

O ENSINO A DISTÂNCIA UNIVERSITÁRIO E A UBERIZAÇÃO DO PROFESSOR: OS POSSÍVEIS IMPACTOS NA MERCANTILIZAÇÃO DO EAD NO ÂMBITO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO, A PARTIR DO FAZER DOCENTE

TEACHING UNIVERSITY DISTANCE AND TEACHER UBERIZATION: THE POSSIBLE IMPACTS ON THE COMMODIFICATION OF EAD IN THE FIELD OF PRIVATE HIGHER EDUCATION, FROM TEACHING

Tauã Lima Verdan Rangel

Discente do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência e Gestão do Ensino a Distância da Faculdade Metropolitana São Carlos, unidade de Bom Jesus do Itabapoana-RJ. E-mail: taua_verdan2@hotmail.com

Bianca Magnelli Mangiavacchi

Professora Orientadora do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência e Gestão do Ensino a Distância da Faculdade Metropolitana São Carlos, unidade de Bom Jesus do Itabapoana-RJ. E-mail: bmagnelli@gmail.com

RESUMO

O escopo do presente está assentado em analisar, à luz do contexto do Ensino a Distância Universitário, no âmbito privado, acerca da possível uberização vivenciada pelo professor e as consequências para o “fazer docente” neste âmbito. Como é cediço, o Brasil, sobretudo nas últimas décadas, vivencia, de maneira substancial, o processo de massificação do ensino a distância (EaD), apresentado, inclusive, como argumento justificador o fato de um método capaz de assegurar o processo de inclusão e diversificação do acesso ao Ensino Superior, ultrapassando os tradicionais obstáculos vinculados ao tempo de disponibilidade e às questões geográficas. Contudo, o termo *massificação* não deve ser compreendido, no contexto do recorte proposto, como sinônimo de *democratização*, porquanto estudos apresentam que há, de maneira cada vez mais clara, um afastamento entre as balizas teóricas do EaD e a prática vivenciada. Na realidade, o ensino a distância vem apresentando um aspecto mercantilista, cuja conotação essencialmente econômica se torna palpável no âmbito do ensino superior privado. Os modelos engessados e fragmentados que emolduram o EaD colocam em xeque o papel social desempenhado pelo ensino superior no Brasil, com atenção especial para uma formação crítica e o incremento do discente enquanto sujeito pensante da relação. Atividades típicas e esperadas do ambiente acadêmico universitário, a exemplo da pesquisa e da extensão, são renegadas ao papel secundário, quando existem tais elementos no processo de ensino-aprendizagem a distância. Nesta linha, o professor, enquanto figura central no processo de mediação do conhecimento, no âmbito do ensino presencial, tem suas

atribuições distorcidas e o fazer docente fica engessado a uma política previamente estabelecida e que encontra como pontos claramente limitadores o formato estabelecido e incrementado pelo EaD. Assim, emerge como principal problemática a ser estabelecida quais são os possíveis impactos sobre o fazer do professor universitário diante da uberização da atividade docente no âmbito do Ensino a Distância no Ensino Superior Privado? Como metodologia, a pesquisa se apresenta conduzida pelo método científico dedutivo e, no que concerne ao enfrentamento da proposta, como quali-quantitativa. No que se refere às técnicas de pesquisa, trata-se de uma revisão de literatura sistemática.

Palavras-chave: Ensino a Distância. Mercantilização. Uberização do Professor.

ABSTRACT

The scope of the present is based on analyzing, in the light of the context of University Distance Learning, in the private sphere, about the possible uberization experienced by the teacher and the consequences for the "teaching" in this context. As is commonplace, Brazil, especially in recent decades, experiences, in a substantial way, the process of massification of distance learning (Distance Learning), presented, even as an argument justifying the fact of a method capable of ensuring the process of inclusion and diversification of access to higher education, overcoming the traditional obstacles linked to the time of availability and geographical issues. However, the term massification should not be understood, in the context of the proposed clipping, as a synonym of democratization, because studies show that there is, in an increasingly clear way, a distance between the theoretical beacons of DL and the practice experienced. In fact, distance learning has presented a mercantilist aspect, whose essentially economic connotation becomes palpable in the context of private higher education. The cast and fragmented models that frame the DL call into question the social role played by higher education in Brazil, with special attention to a critical formation and the increase of the student as a thinking subject of the relationship. Typical and expected activities of the university academic environment, such as research and extension, are denied to the secondary role, when there are such elements in the distance learning-teaching process. In this line, the teacher, as a central figure in the process of knowledge mediation, in the context of face-to-face teaching, has his attributions distorted and the teaching practice is plastered with a previously established policy that finds as clearly limiting points the format established and incrementated by the EaD. Thus, it emerges as the main problem to be established what are the possible impacts on the doing of the university professor in the face of the uberization of the teaching activity in the scope of Distance Learning in Private Higher Education? As a methodology, the research is conducted by the deductive scientific method and, regarding the confrontation of the proposal, as quali-quantitative. Regarding research techniques, this is a systematic literature review.

Keywords: Distance Learning. Commercialization. Uberization of the Professor.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Apresenta-se, inicialmente, como objetivo geral da proposta, analisar, à luz da revisão de literatura sistemática, os possíveis impactos vivenciados pelo professor universitário, no âmbito do Ensino a Distância, em razão da uberização do Ensino Universitário Privado. Por sua vez, revelam-se como objetivos específicos instituídos: I) apresentar a evolução do Ensino a Distância (EaD) no âmbito do Ensino Superior Privado; II) caracterizar o fenômeno da uberização dos professores no segmento do EaD no Ensino Superior Privado; III) examinar os possíveis impactos relatados pela revisão de literatura acerca do fazer do professor no âmbito do EaD no Ensino Superior Privado.

A partir do exposto, é fato que a contemporaneidade é caracterizada pelo processo de facilidade de acesso às informações, proporcionada pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC's) e a facilidade de acesso pelos mais distintos segmentos da sociedade. Assim, a facilidade de acesso conjugada com a exigência de uma nova perspectiva sobre o processo de ensino-aprendizagem trazem importantes reflexões acerca do aspecto instrucional e formacional. Ademais, a educação bancária presencial apresenta, em razão do esgotamento do modelo estabelecido, um esgarçamento e um comprometimento da autonomia do discente como pressuposto basilar no processo de construção do saber e no ensino-aprendizagem.

O EaD, então, nas últimas décadas, apresenta uma adesão massificada, sobremaneira em razão da possibilidade de adequação do tempo do discente ao processo de acesso à informação. Afora isso, não se pode perder de vista que a proposta originalmente apresentada, também, se voltava para a superação dos limites geográficos e, a partir da conexão e do acesso às TIC's, ultrapassagem de tal elemento como típico aspecto do ensino presencial. Afora isso, o processo de massificação proporcionado é indubitavelmente um discurso de elevada importância, eis que viabiliza, de acordo com os defendentes da proposta, o acesso à educação, a dinamização da informação e o protagonismo discente na construção do saber.

Ao lado disso, aspectos caracterizadores da modalidade em comento permitem que a formação se dê de maneira em que o discente, de fato, seja o protagonista e, a partir do desenvolvimento da autonomia, consiga construir o saber, o conhecimento e as informações, auxiliado pela figura do professor. Entretanto, ao se analisar o discurso proponente de tal metodologia e o cenário concreto em que o ensino a distância vem sendo, sobretudo na última década, incrementado, é perceptível um afastamento entre tais fatores. Assim, a realidade

não é capaz de refletir o ideário de autonomia e de metodologia inovadora que deveria nortear o EaD.

Diante disso, com o crescimento vertiginoso da EaD, no segmento do Ensino Superior Privado, o professor, enquanto um dos atores principais no processo de ensino-aprendizagem, por vezes, encontra-se em um processo denominado de "uberização", no qual a baixa remuneração conjugada com uma multiplicidade de tarefas e atividades de ensino-aprendizagem, pode afetar diretamente a qualidade sua performance profissional.

Assim, quando implantando de maneira equivocada e sem o devido acompanhamento técnico, o EaD pode desempenhar o papel de obstáculo para o desempenho do fazer docente. A partir de tal contexto, advém a problemática, quais são os possíveis impactos sobre o fazer do professor universitário diante da uberização da atividade docente no âmbito do EaD no Ensino Superior Privado?

Optou-se, como método científico condutor, o dedutivo. No que concerne à abordagem da pesquisa, apresenta-se como quali-quantitativa. Como técnicas de pesquisa, opta-se pela revisão de literatura sistemática como primária. Em campo secundário, utilizar-se-á da pesquisa bibliográfica e análise documental, bem como os dados produzidos pelo Censo EaD (2018), confeccionado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED)

1 PENSAR E REPENSAR O ALCANCE DA EXPRESSÃO “ENSINO A DISTÂNCIA”: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

De acordo com Luckesi (2011), é possível compreender a educação como a mediação de um projeto social, porquanto há a possibilidade de agir a partir dos próprios aspectos históricos de um dado contexto e, ainda, dimensionada dentro de determinantes sociais, o que implica em uma ação estratégica. Ademais, a partir de tal prisma de exame, a educação comporta reprodução à luz de um viés que permita a formação de cidadãos críticos e que pode ser objeto, inclusive, de um projeto de libertação da sociedade capitalista. Neste aspecto, conforme o magistério de Martins e From (2016, p. 2), “a educação é visualizada assim como agente de transformação da sociedade”.

Em uma conotação mais ampla, a educação deve encontrar vinculação com as necessidades e as transformações apresentadas pela sociedade em que se encontra inserida, assimilando os aspectos de transformação que impactam determinada sociedade. Neste sentido, Bueno e Gomes complementam que:

[...] a educação reflete as transformações da base material da sociedade e, por isso, não está acima da sociedade, mas consiste em uma dimensão concreta da vida material e que se modela em consonância com as condições de existência dessa mesma sociedade (BUENO; GOMES, 2011, p. 54).

Além disso, a educação, na condição de um contínuo processo histórico e transitório, sofre alterações que oscilam em consonância e em reflexão ao contexto socioeconômico e às condições objetivas em que é realizada, com o fim de se adequar às necessidades demandadas pelos discentes (MARTINS; FROM, 2016). Afora isso, neste contexto, deve-se considerar as demandas que são peculiares e inerentes ao cenário social, sobretudo na contemporaneidade, em que a educação se insere, eis que há uma demanda contínua de atualização, em decorrência das muitas mudanças que ocorrem em todos os segmentos do conhecimento e das profissões.

Bueno e Gomes (2011) aduzem, ainda, que é fundamental a compreensão do contexto teórico em que a questão do uso das tecnologias educacionais nos cursos de formação continuada se insere, notadamente no potencial de transformações nos mais diversos âmbitos, a exemplo de aspectos sociais, econômicos, políticos e tecnológicos. Assim, “as mais variadas atividades da sociedade atual impossibilitam de um modo geral, as pessoas dedicarem um tempo específico no seu dia a dia para voltar à sala de aula” (MARTINS; FROM, 2016, p. 3), logo, o ensino EaD se apresenta como uma importante ferramenta nesse processo.

A EaD, portanto, em uma apresentação inicial, pode ser considerada como uma modalidade de ensino que viabiliza o alcance de um número significativo de pessoas, pois rompe o aspecto tradicional de ensino e aponta para o estabelecimento de um novo paradigma. Desta feita, a EaD se apresenta como uma forma de ensinar e aprender que possibilita ao discente, que não possui condições de comparecer diariamente ao ambiente escolar, a oportunidade de se apropriar de distintos conteúdos, que são ministrados aos estudantes da educação presencial (MARTINS; FROM, 2016).

Ronchi, Ensslin e Reina (2011, p. 3) sustentam que o EaD é o amplo campo de ensino não tradicional em que sistemas de comunicação são empregados para estabelecer a conexão entre os recursos, os discentes e os instrutores. Ademais, Moore e Kearsley (2008) sustentam que a modalidade pode ser apresentada como uma visão sistêmica, responsável por envolver tanto a instituição de ensino quanto os fatores político, econômico e social, dentre outros. Sem embargos, a integração entre os setores internos se apresenta como dotada de máxima importância, o que revela um modelo conceitual em que a sistematização do processo

de produção e gestão da EaD, a fim de que o gestor possa compreender cada etapa que constitui o processo e como uma das partes envolvidas influencia as possibilidades de êxito ou não do curso.

[...] o modelo faz menção aos macro fatores ou forças que afetam e interagem com cada parte que compõe o sistema. A forma tradicional de ensino se figura pela história, filosofia e pela cultura da sociedade e da organização e são [sic] gerenciadas [sic] pela sociologia, psicologia e economia educacional. Em contrapartida, o sistema de educação a distância é determinado pela política institucional (influenciada pelas políticas estaduais e federais) e pela própria organização (pessoas e processos) que são gerenciadas. Outro fator relevante é a presença da tecnologia como mediadora entre o sistema educacional e o plano do curso, ensino e aprendizagem (havendo troca de conhecimento constante entre eles) (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 11).

Por sua vez, de acordo com a redação do artigo 1º do Decreto nº 9.507, de 25 de maio de 2017, considera-se a educação a distância 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, *online*).

Landim (1997) destaca que a EaD pressupõe a combinação de tecnologias convencionais e contemporâneas que possibilitam o estudo individual ou em grupo, nos locais de trabalho ou fora, por meio de métodos de tutoria e orientação à distância. Martins e Mill (2016, p. 122), em sentido complementar, aduzem que: “com relação à finalidade da educação a distância (EaD), ela foi criada com a intenção de promover o ensino e a formação continuada, almejando a democratização e o acesso ao conhecimento para todos, em todos os lugares”.

Neste passo, deve-se apontar que não existe um modelo hermético e limitado de EaD; ao reverso, os programas devem ser desenvolvidos de acordo com a natureza dos cursos e as necessidades e condições do público-alvo. Silva, Melo e Muijder (2015, p. 206) apontam que “existe [na EAD] a possibilidade de o sujeito adquirir, em seu currículo, tanto a interdisciplinaridade como a contextualização por meio de uma maior compreensão da realidade”. Hack (2011), em complemento, aponta que a EaD é uma modalidade que permite a eliminação de distâncias geográficas e temporais, sobretudo ao proporcionar que cada discente organize o seu tempo e o seu local de estudos (quadro 01).

Quadro 01. A relação tempo-espaço na EAD e os tipos de formação

| | Coincidência no tempo | Não coincidência no tempo |
|-----------------------------------|----------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Coincidência no espaço | - Formação presencial (tradicional) | - Autoaprendizagem - Tele aprendizagem |
| Não coincidência no espaço | - Ensinar por rádio - Televisão educativa | - Formação não presencial - Ensino-aprendizagem por correio - Ambiente virtual de aprendizagem |

Fonte: (HERMIDA; BONFIM, 2006, p. 169).

Em mesmo sentido, Belloni (2001) aponta que a EaD permite que haja uma expansão de melhoria do ensino por meio da integração das novas tecnologias da informação e de comunicação. Além disso, mencionada modalidade reclama uma perspectiva criativa, crítica e interdisciplinar. Martins e Mill, em mesmo contexto, afiançam que

Outro aspecto importante sobre a EaD diz respeito ao uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) como as principais ferramentas utilizadas para a construção do processo de ensino/aprendizagem, além do material didático escrito, utilizado e elaborado especificamente para atender ao ensino virtual (MARTINS; MILL, 2016, p. 121).

Preti (2000), além disso, aponta que o perfil de grande parte dos discentes alcançados pela EaD apresenta aspectos caracterizadores particulares, a exemplo de adultos inseridos no mercado do trabalho, residem em locais distantes dos núcleos de ensino, são dotados de um perfil heterogêneo e com pouco tempo para estudar no ensino presencial. Neste aspecto, necessitam de um ensino que se revele mais flexível e que se adapte melhor em suas necessidades reais. Há, além disso, um papel importante desempenhado, em tal contexto, pelas novas tecnologias da informação e da comunicação no ambiente acadêmico, em especial enfoque o universitário. Hermida e Bonfin, ao discorrerem sobre tais benefícios, apontam

- A massificação. As NTIC permitiram o acesso universitário de alunos que até então estavam marginalizados dos processos de escolarização no ensino superior. As NTIC permitem superar a proclamada “falta de tempo” que caracteriza o cotidiano nas sociedades capitalistas e facilitam o acesso de camadas historicamente marginalizadas – a classe trabalhadora – ao sistema formal de ensino;
- Melhora a imagem das universidades. A incorporação de NTIC conduz à melhora da imagem das universidades que as utilizam. Porém, um dos riscos desta vantagem é o culto à tecnologia que acontece quando as instituições esquecem que as NTIC são um meio para a melhora da qualidade da educação e não um fim em si;

- Reduz as custas do funcionamento dos cursos. Apesar de serem caras, a utilização de NTIC aplicadas à educação possibilita a redução das custas a médio e longo prazo. Essa redução deve ser consequência da eficiência do modelo educativo adotado e não do empobrecimento da qualidade da educação produzindo materiais a baixos custos.
- Melhora o modelo educativo. Em geral as instituições, quando incorporam NTIC, aproveitam a inovação para introduzir mudanças pedagógicas na dinâmica docente. O processo de mudanças inclui sujeitos e atores (professores, alunos, materiais, modalidades de avaliação, etc.) que participam do modelo educativo (HERMIDA; BONFIM, 2006, p. 170).

Ademais, ao se considerar o EaD como uma possibilidade pedagógica, deve-se, ainda, apresentar os benefícios em três amplas categorias. A primeira faz alusão à alta relação de custo-benefício, porquanto permite o treinamento de um maior número de pessoas e com maior frequência e que reduz custos de deslocamentos de pessoal, bem como novos alunos que podem ser incluídos no sistema sem custo adicional. Por sua vez, a segunda está relacionada ao grande impacto, eis que o conhecimento pode ser disseminado e atualizado em tempo real, com treinamento efetivo pode ser recebido pelo discente em seus aparelhos tecnológicos em casa e no trabalho, o que permite que vários locais possam ser integrados (HERMIDA; BONFIM, 2006).

Ademais, a terceira categoria sustenta que o estudante possui maior amplitude opções para atingir os objetivos de aprendizagem, bem como especialistas remotos que estão acessíveis, ao vivo ou em programas pré-disponibilizados, tal como as oportunidades de interação do aluno com o professor são potencializadas (HERMIDA; BONFIM, 2006). Ferreira (2000), ainda, sustenta que o EaD, no que toca à esfera pedagógica, apresenta-se como mais uma opção metodológica. Neste sentido, o gráfico abaixo, produzido pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), no Censo EaD (2018), demonstra a pluralidade de nichos em que tal modalidade se manifesta e os recursos gerados:

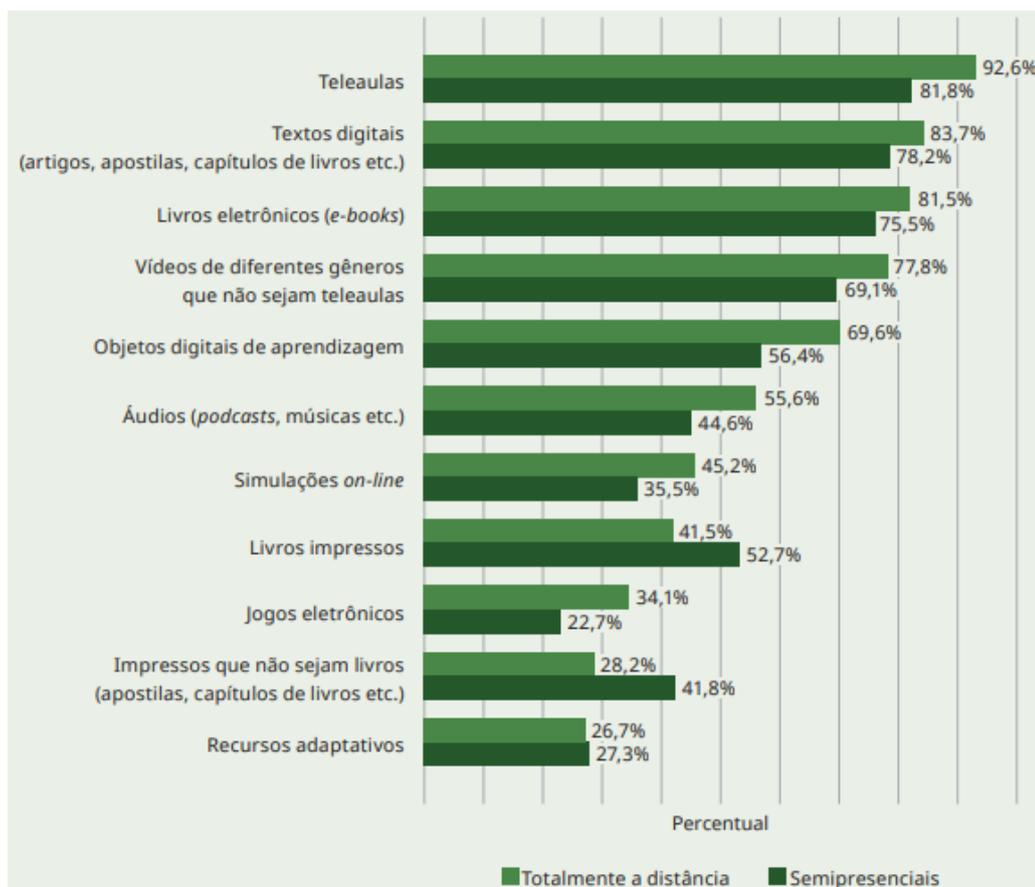


Gráfico 01. Recursos educacionais oferecidos aos alunos em cursos totalmente a distância e semipresenciais. **Fonte:** (ABED, 2019, p. 12)

Para tanto, tal percepção traz uma gama de características que reclamam a necessidade de novas aprendizagens por parte daqueles que atuarão em tal segmento, o que compreende um repensar no planejamento, no desenvolvimento e na avaliação. Está-se, portanto, diante de um novo processo de ensino-aprendizagem. “A EAD, por suas próprias características, se constitui em canal privilegiado de interação com as manifestações do desenvolvimento científico e tecnológico no campo das comunicações” (FERREIRA, 2000, p. 09).

2 CENÁRIO CONTEMPORÂNEOS E A MASSIFICAÇÃO DO ENSINO A DISTÂNCIA NA REDE PRIVADA DE ENSINO SUPERIOR

Em decorrência dos aspectos inerentes à constituição e desenvolvimento do EaD, verifica-se que o potencial de massificação é indubitável, permitindo, sobretudo em um país de dimensões continentais, a exemplo do Brasil, que o acesso à educação e à formação

continuada seja uma realidade para aqueles que optem por tal modalidade. Desta feita, os potenciais de inovação e de democratização que o EaD propicia se apresentam como uma proposta que rompe com o paradigma bancário-presencial culturalmente estabelecido.

Contudo, ainda se verifica que o ensino a distância apresenta alguns gargalos, o que implica em uma concentração das ofertas de vagas em determinadas regiões do território brasileiro. Neste sentido, inclusive, em razão do aspecto supramencionado e a heterogeneidade que constitui a realidade brasileira, Neves, em documento produzido pela Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação já explicitou:

Não há um modelo único para o Brasil. Com sua pluralidade cultural e diversidade socioeconômica, o país pode conviver com diferentes projetos, desde os mais avançados em termos tecnológicos até os mais tradicionais, como os impressos. O importante na hora de definir a mídia é pensar naquela que chega ao aluno onde quer que ele esteja. Com o avanço e disseminação das TICs e o progressivo barateamento dos equipamentos, as instituições podem elaborar seus cursos a distância baseadas não só em material impresso, mas, na medida do possível, também em material sonoro, visual, audiovisual, incluindo recursos eletrônicos e telemáticos (NEVES, 2003, p. 10).

Assim, o gráfico abaixo demonstra que, reproduzindo uma tradicional oferta de vagas de ensino superior, o EaD encontra-se concentrado nas regiões sudeste e sul do país, ao se considerar os censos da temática realizados nos anos de 2016, 2017 e 2018.

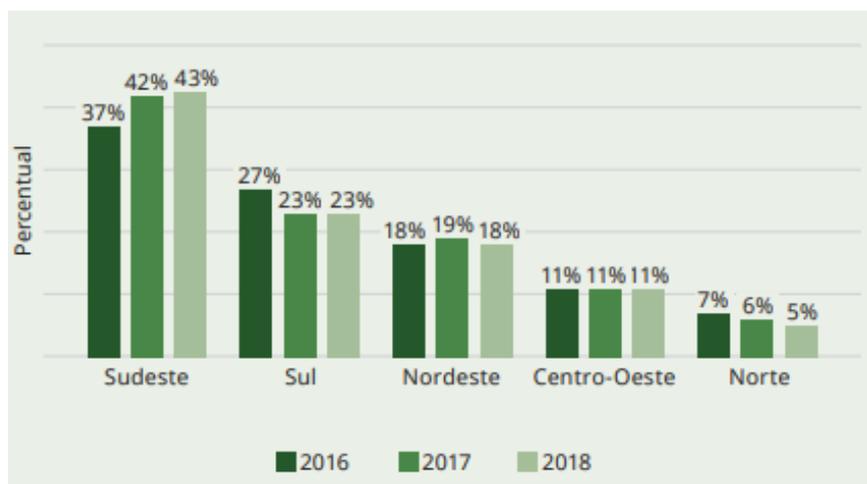


Gráfico 02. Distribuição das instituições formadoras por região, em percentual, nas últimas três edições. **Fonte:** (ABED, 2019, p. 13)

Deve-se, assim, pensar que a democratização propiciada pela EaD não necessariamente se traduz em uma massificação ou padronização dos processos vinculados,

conquanto seja reconhecido que os caminhos são oportunos, lucrativos e proveitosos, em especial a partir de uma ótica centrada no aspecto mercadológico. Ademais, não se pode perder de vista, de acordo com Almeida (2018, p. 3), que, em razão dos elevados índices de esvaziamento que são apresentados pelo Ensino Superior, atualmente, a oferta de vagas é maior do que a procura, conforme o Censo do Ensino Superior de 2016.

Logo, os conglomerados educacionais privados encontraram na EaD uma oportunidade comercial rentável, seguindo uma linha quantitativa alinhada à política neoliberal de expansão da educação, sobretudo a partir do ano de 2002 (ALMEIDA, 2018). Como complemento ao exposto, valendo-se dos dados disponibilizados pelo Censo EaD (2018), verifica-se que só no ano base da pesquisa empreendida pela ABED, foram criados: i) 2.577 (dois mil e quinhentos e setenta e sete) polos de ensino a distância por instituições educacionais privadas com fins lucrativos; ii) 386 (trezentos e oitenta e seis) polos por instituições educacionais sem fins lucrativos; iii) 276 (duzentos e setenta e seis) polos por instituições educacionais públicas estaduais; iv) 102 (cento e dois) polos por instituições educacionais públicas privadas; v) 101 (cento e um) polos pelo sistema nacional de aprendizagem (SNA); vi) 10 (dez) polos por instituições educacionais públicas municipais (ABED, 2019, p. 48).

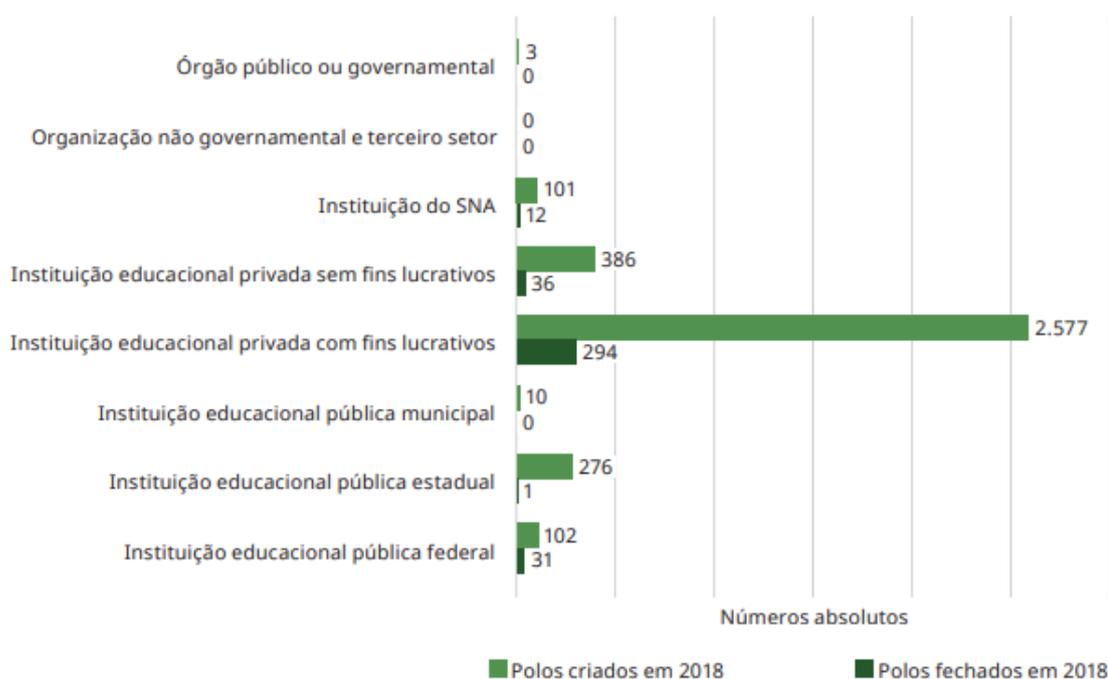


Gráfico 03. Polos criados e fechados em 2018, por categoria administrativa
Fonte: (ABED, 2019, p. 48)

Ainda assim, a massificação deve ser compreendida como um desafio à questão, pois, em razão de uma lógica essencialmente mercantilista, ser pensada como a precarização do processo de ensino-aprendizagem. Neste aspecto, inclusive, Almeida (2018) sustenta que a tendência expansionista recebeu especial incremento em políticas públicas de acesso ao ensino superior, o que nem sempre se traduz na permanência. Assim, a criação dos programas Universidade para Todos (PROUNI), em 2004, e do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), em 2001, ambos com enfoque na rede privada de ensino, representaram um importante papel no fortalecimento de tal massificação (ALMEIDA, 2018).

Ao se encarar o contexto mercantilista que emoldura a temática, denota-se que culmina em um modelo estruturado, rígido e engessado com grande semelhança, em uma tônica mais crítica, aos moldes tradicionais do ensino, sobretudo na medida em que pouco valoriza a atuação interventiva do discente. De acordo com Frigotto (2009), é um modelo que que mediocriza o conhecimento e a própria educação, eis que encontra alinhamento aos principais dogmas mercantilista sem proporcionar, concretamente, condições iguais de oportunidade com relação àqueles advindos do ensino presencial.

Assim, “ao se buscar uma expansão para atender às necessidades de qualificação de grande parte da população, sob o discurso de inclusão social e educacional, constrói-se um modelo viável economicamente” (ALMEIDA, 2018, p. 4), contudo que sofre um deslocamento de significados para os discentes. Em complemento, Carvalho, Carvalho e Andrade afirmam

Não se trata somente de certificar a população excluída e de baixa renda, trata-se, sobretudo de proporcionar aos discentes uma aprendizagem completa que o desenvolva como cidadão e especialmente, que esses alunos sejam capazes de competir de forma igualitária com alunos do ensino presencial ou que disponham de uma melhor situação econômica. (CARVALHO; CARVALHO; ANDRADE, 2018, p.6)

Afora isso, ao se promover a EaD em escalas industriais de produção, em verdadeiras “linhas de montagem” (PRETI, 2002), seja pelo objetivo de atender à capilaridade de um público que tende a crescer ou, ainda, por decisões mercantilistas, fato é que os cursos em tal modalidade adotem uma reprodução de modelos estáticos e rígidos de aprendizado. A prática se desassocia do discurso inovador sustentado no nascedouro da modalidade. Ora, a visão parece guardar pouca relação com o público que se relaciona de forma tão orgânica com as tecnologias digitais. Ademais, o gráfico abaixo replica tal reflexão ao se considerar o número consolidado de matrículas em vagas ofertadas em EaD e que, no ano de 2018, atingia número superior a nove milhões.

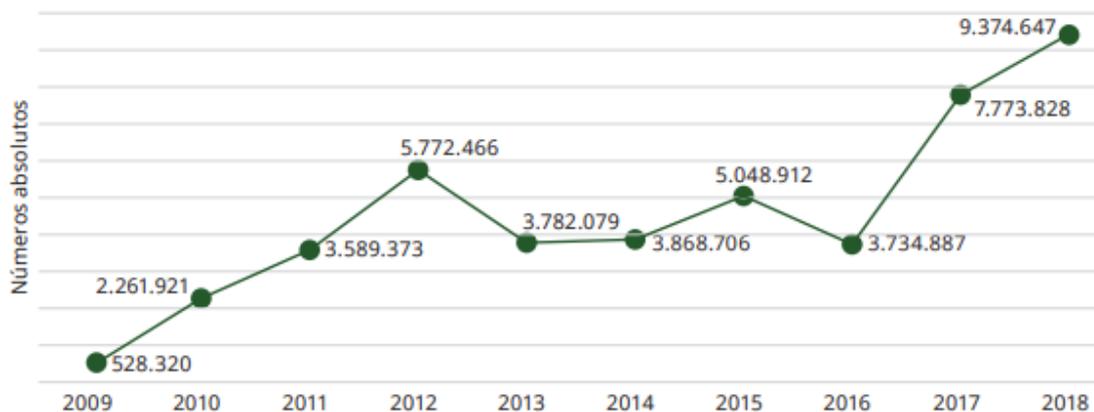


Gráfico 04. Matrículas contabilizadas desde 2009. **Fonte:** (ABED, 2019, p. 62)

A tecnologia, inclusive, deve ser reconhecida como uma ferramenta imprescindível no processo de autonomia e de intervenção direta do estudante naquilo que acessa de informação ou de conhecimento, ao passo que permite que construa as conexões que lhe fazem sentido e lhe trazem significado. Isto é, “o próprio modelo que inclui o aluno, que o levou a ingressar no ensino superior, é aquele que o excluí, já que frequentemente o discente não se vê representado naquela prática, naquela proposta de ensino rígida” (ALMEIDA, 2018, p. 4), o que obsta, por muitas vezes, a possibilidade de recorrer algum profissional para lhe auxiliar em tal campo.

Desta feita, sob o discurso da democratização do ensino a distância, houve a massificação e a mercantilização, o que, de maneira direta, influenciou para que se instituisse um cenário de robustas contradições entre a realidade e a concepção primária da metodologia. A inovação vista como peculiar e inerente aos cursos online se transforma em algo ultrapassado para um estudante que constrói o pensamento pela não-linearidade e pela autonomia da busca do conhecimento. Okada e Barros (2008), em tom de complemento, aduzem que a disseminação dos recursos educacionais abertos (REA's) na rede é um traço característico de tal momento, oportunidade em que o aluno encontra aquilo que lhe interessa sem que seja necessário seguir modelos estatísticos para o estudo.

Assim, a aprendizagem online informal é adotada pelo discente, contudo não encontra legitimidade no sistema. Nesta esteira, ainda, não se pode perder de vista que nos modelos de estudos, advindos do quadro de expansão e disponibilizado aos discentes por meio de ambientes virtuais de aprendizado, há uma predominância de uma visão reducionista. Ademais, tal ótica, muito comumente, negligencia o papel social desempenhado pela

educação superior como um campo de formação amplo para o discente e como meio para pesquisa e investigação dos diversos campo do saber (ALMEIDA, 2018, p. 5)

A lógica que subsiste está relacionada é a da aquisição do diploma para uma inclusão imediata no quadro de graduados e, posteriormente, ingresso no mercado de trabalho, o que, inclusive, pode-se extrair do aumento significativo do número de oferta de cursos online, conforme gráfico abaixo. Assim, de 2016 até 2018, de acordo com a ABED (2019, p. 56), houve um salto robusto, mantendo-se como áreas mais procuradas a pós-graduação a distância, nas modalidades especialização e MBA, tal como números significativos no âmbito dos cursos superiores de tecnólogo e licenciatura.

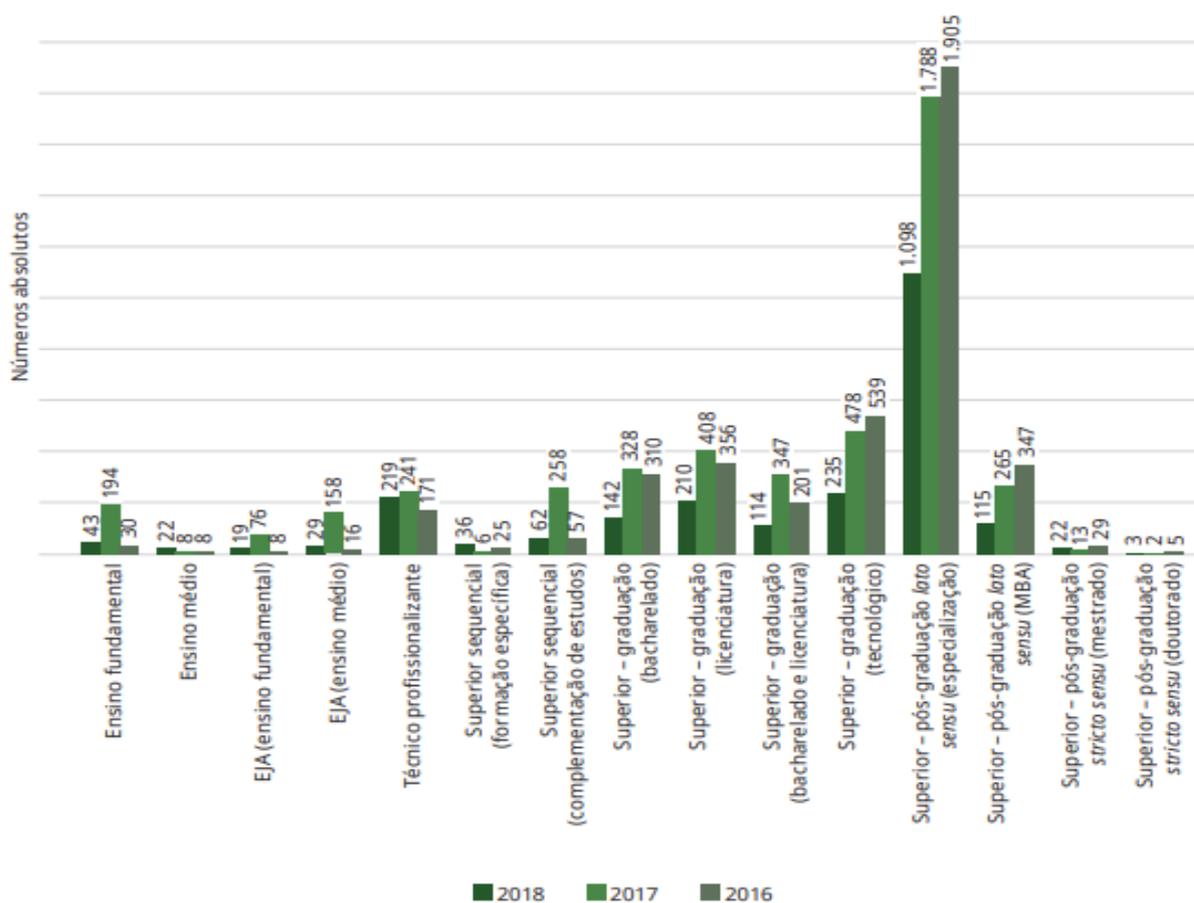


Gráfico 05. Oferta de cursos regulamentados totalmente a distância, categorizados por nível, desde 2016, por nível acadêmico **Fonte:** (ABED, 2019, p. 57)

Além disso, ao se refletir sobre o segmento das áreas do conhecimento, ainda de acordo com as informações apresentadas pela ABED (2019), há uma concentração da oferta em ensino a distância nas áreas do conhecimento que demandam a construção de

perspectiva crítica mais acentuadas, com especial destaque para as Ciências Sociais Aplicadas e para Ciências Humanas, Linguísticas, Artes e Letras. Neste aspecto, ao analisar o gráfico abaixo, veja-se que a área das Ciências Sociais Aplicadas lidera o *ranking*, com uma oferta de 586 (quinhentos e oitenta e seis) de cursos totalmente online e 234 (duzentos e trinta e quatro) semipresenciais (ABED, 2019, p. 59).

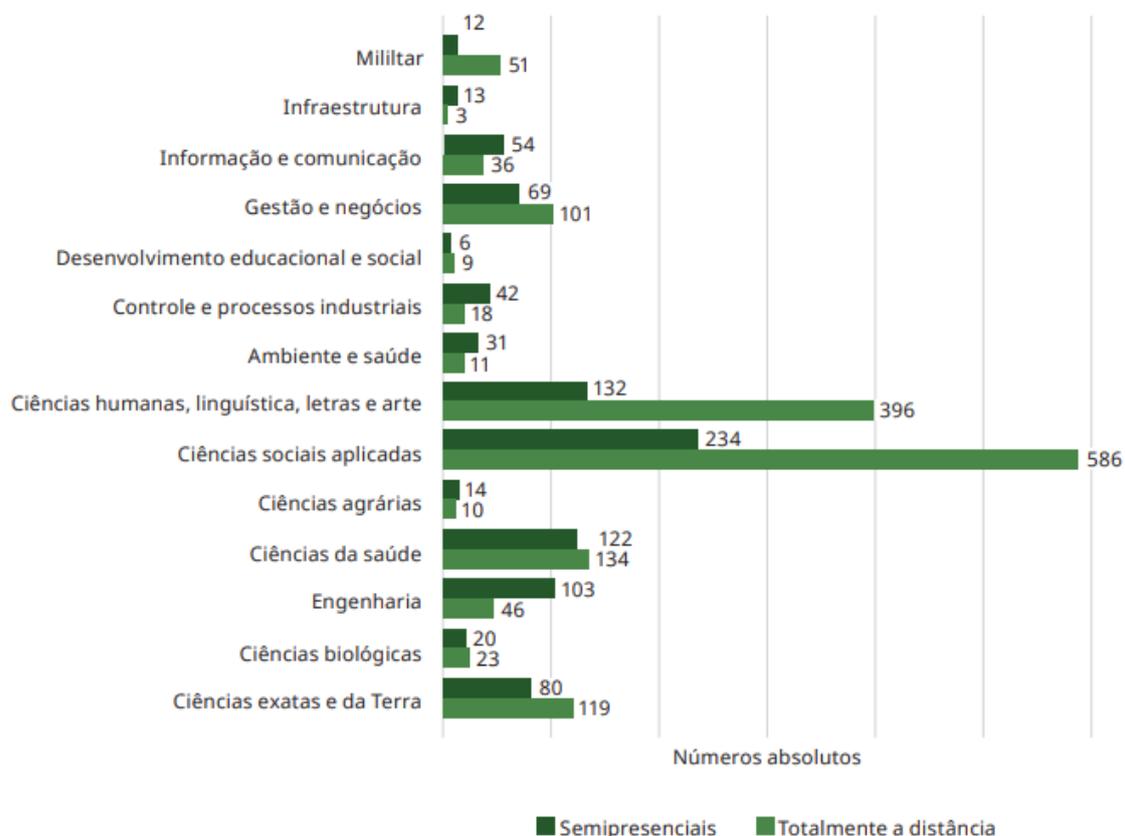


Gráfico 06. Oferta de cursos regulamentados totalmente a distância e semipresenciais, por área do conhecimento. **Fonte:** (ABED, 2019, p. 60)

Assim, há uma hiper valorização da diplomação que se propaga até o âmbito da pós-graduação, de modo a suprir as necessidades mercadológicas e não a formação dos discentes. Barreto e Leher (2008, p. 434), inclusive, apontam que a massificação e a mercantilização do ensino a distância acabam atuando de maneira direta na descaracterização do conceito de universidade e o papel social que desempenha na produção do conhecimento e no fomento de perspectivas críticas de seus estudantes. Há, dessa maneira, uma clara oposição, ao se comparar a realidade com os fundamentos da concepção

da EaD. Neste aspecto, pode-se mencionar a base apresentada pelo Parecer CNE/CES nº 564, de 10 de dezembro de 2015, que

Trata-se de questão fundamental, pois a compreensão da EaD como mera metodologia é reducionista e tecnicista. Embora essa concepção seja amplamente divulgada, a EaD deve ser entendida como processo pedagógico mais abrangente, que articula espaço e tempo, e, sobre esse prisma, a proposta de política de educação superior para a EaD necessita ser delineada institucionalmente e envolver a sede e eventuais polos, cuja natureza, identidade e dinâmicas formativas precisam considerar a legislação e os parâmetros de qualidade para a educação superior, de sorte que se permita múltiplas metodologias e dinâmicas pedagógicas, as quais, ao atender os padrões de qualidade, a articulação ensino e pesquisa, bem como a extensão, os princípios de avaliação e regulação da educação superior contribuam para enriquecer o processo formativo, o que implicará na qualidade dos programas e cursos oferecidos pelas IES (BRASIL, 2015, p. 13)

Desta feita, a reflexão sobre tal questão se coloca como urgente, pois a precarização implica, de maneira direta, no comprometimento da autonomia e da construção dos saberes, por parte do discente. Mais do que isso, de acordo com Almeida (2018), discentes e docentes, em razão dos vínculos estabelecidos na política expansionista da EaD, transformam-se em bens de consumo, o que desloca a premissa básica da educação como um direito e uma prática social para se conceder ênfase na formação de profissionais formatados para as carências apresentadas pelo mercado, com o escopo de obtenção do lucro.

3 IMPLICAÇÕES DA UBERIZAÇÃO DO ENSINO A DISTÂNCIA NO FAZER DOCENTE: MERCANTILIZAÇÃO E OS POSSÍVEIS IMPACTOS PARA OS PROFISSIONAIS

Pensar na massificação, por necessário, é, ainda, estabelecer a crítica ao desgaste da figura do professor, no universo da mercantilização do EaD, pois, de acordo com Belloni (2012, p. 85), “uma das questões centrais na análise da educação a distância (EaD), e talvez a mais polêmica, refere-se ao papel do professor nessa modalidade de ensino”. Ora, tal fato é evidenciado a partir do momento que o profissional é convocado a desempenhar múltiplas função, para muitas das quais, inclusive, não se sente, e não foi, sequer preparado. Gonzalez, em tom de complemento, aponta que:

[...] os estudos têm demonstrado que ao se discutir EAD, os principais obstáculos se encontram não propriamente nas tecnologias e suas aplicações, mas principalmente no estabelecimento de estratégias de interação, voltados às relações interpessoais de uma cultura interna nas instituições escolares, pois o ensino é essencialmente uma ação humana, na qual as pessoas atuam como professores, tutores e estudantes, inclusive com revezamento constante nestes papéis (GONZALEZ, 2005, p. 55).

Em decorrência dos aspectos do EaD, o papel desempenhado pelos professores-tutores e as suas respectivas funções são distintos do ensino presencial. Sendo assim, o uso de ferramentas tecnológicas de comunicação e informação, de acordo com Abreu (s.d., p. 03), promove uma transformação do ensino e reclama uma divisão do trabalho inerente a tal modalidade. Logo, o profissional deve apresentar, em suas atividades, qualidades de um organizador, pedagogo, conhecimentos tecnológicos e comunicação para a relação com os discentes no ambiente virtual (ABREU, s.d., p. 03).

Neste aspecto, em específico, repousa uma das principais críticas ao processo de estabelecimento do ensino a distância, qual seja: a uberização dos professores em tal contexto. A percepção distorcida da massificação da modalidade que, em um primeiro momento, é indispensável para a inclusão dos discentes, propiciar a formação instrucional e continuada e, ainda, democratizar o ensino, em razão do aspecto mercadológico, impacta, de maneira direta, na atividade do professor. Abreu, ainda, menciona que:

Observações realizadas sobre a prática de professores tutores mostraram que estes se empenham na realização de divergentes funções e na mediação com os alunos, não se identificam como professores. Possuem grande responsabilidade no processo de ensino, visto que atendem a um número infinitamente mais elevado de alunos, o que o torna mais vulnerável a críticas e ainda são mal remunerados (ABREU, s.d., p. 03).

Mendes, ainda, complementa que:

No trabalho docente, a precarização pode ser percebida no aumento do número de horas dedicadas pelos professores ao trabalho; no aumento do número de alunos por classe; na falta de uma estrutura adequada para o desempenho da função; na não previsão de carga horária suficiente para estudo e planejamento das aulas; nos baixos salários que são responsáveis por jornadas que, não raras vezes, chegam a 60 horas semanais; na ausência de incentivo à formação em serviço; nos limitados planos de carreira que deixam o professor por anos estagnado no mesmo lugar; na falta de concursos que gera contratações precárias; na pressão pela produção científica, no caso das instituições de Ensino Superior. (MENDES, 2013, p. 863)

Sob tal perspectiva, ao se articular as mudanças provocadas pelas TIC's e a massificação da oferta da EaD, o trabalho docente para atendimento a essa modalidade de ensino produz uma série de alterações. Nunes, Ferreira e Sabino (2019, p. 7), inclusive, apontam que “diante das transformações, das incertezas por elas provocadas e da instabilidade na profissão, o trabalho dos professores passa a ser repensado. Muitos deles acabam ingressando na EaD sem qualificação e experiência”, o que culmina em uma atuação

como executores de propostas pré-concebidas e que empregam o trabalho docente como produtor de conteúdo, criador de objetos de aprendizagem e trabalho no ambiente virtual, dentre outros.

Assim sendo, há consequências no trabalho que compreendem o processo de ensino e de aprendizagem, porquanto outras atividades estranhas ao cotidiano da educação presencial se entrelaçam. Afora isso, o próprio papel e a função do docente, no âmbito da EaD, demanda uma definição mais precisa e mais coerente. Em arremate, de acordo com Dias e Leite (2010, p. 65), há uma complexidade inerente na tarefa de educar a distância, porquanto surgem outras atividades distintas daquelas existentes no âmbito presencial.

[...] complexa tarefa de educar a distância surgem outras tarefas distintas daquelas existentes no meio presencial: o 'autor' que seleciona conteúdos; o 'tecnólogo educacional' (instrucional designer), que organiza o material pedagógico; o 'artista gráfico', que trabalha sobre a arte visual e final do texto/material; o 'programador' etc. (DIAS; LEITE, 2010, p.65).

Não é demais salientar, em tal contexto, sobretudo para os críticos, que há uma clara precarização da figura do professor, porquanto o trabalho é fragmentado e segmentado, o que, não raramente, culmina em uma desvalorização do trabalhador. A massificação acarreta em uma série de consequências, o que implica, de maneira direta, na uberização do professor e a redução de sua autonomia, tal como a perde de controle de todas as etapas do fazer profissional docente, o que é "justificada pela participação de atividades intentando redução de custos ou otimização de ganhos financeiros" (NUNES; FERREIRA; SABINO, 2019, p. 10).

Ademais, o professor possui dificuldade, também, com relação à condução e à administração do tempo e do espaço, visto que o acompanhamento de uma disciplina, de um curso ou, ainda, de uma formação continuada demanda disponibilidade de tempo do professor-tutor para acompanhamento dos discentes no ambiente virtual de aprendizagem. Almeida, neste sentido, leciona que

O professor ganha uma nova ressignificação e assume o papel de tutor, quase sempre atrelado a uma relação precária de trabalho formalizada por meio do pagamento de bolsas financiadas por diversas políticas públicas apoiadoras da EAD expansionista. Os tutores veem a docência online como uma ocupação secundária e não principal o que precariza ainda mais os resultados. Trabalhando comumente com a relação de um professor para cada 100 alunos (ou mais) reforça-se a ideia do aluno autônomo, independente, mas também solitário. Sob o nome de tutor e sob o discurso de que a tarefa dos docentes no EAD foca em "guiar, orientar, apoiar" o aluno (LITWIN, 2001, p.99), afasta-se ainda mais os alunos da mediação com o professor como se apenas a estrutura desse modelo (atividades, recursos, materiais de estudo...) bastassem por si só para que o aluno aprenda (ALMEIDA, 2018, p. 6).

Belloni (2012, p. 91), por sua vez, corrobora com a percepção apresentada e aponta que “tais dificuldades remetem-nos novamente à questão da inovação da educação e da necessária redefinição da formação dos professores na perspectiva de uma formação profissional mais adequada”, sobretudo em razão das mudanças globais da sociedade contemporânea. A precarização da massificação do EaD revela as dificuldades identificadas e que impactam na necessidade de uma formação especializada em todas as dimensões, sendo crucial apontar a formação do professor-tutor envolvido na condução da modalidade em análise.

De acordo com Pochmann (2016), a uberização, enquanto emergência de um novo paradigma de organização de trabalho, é caracterizada pela autonomização dos contratos de trabalhos e que, dependendo da resistência dos movimentos contestatórios, e que se generaliza, em especial no âmbito educacional a distância. “É o trabalhador negociando individualmente com o empregador a sua remuneração, seu tempo de trabalho, arcando com os custos do seu trabalho” (POCHMANN, 2016, p. 17). Como consequência, portanto, de um processo de precarização, no EaD, das relações envolvendo os professores, Mendes afirma:

No trabalho docente, a precarização pode ser percebida no aumento do número de horas dedicadas pelos professores ao trabalho; no aumento do número de alunos por classe; na falta de uma estrutura adequada para o desempenho da função; na não previsão de carga horária suficiente para estudo e planejamento das aulas; nos baixos salários que são responsáveis por jornadas que, não raras vezes, chegam a 60 horas semanais; na ausência de incentivo à formação em serviço; nos limitados planos de carreira que deixam o professor por anos estagnado no mesmo lugar; na falta de concursos que gera contratações precárias; na pressão pela produção científica, no caso das instituições de Ensino Superior (MENDES, 2013, p. 883).

Com a uberização, há a eliminação da contratação por jornada, o salário se torna custo com elevada variabilidade, porquanto só existe se de fato houver a realização daquele trabalho e as jornadas culminam com a utilização das horas vagas para ampliar a renda. Assim, no âmbito do EaD, são criadas condições para uma aguda precarização do trabalho docente. Dessa maneira, a inexistência de uma estrutura física, que consegue limitar o número de pessoas em um determinado espaço, parece favorecer a implementação da quantidade de discentes em tal modalidade, eis que não são vistos e estão dispersos em ambientes virtuais (MENDES, 2013).

No EAD, os aspectos referentes aos salários, ao número de alunos por turma, à forma de vínculo empregatício, ao tipo de formação exigida para o exercício da função, ao tempo dedicado ao ensino são facilmente observáveis quando se realiza um levantamento em uma instituição de ensino. Entretanto, há um conjunto de aspectos não tão visíveis que são percebidos apenas através de um contato mais direto com o trabalhador em educação e dizem respeito à maneira como este

elabora e percebe todo o processo de precarização a que é submetido. São os aspectos referentes à subjetividade do trabalhador (MENDES, 2013, p. 883-884).

Veja-se que a uberização encontra fundamento na precarização das relações de trabalho, que são provenientes de um processo de mercantilização, sobretudo pelas instituições de ensino superior privado, em que a maximização do lucro contrasta com a minimização dos gastos. Na relação em que há tal fenômeno, qualquer tempo disponibilizado pelo trabalhador se reflete em tempo de lucro. O fazer docente, com qualidade e que permite uma mediação no ensino-aprendizagem à luz de uma perspectiva crítica, encontra claros obstáculos e coloca em xeque o êxito do modelo do ponto de vista qualitativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas, o acesso ao ensino a distância sofreu uma grande ampliação, sobretudo no que atina à formação instrucional e continuada. Fatores múltiplos impactaram e, ainda, impactam diretamente na massificação do EaD, a exemplo da exiguidade do tempo, da distância entre o discente e os *locus* presenciais de ensino ou, ainda, da proposta de democratização do processo de aprendizado pelas tecnologias de informação e comunicação.

Contudo, um aspecto que deve ser abordado e reclama profunda reflexão advém da massificação como sinonímia de precarização e não como equivalência da democratização. Dessa maneira, ao se pensar em massificar, deve-se, de maneira indissociável, assegurar que haja a qualidade em toda a condução e não apenas auferir o lucro pelo lucro. Neste aspecto, ainda, a figura do professor é aquela que se encontra em um plano de maior fragilidade, pois, como demonstrado no presente, por vezes, não tem formação para atuar no ensino a distância.

A profissão docente é reconhecida, à luz de pesquisas empreendidas, como um trabalho complexo, em decorrência da totalidade da realidade existencial e das dimensões que, comumente, permeiam a atividade. No processo educacional, não se pode perder de vista que, com a evolução da educação a distância e o incremento das TIC's, ocorre modificações robustas no papel desempenhado pelo professor e, por extensão, nas metodologias empregadas no processo de ensino-aprendizagem. Há, assim, uma reconfiguração no papel do professor, que impõe novos desafios no ambiente da sala de aula.

No âmbito do EaD, a docência assume uma gama de funções, com nomenclaturas diversas, contudo que convergem para uma concepção de docência limitada a padrões estruturantes e pré-fixados pelo ambiente universitário, em especial os conglomerados

educacionais privados. Denota-se, portanto que o processo de massificação impacta na figura do professor, pois as dificuldades enfrentadas para o desempenho das atividades se confundem e se aproximam com todo o processo de precarização, o que produz ruídos e percalços em uma experiência exitosa do EaD, inclusive no que se relaciona ao fomento do fenômeno da “uberização” docente, a fim de diminuir custos e ampliar a margem de lucro em tal segmento educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Thiago Pedro de. **Formação, Identidade e Precarização na EAD: o professor tutor em foco**. Disponível em: <<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:r60nufd7h74J:https://sigeve.ead.unesp.br/index.php/submission/downloadFileProceedings/2126+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em 01 ago. 2020.

ALMEIDA, Clarisse de. Reflexões sobre possíveis descompassos de uma EAD massificada e padronizada. In: XV Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância & IV Congresso Internacional de Educação Superior a Distância, **ANAIS...**, 20-23 nov. 2018, Natal, p. 1-10. Disponível em: <https://esud2018.ufrn.br/wp-content/uploads/187771_1_ok.pdf>. Acesso em 01 ago. 2020.

ASSOCIAÇÃO Brasileira de Educação a Distância. **Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2018**. Curitiba: InterSaberes, 2019. Disponível em: <http://abed.org.br/arquivos/CENSO_DIGITAL_EAD_2018_PORTUGUES.pdf>. Acesso em 01 ago. 2020.

BARRETO, Raquel Goulart; LEHER, Roberto. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 423-436, 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/02.pdf>>. Acesso em 02 ago. 2020.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. Campinas: Autores Associados, 2012.

BELLONI, Maria Luíza. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 9.507, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm>. Acesso em 01 ago. 2020.

BRASIL. **Ministério da Educação**: Conselho Nacional de Educação: Parecer nº 564, de 10 de dezembro de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=31361-parecer-cne-ces-564-15-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 02 ago. 2020.

BUENO, José Lucas Pedreira; GOMES, Marco Antônio de Oliveira. Uma análise histórico-crítica da formação de Professores com tecnologias de informação e comunicação. In: **Revista Cocar**, Belém, v. 5, n. 53, 2011. Disponível em:

<<https://pdfs.semanticscholar.org/a4ba/fbd6e96212e22285f846e25e6319707c2f91.pdf>>. Acesso em 01 ago. 2020.

CARVALHO, Douglas Siqueira; CARVALHO, Sylvania Ribeiro Coutinho; ANDRADE, Thaís Marcelle Santana de. EAD: Novas perspectivas de ensino ou visão comercial? *In: Anais do II Seminário Diálogos sobre EaD: práticas pedagógicas*, v. 1, n. 1, 2018. Belo Horizonte: FADECIT, 2018.

DIAS, Rosilâna Aparecida; LEITE, Lígia. Silva. **Educação a distância: da legislação ao pedagógico**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

FERREIRA, Ruy. **A Internet como ambiente da Educação à Distância na Formação Continuada de Professores**. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2000. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/ea000503.pdf>>. Acesso em 01 ago. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Mercantilização da educação superior e o fazer docente. *In: Revista Pedagógica*, v. 11, n. 22, p. 155-158, 2009. Disponível em: <<https://biblat.unam.mx/hevila/RevistapedagogicaChapeco/2009/no22/8.pdf>>. Acesso em 01 ago. 2020.

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

HACK, Josias Ricardo. **Introdução à educação à distância**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

HERMIDA, Jorge Fernando; BONFIM, Cláudia Ramos de Souza. A educação a distância: história, concepções e perspectivas. *In: Revista HISTEDBR on-line*, Campinas, n. esp., p. 166-181, ago. 2016. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art11_22e.pdf>. Acesso em 01 ago. 2020.

LANDIM, Cláudia Maria das Mercês Paes Ferreira. **Educação à distância: algumas considerações**. Rio de Janeiro: [s.n.], 1997.

MARTINS, Karine; FROM, Danieli Aparecida. A importância da educação a distância na sociedade atual. *In: Assessoritec*, [S.l.], p. 1-8, 2016. Disponível em: <<https://www.assessoritec.com.br/wp-content/uploads/sites/641/2016/12/Artigo-Karine.pdf>>. Acesso em 01 ago. 2020.

MARTINS, Selma Leila Bergo; MILL, Daniel. Estudos científicos sobre a educação a distância no Brasil: um breve panorama. *In: Inc. Soc.*, Brasília, v 10, n. 1, p. 119-131, jul.-dez. 2016. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:4elzJHZ6iFcJ:revista.ibict.br/inclu/sao/article/view/4176/3647+&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em 01 ago. 2020.

MENDES, Valdelaine. O tutor no ensino a distância: uma forma de precarização do trabalho docente? *In: Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 22, n. 52, p. 855-877, set-dez 2013. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1261>>. Acesso em 01 ago. 2020.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. **Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância**. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ReferenciaisdeEAD.pdf>>. Acesso em 01 ago. 2020.

NUNES, Andrea Karla Ferreira; OLIVEIRA, Alice Virginia Brito de; SABINO, Rosimeri Ferraz. Docência na educação a distância: abordagem sobre o perfil profissional. *In: Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, v. 5, p. 1.-16, 2019. Disponível em: <<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Q7kJCdJDSvgJ:https://periodico.s.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/download/8653379/18749/+&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em 02 ago. 2020.

OKADA, Alexandra; BARROS, Daniela Melaré Vieira. Ambientes de aprendizagem aberta: bases para uma nova tendência. *In: Revista Digital de Tecnologias Cognitivas*, São Paulo, n. 3, p. 20-35, jan.-jul. 2010. Disponível em: <https://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2010/edicao_3/2-ambientes_virtuais_de_aprendizagem_aberta-bases_para_uma_nova_tendencia-alexandra_okada-daniela-melare-vieira-barros.pdf>. Acesso em 02 ago. 2020.

POCHMANN, Marcio. Entrevista: A Uberização leva à intensificação do trabalho e da competição entre os trabalhadores. *In: Revista Poli: saúde, educação e trabalho*, Rio de Janeiro, a. 9, n. 48, p. 16-19, nov.-dez. 2016. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/poliweb48.pdf>>. Acesso em 02 ago. 2020.

PRETI, Oreste. **Bases epistemológicas e teorias em construção na educação a distância**. Cuiabá, NEAD/UFMT, 2002.

RONCHI, Suelen Haidar; ENSSLIN, Sandra Rolim; REINA, Diane Rossi Maximiano. Estruturação de um modelo multicritério para avaliar o desempenho da tutoria de educação a distância: um estudo de caso no curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina. *In: III Encontro de Administração da Informação, ANAIS...*, 15-17 mai. 2011, Porto Alegre, p. 1-17. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnADI22.pdf>>. Acesso em 01 ago. 2020.

SILVA, Mariana Paiva Damasceno; MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes; MUYLDER, Cristiana Fernandes de. Educação a Distância em foco: um estudo sobre a produção científica brasileira. *In: RAM: Revista de Administração da Mackenzie*, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 202-230, jul.-ago. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ram/v16n4/1518-6776-ram-16-04-0202.pdf>>. Acesso em 01 ago. 2020.

SOBRE OS AUTORES:

AUTOR 1: Estudos Pós-Doutorais desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Sociologia Política da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), em 2019-2020 e 2020-2021. Doutor (2015-2018) e Mestre (2013-2015) em Ciências Jurídicas e Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito da Universidade Federal Fluminense (UFF). Especialista Lato Sensu em Direito, nas seguintes áreas: Direito

Constitucional (2019-2020); Direito do Consumidor (2019-2020); Direito da Infância, da Juventude e do Idoso (2019-2020); Direito Administrativo (2016-2018); Direito Ambiental (2016-2018); Direito de Família (2016-2018); e Práticas Processuais; Processo Civil, Processo Penal e Processo do Trabalho pelo Centro (2014-2015). Especialista Lato Sensu em Docência e Gestão do Ensino a Distância (2019-2020) e Gestão Educacional e Práticas Pedagógicas (2017-2018). Bacharel em Direito (2007-2011). Integrante do Grupo de Pesquisa Direitos Fundamentais e Vice-Líder do Grupo de Pesquisa em Pessoas com Deficiência e Inclusão Social, coordenados pela Professora Dra. Célia Barbosa Abreu (UFF), e do Grupo de Pesquisa em Política Criminal, coordenado pela Professora Dra. Mônica Paraguassu Correia da Silva (UFF), todos devidamente registrado no CNPq. Coordenador do Grupo de Pesquisa Faces e Interfaces do Direito: Sociedade, Cultura e Interdisciplinaridade no Direito, vinculado à Faculdade Metropolitana São Carlos - campus de Bom Jesus do Itabapoana-RJ. Possui pesquisas em desenvolvimento no âmbito da Constitucionalização dos Direitos e dos Direitos Humanos. E-mail: taua_verdan2@hotmail.com

AUTOR 2: Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (2006), graduação em Complementação pedagógica em Biologia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (2016), graduação em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (2020), mestrado em Biociências e Biotecnologia pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (2009) e doutorado em Biociências e Biotecnologia pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (2016). Atualmente é membro do comitê de ética animal - ceua do Instituto Federal Fluminense, mediadora presencial da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ. É avaliador institucional do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP. Coordenadora do curso de licenciatura de ciências biológicas da Faculdade Metropolitana São Carlos e Coordenadora do Ciclo Básico do curso de Medicina da Faculdade Metropolitana São Carlos. E-mail: bmagnelli@gmail.com