presencial. Contatou-se uma forte tendência de racionalização tecnológica em busca de eficiência e lucro. Assim, a classe dominante pode estar utilizando a EaD como um projeto político de dominação para uma sociedade acrítica, uma vez que, nessa modalidade, as subjetividades humanas são frequentemente desconsideradas. Enquanto a Teoria Crítica procura evidenciar como a sociedade vigente se organiza e apontar possibilidades de mudança, este estudo procurou expor como a educação a distância está sendo oferecida e como poderia servir ao sujeito não apenas como instrução, mas também como uma aprendizagem significativa, visando transformar o indivíduo em um sujeito crítico e proporcionar oportunidade para que alcance a emancipação humana.

No terceiro capítulo, foram abordados a estrutura e o funcionamento do Sistema UAB, em sua organização pedagógica e administrativa, bem como o contexto de sua criação e seus fundamentos legais. Verificou-se que esse Sistema, enquanto política pública educacional, surgiu devido à necessidade de qualificação do professor, principalmente para a educação básica, sendo o maior programa de expansão no Brasil da Educação Superior pública por meio da EaD. Todavia, foram observados alguns problemas na expansão da UAB, especialmente por não ser uma universidade em si, não possuindo, assim, autonomia. Destarte, o funcionamento e a educação proposta pelo Sistema UAB podem acabar sendo precarizados por não possuírem as condições necessárias para uma oferta adequada. Assim, a precarização da educação engloba diversas características, incluindo os processos ensino-aprendizagem e o trabalho docente desenvolvido nesse Sistema.

Além disso, destacou-se que, a partir dos anos 1990, as políticas educacionais no Brasil passaram a estar vinculadas à necessidade de se ajustar às demandas da

reestruturação econômica global. Compreende-se que as políticas educacionais são dinâmicas e refletem o Projeto Político de Estado em cada momento da história. Desse modo, verificou-se que elas estão direcionadas para atender às demandas do atual sistema de acumulação capitalista. Contudo, a simples adesão a padrões internacionais pode não considerar as especificidades de cada país (cultura, economia, política, sociedade, dentre outras), podendo levar a resultados divergentes do esperado, uma vez que essas políticas podem não ser as mais apropriadas para as necessidades da educação brasileira.

É possível compreender o contexto de criação do Sistema UAB, à medida que essa política pública educacional favoreceu o ingresso de cidadãos que, talvez, de outra forma, não teriam a oportunidade de frequentar um curso de nível superior. Todavia, essa política educacional pode estar atendendo a interesses não necessariamente da população, em formar um número elevado de cidadãos, visto que foi possível observar a existência de um eventual excesso de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho.

Acerca dos profissionais bolsistas da UAB, identificou-se que a docência nesse Sistema envolve diversos profissionais, ocorrendo a divisão e a fragmentação do trabalho, cada um com suas atribuições. Ao mesmo tempo, acabam por se inter cruzar ao ponto de, em determinados momentos, não haver mais separação entre docentes e administrativos, destacando os aspectos pedagógicos e recursos humanos desse Sistema.

No que se refere à UAB, o referido capítulo apresentou o seu contexto histórico e as formas de pagamentos aos trabalhadores que atuam nesse Sistema, com destaque para o tutor. Nota-se que esse profissional é indispensável para a efetivação da modalidade de ensino a distância, mas, ao mesmo tempo, verifica-se também uma negação institucional da identidade docente do tutor. Contudo, restou constatado que esse profissional exerce a função docente. Como continuidade, discutiu-se a identidade e o sentimento de pertencimento, evidenciando a formação da identidade profissional.

Abordou-se o tema identidade a partir de uma visão histórica, social e econômica, acentuando a defesa de que a identidade é construída no caminhar do indivíduo, mediante suas experiências e vivências. Dessa forma, discutiu-se a construção identitária do tutor, refletindo sobre os novos arranjos das profissões para atender às novas demandas educacionais.

Por último, foram destacadas as atribuições do tutor no Sistema UAB. Desse modo, no quarto capítulo, empreendeu-se uma análise em torno das responsabilidades do Tutor na modalidade de educação a distância, discutindo e examinando-as no Sistema UAB em instituições públicas de ensino superior conveniadas no estado do Maranhão.

A análise dos dados mostrou-se condizente com a bibliografia examinada neste estudo, confirmando a precarização do trabalho do tutor. Verificou-se que o teletrabalho ou *home office* contribui para a exploração do trabalhador, algo que Antunes (2018) classifica como escravidão digital.

Tomando como base a pergunta norteadora desta pesquisa (Qual a função do Tutor?), conclui-se que a função desse profissional é aquela que a instituição determina. Essa situação ocorre devido à falta de regulamentação da profissão de tutor. Como consequência, cada instituição tem a liberdade para determiná-la, de modo a melhor atender suas necessidades para efetivar o Sistema UAB. Essa problemática pode envolver a falta de recursos financeiros para que as instituições contratem profissionais com salários compatíveis com a qualificação exigida.

As críticas apresentadas não implicam necessariamente um posicionamento contrário à EaD. Esse posicionamento se manifesta ao modo como essa modalidade de ensino tem sido historicamente aplicada no Brasil. Muitas vezes, é transformada em um ensino de segunda linha, uma fábrica de certificados, o que contribui para a precarização do trabalho daqueles que fazem parte do processo. Diante disso, almeja-se que o presente estudo possa contribuir para sensibilizar a sociedade e o poder público sobre a necessidade urgente de mudar a forma de oferecer a EaD, tanto para os alunos, que precisam de uma educação que lhes garanta aprendizado significativo, quanto para os trabalhadores envolvidos nesse processo. Isso inclui a regulamentação das funções desenvolvidas na EaD e a valorização profissional.

Posto isso, ratifica-se que o objetivo com as críticas foi o de chamar a atenção para a oferta excessiva de cursos nessa modalidade, especialmente de licenciatura, e para as formas precárias de contratação dos profissionais que atuam nela, em especial, o tutor. Portanto, ainda existem grandes desafios e incertezas no percurso desse profissional da EaD, destacando-se, nesse âmbito, o SisUAB, onde constatou-se a exigência de atividades docentes por parte do tutor, mas sem o devido reconhecimento profissional ou financeiro para esse trabalhador.

Como bem destaca Antunes (2017, p. 13), "uma instituição formal, por maior

que seja, não engendra a partir de si um sistema social como um todo" e, da mesma forma, "[...] tampouco ela tem a possibilidade de sozinha confrontá-lo". Dessa forma, compreende-se que, na atualidade, a EaD é essencial para a manutenção da qualificação e do desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo. Entretanto, é imprescindível ressaltar que essa modalidade não constitui, por si só, uma solução completa para os desafios educacionais, sendo necessárias políticas públicas que promovam efetivamente o seu aprimoramento e desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. R. M. A história da EAD no Brasil. In; LITTO, F.M e FORMIGA, Marcos (org.). **Educação a Distância o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education no Brasil, 2009.

ANTUNES, R. C. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

ANTUNES, R. C. Da educação utilitária fordista à da multifuncionalidade liofilizada. *In: Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência, 38º Reunião Nacional – ANPEd, 2017, São Luís-MA*. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalhoemcom_38anped_2017_g11_textoricardoantunes.pdf. Acesso em: 26 set. 2023.

ANTUNES, R. C. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, R. C. Qual é o futuro do trabalho na Era Digital?. **Laborare**, v. 3, n. 4, p. 6-14, 2020.

ARAÚJO, Denise Silva; ALMEIDA, Maria Zeneide C. M. de. Políticas educacionais: refletindo sobre seus significados. **Revista Educativa**. Goiânia, v. 13, n. 1, p. 97-112, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/1247/863>. Acesso em: 02 jan. 2023.

ARRUDA, Eucidio Pimenta; ARRUDA, Durcelina Ereni Pimenta. Educação à distância no Brasil: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. **Educação em revista**, v. 31, p. 321-338, 2015.

AZEVEDO, Érica de M. O Papel do Tutor-Professor na EaD em Nível Superior: Aspectos Históricos e o Reconhecimento Legal. **EaD em Foco**, [S. l.], v. 9, n. 1, 2019. DOI: 10.18264/eadf.v9i1.753. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/753>. Acesso em: 23 set. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, Raquel Goulart. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução. **Educação & Sociedade**, v. 29, p. 919-937, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xnPDLbymtWR9q3TjTkzqfwx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 mar. 2023.

BASTOS, Josie do Amaral. **A Política pública de educação a distância no ensino superior do Brasil**: uma avaliação do processo de implementação a partir da experiência da UFMA no Estado do Maranhão. 2018. 205 p. Tese (Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas/CCSO) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/2264>. Acesso em:

22 mar. 2023.

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2005.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação & sociedade**, v. 23, p. 117-142, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/yvpWm7vFNqhpZYMtjn8kHZD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 25 set 2022.

BEZERRA, Mayam de Andrade; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. Tutoria: concepções e práticas na educação a distância. **Tecnologias digitais na educação [online]**. Campina Grande: EDUEPB, p. 233-258, 2011. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/6pdyn/pdf/sousa-9788578791247-10.pdf>. Acesso em: 12 out. 2022.

BRANCO, Juliana Cordeiro Soares; DOS PASSOS, Daniela Oliveira Ramos. **Condições do trabalho docente e de tutoria na EAD**: fragilização e precariedade. Revista Tempos e Espaços em Educação, v. 13, n. 32, p. 2, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8079567>. Acesso em 24 out. 2022.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira et al. Teoria crítica: fundamentos e possibilidades para pesquisas em avaliação educacional. **REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA**, v. 9, n. 17, p. 72-90, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/574>. Acesso em: 12 out. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 03 mar. 2023.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portaria nº 183, de 21 de outubro de 2016**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 out. 2016. Seção 1, p. 9. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22061253/do1-2016-10-24-portaria-n-183-de-21-de-outubro-de-2016-22061195-22061195. Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. **Polos UAB**. 12 jan. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-a-distancia/universidade-aberta-do-brasil/mais-sobre-o-sistema-uab/polos-uab>. Acesso em: 29 mar. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 33, de 16 de fevereiro de 2023**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 17 fev. 2023. Seção 1, p. 5. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=10902>. Acesso

em: 30 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-publicacaooriginal-39018-pe.html>. Acesso em: 03 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto n. 5.800, de 08 de junho 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 jun. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 03 mar. 2023.

BRASIL. IBGE. **AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS**. Internet já é acessível em 90,0% dos domicílios do país em 2021. 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/34954-internet-ja-e-acessivel-em-90-0-dos-domicilios-do-pais-em-2021>. Acesso em: 27 dez. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2021**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em: 08 fev. 2023.

BRASIL. **Censo da Educação Superior 2021**: divulgação dos resultados. Brasília, DF: Inep, 2022b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em 08 fev 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 out. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 26 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 25 nov 2022.

BRASIL. **Instrução Normativa nº 2, de 19 de abril de 2017**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 abr. 2017. Seção 1, p. 25. Disponível em: https://sead.ufba.br/sites/sead.ufba.br/files/instrucao_normativa_no_2_de_19_de_abril_de_2017.pdf. Acesso em: Acesso em: 27 nov 2022.

BRASIL. **Portaria nº 102, de 10 de maio de 2019**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 mai. 2019. Seção 1, p. 6. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=1027>. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/193-secretarias-112877938/seed-educacao-a-distancia-96734370/12777-referenciais-de-qualidade-para-ead>. Acesso em: 21 abr. 2020.

BRASIL. **Universidade Aberta do Brasil (UAB)**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/uab>. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. Resolução nº 1, de 11 de março de 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2016-pdf/35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf/file>. Acesso em: 29 mar. 2023.

BRASIL. Serviços e Informações do Brasil. **Formação de Professores, UAB oferece mais de 130 mil vagas**. Brasília: Serviços e Informações do Brasil, 06 Abr. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2022/04/uab-oferece-mais-de-130-mil-vagas>. Acesso em: 11 Mar. 2023.

BRASIL. **SISUAB**. Disponível em: <https://sisuab2.capes.gov.br/sisuab2/login.xhtml>. Acesso em: 11 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº. 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11273.htm. Acesso em: 29 mar. 2023.

CARVALHO DE OLIVEIRA DE FREITAS, A.; SAUAIA GUIMARÃES ROSTAS, M. H.; RIBEIRO ROSTAS, G. A precarização do trabalho do tutor virtual na educação a distância: reflexões sobre essa forma atípica e flexível de trabalho: *The precariousness of the work of the virtual tutor in distance education: reflections on this atypical and flexible way of the working*. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 17, n. 35, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5261>. Acesso em: 19 ago. 2023.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CAVALCANTE FILHO, Antonio; SALES, Viviani Maria Barbosa; ALVES, Francione Charapa. Tutoria e identidade docente na educação a distância. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 2, n. 1, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3632>. Acesso em: 4 nov. 2022.

CHAMPANGNATTE, Dostoiewski M. de O.; GARCIA, Raimunda I. G. A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: possibilidades e desafios. In: KOCHHANN, Andréa; LIMA, Jades D. N. de (Org.). **FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA DE ENSINO**: Tensionamentos e

Desafios. 1ed. São Paulo: Editora Dialética, 2023, v, p. 1-264.

CONSALTÉR, Evandro; FÁVERO, Altair. Elementos qualificadores da investigação científica no campo das políticas educacionais. In: **Revista Educação e Formação**, v.4, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/850>. Acesso em: 12 abr. 2023.

CÓSSIO, Maria de Fátima. A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores. **Revista Educação**, v.41, 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/29528>. Acesso em: 18 abr. 2023.

COSTA, Marcos Rogério Martins; SOUSA, Jonilto Costa. **Educação a Distância e Universidade Aberta do Brasil**: reflexões e possibilidades para o futuro pós-pandemia. 2020. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/40011/1/ARTIGO_EducacaoDistanciaUniversidade.pdf. Acesso em: 11 mar. 2023.

COSTA, Maria Luisa Furlan. História e políticas públicas para o ensino superior a distância no Brasil: o programa Universidade Aberta do Brasil em questão. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 12, n. 45, p. 281-295, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640149>. Acesso em: 07 mar. 2023.

DORIA, F. A. Introdução. In: **Marcuse**: vida e obra. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S.A, 1983. (p.13 - 21).

DOURADO, L. F. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001 - 2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, set. 2010. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000300003>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/03.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2023.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc. [online]**, 2015, v. 36, n. 131, p. 299-324, 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2023.

DUBAR, C. **A crise das identidades**: A interpretação de uma mutação/Claude Dubar; tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução: Andréa S. M. Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ESTEVES, A. A.; VALVERDE, A. J. R. Educação e emancipação em Adorno e Marcuse. **Cognitio-Estudos**: revista eletrônica de filosofia, v. 13, n. 2, p. 256-276, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/cognitio/article/view/31202/22189>. Acesso em 17

dez 2022.

FARIA, Ederson de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 15, p. 35-42, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/DTxHk78xxwXWq6gcH7RKjQG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 19 nov. 2023.

FERREIRA, R. D. de S.; GAMEZ, L. O papel da Universidade Aberta do Brasil no cumprimento das metas do PNE 2014-2024: potencialidades e fragilidades. In: **Congresso ABED**. 2015. http://www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD_349.pdf. Acesso em: 23 jul. 2023.

FRANÇA, F. F., COSTA, M. L. F., & SANTOS, R. O. dos. (2019). As novas tecnologias de informação e comunicação no contexto educacional das políticas públicas: possibilidades de luta e resistência. **ETD - Educação Temática Digital**, 21(3), 645–661. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v21i3.8654687>. Acesso em: 24 abr. 2023.

FRANCO, M. L. P. B. F. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. SP, Cortez, 1995. P. 27-30.

FREITAS, H. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, set. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/tYqzhTX8hPZ65g5z3zvSwWG/?lang=pt>. Acesso em: 14 abr. 2023.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Tutoria entre estudantes: uma proposta de trabalho que prioriza a aprendizagem. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 25, n. 2, p. 217-240, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37425876010.pdf>. Acesso em 18 ago 2023.

GARCIA, Marta Fernandes; DA SILVA, Dirceu. Professor tutor: papéis, funções e desafios. **Linhas Críticas**, v. 23, n. 50, p. 28-50, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193552559003.pdf>. Acesso em: 09 out. 2023.

GATTI, Bernadete Angelina. *et al.* A Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: as Licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, Dezembro/Janeiro/Fevereiro, 2013-2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em 24 abr 2023.

GATTI, Bernadete Angelina. *et al.* Identidade profissional de professores: um referencial para pesquisa. In: Formação de professores e trabalho docente. **Revista Educação & Linguagem**. São Bernardo do Campo: Metodista, ano 10, n. 15, 2007, p. 269-283. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas->

metodista/index.php/EL/article/view/166. Acesso em: 05 jan. 2023.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIOLO, J. Educação a Distância no Brasil: a expansão vertiginosa. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 34, n. 1, p. 73-97, 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2447-41932018000100073&script=sci_arttext. Acesso em 24 jul 2023.

GOHN, Maria Glória. Sociologia da Educação: campo de conhecimento e novas temáticas. **Educação & Linguagem**, v. 15, n. 26, p. 95-117, 2012. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/view/3376/3150>. Acesso em 02 out 2022.

GROSSECK, Gabriela; MARINHO, Simão Pedro P.; TÁRCIA, Lorena. Educação a distância baseada na Web 2.0: a emergência de uma Pedagogia 2.0. **Educação & Linguagem**, v. 12, n. 19, p. 111-123, 2009. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/view/816>. Acesso em: 06 mai 2023.

HONORATO, Gabriela; ZUCCARELLI, Carolina; VIEIRA, André. Estratificação horizontal nas licenciaturas das instituições federais brasileiras. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 29, p. 28-53, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/21995>. Acesso em: 12 jul. 2023.

KELLNER, D. Reflexões sobre Herbert Marcuse, no quinquagésimo aniversário de publicação de *One-Dimensional Man*. **Artefilosofia**, v. 10, n. 18, pág. 35-49, 2015.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. 8ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. Coleção Papirus Educação.

KENSKI, Vani Moreira. Gestão e uso das mídias em projetos de educação a distância. **Revista e-curriculum**, v. 1, n. 1, 2005. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/3099>. Acesso em: 29 abr. 2023.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9ª. Campinas, 2010.

LACÉ, Andréia Mello. **A Universidade Aberta do Brasil (UAB): das origens na ditadura militar ao século XXI**. 2014. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/17895>. Acesso em: 19 mar. 2023.

LAPA, Andrea; PRETTO, Nelson De Luca. **Educação a distância e precarização do trabalho docente**. Em aberto, v. 23, n. 84, 2010. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2469>. Acesso em 23 jun 2022.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento da era da informática**. 34. ed. 1998.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências profissionais e profissão docente. (7ª ed.) São Paulo: Cortez, 2003 (Coleção questões da nossa época; 67).

LIBÂNEO, J. C. **Políticas educacionais no Brasil**: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), v. 46, p. 38-62, 2016. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtgY4GVPJ5rNYZQfWyBPPb/?format=pdf&lang=pt>.
Acesso em: 29 abr. 2023.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. **Produto 01** - Documento técnico contendo estudo analítico das diretrizes, regulamentações, padrões de qualidade/regulação da EAD, com vistas a identificar políticas e indicadores de expansão da Educação Superior em EAD. 2014. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=165%2010-produto-01-estudo-analitico&Itemid=30192%3E. Acesso em: 01 mar. 2023.

LOBO, Márcia Eunice. **AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO**: um olhar sobre os processos de credenciamento institucional. 2011. 254 f. Tese (Doutorado em Educação), faculdade Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em:
<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/9580/1/Marcia%20Eunice%20Lobo.pdf>.
Acesso em: 03 mar. 2023.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial**: o homem unidimensional. 1973. Rio de Janeiro: ZAHAR.

MATTAR, J. Web 2.0 e redes sociais na educação a distância: cases no Brasil. **Revista digital La Educ@ción**, v. 145, 2011. Disponível em:
http://www.educocia.org/portal/La_Educacion_Digital/laeducacion_145/studies/EyEP_mattar_ES.pdf. Acesso em: 22 abr. 2023.

MESZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo. 2008.

MILL, D. A Universidade Aberta do Brasil. **Fredric M. Litto Marcos Formiga**, p. 18, 2012. Disponível em:
https://www.unirios.edu.br/internas/biblioteca/servicos/arquivos/ebooks/educacao_a_distancia_o_estado_da_arte.pdf#page=292. Acesso em: 13 mar. 2023

MILL, Daniel et al. O desafio de uma interação de qualidade na educação a distância: o tutor e sua importância nesse processo. **Cadernos da pedagogia**, v. 2, n. 4, 2009. Disponível em:
<https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/106>. Acesso em: 13 mar. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Editora Vozes Limitada, 2013.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **A educação a distância**: uma visão integrada. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância**: sistemas de aprendizagem on-line. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação UFSM**, v. 40, n. 1, p. 101-116, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117132892008.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2023.

MUGNOL, M. A educação a distância no Brasil: conceitos e fundamentos. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 27, p. 335-349, 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2009000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 fev. 2023.

NOBRE, M. A teoria crítica e Escola de Frankfurt. *In*: **Teoria crítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

NUNES, I. B. A história da EAD no mundo. *In*: LITTO, Fredric M; FORMIGA, Marcos (Orgs.). **Educação a Distância**: estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

OLIVEIRA CARVALHO, P. J. De. Educação a Distância sob a lógica da dominação. **SIED: EnPED-Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância**, 2016. Disponível em: <http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1202/962>. Acesso em 25 out 2022.

OLIVEIRA, D. A. FLEXIBILIZAÇÃO NAS RELAÇÕES DE TRABALHO E EMPREGO E O RECURSO À EDUCAÇÃO. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 7, p. 158–174, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9209>. Acesso em: 12 set 2022.

OLIVEIRA, Luciana Charão de. **Política pública educacional como estratégia de programa de governo**: o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). 2019. 146 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2019. DOI <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2019.921>. Acesso em: 25 abr. 2023.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Robespierre de. Crítica cultural e a sociedade unidimensional. *In*: **Artefilosofia**, v.6, n.11, 2011. (p.158 - 169). Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/raf/article/view/604/560>. Acesso em: 19 dez. 2022.

PISANI, Marília Mello. Tecnologia e política em Marcuse. **Revista Cult**, edição, v. 127, 2010.

PRETI, O. (Org.). Educação a distância: fundamentos e políticas. 2ª **Cuiabá: EdUFMT**, 2011.

PRETI, O. (Org.). **Educação a distância**: inícios e indícios de um percurso. Cuiabá: UFMT – Nead/IE, 1996.

PRETI, Oreste; OLIVEIRA, Gleyva; MS, O. **O estado da arte sobre “tutoria”**: modelos e teorias em construção. Relatório de Pesquisa “O sistema de Orientação Acadêmica no curso de Pedagogia a distância da Universidade Federal de Mato Grosso. Programa CAERENAD-Téléuniversité du Québec, Canadá, 2003. Disponível em: https://setec.ufmt.br/uploads/files/pcientifica/tutoria_estado_arte.pdf. Acesso em: 20 out. 2022.

QUINTANILHA SOUSA, Andreia da Silva. (2012). Universidade Aberta do Brasil (UAB) como política de formação de professores. **Revista Educação Em Questão**, 42(28). Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4055>. Acesso em: 25 abr. 2023.

RIBEIRO, L.T. F. **A teoria crítica, a escola de Frankfurt e a educação**. 2010.

ROSSI, Fernanda; HUNGER, Dagmar. Identidade docente e formação continuada: um estudo à luz das teorias de Zygmunt Bauman e Claude Dubar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 101, n. 258, p. 313-336, maio 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/BZ6Mg4DWyRdLffjThQSHJJh/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 02 jan. 2023.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história & ciências sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/download/38143476/Analise_Documental.pdf. Acesso em: 18 jan. 2023.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. ProUni e UAB como estratégias de EaD na expansão do ensino superior. **Pro-Posições**, Campinas: UNICAMP, v. 20, n. 2 (59), p. 205-222, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/xsWtB87QQvPLK6hwmj7shsc/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2023.

SILVA, M. Educação a distância (EaD) e educação online (EOL) nas reuniões do GT 16 da ANPEd (2000-2010). **Revista Teias**, v. 13, n. 30, p. 24, 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24273>. Acesso em: 25 abr 2023

SILVEIRA, B. P. da. **Pessimismo e utopia**: contribuições da teoria crítica de Herbert Marcuse à educação. 2014. Disponível em: https://agendapos.fclar.unesp.br/agendapos/educacao_escolar/3254.pdf. Acesso em: 13 set. 2022.

VALENTE, J. A. Tecnologias e educação a distância no ensino superior: uso de metodologias ativas na graduação. **Trabalho & Educação**, v. 28, n. 1, p. 97-113, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9871/9929>. Acesso em: 02 mai. 2023.

VELOSO, B.; MILL, D. Tutoria no sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB): uma análise dos tutores presenciais e virtuais. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 29, n. jan/dez, p. 1–17, 2020. DOI: 10.29286/rep.v29ijan/dez.8477. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8477>. Acesso em: 25 mai. 2023.

VELOSO, Braian. Trabalho docente na educação a distância: uma abordagem crítica *In*: VELOSO, Braian; SILVEIRA, Claudia Alexandra Bolela; LOPES, Mario Marcos (Orgs.). **Educação e Tecnologias em Debate**: perspectivas sob diferentes áreas do conhecimento. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p. 97-114.

ANEXOS

ANEXO A – EDITAIS PARA SELEÇÃO DE TUTORES

IFMA

EDITAL N° 49, DE 04 DE ABRIL DE 2023, SELEÇÃO SIMPLIFICADA PARA CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DE TUTOR - CATEGORIA 1 PARA ATUAR CAMPUS SÃO LUÍS – MARACANÃ. Disponível em:

<https://maracana.ifma.edu.br/concursos-e-seletivos/?d=KyMzdWRdMEtRIkMmUENcRX5oc0B6RHxGZFdEQUNHVXNTRVBBUkFET1JASUZNQTM0N2U0ODcyZGZmZDExZDBkNjU4Yml3MmVjNWY3NVt8XTAwMV9Qcm9ncmFtYV9JbnN0aXR1Y2lvbmFsX01BUI9FREIUQUxfTI9fNDIfMjAyMy5wZGY=>. Acesso em: 26 jun 2023.

EDITAL N° 50, DE 04 DE ABRIL DE 2023. SELEÇÃO SIMPLIFICADA PARA CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DE TUTOR - CATEGORIA 4 PARA ATUAR NO CAMPUS SÃO LUÍS – MARACANÃ. Disponível em:

<https://maracana.ifma.edu.br/concursos-e-seletivos/?d=KyMzdWRdMEtRIkMmUENcRX5oc0B6RHxGZFdEQUNHVXNTRVBBUkFET1JASUZNQTI2OGNiMWU1YTVjYTMjOTg4N2NmODY1NGVky2MzN1t8XTAwMV9Qcm9ncmFtYV9JbnN0aXR1Y2lvbmFsX01BUI9FREIUQUxfTI9fNTBfMjAyMy5wZGY=>. Acesso em: 03 jul. 2023.

Gabinete da Diretoria - Campus Timon - GAB-TMN EDITAL N° 50/2023 SELEÇÃO SIMPLIFICADA PARA CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DE TUTOR –CATEGORIA 2 PARA ATUAR NO IFMA CAMPUS TIMON. Disponível em:

<https://proad.ifma.edu.br/concursos-e-seletivos/?d=KyMzdWRdMEtRIkMmUENcRX5oc0B6RHxGZFdEQUNHVXNTRVBBUkFET1JASUZNQTRmYWlyNWM1NzgzYjk0NGQyOTU3MTU3MGYzZmM3NFt8XTAwNF9TZWxldGI2b19Qcm9mZXNzb3JfVE1OXzUwXzlwMjMucGRm>. Acesso em: 03 jul. 2023.

Gabinete - Campus São Luís - Maracanã - GAB-MAR EDITAL N° 93/2023.

SELEÇÃO SIMPLIFICADA PARA CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DE TUTOR - CATEGORIA 4 PARA ATUAR NO CAMPUS SÃO LUÍS – MARACANÃ. Disponível em: <https://maracana.ifma.edu.br/concursos-e-seletivos/?d=KyMzdWRdMEtRIkMmUENcRX5oc0B6RHxGZFdEQUNHVXNTRVBBUkFET1JASUZNQTE3YzJjYjE2MjJjYmQ5ZGU2OWE2N2U1MDY0MDQ4NFt8XTAwMI9Qcm9ncmFtYV9JbnN0aXR1Y2lvbmFsX01BUI85M18yMDIzLnBkZg==>.

Acesso em: 03 jul. 2023.

Gabinete da Diretoria - Campus Monte Castelo - GAB-MTC EDITAL N° 70/2023 SELEÇÃO SIMPLIFICADA PARA CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DE TUTOR - CATEGORIA 4 PARA ATUARNO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA.

Disponível em: <https://maracana.ifma.edu.br/concursos-e-seletivos/?d=KyMzdWRdMEtRIkMmUENcRX5oc0B6RHxGZFdEQUNHVXNTRVBBUkFET1JASUZNQWNhOTZIZmU5MWRmOGVIZmRhMzJiY2QzYmEzY2FkOFt8XTAwMV9TZWxldGI2b19Qcm9mZXNzb3JfTVRDXzZwXzlwMjMucGRm>. Acesso em: 03 jul. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E

TECNOLOGIA DO MARANHÃO CAMPUS TIMON Gabinete da Diretoria - Campus Timon - GAB-TMN EDITAL N° 48/2023. Disponível em: <https://timon.ifma.edu.br/concursos-e-seletivos/?d=KyMzdWRdMEtRIkMmUENcRX5oc0B6RHxGZFdEQUNHVXNTRVBBUkFET1JASUZNQTJIMDM1MTVNmFIZGJhMjVhZThlMDg5OGE2Y2Y0Nlt8XTAwMV9TZWxldGI2b19BbHVub19UTU5fMjc0XzlwMjMucGRm>. Acesso em: 26 jun. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO CAMPUS SÃO LUÍS MONTE CASTELO Gabinete da Diretoria - Campus Monte Castelo - GAB-MTC EDITAL N° 69/2023. Disponível em: <https://maracana.ifma.edu.br/concursos-e-seletivos/?d=KyMzdWRdMEtRIkMmUENcRX5oc0B6RHxGZFdEQUNHVXNTRVBBUkFET1JASUZNQWZkYtliMDQzMmE3MTQxYTZmMGEyMTNjZTJjODQwNVt8XTAwMI9TZWxldGI2b19BbHVub19NVENfNTBfMjAyMy5wZGY=>. Acesso em: 26 jun. 2023.

EDITAL N° 27/2020 - GAB-SJP/CAMP-SJP/IFMA 23 DE NOVEMBRO DE 2020 SELEÇÃO SIMPLIFICADA PARA CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DE TUTOR – CATEGORIA 2 PARA ATUAR NO CAMPUS SÃO JOÃO DOS PATOS. Disponível em: <https://sjpatos.ifma.edu.br/concursos-e-seletivos/?d=KyMzdWRdMEtRIkMmUENcRX5oc0B6RHxGZFdEQUNHVXNTRVBBUkFET1JASUZNQWQ3MTg5MjhiY2NmNjU5YTYzNzNjZjFkOTE3YWQ5MFt8XTAwMV9Qcm9ncmFtYV9JbnN0aXR1Y2lvcjF1NkUf9FZGI0YWxfbiVDMiVCQV8yNzlwMjMucGRm>. Acesso em: 26 jun 2023.

Departamento de Educação a Distância - Campus Monte Castelo - DEAD-MTC EDITAL N° 36/2020. Disponível em: <https://maracana.ifma.edu.br/concursos-e-seletivos/?d=KyMzdWRdMEtRIkMmUENcRX5oc0B6RHxGZFdEQUNHVXNTRVBBUkFET1JASUZNQTJiNzVmYjg4OWJIM2Q5YWRmZGJlZWQ4OGM2ZWExY1t8XTAwMI9TZWxldGI2b19Qcm9mZXNzb3JfTVRDXzM2MjAyMi5wZGY=>. Acesso em: 26 jun. 2023.

Gabinete da Diretoria - Campus Monte Castelo - GAB-MTC EDITAL N° 42/2019. Disponível em: <https://centrohistorico.ifma.edu.br/concursos-e-seletivos/?d=KyMzdWRdMEtRIkMmUENcRX5oc0B6RHxGZFdEQUNHVXNTRVBBUkFET1JASUZNQTc0OTI0NzNjZDRiZjAyMjk2ZjMyYzk1YTk4MjJkYlYt8XTAwMV9TZWxldGI2b19Qcm9mZXNzb3JfTVRDXzQyMjAxOS5wZGY=>. Acesso em: 26 jun. 2023.

CAMPUS SÃO LUÍS MONTE CASTELO. Departamento de Educação a Distância - Campus Monte Castelo - DEAD-MTC EDITAL N° 5/2023. Disponível em: <https://portal.ifma.edu.br/concursos-e-seletivos/?id=16814>. Acesso em: 26 jun. 2023.

Edital Campus Caxias n° 359, de 14 de outubro de 2019. SELEÇÃO SIMPLIFICADA PARA CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DE TUTOR INTÉRPRETE DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) PARA ATUAÇÃO NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA EPT DA MODALIDADE A DISTÂNCIA, NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – UAB. Disponível em: <https://montecastelo.ifma.edu.br/concursos-e-seletivos/?d=KyMzdWRdMEtRIkMmUENcRX5oc0B6RHxGZFdEQUNHVXNTRVBBUkFET1JASUZNQWY0M2E1ZWVmYWRmNDJmYWJmZjE5MzAzZDnkZTc1YVt8XTAwMI9Qcm9ncmFtYV9JbnN0aXR1Y2lvcjF1NkUf9FZGI0YWxfbiVDMiVCQV8yNzlwMjMucGRm>.

CAMPUS SÃO LUIS MARACANÃ EDITAL Nº 52/2019 – SELETIVO PARA CONTRATAÇÃO DE TUTOR A DISTÂNCIA NO ÂMBITO DA U.A.B. Disponível em: <https://portal.ifma.edu.br/concursos-e-seletivos/?id=13696>. Acesso em: 02 jul. 2023.

Edital – Campus São João dos Patos /IFMA nº 80, de 13 de abril de 2023. SELEÇÃO SIMPLIFICADA PARA CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DE TUTOR - CATEGORIA 2 PARA ATUAR NO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA. Disponível em: <https://sjpatos.ifma.edu.br/concursos-e-seletivos/?d=KyMzdWRdMEtRIkMmUENcRX5oc0B6RHxGZFdEQUNHVXNTRVBBUkFET1JASUZNQTUwNzZINWMzNGQ2Yjc0OTJjYWUyYjBjMTg4OTFmZFt8XTAwMV9TZWxldGI2b19Qcm9mZXNzb3JfU0pQXzgwXzlwMjMucGRm>. Acesso em: 02 jul. 2023.

Edital – Campus São João dos Patos /IFMA nº 81, de 13 de abril de 2023. SELEÇÃO SIMPLIFICADA PARA CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DE TUTOR - CATEGORIA 4 PARA ATUAR NO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA. Disponível em: <https://portal.ifma.edu.br/concursos-e-seletivos/?id=17124>. Acesso em: 02 jul. 2023.

Edital – Campus São João dos Patos /IFMA nº 79, de 13 de abril de 2023. SELEÇÃO SIMPLIFICADA PARA CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DE TUTOR - CATEGORIA 1 PARA ATUAR NO CURSO DE LICENCIATURA PLENA MATEMÁTICA. Disponível em: <https://maracana.ifma.edu.br/concursos-e-seletivos/?d=KyMzdWRdMEtRIkMmUENcRX5oc0B6RHxGZFdEQUNHVXNTRVBBUkFET1JASUZNQTE4MTJjYWVhZTUyZTI4ZGYyNWl4NWNhNmY4N2U4N1t8XTAwMV9TZWxldGI2b19Qcm9mZXNzb3JfU0pQXzc5XzlwMjMucGRm>. Acesso em: 26 jun. 2023.

EDITAL Nº54/2017 DE SELEÇÃO SIMPLIFICADA PARA CONTRATAÇÃO DE TUTOR PRESENCIAL PARA O CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA – UAB. Disponível em: <https://portal.ifma.edu.br/concursos-e-seletivos/?id=12647>. Acesso em: 17 abr. 2023.

Edital Campus Caxias nº 095/2018 de 19 de outubro de 2018 SELEÇÃO SIMPLIFICADA PARA CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DE PROFESSORES MEDIADORES A DISTÂNCIA E PRESENCIAL.

Edital – Campus São João dos Patos/IFMA Nº 16/2018 de 10 de outubro de 2018 SELEÇÃO SIMPLIFICADA PARA CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DE MEDIADORES A DISTÂNCIA PARA O CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA. Disponível em: <https://sjpatos.ifma.edu.br/concursos-e-seletivos/?d=KyMzdWRdMEtRIkMmUENcRX5oc0B6RHxGZFdEQUNHVXNTRVBBUkFET1JASUZNQTijYTFiZWfHZTdlOWI1N2YxOWY0MjA5YmY0OTc0Y1t8XTAwNF9Qcm9mcmFtYV9JbnN0aXR1Y2lvbmFsX1NKUF8wMTYyMDE4LnBkZg==>. Acesso em: 17 abr. 2023.

EDITAL Nº 35/2020 - DEAD-MTC/CAMP-MTC/IFMA 11 DE MAIO DE 2020 SELEÇÃO SIMPLIFICADA PARA CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DE TUTOR A DISTÂNCIA. Disponível em: <https://portal.ifma.edu.br/concursos-e->

seletivos/?id=14360. Acesso em: 17 abr. 2023.

EDITAL CAMPUS CAXIAS N° 170/2020, DE 02 DE JULHO DE 2020 SELEÇÃO SIMPLIFICADA PARA CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DE TUTOR – CATEGORIA 2. Disponível em: <https://centrohistorico.ifma.edu.br/concursos-e-seletivos/?d=KyMzdWRdMEtRIkMmUENcRX5oc0B6RHxGZFdEQUNHVXNTRVBBUkFET1JASUZNQWVvKOGY0MjgyN2Y3MDQ5YTczNmY3ZGNjYjA1NWExMFt8XTAwMV9Qcm9ncmFtYV9JbnN0aXR1Y2lvbmFsX0NBWF8xNzAyMDIwLnBkZg==>. Acesso em: 17 abr. 2023.

Gabinete - Campus São Luís - Maracanã - GAB-MAR EDITAL N° 39/2020 SELEÇÃO SIMPLIFICADA PARA CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DE TUTOR – CATEGORIA 02. Disponível em: <https://portal.ifma.edu.br/concursos-e-seletivos/?id=14515>. Acesso em: 17 abr. 2023.

Edital – Campus São Raimundo das Mangabeiras /IFMA n° 14, de 20 de julho de 2020 SELEÇÃO SIMPLIFICADA PARA CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DE TUTOR - CATEGORIA 2. Disponível em: <https://srmangabeiras.ifma.edu.br/concursos-e-seletivos/?d=KyMzdWRdMEtRIkMmUENcRX5oc0B6RHxGZFdEQUNHVXNTRVBBUkFET1JASUZNQTK0ZTQwN2Q1NDRjZDc5N2MyZjY2Mml2ZmE2Yzk5OFt8XTAwM19TZWxldGI2b19Qcm9mZXNzb3JfU1JNXzE0MjAyMC5wZGY=>. Acesso em: 19 abr. 2023.

Edital – Campus São Raimundo das Mangabeiras /IFMA n° 13, de 20 de julho de 2020 SELEÇÃO SIMPLIFICADA PARA CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DE TUTOR - CATEGORIA 1. Disponível em: <https://maracana.ifma.edu.br/concursos-e-seletivos/?d=KyMzdWRdMEtRIkMmUENcRX5oc0B6RHxGZFdEQUNHVXNTRVBBUkFET1JASUZNQWQ1MzQzZGRiYTNjYTAzMThmYWVlNmIzMDdkN2EyOVt8XTAwMI9TZWxldGI2b19Qcm9mZXNzb3JfU1JNXzEzZmIyMjAyMC5wZGY=>. Acesso em: 18 abr. 2023.

EDITAL INSTITUCIONAL DE EXTENSÃO N° 55, 04 de dezembro de 2017. Seleção simplificada externa para contratação temporária de tutor a distância para o curso superior de Licenciatura em Geografia. Disponível em: <https://portal.ifma.edu.br/concursos-e-seletivos/?id=12665>. Acesso em: 17 abr. 2023.

EDITAL INSTITUCIONAL DE EXTENSÃO N° 53, 20 de novembro de 2017. Seleção simplificada para contratação temporária de tutor a distância para o curso superior de Licenciatura em Geografia. Disponível em: <https://portal.ifma.edu.br/concursos-e-seletivos/?id=12646>. Acesso em: 19 abr. 2023.

UEMA

EDITAL N° 01/2017 - UEMANET/UEMA seleção tutor a distância. Disponível em: <https://www.uemanet.uema.br/wp-content/uploads/2017/02/EDITAL-N-01.2017-TUTOR-A-DIST%C3%82NCIA1.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

EDITAL N° 02/2017 - UEMANET/UEMA seleção tutor presencial. Disponível em: <https://www.uemanet.uema.br/wp-content/uploads/2017/02/EDITAL-N-02.2017-TUTOR-PRESENCIAL.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

EDITAL N° 07/2018 – UEMANET/UEMA PROCESSO DE SELEÇÃO SIMPLIFICADA PARA FORMAÇÃO DE CADASTRO DE RESERVA DE TUTORES PRESENCIAIS. Disponível em: <https://www.uemanet.uema.br/wp-content/uploads/2018/07/Edital-n%C2%BA-07-2018.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

EDITALN° 11/2018 - UEMANET/UEMA PROCESSO DE SELEÇÃO SIMPLIFICADA PARA FORMAÇÃO DE CADASTRO DE RESERVA DE TUTORES A DISTÂNCIA. Disponível em: <https://www.uemanet.uema.br/wp-content/uploads/2018/09/EDITAL-DE-CADASTRO-DE-RESERVA-TUTOR-A-DIST%C3%82NCIA.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

EDITAL N° 04/2019- UEMANET/UEMA PROCESSO DE SELEÇÃO SIMPLIFICADO PARA PREENCHIMENTO DE VAGAS E FORMAÇÃO DE CADASTRO DE RESERVA DE TUTORES A DISTÂNCIA. Disponível em: <https://www.uemanet.uema.br/wp-content/uploads/2019/03/Edital-N%C2%BA-04.2019-UEMANET.UEMA-TUTOR-A-DIST%C3%82NCIA-N%C3%8DVEL-SUPERIOR.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

EDITAL N° 13/2019- UEMANET/UEMA PROCESSO DE SELEÇÃO SIMPLIFICADO PARA FORMAÇÃO DE CADASTRO DE RESERVA DE TUTORES A DISTÂNCIA. Disponível em: <https://www.uemanet.uema.br/wp-content/uploads/2019/06/Edital-N%C2%BA-13.2019-UEMANET.UEMA-TUTOR-A-DIST%C3%82NCIA-N%C3%8DVEL-SUPERIOR.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

EDITAL N° 05/2019- UEMANET/UEMA PROCESSO DE SELEÇÃO SIMPLIFICADO PARA PREENCHIMENTO DE VAGAS E FORMAÇÃO DE CADASTRO DE RESERVA DE TUTORES PRESENCIAIS. Disponível em: <https://www.uemanet.uema.br/wp-content/uploads/2019/03/Edital-N%C2%BA-05.2019-UEMANET.UEMA-TUTOR-PRESENCIAL-N%C3%8DVEL-SUPERIOR.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

EDITAL N° 14/2019- UEMANET/UEMA PROCESSO DE SELEÇÃO SIMPLIFICADO PARA FORMAÇÃO DE CADASTRO DE RESERVA DE TUTORES PRESENCIAIS. Disponível em: <https://www.uemanet.uema.br/wp-content/uploads/2019/06/Edital-N%C2%BA-14.2019-UEMANET.UEMA-TUTOR-PRESENCIAL-N%C3%8DVEL-SUPERIOR-07.06.19.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

EDITAL N° 01/2020- UEMA/UEMAnet PROCESSO DE SELEÇÃO SIMPLIFICADO PARA FORMAÇÃO DE CADASTRO DE RESERVA DE TUTORES A DISTÂNCIA. Disponível em: <https://www.uemanet.uema.br/wp-content/uploads/2020/02/EDITAL-N%C2%BA-01.2020-TUTOR-A-DISTANCIA-DOS-CURSOS-DE-GRADUA%C3%87%C3%83O-Corre%C3%A7%C3%A3o-06.01.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

EDITAL N° 14/2020- UEMA/UEMAnet PROCESSO DE SELEÇÃO SIMPLIFICADO PARA FORMAÇÃO DE CADASTRO DE RESERVA DE TUTORES PRESENCIAIS. Disponível em: <https://www.uemanet.uema.br/wp-content/uploads/2020/10/Edital-N%C2%BA-14.2020-TUTOR-PRESENCIAL-CURSOS-DE-N%C3%8DVEL-SUPERIOR-p%C3%B3s-Parecer-ok.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

EDITAL N° 04/2021- UEMA/UEMAnet PROCESSO DE SELEÇÃO SIMPLIFICADO PARA FORMAÇÃO DE CADASTRO DE RESERVA DE TUTORES A DISTÂNCIA. Disponível em: <https://uemanet.uema.br/wp-content/uploads/2021/02/EDITAL-No-04.2021-TUTOR-A-DISTANCIA-CURSOS-DE-NIVEL-SUPERIOR.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

EDITAL N° 11/2021- UEMA/UEMAnet PROCESSO DE SELEÇÃO SIMPLIFICADO PARA FORMAÇÃO DE CADASTRO DE RESERVA DE TUTORES PRESENCIAIS. Disponível em: <https://uemanet.uema.br/wp-content/uploads/2021/04/EDITAL-No-11.2021-TUTOR-PRESENCIAL-CURSOS-DE-NIVEL-SUPERIOR-Versao-Final.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

EDITAL N° 31/2021- UEMA/UEMAnet PROCESSO DE SELEÇÃO SIMPLIFICADO PARA FORMAÇÃO DE CADASTRO DE RESERVA DE TUTORES A DISTÂNCIA. Disponível em: <https://uemanet.uema.br/wp-content/uploads/2021/12/EDITAL-No-31.2021-TUTOR-A-DISTANCIA-CURSOS-DE-NIVEL-SUPERIOR-ok.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

EDITAL N° 08/2022- UEMA/UEMAnet PROCESSO DE SELEÇÃO SIMPLIFICADO PARA FORMAÇÃO DE CADASTRO DE RESERVA DE TUTORES PRESENCIAIS. Disponível em: <https://uemanet.uema.br/wp-content/uploads/2022/02/EDITAL-No-08.2022-TUTOR-PRESENCIAL-CURSOS-DE-NIVEL-SUPERIOR-1-1.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

EDITAL N° 25/2022- UEMA/UEMAnet PROCESSO DE SELEÇÃO SIMPLIFICADO PARA FORMAÇÃO DE CADASTRO DE RESERVA DE TUTORES PRESENCIAIS PARA ATUAÇÃO NOS CURSOS DE NÍVEL SUPERIOR, NA MODALIDADE A DISTÂNCIA, DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA. Disponível em: <https://uemanet.uema.br/wp-content/uploads/2022/06/EDITAL-No-25.2022-TUTOR-PRESENCIAL-CURSOS-DE-NIVEL-SUPERIOR.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

EDITAL N° 31/2022- UEMA/UEMAnet PROCESSO DE SELEÇÃO SIMPLIFICADO PARA PREENCHIMENTO DE VAGAS E FORMAÇÃO DE CADASTRO DE RESERVA DE TUTORES A DISTÂNCIA. Disponível em: https://uemanet.uema.br/wp-content/uploads/2022/07/EDITAL-No-31_2022-TUTOR-A-DISTANCIA-CURSOS-DE-NIVEL-SUPERIOR-06.07.-juridico-ok.pdf. Acesso em: 10 abr. 2023.

EDITAL N° 35/2022 - UEMA/UEMAnet PROCESSO DE SELEÇÃO SIMPLIFICADO PARA PREENCHIMENTO DE VAGAS E FORMAÇÃO DE CADASTRO DE RESERVA DE TUTORES PRESENCIAIS PARA ATUAÇÃO NOS CURSOS DE NÍVEL SUPERIOR, NA MODALIDADE A DISTÂNCIA, DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA. Disponível em: https://uemanet.uema.br/wp-content/uploads/2022/09/ok-EDITAL-No-35_2022-TUTOR-PRESENCIAL-CURSOS-DE-NIVEL-SUPERIOR.pdf. Acesso em: 10 abr. 2023.

EDITAL N° 01/2023- UEMAnet/ UEMA PROCESSO DE SELEÇÃO SIMPLIFICADO PARA PREENCHIMENTO DE VAGAS E FORMAÇÃO DE CADASTRO DE

RESERVA DE TUTORES PRESENCIAIS COM ATUAÇÃO NOS CURSOS DE LICENCIATURA E BACHARELADO, NA MODALIDADE A DISTÂNCIA, DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA. Disponível em: https://uemanet.uema.br/wp-content/uploads/2023/03/EDITAL-No-01_2023-TUTOR-PRESENCIAL-CURSOS-DE-NIVEL-SUPERIOR.pdf. Acesso em: 12 abr. 2023.

EDITAL N° 15/2023- UEMAnet/UEMA PROCESSO DE SELEÇÃO SIMPLIFICADO PARA PREENCHIMENTO DE VAGAS E FORMAÇÃO DE CADASTRO DE RESERVA DE TUTORES PRESENCIAIS PARA ATUAÇÃO NO CURSO DE LICENCIATURA EM FILOSOFIA, NA MODALIDADE A DISTÂNCIA, DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA. Disponível em: <https://uemanet.uema.br/blog/2023/07/07/edital-no-15-2023-uema-uemanet-processo-de-selecao-simplificado-para-preenchimento-de-vagas-e-formacao-de-cadastro-de-reserva-de-tutores-presenciais-para-atuacao-no-curso-de-licenciatura-em/>. Acesso em: 12 jul. 2023.

EDITAL N° 16/2023- UEMAnet/UEMA PROCESSO DE SELEÇÃO SIMPLIFICADO PARA PREENCHIMENTO DE VAGAS E FORMAÇÃO DE CADASTRO DE RESERVA DE TUTORES PRESENCIAIS PARA ATUAÇÃO NOS CURSOS DE LICENCIATURA E TECNOLOGIA, NA MODALIDADE A DISTÂNCIA, DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA. Disponível em: <https://uemanet.uema.br/wp-content/uploads/2023/07/EDITAL-No-16.2023-TUTOR-PRESENCIAL-CURSOS-DE-NIVEL-SUPERIOR-OK.docx.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2023.

UFMA

Edital nº 01/2017-NEAD/UFMA. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/4jwIW7IDZJorQVp.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2023.

CHAMADA INTERNA N° 01/2018 CHAMADA INTERNA PARA FORMAÇÃO DE CADASTRO RESERVA PARA COLABORADORES INTERNOS (PROFESSOR-FORMADOR E TUTOR A DISTÂNCIA) PARA ATUAREM NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM EAD DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/3occpiqnWC4fZEJ.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2023.

EDITAL N° 155/2018 – PROEN SELEÇÃO SIMPLIFICADA PARA FORMAÇÃO DO CADASTRO-RESERVA PARA COLABORADORES (PROFESSOR-FORMADOR E TUTOR A DISTÂNCIA) EXTERNOS PARA ATUAREM NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UFMA. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/edital/2QPSYcNKTPB5rOV.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2023.

EDITAL N° 322/2019 – PROEN PROCESSO SELETIVO PARA TUTOR A DISTÂNCIA DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO, NA MODALIDADE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, DO PROGRAMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL -

UAB/CAPES/UFMA. Disponível em:

<http://www.ufma.br/portalUFMA/edital/Igelc5WPuhaGo3l.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2023.

EDITAL Nº 325/2019 – PROEN PROCESSO SELETIVO PARA TUTOR PRESENCIAL DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO, NA MODALIDADE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, DO PROGRAMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL -

UAB/CAPES/UFMA. Disponível em:

<http://www.ufma.br/portalUFMA/edital/kzj6ExD0VMNg7oU.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2023.

CHAMADA PÚBLICA Nº 04/2020 – DTED PROCESSO SELETIVO PARA TUTOR DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO E PÓS GRADUAÇÃO, NA MODALIDADE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, DO PROGRAMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL - UAB/CAPES/UFMA. Disponível em:

<http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/dEvcHMMiD8IJQwX.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2023.

EDITAL Nº 23/2021 – DTED PROCESSO SELETIVO PARA TUTOR DOS CURSOS DE PEDAGOGIA, MATEMÁTICA E COMPUTAÇÃO, NA MODALIDADE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, DO PROGRAMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL - UAB/CAPES/UFMA. Disponível em:

<http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/4b84XCH6aWeUoGV.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2023.

EDITAL Nº13/2022- DTED/UFMA PROCESSO SELETIVO PARA TUTOR DOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO, ARTES, BIOLOGIA, COMPUTAÇÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA, FÍSICA, LETRAS, LETRAS LIBRAS, MATEMÁTICA, PEDAGOGIA E QUÍMICA, NA MODALIDADE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, DO PROGRAMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL - UAB/CAPES/UFMA. Disponível em:

<https://portalpadrao.ufma.br/dted/documentos/arquivos/Edital13.202213.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2023.

EDITAL Nº 20/2022 – DTED/UFMA PROCESSO SELETIVO PARA TUTOR DOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO, ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA, ARTES, BIOLOGIA, COMPUTAÇÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA, FÍSICA, LETRAS, LETRAS LIBRAS, MATEMÁTICA, PEDAGOGIA E QUÍMICA, NA MODALIDADE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, DO PROGRAMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL -

UAB/CAPES/UFMA. Disponível em:

<https://portalpadrao.ufma.br/dted/documentos/arquivos/Editaln20.20221.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2023.

ANEXO B – PESQUISA REALIZADA NO SISUAB SOBRE AS INSTITUIÇÕES E CURSOS OFERTADOS EM CONVÊNIO COM O SISTEMA UAB NO ESTADO DO MARANHÃO

INSTITUIÇÃO	POLOS	TIPO DE CURSO	CURSOS OFERTADOS
IFMA	AÇAILÂNDIA	Licenciatura	Geografia Pedagogia Pedagogia – EPT
	CAXIAS	Licenciatura	Geografia Pedagogia – EPT
	CODÓ	Licenciatura	Computação Física Geografia Letras/Língua portuguesa Música Química
	COLINAS	Licenciatura	Física Geografia Química
	DOM PEDRO	Licenciatura	Computação Física Letras/Português Música Pedagogia Química
	IMPERATRIZ	Licenciatura	Música Pedagogia Pedagogia – EPT
	SÃO JOÃO DOS PATOS	Licenciatura	Geografia Música Química
	SÃO LUÍS JARDIM SÃO CRISTÓVÃO/ASSOCIADO	Licenciatura	Física Geografia Música Pedagogia – EPT
	SÃO LUÍS – MA MONTE CASTELO/ASSOCIADO	Licenciatura	Química
	TIMBIRAS	Licenciatura	Geografia Música Pedagogia – EPT
UEMA	ALTO PARNAÍBA	Licenciatura	Computação Geografia Letras/Português Matemática Pedagogia

	ANAPURUS	Licenciatura	Geografia
	ARARI	Licenciatura	Computação Letras /Português Matemática Música
	AÇAILÂNDIA	Licenciatura	Geografia Pedagogia Pedagogia – EPT
	BALSAS	Licenciatura	Física Geografia Música
	BARRA DO CORDA	Licenciatura	Geografia Letras português Música Pedagogia Química
	BOM JESUS DAS SELVAS	Licenciatura	Geografia Letras/Língua portuguesa Química
	CAROLINA	Licenciatura	Geografia Letras/Língua portuguesa
	CARUTAPERA	Licenciatura	Geografia Música
	CAXIAS	Licenciatura	Geografia Pedagogia – EPT
	CAXIAS	Bacharelado	Administração Pública
	CODÓ	Licenciatura	Computação Física Geografia Letras/Língua portuguesa Música Química
	COELHO NETO	Licenciatura	Física Geografia Música
	COLINAS	Licenciatura	Física Geografia Química
	CÂNDIDO MENDES	Licenciatura	Letras português Matemática Música
	DOM PEDRO	Licenciatura	Computação Física Letras português Música Pedagogia Química
	HUMBERTO DE CAMPOS	Licenciatura	Geografia

			Letras/ Língua portuguesa Pedagogia
	IMPERATRIZ	Licenciatura	Música Pedagogia Pedagogia – EPT
	LORETO	Licenciatura	Letras português Letras/Língua portuguesa Matemática
	NINA RODRIGUES	Licenciatura	Geografia Música
	PARAIBANO	Licenciatura	Computação Geografia Matemática
	PENALVA	Licenciatura	Computação Geografia Letras português Matemática
	PORTO FRANCO	Licenciatura	Artes visuais Física Geografia Letras/Língua portuguesa Pedagogia Química
	SANTA INÊS	Licenciatura	Geografia Letras/Língua portuguesa
	SANTA QUITÉRIA DO MARANHÃO	Licenciatura	Geografia Música
	SÃO JOÃO DOS PATOS	Licenciatura	Geografia Música Química
	SÃO LUÍS – MA JARDIM SÃO CRISTÓVÃO/ASSOCIADO	Licenciatura	Física Geografia Música Pedagogia – EPT
	TIMBIRAS	Licenciatura	Geografia Música Pedagogia – EPT
	VIANA	Licenciatura	Computação Letras português Letras/Língua portuguesa Matemática Música Pedagogia
	VITORINO FREIRE	Licenciatura	Física Geografia Letras/Língua portuguesa Pedagogia
UFMA	ALTO PARNAÍBA –MA	Licenciatura	Computação Geografia

			Letras português Matemática Pedagogia
	ANAPURUS – MA	Especialização	Ensino de matemática no ensino médio
	ARARI – MA	Licenciatura	Computação Letras português Matemática Música
	ARARI – MA	Bacharelado	Administração
	ARARI – MA	Especialização	Ensino de matemática no ensino médio
	AÇAILÂNDIA – MA	Especialização	Ensino de matemática no ensino médio
	BARRA DO CORDA – MA	Licenciatura	Geografia Letras português Música Pedagogia Química
	BOM JESUS DAS SELVAS – MA	Licenciatura	Geografia Letras/Língua portuguesa Química
	CENTRO NOVO DO MARANHÃO – MA	Licenciatura	Letras português Matemática
	CODÓ – MA	Licenciatura	Computação Física Geografia Letras/Língua portuguesa Música Química
	CURURUPU – MA	Bacharelado	Administração
	CURURUPU – MA	Licenciatura	Computação Letras português Matemática Pedagogia
	CÂNDIDO MENDES – MA	Licenciatura	Letras português Matemática Música
	DOM PEDRO – MA	Bacharelado	Administração
	DOM PEDRO – MA	Licenciatura	Computação Física Letras português Música Pedagogia Química
	GRAJAÚ – MA	Licenciatura	Letras português Matemática
	IMPERATRIZ – MA	Especialização	Ensino de matemática no ensino médio

	LORETO – MA	Licenciatura	Letras português Letras/Língua portuguesa Matemática
	NINA RODRIGUES – MA	Especialização	Ensino de matemática no ensino médio
	PARAIBANO – MA	Licenciatura	Computação Geografia Matemática
	PARAIBANO – MA	Especialização	Ensino de matemática no ensino médio
	PASTOS BONS – MA	Licenciatura	Letras português
	PENALVA – MA	Licenciatura	Computação Geografia Letras português Matemática
	PENALVA – MA	Bacharelado	Administração
	PORTO FRANCO – MA	Licenciatura	Artes visuais Física Geografia Letras/Língua portuguesa Pedagogia Química
	SÃO LUÍS – MA VILA BACANGA/ASSOCIADO	Especialização	Ensino de matemática no ensino médio
	SÃO LUÍS – MA VILA BACANGA/ASSOCIADO	Licenciatura	Computação Letras português Matemática Pedagogia
	URBANO SANTOS – MA	Licenciatura	Computação Letras português Matemática Pedagogia
	URBANO SANTOS – MA	Bacharelado	Administração
	VIANA – MA	Licenciatura	Computação Letras português Letras/língua portuguesa Matemática Música Pedagogia

Fonte: Elaborado pela autora (Dados da pesquisa).⁴

⁴ BRASIL. **SISUAB**. [s. d.]. Disponível em CAPES: <https://sisuab2.capes.gov.br/sisuab2/login.xhtml>. Acesso em: 11 mar. 2023.