

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**AS METAMORFOSES DO TRABALHO DOCENTE  
NA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL**

Tânia Barbosa Martins

São Carlos - SP

2014

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**AS METAMORFOSES DO TRABALHO DOCENTE**  
**NA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL**

Tânia Barbosa Martins

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte da exigência para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. João dos Reis Silva Júnior

Coorientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Deise Mancebo

São Carlos - SP

2014

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

M386mt

Martins, Tânia Barbosa.

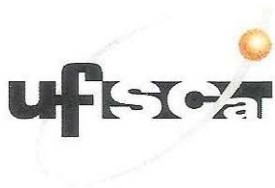
As metamorfoses do trabalho docente na Universidade Aberta do Brasil / Tânia Barbosa Martins. -- São Carlos : UFSCar, 2014.

197 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2014.

1. Educação. 2. Trabalho docente. 3. Universidade Aberta do Brasil (UAB). 4. Instituições federais de ensino superior. I. Título.

CDD: 370 (20<sup>a</sup>)



Programa de Pós-Graduação em Educação  
Comissão Julgadora da Tese de Doutorado de

Tânia Barbosa Martins

São Carlos 27/02/2014

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. João dos Reis Silva Júnior

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Deise Mancebo

Prof. Dr. Valdemar Sguissardi

Prof. Dr. Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa

Prof. Dr. José Carlos Rothen

Handwritten signatures of the five members of the exam committee, each written over a horizontal line.

*Dedico este trabalho à minha mãe, pelos sonhos  
construídos juntos e por compartilhar dos desafios e  
sentidos da vida.*

## AGRADECIMENTOS

Ao professor Dr. João dos Reis Silva Júnior, pela primorosa orientação, confiança e todas as oportunidades de formação que me possibilitou.

À professora coorientadora Dr<sup>a</sup> Deise Mancebo, pela orientação e acolhimento no estágio de doutorado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ.

Ao professor Dr. Valdemar Sguissardi, eterno mestre. Obrigada pelas contribuições e rigor no exame de qualificação e defesa.

Ao professor Dr. José Carlos Rothen, que participou da minha seleção de doutorado e da defesa da tese. Obrigada pelo acolhimento e pela contribuição no exame de defesa.

Ao professor Dr. Alan Victor Pimenta de A. P. Costa por aceitar participar da banca e pelas contribuições no exame de defesa.

Ao professor Dr. Eduardo Pinto e Silva, a minha admiração pessoal e profissional.

Aos professores do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), especialmente, professor Dr. Antônio Álvaro Zuin, sempre disponível e à professora e coordenadora do PPGE Dr<sup>a</sup> Cármen Lúcia Brancaglioni Passos, pelo carinho.

Aos colegas do GEPEFH, Rosana Monteiro, Fabíola Kato, Silvia Santos, Luciana Ferreira, Elen Costa, Juliana Borges e Adilson Mello pelo convívio e momentos de aprendizado compartilhados.

Ao GT11 da ANPED e ao Grupo UNIVERSITAS/BR – Sub4 e a equipe de pesquisa em educação a distância, especialmente, as colegas Andréa do Vale e a Suely D'Ávila pela amizade durante o estágio na UERJ.

Ao meu marido, Vagno Emygdio Machado Dias, companheiro de jornada e vida. Obrigada por compartilhar sonhos, pelo apoio, carinho e generosidade.

A minha mãe, Maria Terezinha Barbosa Alves. Obrigada pelo carinho e incentivo com que sempre me acolhe. Seu amor e exemplo melhoram o meu modo de ser e viver.

Ao meu filho, Vinicius Barbosa Machado, presente que marcou essa caminhada e que enche o meu coração de alegria.

A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP, pelo auxílio financeiro, que me possibilitou dedicar integralmente ao doutorado.

## SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>AA</b>	Aprendizagem aberta
<b>AAD</b>	Aprendizagem aberta e a distância
<b>EAD</b>	Educação a Distância
<b>Andes-SN</b>	Sindicato Nacional de Docentes do Ensino Superior
<b>Andifes</b>	Associação de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
<b>BIRD</b>	Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento
<b>Capes</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>Cederj</b>	Centro de Educação Superior a Distância no Rio de Janeiro
<b>CES</b>	Centro de Educação Superior
<b>Cefets</b>	Centros Federais de Educação Tecnológica
<b>CGAAC</b>	Coordenação Geral de Articulação Acadêmica
<b>CGIP</b>	Coordenação Geral de Infraestrutura de Polos
<b>CGPI</b>	Coordenação Geral de Políticas de Informação
<b>CGSF</b>	Coordenação Geral de Supervisão e Fomento
<b>CNPq</b>	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
<b>Conaes</b>	Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CNS</b>	Conselho Nacional de Saúde
<b>CV-Lattes</b>	Currículo Lattes
<b>DED</b>	Diretoria de Educação a Distância
<b>EES</b>	Empresas Estatais
<b>Fapesp</b>	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
<b>FMI</b>	Fundo Monetário Internacional
<b>GED</b>	Gratificação de Estímulo à Docência
<b>GEPEFH</b>	Grupo de Economia Política da Educação e Formação Humana
<b>Gepes</b>	Grupo de Pesquisa sobre Educação Superior
<b>GPI</b>	Grupo Predominantemente Industrial
<b>IED</b>	Investimento Externo Direto
<b>Iees</b>	Institutos Estaduais de Ensino Superior
<b>IES</b>	Instituto de Ensino Superior
<b>Ifes</b>	Instituições Federais de Educação Superior
<b>Ifests</b>	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
<b>Imes</b>	Instituto Municipal de Ensino Superior
<b>Inep</b>	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>Mare</b>	Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado
<b>MCT</b>	Ministério de Ciência e Tecnologia
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>OAB</b>	Ordem dos advogados do Brasil
<b>ONGs</b>	Organizações Não-Governamentais
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>Oscip</b>	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
<b>OU</b>	Open University
<b>PDE</b>	Plano de Desenvolvimento da Educação
<b>PIB</b>	Produto Interno Bruto
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação

<b>Paped</b>	Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância
<b>Proformação</b>	Programa de Formação de Professores Leigos em Exercício
<b>Proinfo</b>	Programa de Informática nas Escolas
<b>ProUni</b>	Programa Universidade para Todos
<b>PSD</b>	Partido Trabalhista Brasileiro
<b>Reuni</b>	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
<b>Sase</b>	Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
<b>SEB</b>	Secretaria de Educação Básica
<b>Secadi</b>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Inclusão
<b>Seed</b>	Secretaria de Educação a Distância
<b>Seres</b>	Secretaria de Regulação e Supervisão de Educação Superior
<b>Setec</b>	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
<b>Seau</b>	Secretaria de Educação Superior
<b>TICs</b>	Tecnologias de Informação e Comunicação
<b>UAB</b>	Universidade Aberta do Brasil
<b>UDN</b>	União Democrática Nacional
<b>Unesco</b>	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura
<b>Unirede</b>	Universidade Virtual Pública do Brasil
<b>VEREDAS</b>	Programa de Formação de Professores
<b>UFMT</b>	Universidade Federal de Mato Grosso
<b>UFOP</b>	Universidade Federal de Ouro Preto
<b>UFSCar</b>	Universidade Federal de São Carlos
<b>Unemat</b>	Universidade do Estado do Mato Grosso
<b>Unesco</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a CulturaYY
<b>USAID</b>	United States Agency for International Development



## RESUMO

A presente tese pesquisa as condições do trabalho docente – exigências de formação acadêmicas e profissionais e as relações de trabalho – na Universidade Aberta do Brasil/Universidade Federal de Ouro Preto, como modalidade de educação a distância embasada nas tecnologias da informação e comunicação e nas concepções pedagógicas e diretrizes educacionais dos organismos internacionais. Analisa o contexto da reforma do Estado e da educação, a transformação gerencial e organizacional das Instituições Federais de Educação Superior, e a forma de adequação do trabalho docente – professores e tutores presenciais e a distância – à racionalidade de gestão mercantil-empresarial do atual modelo de expansão do ensino superior público-estatal brasileiro. O percurso metodológico considerou um estudo teórico das transformações do mundo do trabalho e as mudanças nos processos gerenciais, produtivos e financeiros; uma análise dos documentos oficiais, jurídicos e institucionais, relacionados à institucionalização da UAB e às condições e atribuições da profissão docente; e um trabalho de campo que contemplou análise de documentos institucionais e entrevistas com os docentes. Conclui-se que as metamorfoses do trabalho docente – atribuições e relações de trabalho – são direcionadas em função das exigências ideológicas e socioeconômicas do mundo produtivo e da gestão gerencial das instituições estatais.

**Palavras-Chave:** Trabalho Docente, Universidade Aberta do Brasil, Instituições Federais de Ensino Superior.

## **ABSTRACT**

This thesis researches the conditions of professor's work - demands of academic and professional training and relations of work - in the Universidade Aberta do Brasil (UAB)/Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), as modality of distance education based in information and communication technologies and in the pedagogical conceptions and educational guidelines of international organizations. Analyzes the context of state and education reform, the managerial and organizational transformation of the Federal Institutions of Higher Education, and the form of adaptation of professor's work - professor and present and the distance tutors- according to the rationality of mercantile-business management of the present expansion model of the public higher education in Brazil. The methodological approach considers a theoretical study of the transformations world of work and the changes in management, production and financial processes; analysis of the documents official, institutional and juridical, related to the institutionalization of Universidade Abertado Brasil (UAB) and to the conditions and attributions of the professor's profession; and fieldwork that included analysis of institutional documents and interviews with professor. It is ended that the metamorphoses of the professor's work - attributions and relations of work - are directed according to the ideological and socioeconomic demands of the production world and of the managerial organization of state institutions.

**Keywords:** Condition professor's Work; Open University of Brazil; Federal Institutions of Higher Education.

# SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UFOP .....	22
1.1 Apontamentos Históricos e Institucionais .....	22
1.2 Política de Educação a Distância.....	29
1.3 Trabalho Docente na Educação a Distância .....	43
2 O CONTEXTO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA .....	48
2.1 Gestão Gerencial do Estado Brasileiro .....	48
2.2 Gestão Gerencial do Ensino Superior Público .....	58
2.3 Expansão do Ensino Superior Público .....	64
3 DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA À UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL ....	79
3.1 Breve História da Educação e do Ensino a Distância.....	79
3.2 Políticas Públicas de Educação a Distância.....	85
3.3 Institucionalização da Universidade Aberta do Brasil .....	96
4 CONCEPÇÕES EDUCACIONAIS E PEDAGÓGICAS .....	105
4.1 Referencial Teórico da Educação a Distância .....	105
4.2 Concepções Pedagógicas da Educação a Distância.....	111
4.3 Apontamentos sobre o Trabalho Docente a Distância .....	120
5 TRABALHO DOCENTE NA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL .....	127
5.1 Organização Institucional e Perfil Profissional .....	127
5.2 Relações Interpessoais e Profissionais do Trabalho Docente.....	149
5.3 Condições de Vida Pessoal e Familiar .....	167
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	174
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	182
ANEXO .....	194

## INTRODUÇÃO

O trabalho do professor no Brasil nos diversos níveis e modalidades educacionais é objeto de discussões teóricas, políticas e ideológicas, realizadas no interior das universidades públicas. E parte desse debate aponta para assuntos recorrentes no cotidiano dos professores, entre os quais, a problemática da precarização do trabalho e das relações de trabalho. Essas questões nos lembram uma provocação feita por José Saramago sobre a “cegueira branca”, ou seja, as questões do cotidiano que, observadas sem cuidado, não são entendidas com o rigor necessário, alertando-nos para a necessidade de um olhar pautado pela constante reflexão sobre aquilo que é habitual.

O trabalho dos professores nem sempre são compreendidos com base numa visão elaborada. Daí serem recorrentes os discursos calorosos sobre a necessidade de os professores adquirirem novas habilidades e competências oriundas da estrutura econômica e das mudanças tecnológicas e organizacionais. São necessárias uma reflexão e uma pesquisa em que seja possível analisar as mudanças que estão ocorrendo na educação como um processo social mais amplo que perpassa pelas relações conjunturais e cotidianas e, nesse percurso, pensar especificamente sobre o trabalho do professor no âmbito da Universidade Aberta do Brasil, objeto desta pesquisa.

As relações de trabalho e exigências profissionais requeridas atualmente ao professor na educação a distância constituem eixos centrais para a compreensão das condições do trabalho docente na Universidade Aberta do Brasil. Há inúmeros elementos que merecem atenção na análise, especialmente as novas exigências impostas pelo uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs) nessa modalidade de ensino e as reformas do ensino superior público como reflexo da Reforma do Estado Brasileiro nas últimas décadas. De modo geral, houve uma série de mudanças privado-familiar e profissional-laboral significativa e concreta na vida cotidiana dos docentes das universidades públicas federais.

A inserção do país nas políticas de reestruturação produtiva exige repensar as consequentes mudanças no trabalho docente com a possibilidade de acesso da classe trabalhadora ao ensino anteriormente destinado exclusivamente aos setores

privilegiados. A grande demanda quantitativa e o perfil diferenciado do público acadêmico apresentam desafios para os professores e para as instituições que precisam se ajustar a esta nova realidade pautada pela sociedade consumista, estruturada sob a égide fetichista de um mundo tecnológico. Trata-se de gerações que vivem o *presenteísmo* de forma intensa, pois, sem compreensão dos liames do mundo do trabalho, transformam suas relações sociais e o próprio conhecimento em mercadoria.

A reorganização do trabalho na atualidade revela um processo de precarização com novas configurações, surgindo, desde a década de 1970, diversas maneiras de potencializar a exploração do trabalho relacionada diretamente às mudanças no padrão de acumulação do capital. Em contrapartida, a proteção ao trabalhador é reduzida, ampliando-se a margem de inseguranças sociais e trabalhistas. Os impactos remetem à ideia de *status* profissional na sociedade contemporânea, sendo necessário, no caso específico dos professores e tutores de cursos presenciais e a distância, situá-los diante da questão da desvalorização da profissão docente. Nesse contexto, exige-se total subsunção do trabalho ao capital, tornando os trabalhadores mais adequados às formas de valorização do capital. Se antes a subsunção tinha como foco o processo objetivo de trabalho, agora envolve especialmente a subjetividade do trabalhador, aproveitado de maneira cada vez mais intensa. A penetração do *ethos* empresarial e da ideologia do empreendedorismo nas instituições públicas federais rege a atual gestão do trabalho.

As condições de trabalho do professor e do tutor na Universidade Aberta do Brasil associam-se aos processos de precarização que, por sua vez, se ligam à intensificação do ritmo de trabalho por meio da acentuada utilização das tecnologias da informação e comunicação, em paralelo, legitimadas pela flexibilização da legislação trabalhista. Entendem-se, portanto, como precarização, a ampliação das exigências de produção, os processos de desregulamentação e flexibilização das relações de trabalho, a perda de direitos trabalhistas, a tendência ao desassalariamento da mão de obra, os contratos temporários baseados em horas-aula, a instabilidade empregatícia, a desproteção social e previdenciária, enfim, a desvalorização e o desprestígio do trabalho.

O contexto de transformações sociais, estatais e escolares proporciona a reflexão sobre o trabalho do professor em todos os níveis e modalidades educacionais, especialmente na educação a distância, *locus* principal do aprendizado com base nas

novas tecnologias da informação e comunicação. Apesar de a discussão sobre o trabalho do professor não ser tão recente, com as tecnologias de informação e comunicação ela ganha novos significados políticos, econômicos, ideológicos e pedagógicos quando relacionada com a criação da Universidade Aberta do Brasil - um programa de ensino justificado pela suposta capacidade de contribuir com a democratização do acesso ao ensino superior e de formação de novos perfis profissionais de professores formados pelas licenciaturas a distância.

A Universidade Aberta do Brasil, criada pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, é uma programa de ensino superior a distância, vinculada administrativamente a uma universidade pública, pautada basicamente num modelo de gestão empresarial no setor público e novas exigências profissionais e relações de trabalho dos seus docentes e demais profissionais da educação, embasando-se, prioritariamente, nas tecnologias de informação e comunicação e em uma nova cultura institucional da organização escolar, ligada à racionalidade do Estado.

Desse modo, é a partir das mudanças no cotidiano do trabalho do professor na universidade pública federal que propomos como objetivo de pesquisa analisar as condições do trabalho docente, no curso de Pedagogia a distância, na Universidade Aberta do Brasil, da Universidade Federal de Ouro Preto, considerando a especificidade da educação a distância no que se refere às exigências de formação profissional e às relações de trabalho, no contexto de reforma do Estado, estimulando a expansão e a diversificação das modalidades de ensino superior.

Nas teses e dissertações do banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, entre 2005 a 2010, constata-se que, entre os vários temas relacionados ao trabalho docente na educação a distância, destacam-se os trabalhos com foco na identidade e no papel dos tutores, nas competências relacionadas ao trabalho dos tutores, na formação em serviço do tutor, na questão da interação e mediação entre tutor e aluno e na representação dos tutores sobre algum elemento do ensino a distância, sobretudo, nas tecnologias da informação e comunicação, com predominância de trabalhos que se referem ao tutor. A maior parte dos trabalhos prioriza o trabalho do tutor, considerando os aspectos pessoais, pedagógicos e didáticos. Há certa ausência de trabalhos com teor exploratório sobre as condições de trabalho docente (professor e tutor) e suas relações com as transformações no mundo produtivo e

reformas das instituições públicas que permitem compreendem os sentidos mais amplos de tais transformações. De qualquer forma, há elementos que indicam mudanças no trabalho docente na Universidade Aberta do Brasil, que contribuem para descaracterizar a natureza convencional do trabalho do professor na universidade pública brasileira.

A natureza do trabalho docente na educação a distância não pode ser entendida conforme a concepção tradicional/convencional. E ainda há uma organização do trabalho que imprime novas exigências profissionais ao introduzir novos atores (tutores e outros tipos de professores, professor formador e professor conteudista) que dividem a docência com o professor propriamente dito. Portanto, as novas formas de organização do trabalho docente na educação a distância, centradas no uso das tecnologias da informação e comunicação e no suposto trabalho coletivo, aproximam-se mais de um trabalho fragmentado, com base na separação entre concepção e execução.

O pressuposto do qual se parte é que na educação a distância há uma significativa precarização e intensificação do trabalho docente em decorrência das mudanças no mundo do trabalho e da nova concepção de universidade produzida a partir de meados da década de 1990 com a Reforma do Estado. A universidade pública brasileira expandiu o acesso ao ensino superior, criou novas modalidades de ensino e diversificou as instituições de ensino superior. Esse processo interfere diretamente no trabalho e perfil do professor.

Meu interesse pelo trabalho docente na educação a distância surgiu da experiência docente no ensino fundamental (2005-2007) e ensino superior (2005-2009) e o contato com a educação a distância na condição de aluna. Após concluir o mestrado em 2005, fui nomeada, após aprovação num concurso público, para trabalhar como professora de História na rede municipal da cidade de Governador Valadares, Minas Gerais. Paralelamente a esse cargo, trabalhava como professora e coordenadora de cursos de pós-graduação *lato sensu* em instituições privadas de ensino superior no leste de Minas Gerais. O contato inicial com o ensino na condição de professora me provocava e me fazia questionar a crescente desvalorização e o desprestígio de que a educação é vítima, com destaque para o professor. A inquietação sempre foi com a vida dos professores, visto parte significativa deles trabalhar com elevada carga horária, em diferentes instituições, com baixa remuneração, com evidentes sinais de estresse, isolamento e adoecimento, em ambientes de competição e hostilidade.

O contato com a educação a distância iniciou-se em 2008, quando decidi novamente voltar aos “bancos escolares” e cursar pedagogia na Universidade Federal de Ouro Preto, no polo de Ipatinga, Minas Gerais, na condição de estudante trabalhadora. Segui o curso por dois anos e o abandonei depois de ingressar no doutorado na Universidade Federal de São Carlos, em 2010, em decorrência das dificuldades de locomoção para desenvolvimento das atividades presenciais no Polo de Apoio Presencial e porque, pelo regulamento do curso, não havia a possibilidade de trancar matrícula.

Nessa experiência como discente, algumas situações me fizeram questionar as condições do trabalho docente na educação a distância. Por exemplo, no curso de Pedagogia, o contato com o professor responsável pela disciplina praticamente inexistia. O tutor presencial é a pessoa mais próxima ao aluno e que faz a mediação entre este e o professor. Nesse caso, o tutor é praticamente responsável por todas as disciplinas do curso; parte dos alunos se sentia desamparada e aflita, dificilmente conseguia esclarecer suas dúvidas com o tutor presencial e a distância; os tutores, generalistas, arduamente conseguiam satisfazer as dúvidas dos alunos; há muitos tutores com formação em outras áreas de conhecimento que não a pedagogia e, portanto, não eram capazes de responder às dúvidas dos alunos em determinadas disciplinas. Há significativa rotatividade dos tutores num curto espaço de tempo, e são baixos os ganhos financeiros para o tutor se dedicar somente ao curso a distância com um número elevado de alunos e de disciplinas. Além disso, conflitos entre tutores e professores, os últimos, geralmente, efetivos da Universidade Federal de Ouro Preto, eram comuns. Em relação ao trabalho dos professores, alguns organizaram os cursos com razoável grau de exigência formal. Os alunos sentiam-se incapazes de acompanhar o curso com uma carga de trabalho escolar e horas de dedicação surpreendentes, que aparentam da parte deles tentar mostrar que, comparado com o curso de Pedagogia presencial, a qualidade é a mesma. De fato, os professores organizam os cursos com certo grau de rigor, mas um rigor de tipo diferente. Enquanto no presencial o rigor é do conteúdo, no curso a distância o rigor é na forma, na formatação dos textos, na participação nos *chats*, nos prazos de entrega, no debate sobre um assunto em que cada um opina etc. Por ser a distância, preza-se mais a disciplina, ou seja, o incentivo à autodisciplina do aluno. Além disso, geralmente, são usados hipertextos ou trechos de textos, artigos etc., na aprendizagem dos alunos. Esse curso de Pedagogia se apresenta, na realidade, como outro curso de



Pedagogia; a propósito, o contato com uma bibliografia como livros ocorre esporadicamente, além disso, o aluno não tem vivência com a pesquisa e demais atividades comuns ao ambiente universitário.

Tais questionamentos foram o ponto de partida para fazer a seleção no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, propondo um projeto que tinha como centralidade o trabalho docente no ensino superior na educação a distância pela via da Universidade Aberta do Brasil. No Programa de Pós-Graduação em Educação, entrei em contato com as pesquisas realizadas pelos professores João dos Reis Silva Júnior e Valdemar Sguissardi, especialmente o livro *Trabalho Intensificado nas Federais: Pós-Graduação e Produtivismo Acadêmico*. O livro mostra os limites e contradições do trabalho do professor nas universidades públicas federais quando submetidos às políticas educacionais e aos órgãos alinhados à ideologia do mercado. Aponta que o trabalho do professor na pós-graduação é alterado, passando a ser orientado pelas exigências externas que estimulam uma postura dos professores de desenvolver suas pesquisas atreladas ao desenvolvimento da ciência e tecnologia. Daí que a autonomia do professor se fragiliza ao centrar-se no mercado e na produtividade, tendo como protagonistas o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. De um lado, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico direciona as pesquisas nas universidades no sentido de atender os interesses do capital; de outro, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, com base em certos critérios de avaliação, promove a cultura do produtivismo acadêmico. Há, portanto, uma reconfiguração do papel da universidade pública e dos professores-pesquisadores, que são impelidos a adaptar-se ao novo panorama. Segundo os autores, as mudanças contribuíram com a emergência de uma “nova” universidade com consequências concretas no cotidiano do trabalho do professor. Apesar de se tratar da pós-graduação, com certas ressalvas, as consequências gerais aplicam-se também à graduação e à universidade como um todo. A concepção de trabalho docente amplia-se. O professor passa a ser definido não apenas como aquele que desenvolve atividade em sala de aula, como se sobressai cada vez mais um conjunto de outras atividades que concorre com um tempo de dedicação cada vez maior na participação na gestão, nos colegiados, na elaboração de projetos, no desenvolvimento de pesquisas, nas orientações de alunos etc. Os docentes, com as exigências de tantas atribuições acadêmicas, estão indo à exaustão

física e psicológica, recorrendo a medicamentos para acelerar sua disposição frente à produção; no ambiente de trabalho assiste-se, de um lado, a decadência das relações amistosas, solidárias e cooperativas, por outro lado, ao fortalecimento do pragmatismo e da competitividade como parâmetro das relações sociais no trabalho.

O objetivo geral da pesquisa é analisar as condições do trabalho (exigências profissionais e relações de trabalho) do docente, isto é, do professor da disciplina e do tutor presencial e a distância no Curso de Pedagogia na Universidade Aberta do Brasil, da Universidade Federal de Ouro Preto. Não é possível compreender o trabalho do docente a partir de suas inerentes atribuições, tomadas por si mesmas, deslocadas dos interesses amplos do contexto político e econômico. As atribuições são consequência de um processo histórico, em geral imperceptível à primeira observação. As pesquisas tendem, equivocadamente, a compreender as atribuições docentes como verdades e/ou exigências de si próprias, ou seja, apenas da modalidade de ensino e das atribuições da profissão docente do ensino a distância. O imperativo maior das exigências profissionais e das condições do trabalho docente está no sentido histórico de sua existência e nas contradições com o cotidiano.

O alicerce teórico-metodológico da pesquisa é fundado em Karl Marx, Gyorgy Luckács e Agnes Heller, como forma de compreender a complexidade da prática social da categoria “trabalho” e sua expressão no cotidiano do trabalho docente na Universidade Aberta do Brasil. Sobre o tema geral da pesquisa em questão - expansão do ensino superior público federal, reforma do Estado e da educação e pesquisa sobre trabalho docente universitário - ela se apropria da contribuição de pesquisadores como João dos Reis Silva Júnior, Valdemar Sguissardi e Deise Mancebo.

A vida cotidiana, conforme Carvalho (2005), sempre foi fonte de investigação não só por intelectuais que buscam desmistificá-la, mas também como modo de compreender a intervenção dos representantes das forças produtivas capitalistas na máquina estatal. Desse modo, há uma relação intrínseca entre o cotidiano e as relações econômicas e políticas em cada contexto histórico. O cotidiano é o espaço de disputas, lutas e resistências e se caracteriza pela ação contínua do Estado e da produção capitalista em construir um perfil de homem adequado aos interesses do capital.

Em Agnes Heller (1992, p. 17), o estudo da vida cotidiana diz respeito à busca da realidade, estrutura, historicidade, totalidade e possibilidade de alternativas de

transformações. Agnes Heller relata que “a vida cotidiana é a vida de todo homem” (HELLER, 1992, p. 17). A vida cotidiana refere-se ao aspecto vivido no âmbito da heterogeneidade, do trabalho, da subjetividade, dos aspectos privados, dos hábitos e comportamentos, dos lazeres, do descanso etc., portanto, à reprodução dos homens singulares e da reprodução social. Nesse sentido, a vida cotidiana é:

a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias. O fato de que todas as suas capacidades se coloquem em funcionamento determina também, naturalmente, que nenhuma delas possa se realizar, nem de longe, em toda sua intensidade. O homem da cotidianidade é atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas não tem nem tempo nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos, por isso, não pode aguçá-los em toda a sua intensidade. (HELLER, 1992, p. 18)

Entre as características dominantes da vida cotidiana, destacam-se a espontaneidade, probabilidade, pragmatismo, imitação, entonação, economicismo, juízo provisório etc. Para Agnes Heller, somente no contexto em que os diferentes fatos da prática social são integrados é que se torna possível seu conhecimento. Assim, a perspectiva da totalidade é uma categoria fundamental para se compreender criticamente a realidade. A possibilidade da verdade histórica somente existe na relação com a totalidade.

Conforme Agnes Heller (1992), embora a estrutura da vida cotidiana seja propícia à alienação, o indivíduo é no cotidiano ao mesmo tempo “ser individual” e “ser genérico”. Há margem para alternativas e escolhas e para a elevação ao humano-genérico. A alienação ocorre quando há um abismo entre o desenvolvimento humano-genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos particulares e de sua participação consciente na reprodução social.

O moderno desenvolvimento capitalista exacerbou ao extremo essa contradição. Por isso, a estrutura da cotidianidade alienada começou a expandir-se e a penetrar em esferas sociais onde não é necessária, nem constitui uma condição prévia da orientação, mas nas quais aparece até mesmo como obstáculo para essa última. (HELLER, 1992, p. 39).

A estrutura da vida cotidiana, embora contribua para a alienação, somente se caracteriza desse modo em determinadas circunstâncias. Segundo Silva Júnior e Ferreti (2004), as práticas escolares, ao fazerem a mediação entre a cotidianidade e as atividades não cotidianas, tanto podem se dirigir no sentido de uma formação do ser “em si” ou do ser “para-si”. Os processos de apropriação e objetivação unidos ao gnosiológico e ao ontológico possibilitam o entendimento da racionalidade social e dos nexos entre os múltiplos fenômenos, contribuindo para as transformações históricas.

A categoria *cotidiano* é um dos elementos de compreensão do trabalho docente e da cultura institucional universitária na Universidade Aberta do Brasil e nas suas especificidades e contradições. A especificidade institucional da Universidade Aberta do Brasil tem relação direta com os aspectos universais da reforma do Estado brasileiro. Segundo Silva Júnior (2005, p. 51), a universidade resulta do institucional, sendo derivada do ordenamento jurídico do Estado Moderno, de sua organização específica (cultura) e de sua história. Toda estrutura e organização da escola é montada com intenção de consolidação do “pacto social burguês”. É imprescindível (SILVA JÚNIOR, 2005, p. 58) considerar que as mudanças na universidade pública federal e no trabalho do professor se relacionam com as transformações dos processos produtivos do sistema capitalista. As características educacionais objetivadas na prática docente revelam esse modo de produção da vida moderna.

O procedimento metodológico da pesquisa é constituído, num primeiro momento, pela revisão da literatura nacional recente e por uma discussão teórica sobre reforma do Estado brasileiro, Instituições Federais de Ensino Superior, Programas e Políticas Públicas para a educação superior presencial e a distância, Universidade Aberta do Brasil e as relações das tecnologias de informação e comunicação com o trabalho docente. Num segundo momento, pela entrevista com professores e tutores presenciais e a distância do curso de Pedagogia e por diretores e coordenadores pedagógicos. O roteiro contempla aspectos do cotidiano do trabalho do professor e do tutor a distância e presencial, seus tempos e espaços de formação, ensino, pesquisa, extensão; as tecnologias de informação e comunicação e suas consequências para o trabalho docente e as influências sobre o lazer e ócio e a convivência familiar; as demais atribuições do trabalho docente (aspectos administrativos, pedagógicos etc.); as relações trabalhistas (tipo de contratação, regimes de trabalho, planos de carreira); as correntes

pedagógicas predominantes e as exigências ou competências que identificam o professor e tutor da modalidade de educação a distância; entre outros aspectos.

A pesquisa foi desenvolvida em três polos, nas cidades de Ouro Preto, João Monlevade e Ipatinga, localizados no Estado de Minas Gerais, com professores e tutores do curso de Pedagogia, área de licenciatura/formação de professores. O critério da escolha da Universidade Aberta do Brasil da Universidade Federal de Ouro Preto foi devido ao fato de ser uma das instituições públicas mais antigas de ensino no país a oferecer cursos de educação a distância e de ser uma das poucas instituições a ter um Centro de Educação a Distância. Seus primeiros cursos a distância são do ano de 2000, antes mesmo de ser criada a Universidade Aberta do Brasil, idealizada pelo “Fórum das Estatais pela Educação” em 2005. A escolha da licenciatura em Pedagogia se deu em função de esse curso e os cursos de formação de professores, no Brasil, serem o foco de ação da Universidade Aberta do Brasil.

Para efeito de organização e exposição, essa tese contém essa introdução, cinco capítulos e as considerações finais. O primeiro capítulo apresenta a Universidade Federal de Ouro Preto, com uma breve história da cidade de Ouro Preto, sua configuração atual e o papel que essa instituição cumpre com a expansão do ensino superior. Além disso, relatam-se as principais ações no âmbito da educação a distância, que culminaram com a criação do Centro de Educação a Distância (CEAD) e a adesão ao Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB). Por fim, mostra que o processo de expansão das matrículas na UFOP ocorre por meio de políticas que influenciam diretamente o trabalho docente nos aspectos relacionados à gestão, contratação de pessoal, relações de trabalho e perfil profissional.

O segundo capítulo apresenta as principais características da Universidade Pública Federal a partir das relações entre a esfera produtiva e financeira, as transformações do papel do Estado-Nação e as mudanças produzidas no trabalho do professor. As instituições federais de ensino superior (IFES), como resultado dessas relações, adotam o modelo gerencial e instauram novas práticas de trabalho. Além disso, as mudanças nas IFES incluem a formação em massa pela via de políticas educacionais como o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e Educação a Distância pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). Portanto, compreende as mudanças estruturais e conjunturais que o movimento na

esfera financeira impôs aos Estados e a suas instituições, que resultaram na modificação da identidade e função social das universidades públicas federais e, conseqüentemente, do trabalho docente.

O terceiro capítulo mostra o panorama geral da educação a distância no Brasil, considerando o histórico, as bases jurídico-legais e o desenvolvimento institucional que legitima a EaD no Brasil. Como resultado tem-se a construção e institucionalização do Programa Universidade Aberta do Brasil com todo um arcabouço que legitima a criação de um perfil acadêmico profissional e de novas relações de trabalho dos docentes envolvidos com a modalidade de educação a distância pública.

O quarto capítulo reflete sobre os paradigmas que orientam as interpretações, diretrizes pedagógicas e, conseqüentemente, o trabalho docente na educação a distância. Destaca-se o paradigma da sociologia industrial e dos modelos de produção flexíveis, mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Além disso, busca-se situar a EaD considerando as concepções pedagógicas defendidas pelos organismos internacionais, como a Unesco.

O quinto capítulo apresenta o percurso metodológico trilhado no campo empírico, com caracterização do trabalho docente no curso de Pedagogia a distância do Programa Universidade Aberta do Brasil da Universidade Federal de Ouro Preto. Apresenta-se a visão dos docentes – professores e tutores a distância e presenciais – sobre as relações de trabalho e as exigências profissionais, com as seguintes abordagens: organização institucional e perfil acadêmico-profissional; relações interpessoais e profissionais do trabalho docente; e condição de vida pessoal e profissional.

## 1. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UFOP

O objetivo deste capítulo é apresentar um panorama geral da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), *locus* onde ocorreu a pesquisa, considerando o trabalho docente na educação a distância (EaD). A primeira parte trata da criação da UFOP e sua estrutura atual. A segunda, da política de educação a distância na UFOP, tendo como destaque a institucionalização do Centro de Educação a Distância (CEAD) em 2003 e a adesão ao Programa Universidade Aberta do Brasil em 2007. A terceira, dos aspectos gerais do trabalho docente e das relações de trabalho e das exigências profissionais na UFOP.

### 1.1 Apontamentos Históricos e Institucionais

A Universidade Federal de Ouro Preto localiza-se na cidade de Ouro Preto, cidade considerada guardiã de uma memória histórica de Minas Gerais. É uma cidade conhecida por fatos históricos relevantes para a História do Brasil, que contribuíram para a construção da memória mineira e nacional. Sua origem está ligada à criação do arraial do Padre Faria, fundado pelo bandeirante Antônio Dias de Oliveira, pelo Padre João de Faria Fialho e pelo Coronel Tomás Lopes de Camargo, por volta de 1698, vinculando-se à descoberta do ouro.

A atividade mineradora possibilitou o desenvolvimento de centros urbanos e de uma camada social intermediária na colônia, até então inexistente. Nesse processo de urbanização da colônia, Ouro Preto, a partir da união de vários arraiais, tornou-se sede de conselho, sendo elevada à categoria de vila em 1711, com o nome de Vila Rica. Em 1720, foi escolhida para capital da nova capitania de Minas Gerais. Em 1823, após a Independência do Brasil, Vila Rica recebeu o título de Imperial Cidade, título conferido pelo Imperador D. Pedro I, tornando-se oficialmente capital da então província das Minas Gerais e passando a ser nomeada como Imperial Cidade de Ouro Preto. Posteriormente, foi capital do estado até 1897.

Ouro Preto foi sede do movimento revolucionário conhecido como Inconfidência Mineira, um dos mais importantes movimentos sociais, que visou à

separação e independência do Brasil Colônia, de Portugal. Segundo Cunha (1980, p.35), a formação das lideranças da Inconfidência Mineira teve influência do Colégio de Mariana, criado em 1750. Esse colégio, localizado na cidade vizinha, representou o início do ensino superior em Minas Gerais pelos Jesuítas, que, a partir de 1753, ofereceram os cursos superiores em Filosofia e Teologia (CUNHA, 1980, p.35).

A imagem da cidade relaciona-se ao legado político da Inconfidência Mineira e de sua riqueza na arquitetura colonial e barroca. Os personagens de destaque e reconhecimento histórico do período colonial - Felipe dos Santos, Tiradentes (Joaquim José da Silva Xavier), Aleijadinho (Antônio Francisco Lisboa), Cláudio Manuel da Costa, Tomás Antônio Gonzaga, entre outros - contribuíram para a construção de representações de uma cidade colonial de valor histórico inestimável.

Ouro Preto foi sede da Faculdade Livre de Direito de Minas Gerais, criada em 1832, transferida em 1898 para a nova capital do Estado, Belo Horizonte. A Faculdade Livre de Direito de Minas Gerais foi uma das instituições que originaram, em 1927, a Universidade de Minas Gerais, atualmente, Universidade Federal de Minas Gerias.

No século XIX, como expressão de vanguarda, destaca-se a criação da Escola de Farmácia em 1839 e da Escola de Minas em 1876. A Escola de Farmácia é a primeira instituição dessa natureza criada na América Latina, responsável pelos cursos de Farmácia, desvinculados do curso de medicina. A Escola de Farmácia teve seu currículo usado como modelo para a criação em 1913 da Universidade de Manaus, no Amazonas (CUNHA, 1980, p.178).

A Escola de Minas teve apoio do Imperador D. Pedro II e foi inaugurada em 12 de outubro de 1876 por Claude Henri Gorceix como a primeira escola de estudos mineralógicos, geológicos e metalúrgicos do Brasil. A Escola de Minas teve como objetivo formar engenheiros para trabalhar nas empresas metalúrgicas nas diversas províncias do Império, encarregados das explorações geológicas. A Escola de Minas seguiu o modelo de Escola de Minas de Saint-Etienne e representou a transposição pedagógico-didática do que tinha de melhor na ciência europeia. Hoje, é uma das principais instituições de engenharia do país (CARVALHO, 1978, p.31).

Ouro Preto perde em 1897 o status de capital mineira, sobretudo, por não apresentar alternativas viáveis ao desenvolvimento físico e urbano, sendo a sede



transferida para o antigo Curral Del'Rey, conhecida atualmente como Belo Horizonte. Com a perda da centralidade política e econômica, houve um esvaziamento populacional na cidade. Sua população migra para regiões da Zona da Mata e Sul de Minas em busca de oportunidades mais promissoras economicamente. A partir desse acontecimento, cresceram as preocupações em torno da valorização histórica da cidade. Ouro Preto conserva grande parte de seus monumentos coloniais. Foi considerada Patrimônio Histórico Nacional em 1933 e, em 5 de setembro de 1980, na quarta sessão do Comitê do Patrimônio Mundial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), realizada em Paris, foi declarada Patrimônio Histórico e Cultural da Humanidade. É a primeira cidade do Brasil a receber tal título.

É o passado histórico que diferencia a cidade de Ouro Preto das outras cidades brasileiras. Atualmente, a cidade tem 12 distritos, uma população com 69.598 habitantes. Sua economia depende basicamente do turismo e de importantes indústrias multinacionais, metalúrgicas e de mineração, tais como a *Alcan - Alumínio do Brasil Ltda.*, a mais importante fábrica de alumínio do país, a *Vale S.A.* (antiga estatal, privatizada em 6 de maio de 1997). As principais atividades econômicas, portanto, são o turismo e a indústria de transformação. Ouro Preto é um município que dispõe de importantes reservas minerais no seu subsolo, tais como ferro, bauxita, manganês, talco e mármore.

Ouro Preto se destaca pelas atividades e festivais artísticos e culturais. Todos os anos, sedia o Festival de Inverno de Ouro Preto, junto com a cidade vizinha Mariana. O maior Carnaval Estudantil do Brasil ocorre na cidade, com festas organizadas pelos moradores das Repúblicas Estudantis. Há na cidade muitas igrejas construídas no período colonial de estilo barroco/rococó e vários museus: Museu das Reduções; Museu de Ciência e Técnica da Escola de Minas; Museu da Inconfidência; Museu da Música; Museu Casa dos Contos; Museu do Oratório; Museu Aleijadinho; Museu do Ouro, entre outros.

A Universidade Federal de Ouro Preto, sediada em Ouro Preto, contribui desde sua criação com o desenvolvimento da cidade, da região e da conservação cultural e patrimonial, oferecendo formação em nível superior. A UFOP dispõe de atividades acadêmicas em três cidades de Minas Gerais: Ouro Preto, Mariana e João Monlevade. Atualmente, há o *campus* de Ouro Preto, com Unidades Acadêmicas distribuídas no

Centro Histórico e no Morro do Cruzeiro; Em Mariana, o Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS) e o Instituto de Ciências Sociais e Aplicadas (ICSA); E em João Monlevade, o Instituto de Ciências Exatas e Aplicadas (ICEA). A UFOP foi criada pelo Decreto-Lei nº 778, de 21 de agosto de 1969, instituída como fundação de direito público, com autonomia didático-científica, administrativa e financeira. É uma instituição pública federal de ensino superior, vinculada ao Ministério da Educação. A UFOP tem sua origem na fusão das duas tradicionais Escolas<sup>1</sup>: Escola de Farmácia (1839) e Escola de Minas (1876). (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2013). Atualmente, a Escola de Farmácia é constituída pelo Departamento de Farmácia e Departamento de Ciências Médicas. A Escola de Minas contempla os departamentos de Engenharia Ambiental, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia Civil, Engenharia Geológica, Engenharia Metalúrgica e de Materiais, Engenharia de Minas, Engenharia de Produção, Arquitetura e Urbanismo.

A UFOP expandiu-se com uma estrutura que abrange mais sete unidades acadêmicas: Escola de Nutrição; Escola de Medicina; Instituto de Ciências Exatas e Biológicas; Instituto de Filosofia, Artes e Cultura; e o Instituto de Ciências Humanas e Sociais; Instituto de Ciências Sociais e Aplicadas e o Instituto de Ciências Exatas e Aplicadas, que abrigam departamentos responsáveis pelos vários cursos de graduação e pós-graduação e pelas atividades de extensão e pesquisa. Destaca-se a criação de dezenas de cursos, dos quais 37 de graduação presencial e 4 de graduação no Centro de Educação Aberta e a Distância.

Em 1979, os cursos de formação de professores oferecidos desde 1960 pela Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), na cidade de Mariana, foram incorporados à UFOP, originando a unidade acadêmica denominada Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS) (HISTÓRICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2013a). Atualmente, o ICHS é responsável pelos cursos de História, Letras e Pedagogia.

No início da década de 1980, foram criados o Instituto de Filosofia, Artes e Cultura, que oferece os cursos de Filosofia, Artes Cênicas e Música (HISTÓRICO DA

---

<sup>1</sup> Com base em Cunha (2007), a criação de universidades a partir da fusão de escolas, institutos e/ou faculdades isoladas já existentes é tradição na História da Educação Brasileira. O autor cita que a Universidade do Rio de Janeiro (1920) e a Universidade de Minas Gerais também foram criadas com a união de várias Faculdades.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2013b); e o Instituto de Ciências Exatas e Biológicas, que dispõe de sete departamentos: Departamento de Biodiversidade, Evolução e Meio Ambiente; Ciências Biológicas; Computação; Estatística; Física; Matemática; e Química (HISTÓRICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2013c).

Há alguns cursos que, sem departamento ou instituto, até recentemente estavam vinculados diretamente à Reitoria, entre eles os cursos de Direito (1994), Turismo (1999), Educação Física (2008) e Museologia (2008). Os dois últimos foram criados em 10 de agosto de 2008, com a política de expansão governamental, pelo Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), do Ministério da Educação. O curso de Museologia de Minas Gerais foi o primeiro a ser criado no período noturno no Brasil, como exigência do REUNI.

O Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA), criado em 19 de agosto de 2008, originou-se também da adesão ao REUNI. O ICSA dispõe de quatro cursos de graduação no campus Mariana: Administração, Ciências Econômicas, Jornalismo e Serviço Social (HISTÓRICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2013d).

O campus de João Monlevade foi criado em 22 de setembro de 2002 numa parceria entre a Universidade Federal de Ouro Preto e a Prefeitura Municipal de João Monlevade, estando situado na região do Vale do Aço, onde se localizam importantes empresas como Usiminas, Arcelor, Cenibra, Vale e Acesita. O *campus* abriga o Instituto de Ciências Exatas e Aplicadas (ICEA) e oferece os cursos de Engenharia de Computação, Engenharia de Produção, Engenharia Elétrica e Sistemas de Informação. O *campus* de João Monlevade constitui um espaço de novas oportunidades nas áreas de educação, pesquisa e tecnologia. A cidade de João Monlevade localiza-se a 100 km a leste de Belo Horizonte e tem cerca de 80 mil habitantes (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2013e)

Em 2000, a UFOP inicia sua atuação na Educação a Distância. E nenhum dos cursos a distância está relacionado com os cursos tradicionais da UFOP. O Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD), transformado em Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD) em 2003, foi responsável pela oferta dos primeiros cursos a distância. Hoje, o CEAD oferece cursos de graduação, pós-graduação *Lato Sensu*,

aperfeiçoamento e outros, sendo responsável atualmente por cerca de 40% das matrículas totais da instituição. Os Polos de Apoio Presencial da UAB estão situados em mais de cinquenta cidades de Minas Gerais, São Paulo e Bahia. O CEAD tem corpo docente e técnico-administrativo próprio e conta com a colaboração de docentes e técnico-administrativos de outras unidades acadêmicas da UFOP.

A adesão ao REUNI em 2008 e as ações do CEAD permitiram seu processo de expansão, baseando-se no Plano Nacional de Educação e sua meta de incluir 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos no ensino superior. A política de ampliação da UFOP destacou-se pelo aumento de 6 mil alunos em 2008, chegando a mais de 12 mil em 2012. Além disso, foram contabilizados mais de 4,5 mil estudantes da modalidade a distância (RELATÓRIO DE GESTÃO 2012, p. 33)<sup>2</sup>. A política de pós-graduação e pesquisa da UFOP também se expandiu: de 10 programas de pós-graduação em 2005, passou-se para 32 em 2012, 23 de mestrados e 9 de doutorado. (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2012, p.31).

Conforme Relatório de Gestão de 2012, a UFOP apesar das limitações para realizar concursos para professores e técnicos administrativos, conseguiu-se, no decorrer do ano de 2012, ampliar os espaços de salas de aula, laboratórios, áreas acadêmicas, administrativas e promover ações destinadas à permanência e assistência estudantil (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2012, p. 30). A Tabela 1 mostra a evolução do corpo docente da Universidade Federal de Ouro Preto a partir do ano 2000.

---

<sup>2</sup> Observa-se que de modo geral sempre há algumas divergências nos dados referentes aos Relatórios de Gestão (UFOP) e as Sinopses estatísticas do Censo da Educação Superior (INEP/BRASIL)

**Tabela 1 – Evolução do corpo docente e matrículas presenciais e a distância da Universidade Federal de Ouro Preto**

Anos	Total do corpo docente	Δ%	Total de matrículas do cursos presenciais e a distância	Δ%
2000	429	-	-	-
2001	457	6,53	5.077	-
2002	457	0	7.238	42,56
2003	464	1,53	8.301	14,69
2004	473	1,94	8.177	-1,52
2005	344	-37,5	7.409	-10,37
2006	361	4,94	6.971	-6,28
2007	406	12,47	6.653	-4,78
2008	551	35,71	7.980	19,95
2009	689	25,05	11.932	49,52
2010	739	7,26	14.094	18,12
2011	827	11,91	13.258	-6,31
2012	897	8,46	13.846	4,44

Fontes: BRASIL. INEP. Sinopses estatísticas do Censo da Educação Superior: 2000 a 2012. Brasília: MEC. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

A dinâmica da evolução do número de docentes entre 2000 e 2004 há uma estagnação do número de docentes com uma queda brusca em 2005 e um período de recuperação a partir de 2007. Somente em 2008 e 2009 há um aumento significativo no quantitativo de docentes e, em seguida, uma nova estabilização. Em relação às matrículas presenciais e a distância, embora em 2002 houvesse um aumento de cerca de 40% seguido em 2003 de um aumento sutil, a partir daí até 2007 há sempre um retrocesso no total das matrículas. Novamente, somente a partir de 2008 houve um aumento substancial de docentes e também um aumento efetivo e significativo no total de matrículas. O REUNI e os cursos a distância têm um papel decisivo no aumento de docentes e matrículas a partir de 2008 na UFOP. Nas próximas tabelas será possível observar que em relação o aumento de professor a partir de 2008, o aumento do número de matrículas na educação a distância será à base de sustentação dessa evolução, portanto, os docentes na educação a distância é que estão assumindo o processo de expansão da UFOP.

## 1.2 Política de Educação a Distância

As ações relativas à educação a distância na UFOP surgiram em 09 de dezembro de 1999, com a Portaria nº349, que criou o Comitê Assessor sobre Ensino a Distância da UFOP – CAED, com o objetivo de analisar e implementar as ações relativas à educação a distância no âmbito da UFOP.

Os cursos de educação a distância da UFOP<sup>3</sup> foram criados a partir da institucionalização do NEAD – Núcleo de Educação Aberta e a Distância, aprovados pelo Conselho de Ensino e Pesquisa da UFOP/CEPE, em 12 de abril de 2000. O NEAD, órgão vinculado à Pró-Reitoria de Extensão, se originou, tendo como objetivo e diretrizes:

- Criar e organizar uma estrutura para apoiar a concepção, implantação, gestão e avaliação de experiências e projetos no âmbito da educação a distância;
- Congregar professores da UFOP das diversas áreas do conhecimento para comporem equipes multidisciplinares a fim de darem suporte ao desenvolvimento de projetos e experiências inovadoras através da modalidade EAD;
- Promover a democratização do saber, o acesso à educação e a interiorização da oferta de cursos da UFOP para atender às demandas da comunidade e de entidades públicas e privadas, cujos membros não podem participar de cursos presenciais (GARBIN, DAINESE, 2012, p.48).

A justificativa para a criação do NEAD se relaciona à experiência que a UFOP desenvolveu no município de Itabirito, no ano de 1998, com a finalidade de graduar os professores da rede pública municipal nos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Matemática, na modalidade presencial. Diante da repercussão dessa experiência na região, os municípios circunvizinhos solicitaram parceria para capacitação de seus professores. Impossibilitados de atender à demanda na modalidade presencial, a UFOP fez interlocução com várias instituições públicas de Minas Gerais, Mato Grosso e Espírito Santo para formatar um consórcio destinado à formação de professores que atuavam nas prefeituras municipais e que não tinham a habilitação

---

<sup>3</sup> HISTÓRICO. Disponível em: [http://www.cead.ufop.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=4&Itemid=3](http://www.cead.ufop.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4&Itemid=3). Acesso em 02 de outubro de 2010.

específica. Decidiu-se ofertar cursos a distância, tomando como referência o Curso de Licenciatura Plena em Educação Básica – 1ª a 4ª série, na modalidade a distância, oferecido pela Universidade Federal do Mato Grosso, aprovado e recomendado pelo MEC (Resolução CEPE nº 1705/2000). Imediatamente, a UFOP implantou três polos: Barão de Cocais, Nova Era e Paraopeba. Em dois anos, o NEAD se consolidou com a instituição de outros dez polos, numa abrangência de 88 municípios e 3.750 alunos, em diferentes regiões no Estado de Minas Gerais.

O modelo pedagógico que se utilizava baseava-se na formação do orientador-acadêmico e no uso de materiais impressos. O orientador-acadêmico era professor do município que recebia uma capacitação e se responsabilizava pela mediação didático-pedagógica entre professores da UFOP e alunos (professores) dos municípios.

A educação a distância surge na UFOP como um “projeto político” vinculado à Reitoria e à Pró-reitora de Extensão. Não houve uma discussão significativa com os professores nos departamentos a respeito da oferta do ensino a distância. Além disso, as primeiras experiências a distância na UFOP destinavam-se como posteriormente na UAB à formação de professores (dos municípios vizinhos).

Com objetivo de consolidar a modalidade a distância, em dezembro de 2003, o NEAD deixa de ser um “núcleo” e se transforma em um “centro”. O Conselho Universitário da UFOP aprova a criação do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD), como unidade acadêmica universitária, com sede em Ouro Preto. Em 2005, foi iniciada a oferta do curso de Pedagogia para Educação Infantil, por meio do Edital Pró-Licenciatura da Secretaria de Educação a Distância (SEED) e do Consórcio Pró-Formar, constituído pela UFOP, Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal de Lavras (UFLA), Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) e Universidade Federal de Espírito Santo (UFES).

Quando foi lançado o edital da Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2005, a UFOP já tinha um encaminhamento próprio diferente do de várias instituições, pois já havia uma Unidade Acadêmica na UFOP, destinada exclusivamente à promoção da EaD. A partir de 2007, agora por meio do sistema UAB, foram iniciados os cursos de graduação em Licenciatura em Pedagogia e Matemática e o Bacharelado em Administração Pública em 22 polos: dez no Estado de Minas Gerais, oito no Estado da

Bahia e quatro no Estado de São Paulo, totalizando aproximadamente 1700 vagas. Em 2012, foi criado o curso de Licenciatura em Geografia em 6 polos (GARBIN e DAINESE, 2012, p. 49).

Atualmente, além dos cursos de graduação, o CEAD/UFOP oferece pelo sistema UAB, o curso de Especialização em Práticas Pedagógicas, Mídias na Educação, Gestão Pública e Escola de Gestores. Há ainda os cursos de Aperfeiçoamento em Gestão, Produção e Organização de Conteúdo, Capacitação de Tutores em EaD, Escolas Sustentáveis e diversos cursos de extensão.

É evidente que as ações do CEAD sempre foram destinadas prioritariamente à formação de professores. Além disso, conforme a Resolução CUNI nº 806, de 15 de fevereiro de 2007, são competências do CEAD:

- a) Promover estudos e pesquisas nas áreas de educação a distância e educação continuada, voltados aos interesses da Universidade e da comunidade em geral, com o objetivo de subsidiar e fundamentar ações e concepções no campo da educação;
- b) Promover e ministrar cursos de graduação, pós-graduação *lato Sensu* e *Strito Sensu*, e extensão, na modalidade a distância;
- c) Promover e/ou apoiar seminários, congressos, encontros e outros eventos com a finalidade de propiciar o aprimoramento de docentes, especialistas e alunos, na área de educação a distância;
- d) Prestar serviços de consultoria e assessoria a outras instituições de ensino superior, escolas de educação infantil e de ensino fundamental e médio, e outros órgãos ligados ao ensino;
- e) Divulgar os resultados dos estudos e pesquisas realizadas pelo CEAD, assim como eventos e fatos de interesse para profissionais da área de educação, que ocorram no âmbito da UFOP ou fora dela;
- f) Manter intercâmbio com instituições brasileiras e estrangeiras, ligadas à formação de docentes e especialistas na modalidade de ensino a distância – EAD, à pesquisa e à prestação de serviços bem como à divulgação do conhecimento produzido na área;
- g) Constituir acervo bibliográfico e documental sobre temas específicos da modalidade EAD e dar ampla divulgação junto aos profissionais, dos trabalhos, teses e artigos que apresentem importância e interesse para profissionais da área;
- h) Incentivar a participação em EAD de docentes dos diversos departamentos da UFOP e apoiar a implementação de cursos na modalidade a distância, nas diversas áreas de conhecimento.

O CEAD é composto por Diretoria, Vice Diretoria, Coordenação Administrativa, Coordenação Pedagógica, Coordenação de Tecnologia, Coordenações de Cursos, Coordenador de Tutor, Colegiados de Cursos, Coordenador de Polo e uma



Coordenação da UAB. Segundo Garbin e Dainese (2012, p. 48), é a partir dessa estrutura que são definidas as estratégias organizacionais dos cursos e Polos vinculados ao CEAD/UFOP. A equipe é composta por professores que podem ser docentes da UFOP, lotados no CEAD, em outra unidade universitária ou, em alguns casos, até professores convidados.

Atualmente, as metas estabelecidas pelo CEAD são:

- 1) Construir um novo prédio anexo ao CEAD.
- 2) Ofertar 3.000 novas vagas para os cursos de Administração Pública, Licenciatura de Matemática, Licenciatura de Geografia, Licenciatura de Pedagogia, Especialização em Mídias na Educação e Especialização em Práticas Pedagógicas. No âmbito da UAB/CAPES/MEC. Esta oferta já foi aprovada pela UAB.
- 3) Reequipar o laboratório de informática com aquisição de novos equipamentos e manutenção nos já existente.
- 4) Capacitar tutores e professores do CEAD.
- 5) Estimular a capacitação dos técnicos administrativos do CEAD;
- 6) Dar prosseguimento às ações de consolidação do CEAD, hoje com mais de 30 professores, levando-o a um novo patamar cujo foco seja a qualidade, combinada com a quantidade de alunos.
- 7) Ultrapassar os limites do consórcio Universidade Aberta do Brasil - UAB, ampliando curso e pesquisas por meio de novas parcerias.
- 8) Implantar cursos de pós-graduação *stricto sensu*.
- 9) Desenvolver um novo desenho organizacional e de gestão para o CEAD, viabilizando maior participação dos docentes, técnicos administrativos e discentes nos processos de tomada de decisão.
- 10) Contribuir com os cursos presenciais da UFOP através de metodologias que permitam que as disciplinas presenciais sejam também acessíveis por meios virtuais.
- 11) Manter no CEAD o núcleo de informática, posto que, à nossa maneira, tem funcionado bem.
- 12) Permitir que os professores frequentem cursos e programas de Doutorado, ampliando suas qualificações.
- 13) Incentivar os professores a colaborar com o conjunto da UFOP, ofertando disciplinas, orientações, ações em outros departamentos e Unidades.
- 14) Dar pleno funcionamento aos colegiados de curso.
- 15) Manter atitudes de autocrítica permanente sobre nós mesmos e nossos métodos de ensinar e aprender, receptivos a novas ideias, atualização, em consonância com nosso contexto (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2012, p. 130)

A expansão da UFOP é objetivada pelas principais políticas educacionais fomentadas pelo governo federal como a UAB e o REUNI. Apesar da inconstância dos dados, a educação a distância a partir da UAB apresenta um crescimento vegetativo significativo comparado com o ensino superior presencial na UFOP. A Tabela 2 mostra que a evolução das matrículas nos cursos presenciais da UFOP segue uma linha contínua de estagnação de 2001 a 2008, quando, pela adesão ao REUNI, há um salto significativo de quase 50% a partir de 2009 e outra vez uma nova média de crescimento entre 12 e 18%, com tendência a queda. Com relação às matrículas na educação a distância, há uma inconstância, uma variabilidade durante os anos, um auge em 2002/2003 com a criação do CEAD e institucionalização e consolidação da educação a distância na UFOP anterior à UAB, ainda como política extensionista. Em plena vigência da UAB, a partir de 2006, houve uma queda substantiva talvez em função de uma nova operacionalidade necessária à instalação dos polos em parceria com os municípios e como mudança do modelo antigo de educação a distância da UFOP desde 2000. Um novo salto é dado somente a partir de 2008, com a criação dos cursos de Bacharelado em Administração e Licenciatura em Pedagogia, entretanto, com queda constante e tendência à diminuição das matrículas. Uma das explicações é a dificuldade de se manter o padrão de expansão alcançado com a adesão à UAB, com as expectativas de expansão racional-gerencial do REUNI e com as dificuldades de agregação e manutenção dos recursos humanos necessários, principalmente, de professores vinculados ao CEAD e à UFOP.

**Tabela 2 – Evolução das matrículas dos Cursos Presenciais e a Distância na Graduação da UFOP – 2001 a 2012**

<b>Anos</b>	<b>Total de matrículas dos Cursos Presenciais</b>	<b>Δ%</b>	<b>Total de matrículas dos Cursos a Distância</b>	<b>Δ%</b>
<b>2001</b>	4.066	-	1.011	-
<b>2002</b>	4.468	9,89	2.770	173,99
<b>2003</b>	4.577	2,44	3.724	34,44
<b>2004</b>	4.562	-0,33	3.615	-3,02
<b>2005</b>	4.821	5,68	2.588	-39,68
<b>2006</b>	4.986	3,42	1.985	-30,38
<b>2007</b>	4.977	-0,18	1.676	-18,44
<b>2008</b>	4.884	-1,90	3.096	84,73
<b>2009</b>	7.198	47,38	4.734	52,91
<b>2010</b>	8.488	17,92	5.606	18,42
<b>2011</b>	9.529	12,26	3.729	-50,34
<b>2012</b>	10.190	6,94	3.656	-2,00

Fontes: BRASIL. INEP. Sinopses estatísticas do Censo da Educação Superior: 2001 a 2012. Brasília: MEC. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

O CEAD oferece cursos de graduação na modalidade a distância em bacharelado em Administração e em licenciatura em Matemática, Pedagogia e Geografia em 32 cidades de Minas Gerais, São Paulo e Bahia, em 2012. Os polos com maior número de alunos em Pedagogia são Alterosa, Araguari, Ipatinga, João Monlevade e Lagamar, estando Alterosa, Ipatinga, João Monlevade e Lagamar entre os maiores polos (Tabela 3) (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2012).

Tabela 3 - Número de alunos na Graduação a Distância por Cursos e Polos - UFOP - 2012

Nº	POLOS	Número de alunos				Total
		Bacharelado em Administração Pública	Licenciatura em Geografia	Licenciatura em Matemática	Licenciatura em Pedagogia	
1	Alterosa	130	0	9	163	302
2	Apiáí	0	0	24	0	24
3	Araçuaí	0	0	11	0	11
4	Araguari	145	29	31	169	374
5	Bálsamo	103	0	0	-	103
6	Barão de Cocais	57	0	5	14	76
7	Camaçari	0	0	0	32	32
8	Caratinga	44	32	48	49	173
9	Carlos Chagas	0	33	0	0	33
10	Conselheiro Lafaiete	158	0	29	0	187
11	Coromandel	133	0	0	50	183
12	Dias D'ávilla	0	0	0	32	32
13	Divinolândia de Minas	148	0	0	101	249
14	Esplanada	0	0	0	45	45
15	Governador Valadares	114	50	0	0	164
16	Ipatinga	160	49	106	152	467
17	Itanhém	0	0	0	36	36
18	Itapevi	121	0	0	0	121
19	Jales	-	-	4	0	4
20	Jandira	126	0	0	0	126
21	João Monlevade	0	48	85	172	305
22	Lagamar	136	0	14	145	295
23	Lagoa Santa	0	0	0	38	38
24	Mata de São João	76	0	0	34	110
25	Ouro Preto	128	44	0	63	235
26	Salvador	0	0	0	7	7
27	Salinas	75	0	14	0	89
28	Sete Lagoas	0	0	0	20	20
29	São João da Boa Vista	-	-	26	35	61
30	São José dos Campos	164	0	50	0	214
31	São Sebastião do Passé	0	0	0	33	33
32	Simões	0	0	0	15	15
	<b>Total</b>	2018	285	456	1405	4164 <sup>4</sup>

Fonte: Universidade Federal de Ouro Preto. **Relatório de Gestão de 2012**, p.128. Disponível em <[http://www.ufop.br/downloads/relatorio\\_de\\_gesto\\_2012.pdf](http://www.ufop.br/downloads/relatorio_de_gesto_2012.pdf)>. Acesso em 10 de outubro de 2013.

<sup>4</sup> Conforme se verifica nas Tabelas 2 e 3, o número de alunos a distância apresentado pelo Censo da Educação Superior e pelo Relatório de Gestão, referentes ao ano de 2012, não há uma correspondência. Como o número de alunos varia de semestre a semestre, em função da realidade mais imediata e do acompanhamento constante dos dados pela UFOP, pressupomos que essa variação possa ter ocorrido em decorrência de as coletas e análise dos dados terem sido feitas em momentos diferentes.

Em 2013, 65 professores (Tabela 4) atuavam no CEAD para aproximadamente 5.000 alunos (em 2012, eram 4.164 alunos) na educação a distância; enquanto no ensino presencial, em 2012, havia 853 professores (em exercício) para aproximadamente 10.000 alunos. Há uma proporção demasiadamente desigual entre os professores do CEAD e os dos demais institutos da UFOP, configurando a UAB/UFOP como um caminho evidente de expansão do ensino superior no interior da universidade pública federal e na configuração desigual entre os próprios docentes da UFOP tanto no aspecto quantitativo quanto qualitativo. E mais ainda os tutores que se distanciam em formação, qualificação, titulação, status, valorização, regime de contrato e de trabalho, relações de trabalho e exigências profissionais do professor.

**Tabela 4 – Número de Professores e Titulação por curso de Graduação – CEAD/UFOP – 2013**

Curso	Quantidade de Professor	Titulação		
		Graduação	Mestrado	Doutorado
<b>Pedagogia</b>	24	1	8	15
<b>Administração</b>	22	-	13	9
<b>Geografia</b>	5	-	3	2
<b>Matemática</b>	14	-	5	9
<b>Total</b>	65	1	29	35

Fonte: CEAD/UFOP (2013)

Em 2012, o curso de Pedagogia oferecido pelo CEAD contava com 120 tutores entre presenciais (68) e a distância (52). A maioria dos tutores tem alguma licenciatura e pós-graduação, alguns, apenas graduação e apenas 12 têm mestrado. Portanto, a maioria, em termos de titulação, não tem a qualificação necessária para as diversas disciplinas em que atuam e para a tríade ensino-pesquisa-extensão, mesmo porque essa não é a finalidade da UAB e não serve de parâmetro de qualidade ao próprio ensino a distância. Por outro lado, entre os professores do CEAD, apenas um tem somente graduação, enquanto os demais têm mestrado ou doutorado, o que mostra um distanciamento muito grande entre professores e tutores, que caracteriza todo tipo de comparação e formas de relações sociais entre as categorias profissionais na Universidade Aberta do Brasil.

**Tabela 5 – Número de Tutores nos cursos oferecidos pelo CEAD/UFOP**

<b>Curso</b>	<b>Tutor a distância</b>	<b>Tutor presencial</b>	<b>Total de tutores</b>
<b>Bacharelado Administração Pública</b>	68	97	165
<b>Licenciatura em Matemática</b>	22	25	47
<b>Licenciatura em Geografia</b>	6	10	16
<b>Licenciatura em Pedagogia</b>	52	68	120
<b>Pró-letramento</b>	74	0	74
<b>Mídias na Educação</b>	0	14	14
<b>Práticas Pedagógicas</b>	1	16	16
<b>Total</b>	222	230	452

Fonte: Universidade Federal de Ouro Preto. **Relatório de Gestão de 2012**, p.128. Disponível em <[http://www.ufop.br/downloads/relatorio\\_de\\_gesto\\_2012.pdf](http://www.ufop.br/downloads/relatorio_de_gesto_2012.pdf)>. Acesso em 10 de outubro de 2013.

Os cursos de graduação, pós-graduação e extensão ofertados pelo CEAD contam com 65 docentes, 13 servidores efetivos e 15 contratados como atividades administrativas (secretaria, registros, expedientes, tecnologia da Informação etc.) e 452 tutores na totalidade. Os cursos de maior peso numérico em relação à quantidade de professores e tutores são os de administração e pedagogia. (CEAD/UFOP, 2013). A Tabela 6 enumera os componentes do corpo técnico-administrativo que compõem o CEAD/UFOP.

**Tabela 6 – Corpo Técnico-Administrativo do CEAD/UFOP**

	<b>Função</b>	<b>Formação</b>	<b>Situação Funcional</b>	<b>Empresa</b>
1	Técnico de Laboratório	Ensino Superior	Efetivo	UFOP
2	Assistente em Administração	Ensino Superior	Efetivo	UFOP
3	Técnico de Laboratório	Ensino Superior	Efetivo	UFOP
4	Auxiliar de Cozinha	Ensino Médio	Efetivo	UFOP
5	Oficial Serviço de Escritório	Mestrado	Efetivo	UFOP
6	Auxiliar em Administração	Ensino Superior	Efetivo	UFOP
7	Contador	Ensino Superior	Efetivo	UFOP
8	Assistente em Administração	Ensino Superior	Efetivo	UFOP
9	Técnico de Tecnologia da Informação	Ensino Superior	Efetivo	UFOP
10	Contador	Ensino Superior	Efetivo	UFOP
11	Analista de TIC's	Ensino Superior	Efetivo	UFOP
12	Analista de TIC's	Mestrado	Efetivo	UFOP
13	Analista de TIC's	Ensino Superior	Efetivo	UFOP
14	Analista de Orientação Educacional	Ensino Superior	contratado/CLT	FEOP

15	Analista de Orientação Educacional	Ensino Superior	contratado/CLT	FEOP
16	Analista de Orientação Educacional	Ensino Superior	contratado/CLT	FEOP
17	Auxiliar de Orientação Educacional	Ensino Médio	contratado/CLT	FEOP
18	Auxiliar de Orientação Educacional	Ensino Médio	contratado/CLT	FEOP
19	Auxiliar de Orientação Educacional	Ensino Médio	contratado/CLT	FEOP
20	Assistente de Tecnologia em Informação EAD	Ensino Superior	contratado/CLT	FEOP
21	Assistente de Tecnologia em Informação EAD	Ensino Superior	contratado/CLT	FEOP
22	Assistente de Tecnologia em Informação EAD	Ensino Superior	contratado/CLT	FEOP
23	Recepcionista	Ensino Médio	Contratado	Pempus Service
24	Recepcionista	Ensino Médio	Contratado	Pempus Service
25	Recepcionista	Ensino Médio	Contratado	Pempus Service
26	Recepcionista	Ensino Médio	Contratado	Pempus Service
27	Recepcionista	Ensino Médio	Contratado	Pempus Service
28	Recepcionista	Ensino Médio	Contratado	Pempus Service

Fonte: CEAD/UFOP (2013)

O desenvolvimento da EaD na UFOP tem desdobramentos no cotidiano do trabalho docente nos aspectos quantitativos e qualitativos. Nota-se, ainda, que a expansão do ensino superior não computa a matrícula do aluno a distância no orçamento geral da UFOP. Os recursos são atrelados à aprovação dos projetos de cursos pela Capes, não sendo contínuos e submetidos à aprovação. Os Polos de Apoio Presencial apresentam falta de recursos humanos, problemas tecnológicos e de infraestrutura. Como exemplo, a situação do Polo de Ipatinga, criado em 2007, está em análise pela Capes pela precariedade dos recursos humanos, tecnológicos e de infraestrutura verificados na última avaliação da Capes. Além disso, para atender à expansão, foram introduzidos outros sujeitos no processo de ensino-aprendizagem, como o tutor, no entanto, a contratação é diferenciada, a título de bolsa, sem estabilidade e/ou vínculo empregatício, os valores são baixos, não permitindo que o tutor se dedique somente à tutoria.

O curso de Pedagogia a distância da UFOP vincula-se ao sistema Universidade Aberta do Brasil, da Diretoria de Educação a Distância – DED/CAPES/MEC, tendo sido concebido a partir das novas “Diretrizes Curriculares Nacionais” (Resolução

CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006), encontrando-se sob responsabilidade do Centro de Educação Aberta e a Distância.

O curso de Pedagogia a distância tem como finalidade a formação de profissionais para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

O objetivo geral do curso é:

Formação e profissionalização do educador, visando à apropriação de competências e conhecimentos necessários ao exercício da ação docente; ao desenvolvimento de atitudes de reflexão e análise da atuação pedagógica, ao desenvolvimento de valores para bem atuar na sociedade como agente de transformação, em busca de uma sociedade mais justa, a partir da identificação e análise das dimensões sociopolíticas e culturais de seu meio. ([http://www.cead.ufop.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13&Itemid=13](http://www.cead.ufop.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13&Itemid=13))

O currículo do curso de Pedagogia apoia-se em duas áreas de estudos: a área de Fundamentos da Educação e a área das Ciências Básicas e Metodologias de Ensino. A primeira abrange as áreas que contribuem para compreender o “fenômeno educativo como prática social/institucional e com processos de múltiplas relações”, compreendendo as disciplinas Antropologia, História da Educação, Filosofia, Sociologia, Políticas Públicas em Educação e Psicologia de Educação. Tem como subárea as disciplinas Educação, Currículo e Gestão Escolar, incluindo disciplinas como Pesquisa em Educação: Métodos e Técnicas; Projeto Pedagógico; Ética e Educação; Ensino e Organização do Trabalho Pedagógico, Estatística Aplicada à Educação; Tecnologia de Informação e da Comunicação, Gestão Escolar e Supervisão; Gestão e Planejamento Escolar. A segunda a área, das Ciências Básicas e Metodologias de Ensino, se baseia no ensino das áreas de Linguagem, Matemática, História e Geografia, Ciências, Metodologias Integradas de Ensino, Prática de Leitura e Produção de Texto. A abordagem considera a relação com os fundamentos epistemológicos, metodológicos e pedagógicos. A subárea educação e sociedade abrange as disciplinas Educação de Jovens e Adultos, Avaliação da Aprendizagem, Arte e Educação, Processos



Educacionais de Inclusão e Exclusão, Educação e Saúde, Educação, Cidadania e Meio Ambiente e, Educação do Corpo e do Movimento.

A estrutura do curso prevê a oferta de atividades acadêmico-científico-culturais que podem incluir oficinas, conferências, palestras, entre outras. Além disso, o Estágio Supervisionado é obrigatório, realizado de modo presencial e acompanhado por um coordenador específico.

A mediação didático-pedagógica no curso de Pedagogia ocorre com a utilização de meios e tecnologia de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas, em diversos lugares ou tempos. Além dos recursos tecnológicos usados na comunicação, os alunos têm apoio de tutores dos cursos a distância e presenciais e contam com a estrutura do Polo de Apoio Presencial de seu município de referência.

A seleção dos candidatos é realizada com 50% das vagas destinadas aos professores que trabalham nos municípios sem ensino superior e 50% destinadas à demanda social, ou seja, para alunos que concluíram o ensino médio em sistemas públicos de ensino.

Atualmente, o curso de Pedagogia da UFOP é oferecido para Polos de Apoio Presencial em cidades no estado de Minas Gerais, Bahia e São Paulo. O Polo mais distante está localizado em Esplanada, na Bahia, cerca de 1600 km de Ouro Preto, e o polo de São João da Boa Vista, em São Paulo, com aproximadamente 600 km. Dos 24 professores no curso de Pedagogia, 21 são professores de dedicação exclusiva, 2 professores são 40h e 1 é de 20h.

Os cursos de Pedagogia na UFOP foram iniciados em 2008. Conta com 160 tutores presenciais e a distância e 24 coordenadores de polo, e congrega 1700 alunos. Especificamente no polo de Ipatinga e João Monlevade existem três turmas totalizando 112 e 121 alunos, respectivamente.

O curso é acompanhado pelo coordenador do curso, responsável pela coordenação geral do curso, pelo colegiado do curso, que cuida da parte acadêmica, e pelo Núcleo Docente Estruturante<sup>5</sup>, responsável pela parte pedagógica.

O Projeto Pedagógico do curso está sendo revisto pelo Núcleo Docente Estruturante. A preocupação é atualizar o Projeto Pedagógico do curso conforme as Diretrizes do Curso de Pedagogia de 2006 (Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006). Há algumas demandas não privilegiadas no curso de Pedagogia, como a disciplina de Libras, que é obrigatória para todos os cursos de Licenciatura. A organização da grade curricular precisa ainda contemplar a educação étnico-racial e a educação indígena.

A necessidade de revisão do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia é realmente uma tarefa importante:

Eu acho, assim, todos os cursos de pedagogia estão muito distantes da realidade escolar. A Pedagogia, eu falo que é um curso lindo no papel, é o mais lindo de todos. Mas, na prática, é muito diferente, muito distante da realidade. Na Pedagogia, constantemente os professores te colocam “ah! você deve sentar os seus alunos em círculo e tal”. Dentro de uma sala de aula de 40 alunos, o tempo que você gasta pra colocar esses alunos em círculo e até que eles silenciem pra que você possa explicar o que você quer daquela atividade, já se passou meia hora. Quando você finalmente chegar com que o aluno realize a atividade, o tempo já tá acabando. Então, assim, a realidade da escola é muito distante da realidade do curso de pedagogia. É lógico que a gente não quer o aluno sentado, enfileirado quatro horas. É lógico que a gente precisa proporcionar pra essa criança um ambiente mais agradável. Mas a realidade que te é imposta é muito distante da realidade do curso de Pedagogia. Em Minas, por exemplo, o governo do Estado retirou da sala de aula o professor de Educação Física. O aluno de Pedagogia não é capacitado para dar aula de Educação Física. Ele não é habilitado (Tutora Presencial 1, 2013, p.15)

Além da revisão da matriz curricular, merecem atenção, a organização, a estrutura e a gestão do curso. Além disso, nos polos, a infraestrutura necessária ao

---

<sup>5</sup> Conforme a Resolução nº 01, de 17 de junho de 2010, no Art. 1º, o Núcleo Docente Estruturante (NDE) de um curso de graduação constitui-se de um grupo de docentes, com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso.

desenvolvimento do curso compreende a adequação tecnológica, o acervo na biblioteca, a questão da brinquedoteca, o significado das disciplinas e do estágio na formação dos alunos. Consta-se que a pesquisa e a extensão são incipientes no curso de Pedagogia. Há poucas iniciativas por parte dos professores em relação à pesquisa. Não existe incentivo na universidade para o aluno a distância envolver-se em projetos de iniciação à pesquisa científica. O aluno da EaD também não tem direito ao auxílio estágio, bolsa alimentação, comum ao aluno presencial.

O curso de Pedagogia ficou avaliado com nota 4, no entanto, nos Polos de Apoio Presencial investigados falta infraestrutura necessário para o funcionamento. Nos Polos de Ipatinga e João Monlevade, há falta de funcionários técnico-administrativos, secretária, bibliotecária, técnicos em informática e material básico de trabalho. Além disso, o sinal da internet não funciona satisfatoriamente e regularmente.

Portanto, há inúmeros elementos que interferem no desenvolvimento do curso de Pedagogia a distância oferecida pelo CEAD/UFOP. A quantidade de alunos por professor é alta, o processo de aprendizagem fica totalmente sob a responsabilidade dos alunos; a infraestrutura no Polo de Apoio Presencial apresenta problemas relacionados à velocidade do sinal da rede de internet, problemas de acessibilidade, ausência ou insuficiência de funcionários técnico-administrativos. Além disso, conta com tutores, profissionais responsáveis pela mediação entre professor e aluno, que não têm incentivos para se dedicar à tutoria. Estes profissionais recebem em forma de bolsa, não têm vínculo empregatício e nenhum direito trabalhista. Todos esses elementos têm de alguma forma repercussões na qualidade do curso.

### 1.3 Trabalho Docente na Educação a Distância

Ainda que na literatura haja algumas polêmicas sobre quem efetivamente é o professor no curso a distância - o professor formador e/ou de conteúdo, o tutor presencial e/ou o tutor a distância - o professor propriamente dito no curso de Pedagogia da UAB/UFOP é aquele responsável pela elaboração do conteúdo da disciplina do curso, que é professor efetivo do quadro de docentes do CEAD/UFOP. Sobre os tutores, há dois tipos: o tutor presencial, que desenvolve um conjunto de atividades pedagógicas e administrativas nos Polos de Apoio Presencial, incluindo atendimento local aos alunos; e o tutor a distância, que realiza atividades relacionadas ao acompanhamento, orientação e avaliação da aprendizagem dos alunos ao longo de uma disciplina por meio de um ambiente tecnológico virtual. O tutor a distância é responsável pela orientação das disciplinas, deve ficar de preferência fisicamente mais próximo do professor, auxiliar o aluno em questões referentes ao processo de ensino-aprendizagem e ao professor sobre a adequação do que foi planejado para a disciplina.

A função do tutor relaciona-se com os aspectos administrativos e de orientação de alunos. O tutor caracteriza-se por ser o mediador entre o professor, aluno e a instituição. Exige-se que conheça as normas da instituição e o conteúdo das disciplinas a fim de orientar os alunos no percurso de seus estudos e nas questões burocrático-administrativas. Os tutores são selecionados por edital. Entre os critérios para selecionar o tutor, exige-se que ele tenha licenciatura e pelo menos um ano de experiência na educação básica ou no ensino superior, ou seja, exigências tipicamente da docência para uma atuação que o CEAD não reconhece como docência. Essa contradição pode dar brecha a uma possível ênfase em alguns cursos de formação docente com disciplinas da temática da tutoria ou até mesmo um curso de licenciatura em que seja dada ênfase à formação do tutor, formalizando uma profissão docente não propriamente docente, um Licenciado em tutoria. Prioriza-se a seleção do candidato que tenha formação de pós-graduação ou esteja vinculado a programa de pós-graduação com experiência no magistério. No entanto, nem sempre e, na maioria dos casos, o tutor é especialista na(s) área(s) em que deverá atuar.

Nos editais de seleção de tutores do CEAD, consta que são atribuições dos tutores:

- Mediar a comunicação de conteúdos e informações entre os(as) professores(as) e os(as) alunos;
- Acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso;
- Apoiar o (a) professor(a) da disciplina na realização das atividades docentes;
- Estabelecer contato permanente com os(as) alunos(as) e mediar as atividades discentes;
- Garantir disponibilidade de tempo de 20 horas semanais no PAP ou no CEAD para as atividades de tutoria, acompanhando e monitorando os(as) alunos(as);
- Orientar os(as) alunos(as) a respeito da utilização dos recursos para a aprendizagem, como textos, material didático, vídeos, atividades práticas de pesquisa bibliográfica e recursos tecnológicos, promovendo a ampliação da interatividade no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), na Plataforma Moodle;
- Manter regularidade de acesso ao AVA e dar retorno às solicitações dos(as) alunos(as) no prazo máximo de 24 horas;
- Estimular e enfatizar a autonomia dos(as) alunos(as) durante o processo de orientação;
- Estimular os(as) alunos(as) para utilizar bibliotecas, incluída a virtual, nas atividades que forem indicadas pelos(as) professores(as);
- Colaborar com a coordenação do curso na aplicação da avaliação dos(as) alunos(as);
- Apoiar operacionalmente e providenciar juntamente com a coordenação do Polo toda a logística necessária à realização de eventos presenciais no Polo de Apoio Presencial, em especial na aplicação de avaliações presenciais, exames especiais e grupo de estudos (tutor presencial);
- Participar das reuniões com as coordenações (de curso, de tutoria e de Polo de Apoio Presencial) e das reuniões com os(as) professores(as) responsáveis pela disciplina;
- Participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela instituição de ensino;
- Elaborar relatórios de acompanhamento dos(as) alunos(as) e encaminhá-los à coordenação de tutoria quando solicitado;
- Observar os critérios éticos que permitem estabelecer uma comunicação eficaz com os(as) alunos(as) e com os(as) colegas de trabalho, a fim de estimular a criação de um ambiente que favoreça o processo de aprendizagem;

- Auxiliar o(a) professor da disciplina na correção da avaliação presencial ou das atividades que lhe forem indicadas, seguindo, pois, os critérios por ele(a) estabelecidos
- Seguir o calendário do curso, com pontualidade no envio e na divulgação de notas e outros documentos que forem solicitados;
- Manter contato constante com a coordenação, informando-a sobre o desenvolvimento dos(as) alunos(as), as dificuldades encontradas, a pertinência e adequação dos materiais didáticos, das atividades demandadas e do sistema de comunicação;
- Participar das videoconferências e webconferências ministradas pelos(as) professores(as) do CEAD e destinadas à orientação dos(as) tutores(as) e alunos(as). (UFOP/CEAD, 2013)

Duas observações salientes: uma é que são muitas as atribuições, outra é que as atribuições ultrapassam a tradicional exigência docente com o processo prioritário de ensino aprendizagem. Destaca-se que pela atribuição o tutor deve lidar com informação e comunicação; estabelecer contato pessoal e virtual; manter acompanhamento e monitoramento; utilizar recursos de aprendizagem; promover interatividade em ambiente virtual; manter regularidade de acesso ao ambiente virtual; estimular e enfatizar a autonomia do aluno; operacionalizar a logística de eventos e avaliações presenciais; aplicar provas e elaborar relatórios; auxiliar o professor na correção das provas segundo critérios dele e enviar ao aluno. Os tutores têm atribuições estritamente formais, organizacionais, operativas, psicológicas, tecnológicas, relacionamentos interpessoais. A função do tutor se resume ao aspecto de controle e administração do processo e das pessoas. Pouco ou quase nada se refere ao processo de ensino-aprendizagem, ao conteúdo propriamente das disciplinas e aos aspectos didático-pedagógicos, que se tornam secundários. Daí que não é possível de fato chamar o tutor de professor, seja em curso presencial ou a distância, pois se configura mais como “suporte” ou “apoio” do professor do que propriamente docente, mesmo por estar mais próximo do aluno, de suas dúvidas, dificuldades, expectativas etc., o que coloca, por outro lado, uma distância entre aqueles que concebem e aqueles que executam, de modo que o professor que lida diretamente com o conhecimento não conhece seu objeto de aprendizado, o aluno. É um tipo inovador de educação em que o professor não conhece o aluno e o tutor não conhece a disciplina; assim, tanto o aspecto do ensino quanto o do aprendizado são vazios e dispersos.

Alguns tutores a distância selecionados pelo CEAD são alunos de mestrado e doutorado da UFOP. Muitos tutores se desligam de suas atividades de tutoria tão logo encontram algo mais formal e de ganhos efetivos/reais e contínuos ou quando se torna incompatível a elaboração da dissertação ou tese com as atividades rígidas e frequentes da tutoria, que exigem dos tutores tempo de trabalho e dedicação tipicamente de professor. Daí também que os tutores que não têm um desempenho satisfatório são convidados a se desligar. Esse tipo de ocorrência gera vários transtornos, pois constantemente é preciso contratar um novo tutor e gastar tempo com as capacitações. Nesse processo, os tutores tendem a aprender na prática, já que nem sempre é possível ou não há tempo para um curso de capacitação. Há ainda tutor que começa trabalhar e, de repente, descobre que não tem o perfil profissional exigido, fica a contragosto ou se desliga.

Em geral, para cada turma de 50 alunos, são selecionados dois tutores presenciais, que são responsáveis pelo conjunto de atividades pedagógicas e administrativas nos polos. Diferentemente, o tutor a distância é responsável por uma única disciplina e três polos. Os tutores presenciais e a distância dividem entre si as correções dos trabalhos. Frequentemente, tutor presencial avalia as atividades postadas na plataforma, os seminários ou atividades presenciais e o tutor a distância corrige as provas aplicadas presencialmente.

O contrato é de 4 anos, mas pode ser interrompido a qualquer momento. O tutor é bolsista, não tem vínculo empregatício, nem usufrui dos benefícios dos direitos trabalhistas. O contrato estabelece 20 horas de trabalho e prevê que o tutor a distância fique no mínimo 12 horas no local de trabalho, enquanto o tutor presencial praticamente às 20 horas no Polo. Apesar de não ser exigido domínio de conteúdo, é necessário que o tutor tenha uma visão generalista de todas as disciplinas para motivar e instruir o aluno na sua aprendizagem. Ele tem função múltipla, polivalente, que passa pela formação generalista, mediação entre aluno e professor, mediação de conflitos e realização de trabalhos administrativos.

O programa UAB se sustenta efetivamente com o trabalho dos tutores, o que não seria de nenhuma forma possível apenas com os professores. A tutoria não é reconhecida como profissão. Os tutores trabalham a título de bolsa, sem direitos trabalhistas, entretanto, exercem atividades laborais como qualquer trabalhador, sem a

devida valorização e sem o devido prestígio social. No CEAD, os tutores se queixam pelo fato de a tutoria não ser reconhecida como profissão, inclusive, com ocorrência de inúmeros conflitos pessoais, de ego e de atribuições entre tutores e coordenação. Há ainda conflitos em função do excesso de atividades, de desentendimento entre os tutores presenciais e a distância; descontentamento do tutor com relação ao modo como o professor elabora o curso; e queixas em relação à falta de atenção de alguns professores para com os tutores. Nesse quadro, a coordenação de tutoria assume papel importante. Os tutores são constantemente avaliados por todos aqueles que os rodeiam – coordenação de tutoria, professores, coordenação de polo e alunos. Os acessos dos tutores à plataforma/ambiente virtual, o contato, a comunicação e a interação com o aluno e o desenvolvimento das atividades presenciais etc. são registrados e utilizados para avaliar seu trabalho.

O trabalho do professor e tutor na UAB/UFOP representa um momento único de reordenamento do perfil docente na universidade pública federal a partir de sua reestruturação administrativa, organizacional e institucional, sendo necessário pôr em questão o trabalho docente, a formação profissional e a formação docente. Assim como a Reforma do Estado influenciou a reforma universitária por meio de modelos tipicamente técnicos e gerenciais, as TICs permitem seu uso instrumental no processo educacional, favorecendo a fragmentação de tipos docentes com a introdução de outros atores no processo de ensino-aprendizagem. A educação a distância muda a natureza do trabalho do professor, a organização do trabalho, os princípios pedagógicos e didáticos, introduz novas figuras no processo educativo e novas formas de relações de trabalho e trabalhistas.

Diante da breve caracterização do objeto desta pesquisa, que é o trabalho docente do professor e tutor de curso presencial e a distância, nas condições contextuais de inserção do objeto na realidade institucional da Universidade Aberta do Brasil na Universidade Federal de Ouro Preto, é que devem ser compreendidas as condições do trabalho docente, as exigências profissionais e as relações de trabalho.



## 2 O CONTEXTO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA

### 2.1 Gestão Gerencial do Estado Brasileiro

O objetivo deste capítulo é compreender os principais traços da Universidade Pública Federal a partir do contexto histórico, considerando as relações entre a esfera produtiva e financeira, as transformações do papel do Estado-Nação e o que tem decorrido para o trabalho do professor. A racionalidade mercantil das últimas décadas forçou modificações na direção da Reforma do Estado, alterando, por sua vez, a identidade da universidade estatal pública brasileira e as condições e atribuições do trabalho do professor. Os principais eventos que contribuem com esse processo nas instituições federais de ensino superior (IFES), expressos pela tendência à mercantilização do conhecimento e pela certificação em massa, são representados atualmente pela maneira como é conduzido o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e Educação a Distância (EaD) pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). A questão central se apoia nas mudanças estruturais e conjunturais que o movimento na esfera financeira impôs aos Estados e suas instituições e que resultou na modificação da produção de conhecimento, na formação acadêmica, na escolarização da população e condições de trabalho do professor.

O retrato da educação superior no Brasil e seus desdobramentos sociais, a partir da década de 1990, indicam estreitas relações com as mudanças do novo regime de acumulação capitalista, centrado na predominância financeira. Chesnais relata que “esse novo regime de acumulação emergiu, a partir dos anos 80, sobre a base de políticas de liberalização e de desregulamentação procedentes da ‘revolução conservadora’ nos Estados Unidos e no Reino Unido” (CHESNAIS, 1998, p.8). Tais políticas surgiram dos ideais neoliberais, postas em prática a partir da crise de acumulação do capital ocorrida internacionalmente na década de 1970 e que a partir daí procurou romper com todos os obstáculos que impediam seu pleno desenvolvimento.

As ideias neoliberais estão diretamente ligadas ao economista Friedrich Hayek, discípulo da “Escola Austríaca”. Conforme Paulani (2008, p.109), Hayek, em 1947, toma a iniciativa de organizar uma reunião com intelectuais que compartilhavam de sua visão ideológica. A reunião aconteceu na Suíça, em Mont Pélérin, com o objetivo de

discutir estratégias para combater o intervencionismo e as regulamentações aplicadas pelo Estado de Bem-Estar Social. A finalidade era combater o Keynesianismo e preparar as bases para uma nova forma de gestão do capitalismo. O novo Estado deveria adotar princípios de gestão e de políticas públicas de liberalização e desregulamentação. Desse modo, o neoliberalismo corresponderia ao “estágio em que o mercado seria o comandante indisputado de todas as instâncias do processo de reprodução material da sociedade” (PAULANI, 2008, p. 110). Conforme Paulani (2008, p.110), para alcançar esse estágio, seria necessário:

Limitar o tamanho do Estado ao mínimo necessário para garantir as regras do jogo capitalista, evitando regulações desnecessárias; segurar com a mão de ferro os gastos do Estado, aumentando seu controle e impedindo problemas inflacionários; privatizar todas as empresas estatais por ventura existentes, impedindo o Estado de desempenhar o papel de produtor, por mais que se considerasse essencial e/ou estratégico determinado setor; e abrir completamente a economia, produzindo a concorrência necessária para que os produtores internos ganhassem eficiência e competitividade. (PAULANI, 2008, p.110)

Para Paulani (2008, p.110), a esse conjunto de princípios juntaram-se também regras de juros, câmbio e finanças públicas, ou seja, desenvolveu-se aquele capital que se valoriza por si mesmo e, relativamente, se autonomiza da produção de mercadorias. É pelo poder do mercado e do estrito desenvolvimento econômico, sobretudo, de natureza financeira, que devem ser compreendidas a natureza do movimento geral do capitalismo e as interconexões consequentes entre Estado e educação.

Segundo Chesnais (1998, p. 7), a interpretação do capitalismo na atualidade passou por algumas fases. A primeira refere-se à constatação de que a acumulação capitalista não teria como base principal a mundialização das trocas de mercadorias e serviços, mas a mundialização dos investimentos e produção, centrados em novos arranjos organizacionais com predomínio da atuação das multinacionais ou grupos predominantemente industriais (GPI). No lugar das trocas de mercadorias, o investimento externo direto (IED) adquire lugar central. Destaca-se que as operações no setor produtivo se ligavam à dominação do capital financeiro, porém predominavam as operações do capital industrial. Os efeitos desse processo resultaram na maior concentração de capital da história capitalista.

Segundo Chesnais (1996, p. 95), no setor de automóveis, doze empresas respondem por 78% da produção mundial; seis empresas de pneus, por 85%; e sete empresas de material médico, por 90%. Para atingir a máxima rentabilidade, os grupos multinacionais se organizam em “empresas-rede”, nas quais articulam “operações complexas” advindas de diferentes localidades. Esses grupos se beneficiam da liberalização e desregulamentação normativa. Atuam por meio de acordos terceirizados, de um lado, repassam a outras empresas, atividades de concepção e fabricação e, de outro, exploram os recursos econômicos, humanos, naturais na localidade territorial mundial onde for mais favorável. Igualmente, direcionam as ações dos Estados nacionais, determinando um movimento amplo de reformas do Estado orientadas pelos princípios de flexibilidade e desregulamentação tanto dos processos de trabalho como dos contratos de trabalho (CHESNAIS, 1996).

As novas interpretações não deixam de considerar os fenômenos descritos acima, a que Chesnais designa de *Mundialização do Capital*, ou seja, o capital aplicado na indústria e nos serviços em escala global pelos grandes grupos industriais oligopolistas repousa sobre o consenso de que a tendência do movimento geral do regime de acumulação do capital é uma espécie de aprofundamento do fenômeno da mundialização do capital comandado pelo capital financeiro. Assim, ao relatar o percurso de suas pesquisas, salienta que, recentemente, “é da esfera financeira que é necessário partir se desejarmos compreender o movimento em seu conjunto” (CHESNAIS, 1998, p.7).

O regime de acumulação predominantemente financeiro é um dos fatos mais expressivos que caracterizam a história recente do desenvolvimento do capitalismo. Segundo Chesnais:

O crescimento espetacular das transações financeiras foi um dos fatos mais significativos da década de 80 e já marcou os primeiros anos da década de 90. Efetivamente, a esfera financeira representa a ponta-de-lança do movimento do capital envolvendo os montantes mais elevados; é aí que sua mobilidade é maior; é aí que, aparentemente, os interesses privados recuperam mais completamente a iniciativa em relação ao Estado (CHESNAIS, 1998, p. 11).

O fenômeno da financeirização “designa as estreitas interligações entre os sistemas monetários e os mercados financeiros nacionais, resultantes da liberalização e

desregulamentação adotadas inicialmente pelos Estados Unidos e pelo Reino Unido, entre 1979 e 1987” (CHESNAIS, 1998, p. 12). Portanto, as políticas de abertura dos sistemas financeiros nacionais foram determinantes para a emergência de um espaço financeiro mundial. Tais políticas de liberalização e desregulamentação expressam, a partir da década de 1960, o abandono da regulação estatal das taxas de câmbios e juros. E um evento que contribuiu para a consolidação dessas políticas foi a introdução do regime de câmbio flexível. Segundo Corazza (2003), a desregulamentação e a liberalização financeira das mãos do Estado libertaram as atividades bancárias do estrito controle estatal e estimularam a proliferação dos mercados financeiros. Trata-se, portanto, do deslocamento do poder financeiro dos governos nacionais para os mercados privados.

Segundo Chesnais (1998, p. 16), a mundialização financeira nasceu como resultado do movimento de fortalecimento do capital privado e das políticas governamentais. As políticas governamentais atenderam às necessidades de financiar os déficits orçamentários dos governos dos países industrializados ao permitir a colocação de bônus do tesouro nacional e outros títulos da dívida nos mercados financeiros, o que representou a restauração da hegemonia mundial dos Estados Unidos, associada à política de fortalecimento do dólar. No entanto, a defesa do dólar resultou na expansão do capital financeiro internacional e na criação de um sistema monetário internacional.

A mundialização financeira é orientada pela predominância da valorização financeira em relação ao crescimento do produto real. Isso significa que há sempre uma massa de capitais buscando se autonomizar, valorizando-se por si mesma. Conforme Paulani (2011), a autonomização do dinheiro em capital, seja  $(D-M-D')$  ou  $(D-D')$ , modifica a estrutura de produção e intercâmbio de bens e serviços. A autora trata da relação contraditória e da autonomização da relação entre dinheiro/capital e mercadoria, ou seja, da autonomia dos mercados financeiros em face da produção. No curso desse movimento, é sob a forma de empréstimos (crédito) e do capital-dinheiro a juros que o poder das finanças se manifesta e predomina sobre os investimentos na produção.

Para Paulani (2011), com o crédito, o processo de acumulação se autonomiza da produção e da realização da mais valia, mas não altera a tensão com a dependência da produção de mercadorias como produção de mais-valia. O dinheiro, como crédito, embora autônomo, acelera o desenvolvimento das forças produtivas e produz o processo

de acumulação por meio da especulação financeira e contribui com as crises com relação à produção, já que não se pode saber onde inicia o negócio e/ou começa a especulação. O dinheiro como crédito tende sempre a se manifestar na forma fictícia. Já o dinheiro como capital de juros ou capitalização adquire a capacidade adicional de funcionar como capital. O dinheiro se valoriza por si mesmo, quando emprestado, sai na condição de capital que valoriza a si mesmo, não importando se será usado ou não como capital, mas em si, ele é capital. A presença do capital de juros em todas as transações faz dele um princípio, o da capitalização, apresentando-se como juros de um capital que se autonomiza de si mesmo e da produção, num movimento autônomo, num capital fictício que comanda os rumos da produção material.

Os novos instrumentos financeiros de valorização do capital interiorizam a tensão entre o processo de produção de mercadorias, produção de mais-valia e valorização do capital e o processo de produção do capital fictício e de domínio financeiro do capital. O significado de todo esse processo reforça o que Marx já havia dito sobre a finalidade da economia capitalista: (D-M-D'). Conforme essa fórmula, a finalidade do movimento do capital dinheiro (D), não obstante ser dependente da produção, seu fim não está nessa esfera, mas apenas na valorização do próprio capital. Portanto, embora o capital tenha como base a esfera produtiva, tem capacidade de se desdobrar e autonomizar continuamente.

Serfati (1996, p. 146), com base nessas considerações, afirma que os grupos predominantemente financeiros, *holdings*, são os que se beneficiam da financeirização da economia. Eles dominam os grupos filiais, que se sustentam no capital produtivo por meio de direitos de propriedade e de créditos com o fim de valorizar seus capitais nos mercados financeiros. O regime de acumulação do capital, portanto, entra numa nova fase, em cujo centro se encontram o sistema financeiro mundial e o protagonismo de grupos industriais com amplos poderes de coordenação financeira. Criou-se um mercado mundial de dinheiro e crédito cujos lucros não se restringem diretamente à produção real, mas às especulações das taxas de juros, valores de moedas, entre outros. Tais mudanças são acompanhadas do “fetichismo” das formas de valorização do capital de natureza financeira e contribuem para a perpetuação neoliberal voltada para os interesses dos grandes grupos capitalistas. O sistema financeiro mundial saiu do controle dos Estados-nacionais e vive na iminência de crises globais. Os Estados, por sua vez, são obrigados a se tornar mais empreendedores e a se preocupar,

prioritariamente, com o clima favorável aos negócios. As principais competências do Estado se restringem a atrair capital financeiro transnacional e global e conter a fuga de capital para outros lugares (HARVEY, 2001, p. 158). Em conformidade com essas considerações, Paulani (2008, p.120) salienta:

A atuação do Estado se dá agora visando a preservar não só os interesses da sociedade como um todo (emprego, renda, proteção social etc.), mas os interesses de uma parcela específica de agentes cujos negócios dependem fundamentalmente dessa atuação. (PAULANI, 2008, p.120)

Essa nova fase de acumulação significou mudanças na relação entre Estado e sistemas financeiros. Diante dessas modificações, a legitimidade do poder do Estado pressupõe uma nova regulação diferente daquela do Estado do Bem-Estar Social:

O modo de regulação do capitalismo, que funcionou no período anterior (os anos dourados), não se adequava mais a um regime de acumulação que funciona agora sob o império da valorização financeira. Volátil por natureza, logicamente desconectado da produção efetiva da riqueza material da sociedade curto-prazista e rentista, o capital financeiro só funciona adequadamente se tiver liberdade de ir e vir, se não tiver de enfrentar a cada passo de sua peregrinação à procura de valorização, regulamentos, normas e regras que limitem seus movimentos. (PAULANI, 2008, p. 116)

Enfim, embora se reconheça o fortalecimento dos sistemas financeiros e/ou dos Grupos Predominantemente Industriais (GPI) em comparação aos Estados nacionais, é impossível subestimar o importante papel de que o Estado dispõe no processo de regulação e acumulação do capital. No atual contexto, o Estado encontra-se diretamente aliado aos interesses advindos do setor financeiro e mercantil, conseqüentemente, torna-se responsável por assegurar o arcabouço jurídico e a elaboração de políticas públicas necessárias para sustentar o triunfo do setor financeiro e mercantil.

Harvey (2011) mostra com precisão o envolvimento do Estado com o capital na promoção da exploração de vários setores: recursos naturais, infraestrutura, tecnologia, força de trabalho, entre outros. Destaca que o processo de acumulação pressupõe o apoio do Estado na criação das condições necessárias para viabilizar a exploração pelas empresas de todos os recursos potencialmente rentáveis. Sobre a força de trabalho, ressalta que é tratada como mercadoria, e as medidas para aprimorar a acumulação impõem que seja controlada de modo a tornar “acessível, socializado, disciplinado e

dotado das qualidades exigidas, isto é, flexível, dócil, manipulável e qualificado, se necessário” (HARVEY,2011, p.72 ).

O que daí decorre socialmente, portanto, é amparado pelo Estado e se articula de modo preciso com as políticas neoliberais. Na década de 1990, reafirma-se um conjunto de medidas formuladas pelo *Consenso de Washington*. Segundo Fiori (1995, p. 233), em 1989, o *Institute for International Economics* de Washington, sob a direção de Fred Bergsten, reuniu especialistas e representantes de vários países da Ásia, África e América Latina em torno do documento escrito por John Williamson. O objetivo da reunião residia na discussão das circunstâncias mais favoráveis que poderiam resultar no apoio político para implantar um programa de estabilização em nível mundial. As conclusões foram formuladas num documento denominado *Consenso de Washington*. Em linhas gerais, o referido documento visava a promover, nos países periféricos, o ajustamento e a homogeneização das políticas econômicas e das reformas do Estado a serem conduzidos pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird). Trata-se do compromisso da aplicação de novo modelo de desenvolvimento econômico sob a ideologia do “inexorável poder do mercado”.

O Brasil sofreu influência direta desse processo e promoveu alterações fundamentais em sua política econômica a partir da década de 1990. O contexto internacional refletia negativamente na economia brasileira em decorrência do forte endividamento do Estado e do problema crônico da inflação. Segundo Bresser Pereira, Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado (Mare), responsável pela elaboração do *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado* (1995) no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), a crise do Estado é definida:

(1) como uma crise fiscal, caracterizada pela crescente perda do crédito por parte do Estado e pela poupança pública que se torna negativa; (2) o esgotamento da estratégia estatizante de intervenção do Estado, a qual se reveste de várias formas: o Estado do bem-estar social nos países desenvolvidos, a estratégia de substituição de importações no terceiro mundo, e o estatismo nos países comunistas; e (3) a superação da forma de administrar o Estado, isto é, a superação da administração pública burocrática. (BRASIL, 1995, p.10)

Tais fatos conduziram o Estado, na segunda metade da década de 1990, a reorientar a política econômica em conformidade com a racionalidade produzida pela nova fase de expansão do capitalismo mundial. Nesse sentido, o *Plano Real* compreendia para além da esfera monetária, um programa de reformas institucionais que pudessem ser direcionadas para o atendimento da demanda do capital. A reforma do aparelho do Estado brasileiro produziu uma nova ordem institucional e cultural que consistia em criar as condições para diminuir as funções do Estado na oferta de bens sociais como educação, saúde, previdência etc. Segundo Silva Júnior e Sguissardi (2001, p. 32), a questão principal que se apresenta nos documentos oficiais, com destaque para o *Plano Diretor da Reforma do Aparelho Estado (1995)*, é a necessidade de reconstruir o Estado em consonância com a crise financeira mundial e com o modelo de Estado intervencionista pela adoção do modelo de gestão gerencial (SILVA JÚNIOR e SGUISSARDI, 2001, p. 32).

Conforme consta no *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995, p.15)*, a Administração Pública Gerencial:

Emerge na segunda metade do século XX, como resposta, de um lado, à expansão das funções econômicas e sociais do Estado, e, de outro, ao desenvolvimento tecnológico e à globalização da economia mundial, uma vez que ambos deixaram à mostra os problemas associados à adoção do modelo anterior. A eficiência da administração pública - a necessidade de reduzir custos e aumentar a qualidade dos serviços, tendo o cidadão como beneficiário - torna-se então essencial. A reforma do aparelho do Estado passa a ser orientada predominantemente pelos valores da eficiência e qualidade na prestação de serviços públicos e pelo desenvolvimento de uma cultura gerencial nas organizações. (BRASIL, 1995, p.15)

A administração pública gerencial inspira-se na administração de empresas: ênfase na produtividade, nos resultados e na interação entre os agentes privados e/ou organizações da sociedade civil e os setores públicos. Para Silva Júnior e Sguissardi (2001, p.36), a proposta de Reforma do Estado de Bresser Pereira demanda o protagonismo das entidades não estatais, ou seja, das organizações sociais e demais entidades tais como a Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip), que promovem um contrato com a gestão pública, participando do orçamento público. Nessa direção, em relação às universidades públicas, compreendidas no âmbito dos serviços não exclusivos do Estado, a intencionalidade principal é transformá-las em



organizações sociais, como fundações públicas de direito privado ou propriedades públicas não estatais, a serem controladas por contrato de gestão. Daí que os serviços não exclusivos do Estado originam novas relações no âmbito do Estado: estatal/público, estatal/mercantil, privado/mercantil e privado *stricto sensu* (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2001, p. 36). Desse modo, legitimou-se um espaço para as relações entre o Estado e entidades da sociedade civil, como as Organizações Não Governamentais (ONGs) e o Terceiro Setor, a partir da prestação de serviços à sociedade mediados pelo fundo público. O fato de as universidades estatais públicas serem incluídas como parte dos serviços não exclusivos do Estado refere-se à legalidade da prestação de serviços ao mercado por meio do fundo público e/ou captação de recursos.

A ideia é criar condições para que o Estado deixe de ser “o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (BRASIL, 1995, p.12). Desse modo, a modernização do Brasil com sua integração à economia mundial pressupõe como necessidade central:

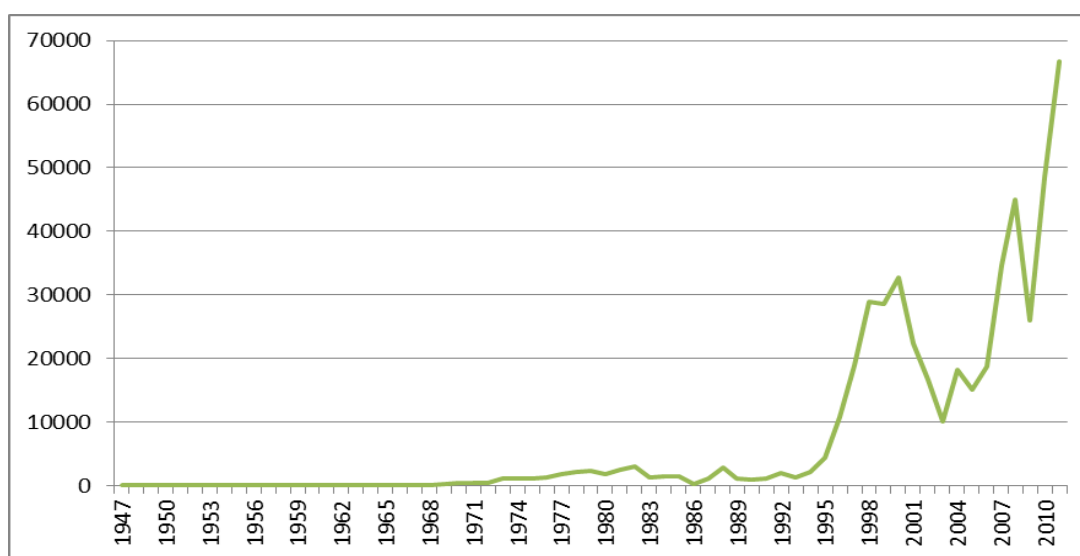
(1) o ajustamento fiscal duradouro; (2) reformas econômicas orientadas para o mercado, que, acompanhadas de uma política industrial e tecnológica, garantam a concorrência interna e criem as condições para o enfrentamento da competição internacional; (3) a reforma da previdência social; (4) a inovação dos instrumentos de política social, proporcionando maior abrangência e promovendo melhor qualidade para os serviços sociais; e (5) a reforma do aparelho do Estado, com vistas a aumentar sua “governança”, ou seja, sua capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas. (BRASIL, 1995, p.11).

Esse novo paradigma de modelo de Estado traz alterações relevantes nas instituições brasileiras fundamentadas no ideário da economia de mercado, que legitimam a necessidade de minimizar a área de atuação do Estado e de racionalizar os gastos públicos por um sistema de parceria entre Estado e sociedade. Em síntese, esse modelo de administração se caracteriza por um Estado Gestor que transfere responsabilidades do Estado para a sociedade civil, mediadas pela lógica do mercado e interesses da sociedade civil organizada. O resultado é a indução de políticas públicas de liberalização, privatização, desregulamentação e desmonte das políticas de proteção

social, conforme a Reforma do Estado no Brasil em desenvolvimento a partir de meados da década de 1990.

Em decorrência desses processos, a desregulamentação e a autorregulação contribuíram para que o Brasil se tornasse um mercado atrativo para os investimentos estrangeiros diretos (Gráfico 1). O aumento dos investimentos foi favorecido pela especificidade da conjuntura política da década de 1990, de abertura ao mercado internacional.

**Gráfico 1 – Investimentos Estrangeiro Direto no Brasil**



Fonte: “Evolução dos Fluxos de Investimento Estrangeiro Direto”. In: Relatório de Inflação. Setembro, 2011. Disponível em: <http://www.bcb.gov.br/htms/relinf/port/2011/09/ri201109b5p.pdf>. Acesso em 15 de setembro de 2010.

Nessa conjuntura, o Brasil internaliza uma contradição, pois na medida em que as ações do governo incentivam os negócios dos investidores estrangeiros, com medidas de desregulamentação, privatização e desmonte do setor público, assiste à perda de autonomia do Estado Brasileiro, que se subordina ao capital estrangeiro, mediado pelas empresas multinacionais e pela dependência do capital financeiro internacional. Assim, o Brasil teve sua soberania enfraquecida em presença do capital financeiro mediado pelas empresas e corporações. Entretanto, esse fato não significa que o poder do Estado em relação à sua ação reguladora e avaliadora seja fragilizado. Pelo contrário, há um fortalecimento da “governança”, um protagonismo diferenciado, importante no fomento das políticas de desregulamentação (SILVA JÚNIOR E SGUISSARDI, 2009, p. 32).

## 2.2 Gestão Gerencial do Ensino Superior Público

A Reforma do Estado Brasileiro tornou-se a matriz política e ideológica do modelo de gestão gerencial-institucional para as instituições republicanas e da universidade pública brasileira a partir de meados da década de 1990.

As instituições republicanas brasileiras, em suas mudanças e reformas, carregariam em seu núcleo institucional a racionalidade da reforma do Estado, isto é, de forma mediada, a lógica do mercado tornar-se-ia o marco desse processo (SILVA JÚNIOR e SGUISSARDI, 2009, p.35).

A universidade pública no Brasil é atingida diretamente pelas novas ordenações assumidas pelo Estado Brasileiro, colocada como *plataforma de valorização do capital*, acomodada à mundialização produtiva e financeira e à própria reestruturação do trabalho e da profissão docente. Como mostrou Harvey (2011), assim como o capital explora os diversos campos - recursos naturais, infraestrutura, tecnologia e força de trabalho - há que registrar ainda que, na atual fase de desenvolvimento do capitalismo, processos antes considerados espaços de *antivalor* passam a constituir uma nova força de exploração e acumulação do capital. Disto decorre “que a ciência, a tecnologia e as inovações tecnológicas se tornam imprescindíveis no momento atual” para a “potencialidade renovada de fantástica ampliação da riqueza a partir da base industrial consolidada pela estrutura produtiva existente” (POCHMANN, 2008, apud SILVA JÚNIOR, SGUISSARDI, SILVA, 2010, p.10).

Um fato que demonstra as mudanças na universidade pública brasileira com implicações no trabalho do professor refere-se às novas relações de produção de conhecimento e financiamento. As áreas de produção científica do conhecimento e os objetos e grupos específicos de estudo e pesquisa são vinculados às exigências pragmáticas dos órgãos de fomento que consideram como critério de elegibilidade: o exíguo tempo de produção, o controle do processo e a relevância socioeconômica da pesquisa, conforme os ditames do incremento de mais-valia do mercado e não ao desenvolvimento em si da economia; do conhecimento científico, tecnológico e histórico; da distribuição de renda e da criação de emprego; e do fortalecimento das iniciativas produtivas dos trabalhadores organizados coletivamente etc. O que não exclui a conexão entre educação e conhecimento e ciência e tecnologia como elementos

necessários para garantir o crescimento econômico, que são, além do mais, eles próprios, bens econômicos necessários à produção de valor, à acumulação de capital e fatores de poder de competição da economia nacional. Assim, as atuais políticas públicas impõem às universitárias públicas como objetivo primeiro contribuir com o crescimento econômico nos moldes dos objetivos da mundialização do capital, criando uma identidade institucional da universidade com base na “sociabilidade produtiva”.

As instituições escolares – que são o lugar privilegiado da educação básica – são chamadas para ocupar o lugar central no processo de construção dessa sociabilidade; de outro, as universidades são postas no centro do processo de formação de professores e de produção de ciência, tecnologia e inovação tecnológica, modificando profundamente a natureza da instituição universitária, das instituições escolares da educação básica e, também, a do trabalho do professor (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI; SILVA, 2010, p. 10).

No que diz respeito à relação entre produção de conhecimento e financiamento das pesquisas científicas desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação das universidades federais, destaca-se que o Estado transfere a responsabilidade financeira para a sociedade civil e, ao mesmo tempo, investe na iniciativa privada.

As verbas destinadas à educação ficam cada vez mais escassas e, (...) o Estado transfere sua responsabilidade pelo financiamento educacional ao processo de sequestro do fundo público pelo capital (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI; SILVA, 2010, p. 14).

Segundo Silva Júnior, Sguissardi e Silva (2010), o professor-pesquisador torna-se refém da lógica mercantil, e as instituições federais de ensino superior tornam-se heterônomas com predomínio de práticas rentáveis. Assiste-se a uma perda de autonomia institucional das universidades e intelectual dos professores, decorrente da nova cultura imposta pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) na definição das pautas e temas de pesquisas. Conforme Silva Júnior e Sguissardi (2010, p.15), a Capes é uma agência de controle e regulação que tem como competência financiar e induzir a organização dos Programas de Pós-Graduação que sujeitam o financiamento à imposição de um determinado modelo de avaliação.

Segundo Silva Júnior e Silva (2010, p.227):

A função de controle e regulação da produção científica da Capes articula-se ao papel indutor do CNPq que, por meio de editais, convênios e fundos de natureza variada, possibilita à universidade pública, em sua condição de objetivação do fundo público, mobilizar o trânsito dos pesquisadores entre universidade e o setor produtivo e a valorização do capital, movimento que implica a imposição do tempo da economia ao tempo da produção e criação do conhecimento (SILVA JÚNIOR, SILVA, 2010, p. 227).

O resultado é um modelo de avaliação punitivo e discriminatório. As notas atribuídas aos programas e a própria bolsa-produtividade induzem uma competição entre pesquisadores, estimulam a produção quantitativa de artigos científicos e até as áreas e temas em que as produções devem se concentrar.

O modelo de avaliação da Capes dos Programas de Pós-Graduação, associado ao papel indutor do CNPq na definição das pautas de pesquisas, tem como consequência a desumanização das relações de trabalho nas instituições universitárias públicas:

As notas atribuídas aos programas instituem concorrência por recursos financeiros e competição entre pesquisadores de uma mesma área. Acirra-se a pressão sobre eles, sobre seus orientandos no doutorado, no mestrado e na iniciação científica e também sobre a própria coordenação, além de propiciar uma caça às bruxas interna aos programas, segundo uma racionalidade que interfere negativamente na formação do pós-graduando (SILVA JÚNIOR, SILVA, 2010, p. 236).

As práticas de produção de conhecimento na universidade têm um caráter quantitativo em detrimento do próprio avanço do conhecimento e da solução de problemas sociais:

A imposição e autoimposição do produtivismo, além da competição das relações de trabalho que tendem a anular o sujeito, produzem também o escambo na universidade (...), torna-se corriqueiro, sob o olhar controlador-complacente do modelo CAPES-LATTES, combinar-se o seguinte: “você põe o meu nome no seu artigo que eu ponho o seu no meu”. Fato frequente em casos de produções de orientandos que são partilhadas pelos orientadores (SILVA JÚNIOR, SILVA, 2010, p. 227).

Há que registrar o alto nível de preocupação dos professores sem autonomia intelectual, buscando financiamento externamente, inclusive, como complementação salarial. Com inúmeras atividades acadêmicas, o professor-pesquisador submete-se a uma cultura que intensifica e torna precário seu trabalho com aula na graduação, pós-graduação, orientação de inúmeros alunos, desenvolvimento de pesquisas, participação em atividades administrativas, em conselhos, entre outras. O trabalho, especialmente a produção de conhecimento, se realizado segundo o tempo da economia, invade o ambiente familiar com prejuízos para os momentos de descanso e lazer. O estresse é recorrente na vida de parte expressiva desses professores, que utilizam medicamentos para melhorar o desempenho acadêmico ou os transtornos gerados pelo sofrimento prolongado. Apesar do gosto pessoal pela pesquisa, não raramente há casos de professores que desistem do trabalho na pós-graduação.

A existência dessas condições produz drásticas mudanças na sociabilidade do professor, que incluem a esfera profissional, a família e a saúde. A gestão heterônoma e a introdução nas instituições públicas de mecanismos de busca de recursos junto ao mercado desfiguraram as universidades públicas no seu papel de contribuir com a formação humana, a resolução dos problemas sociais e o avanço do conhecimento desinteressado. A vida acadêmica se organiza com a finalidade de se adequar às formas históricas e contextualizadas de valorização do capital.

Desse modo, a necessidade de configurar a universidade às novas exigências do mundo produtivo e financeiro exigiu o redimensionamento da concepção de universidade que se desvia dos compromissos que caracterizaram sua origem como a clássica tradição universitária de valorização da formação científica e política. A universidade apresenta atualmente como prioridade a formação mais estritamente profissional e técnica, cuja consequência é enfatizar o ensino e não mais a tríade ensino-pesquisa-extensão. Dessa maneira, a tendência é criar um sistema estratificado, hierarquizado e diferenciado de modalidades de ensino superior público a fim de substituir o modelo de universidade de pesquisa e de produção do conhecimento.

Essa tendência adota as recomendações do Banco Mundial (1994, 1999) e da UNESCO (2005), que sugerem um processo de diferenciação, diversificação e expansão das formas institucionais de educação superior nos países periféricos como estratégico para o desenvolvimento e competitividade das nações inseridas num mundo

globalizado. Conforme o Banco Mundial e a UNESCO, deve-se criar um sistema que contemple universidades de pesquisa e universidades e/ou institutos de formação profissional. As universidades dedicadas à pesquisa deveriam atender apenas à elite intelectual, enquanto as universidades de formação profissional seriam destinadas aos mais pobres, às classes trabalhadoras. Essa diversificação contempla a criação de novas modalidades de oferta de ensino superior, como a educação a distância.

Essa orientação se objetiva no *Plano Diretor da Reforma do Estado*, elaborado pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (Mare), pela Lei 9.394/96, e por outros dispositivos legais, especialmente, pelos decretos nº 2.306/97 e nº 3.860/2001, e torna flexível a estruturação da educação superior no país, rompendo com a garantia do princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão como parâmetros básicos da educação superior no país. Nesse processo, as políticas governamentais segmentam a educação superior pelo estímulo à expansão das matrículas e à diversificação institucional, naturalizando esse nível de ensino como serviço e, em grande parte, restringindo a educação superior à função de ensino (SILVA JÚNIOR e SGUISSARDI, 2001; DOURADO, 2002).

Assim, para atender às demandas oriundas do mercado, proliferam a diversificação das modalidades e dos tipos institucionais: a institucionalização dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (Institutos Federais), a criação das Universidades Abertas do Brasil e da expansão via REUNI das Universidades Federais como uma nova forma de organização administrativa, burocrática e pedagógica própria. A expansão do ensino superior pela Universidade Aberta do Brasil é justificada como forma de atender aos direitos da cidadania e ao retorno social a parcelas da população excluídas do ensino superior e como forma de promoção do desenvolvimento socioeconômico local e regional. Portanto, a Universidade Aberta do Brasil também é fruto dessa nova racionalidade e apresenta um perfil bem próximo da instituição profissional. Com base na análise de teses e dissertações sobre o trabalho docente na EaD, no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, entre 2005 a 2010, há um processo de descaracterização institucional da universidade pública brasileira e profissional do trabalho docente.

No caso específico do trabalho docente na UAB, a organização do trabalho é baseada na divisão das tarefas com professores sendo responsáveis pela concepção da

disciplina e tutores pelo acompanhamento. O professor divide a docência com vários profissionais, tutores de cursos a distância e presenciais, equipes de apoio técnico e designer instrucional. A nova relação educativa não privilegia o contato direto entre professores e alunos. A interação com o aluno ocorre por meio dos recursos tecnológicos em espaço-tempo distinto. Daí que a ênfase está na aprendizagem, entendida como autoaprendizagem. Nesse novo modo de organização educacional, o tutor apresenta-se como mediador entre professor e aluno. Cabe a ele conduzir o aluno no desenvolvimento dos estudos de modo autônomo.

Destaca-se ainda a inexistência de um ordenamento jurídico específico para regular as relações de trabalho na UAB. A omissão da lei, sobretudo, em relação ao trabalho dos tutores, contribui para a desvalorização dos professores na universidade pública brasileira e acentua o processo de precarização ao estabelecer a remuneração em forma de bolsas com a consequente negação dos direitos trabalhistas. Em decorrência da ausência de estabilidade no emprego e da baixa remuneração, há elevada rotatividade e tendência de o trabalho do tutor ser realizado por jovens e mulheres.

As práticas de contratação de tutores por meio de bolsas e por períodos limitados demonstram que o tutor não é protegido pela legislação. Na própria legislação inexistem um ordenamento jurídico para regular as relações de trabalho na EaD. A própria organização institucional da UAB se aproxima do setor de serviços, sobretudo, quando se verifica que na própria instituição pública, *locus* da Universidade Aberta do Brasil, há diversas formas de prestação de serviços: contratado por tempo determinado, por tempo indeterminado; efetivo com dedicação exclusiva, sem dedicação exclusiva; contrato por hora (horista) de trabalho, de tempo integral e parcial.

A negligência por parte do governo tem resultado em sérios prejuízos aos tutores, como o não pagamento dos direitos trabalhistas, previdenciários, entre outros. O que acontece é a imposição de novas exigências, habilidades e competências ao trabalhador com a união de práticas antigas e modernas de subsunção formal e informal do trabalhador. Trata-se de um processo complexo de novas formas de flexibilização do trabalho como a introdução do trabalho domiciliar.



### **2.3 A Expansão do Ensino Superior Público**

A expansão das instituições universitárias públicas federais é produzida por dois eixos centrais: O Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Programa da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Apesar de suas singularidades, o REUNI e a UAB caracterizam uma expansão que prioriza o “processo de ensino” e a “massificação do ensino” com o uso das TICs e com a ideologia do determinismo tecnológico.

O Decreto 6.069, de 24 de abril de 2007, instituiu o REUNI sem a devida discussão com a comunidade universitária. Estabelece os ciclos de graduação com terminalidade breve, organizados por estratégias semipresenciais, cursos transdisciplinares, flexibilização curricular com os ciclos básico comum da matriz curricular. O objetivo é dobrar o número de estudantes, mas não alterar significativamente a grandeza dos recursos destinados às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). O REUNI é um programa governamental que induz as universidades a aderir ao programa com a promessa de recursos financeiros e contratação de efetivos docentes como forma de promover a expansão das IFES. Os recursos somente são destinados às IFES que aderirem ao REUNI, sendo ainda dependentes da disponibilidade orçamentária. Conforme as diretrizes do REUNI, o objetivo é dotar as IFES de condições necessárias para ampliação do acesso e permanência na educação superior, como estabelecido pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), para cumprir com a meta de ofertar ensino superior a no mínimo 30% dos jovens na faixa de 18 a 24 anos de idade até o final da década (REUNI, 2007).

O diagnóstico elaborado pelo REUNI (2007) sobre a educação superior brasileira discorre sobre a maior parte da oferta de vagas a serem oferecidas pelo ensino superior privado, que se expandiu, mas apresenta sinais de esgotamento em função da saturação do mercado de trabalho para algumas profissões (como docência) e pela inadimplência de segmentos sociais incapazes de arcar com os custos da educação superior privada, tornando imperativa a ampliação das vagas na educação superior pública para atender à elevação contínua da demanda. Enumera uma série de problemas do modelo atual de universidade que, com a expansão do ensino superior, necessitaria de sérias modificações estruturais.

O sistema de educação superior brasileiro ainda conserva modelos de formação acadêmica e profissional superados em muitos aspectos, tanto acadêmicos como institucionais, e precisa passar por profundas transformações. Na verdade, prevalece no sistema nacional uma concepção fragmentada do conhecimento, resultante de reformas universitárias parciais e limitadas nas décadas de 60 e 70 do século passado. Essa organização acadêmica incorpora currículos de graduação pouco flexíveis, com forte viés disciplinar, situação agravada pelo fosso existente entre a graduação e a pós-graduação, tal qual herdado da reforma universitária de 1968. Ao mesmo tempo, há uma excessiva precocidade na escolha de carreira profissional, além de tudo submetida a um sistema de seleção pontual e socialmente excludente para ingresso na graduação. Muito cedo, os jovens são obrigados a tomar a decisão de carreira profissional de nível universitário. De outra parte, a manutenção da atual estrutura curricular de formação profissional e acadêmica, ao reforçar as lógicas da precocidade profissional e da compartimentação do saber, coloca o país em risco de isolamento nas esferas científica, tecnológica e intelectual de um mundo cada dia mais globalizado e inter-relacionado (REUNI, 2007, p. 8).

As universidades públicas brasileiras, conforme o relatório do REUNI, apresentam alto índice de evasão dos alunos por causa da precocidade da escolha profissional e da rigidez da formação profissional, incompatíveis com as amplas demandas do mundo do trabalho e dos novos desafios da “sociedade do conhecimento”. A tendência de aproximar as universidades e promover uma modificação da função social da universidade em direção às necessidades do mercado de trabalho é oriunda das ideologias propaladas pelas organizações internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco (BERNHEIM & CHAUI, 2008). O Reuni se propõe formar profissionais com currículos mais “abrangentes, flexíveis e integradores”. Em outras palavras, a reforma universitária deve ajustar-se às demandas e necessidades das empresas, ou seja, do mercado. Entre os problemas destacados, enumeram-se os seguintes:

- Os atuais cursos de graduação são orientados quase que exclusivamente para a formação profissional e, mesmo aqueles que não têm essa natureza, como os bacharelados em áreas básicas, mantêm currículos concentrados, sem abertura para outras áreas do conhecimento.
- A aprovação de propostas curriculares inovadoras enfrenta grandes dificuldades por conta de sua incompatibilidade com as regras de classificação, organização e oferecimento de componentes curriculares.
- A universidade pública brasileira ainda não conseguiu implementar, por falta de decisão política interna, na maioria das Ifes, e de recursos financeiros, uma política de ações afirmativas, com efetiva garantia de

permanência de estudantes que apresentem condições sociais desfavoráveis.

- Os dois princípios norteadores básicos dos currículos contemporâneos, flexibilidade e interdisciplinaridade, são praticados por um número muito reduzido de cursos de graduação e os que os aplicam optam por um dos princípios, ao invés de conciliá-los.
- As práticas pedagógicas, adotadas nos cursos de graduação, são tradicionais, com predominância de aulas expositivas e uso incipiente de recursos tecnológicos e outras formas inovadoras de ensino.
- As turmas apresentam, em geral, reduzido número de estudantes em componentes curriculares cuja natureza não requer essa baixa relação professor/aluno, predominando o padrão da formação em pequenos grupos.
- Os espaços físicos das unidades universitárias registram, não raramente, considerável ociosidade no período noturno.
- Os índices de evasão de estudantes nos cursos de graduação atingem, em alguns casos, níveis alarmantes. (REUNI, 2007, p. 8)

Nesse cenário, há uma crítica incipiente e implícita ao ensino presencial e a suas tecnologias rudimentares e tradicionais que configuram padrões de ensino com baixa relação professor/aluno, em outras palavras, o ensino universitário público brasileiro configura-se como improdutivo e desperdiça os recursos financeiros e materiais do Estado. O Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007, que instituiu o REUNI, propõe como meta elevar a taxa média de conclusão do curso a 90% e a relação para 18 alunos por professor. O REUNI estabelece ainda no item IV a diversificação das modalidades de graduação. O uso dos recursos de ensino a distância não é utilizado predominantemente para enriquecer os cursos de graduação como os de formação de professores, mas para convertê-los em uma modalidade de ensino, em mecanismos de pura certificação pela via da massificação do ensino, à revelia da qualidade da educação superior, como parâmetro básico e primeiro, ou seja, como substituição do ensino presencial inicial, ministrado pela universidade.

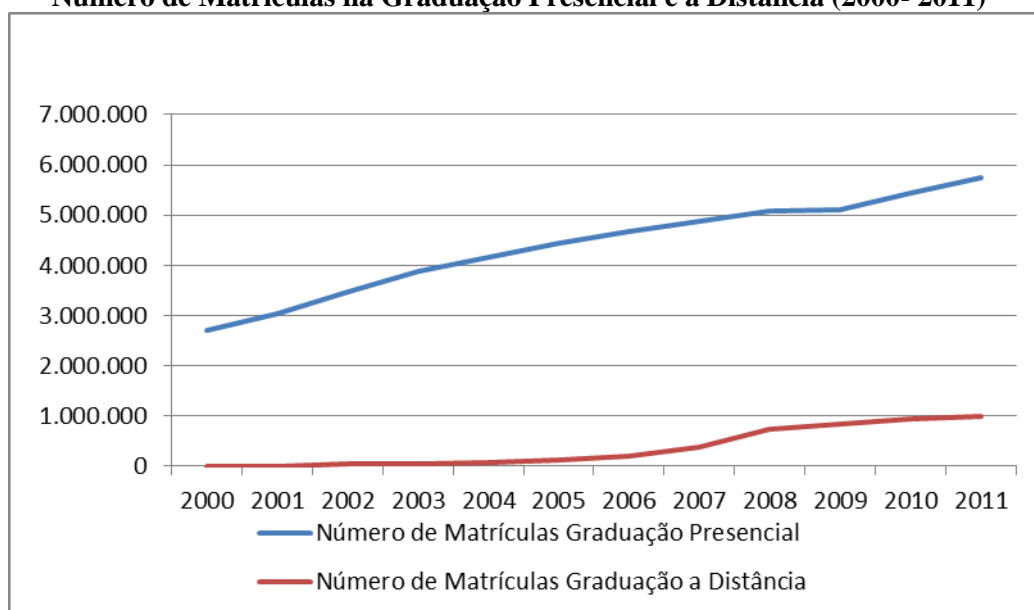
Não obstante o apelo ideológico que o REUNI carrega decorrente das promessas de “democratização”, ou seja, do acesso de camadas populares à universidade pública, pesquisadores e sindicatos alertam para as condições de oferta sem o aporte de recursos humanos, infraestrutura didático-pedagógica necessária e suficiente em quantidade e qualidade. Em pesquisa realizada sobre a implementação do REUNI na Universidade Federal do Pará – UFPA, nos três primeiros anos de sua execução (2008 – 2010), MEDEIROS (2012), relata que os professores entrevistados:

Reconhecem que suas tarefas aumentaram e que há um descompasso entre preparação da infraestrutura: construção dos prédios, salas de aula, laboratórios, auditórios etc, e o início dos novos cursos e a contratação de novos professores e servidores técnico-administrativos que gerou dificuldades e ausência de condições adequadas para o trabalho docente e para o funcionamento dos *campi* do interior que improvisaram as condições para cumprir as metas iniciais do REUNI. Razões que levaram 70% dos entrevistados à afirmação de que trabalham em situações precárias: sem salas de convivência; dividindo espaços com outros professores para guardar material, acessar internet, planejar suas aulas; com laboratórios mal conservados ou com a ausência deles. *Corroborando a ideia de que o processo de precarização do trabalho docente é uma condição que não resulta, apenas, da deterioração das relações contratuais de trabalho, mas também das condições de objetivas e subjetivas nas quais esse trabalho se realiza* (MEDEIROS, 2012, p. 11, grifo nossos)

Sobre a expansão da educação a distância, conforme dados do Censo da Educação Superior, a partir do ano 2000, esta contribuiu para o crescimento do ensino superior. Em 1995, o número total de matrículas na graduação presencial era de 1.759.703, enquanto que em 2010 chegou a 6.379.299 de matrículas presencial e a distância, com um crescimento de 2,6 vezes. (MANCEBO, MARTINS, 2012, p. 117). No decorrer desse período, o Estado promoveu uma série de ações para expandir o ensino superior a fim de cumprir com os compromissos assumidos nos planos nacionais de educação e tornar-se mais competitivo no mercado, destacando-se a formulação de um marco regulatório legal flexível e várias ações que resultaram na diversificação do sistema de ensino com a criação de novos tipos de Instituições de Ensino Superior (IES) e de novas modalidades de ensino.

Os dados do Censo da Educação Superior sobre o ensino a distância mostram os esforços por parte do governo para expandir o acesso ao ensino superior. A taxa média relativa de crescimento do número de matrículas na graduação a distância em relação ao número de matrículas da graduação presencial foi consideravelmente maior. Em 2000, a participação da EaD, que foi de 0,06% em relação à graduação presencial, subiu para 14,73% em 2011, estacionando nesses últimos três anos, num crescimento médio relativo de 14%, atingindo em torno de um milhão de matrículas (Figura 1).

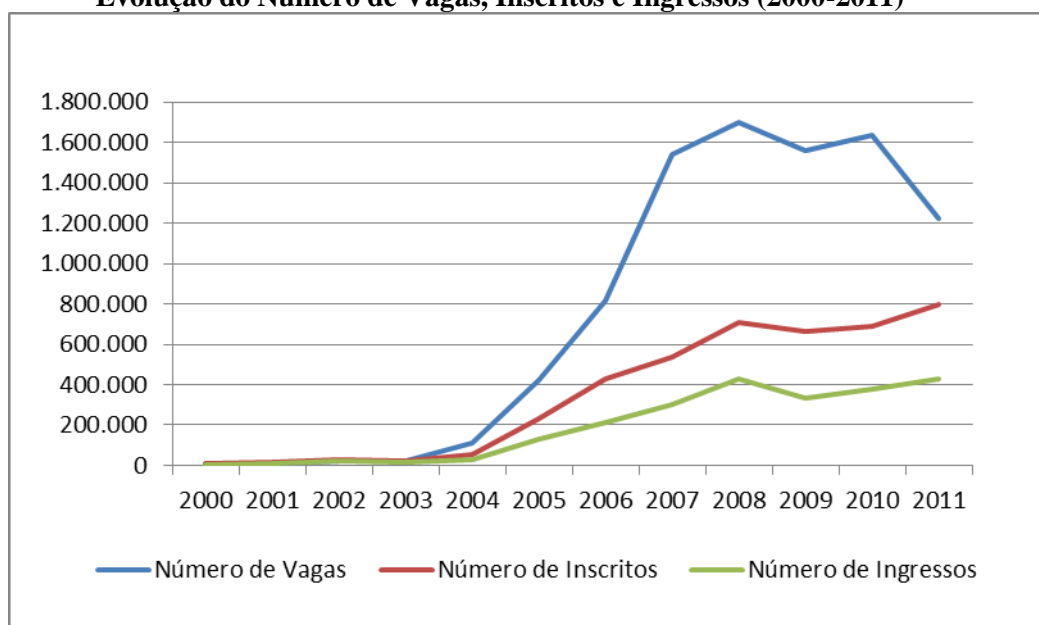
**Figura 1**  
**Número de Matrículas na Graduação Presencial e a Distância (2000- 2011)**



Fontes: BRASIL. INEP. Sinopses estatísticas do Censo da Educação Superior: 2000 a 2011.

A educação a distância percorreu um caminho tímido até 2004. Entre 2005 e 2007, houve quase uma duplicação da oferta de vagas a distância de um ano a outro. Entre 2006 e 2010, as vagas ofertadas são sempre maiores que o dobro que o de inscritos no vestibular, com exceção de 2011, em que houve uma queda na oferta de vagas. Há um leve e progressivo aumento no número de inscritos, sendo o ingresso sempre abaixo do dos inscritos, sempre acompanhando as oscilações das inscrições. No progressivo aumento dos ingressantes, somente em 2009 houve uma queda com relação ao ano anterior, voltando no ano seguinte à tendência ao crescimento, igualando os ingressantes de 2008 somente em 2011. Com o número de vagas três vezes maior que o de ingressos e com o aumento linear progressivo dos ingressos e a diminuição substancial de vagas nos últimos anos, é possível antever um momento de maior equilíbrio do sistema; revela-se, assim, atualmente, uma maior coerência entre os inscritos e ingressos e uma maior discrepância com relação à oferta de vagas. A Figura 2 mostra a evolução do número de vagas, de inscritos e ingressos no período compreendido entre 2000 e 2011.

**Figura 2**  
**Evolução do Número de Vagas, Inscritos e Ingressos (2000-2011)**

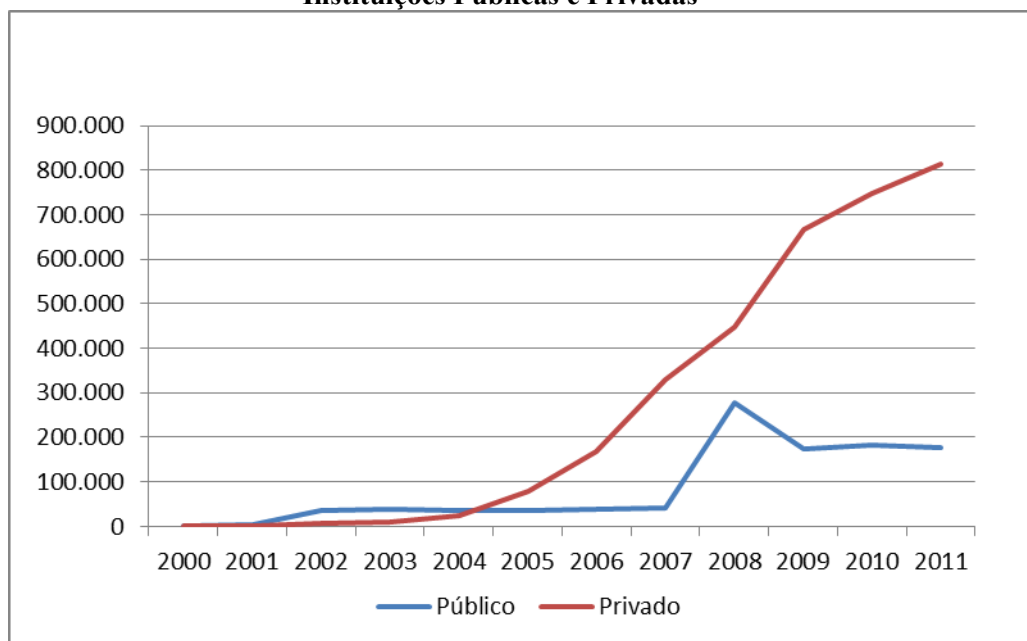


Fonte: BRASIL. INEP. Sinopses estatísticas do Censo da Educação Superior: 2000 a 2011.

Comparado com o ensino presencial, há uma tendência de crescimento do ensino a distância, o que revela que a EaD é uma das vias privilegiadas de expansão do ensino superior no Brasil. Em geral, houve um crescimento contínuo e elevado em todo o conjunto dos elementos que caracterizam o ensino a distância. A análise dos dados do Censo da Educação Superior confirma que o ensino a distância no âmbito das políticas educacionais brasileiras adquire certa relevância no conjunto da expansão do ensino superior.

Os primeiros dados sobre o ensino a distância no Brasil só fazem parte das estatísticas oficiais do INEP em 2000, contando com 1.682 matrículas, todas na rede pública. Ao longo dos anos, houve uma inversão na participação das instituições públicas e privadas, de modo que, em 2011, 82,02% das matrículas da graduação a distância encontravam-se nas instituições privadas. A Figura 3 mostra a evolução do número de matrículas de graduação a distância, em instituições públicas e privadas, no período compreendido entre 2000 e 2011.

**Figura 3**  
**Evolução do Número de Matrículas de Graduação a Distância em**  
**Instituições Públicas e Privadas**



Fonte: BRASIL. INEP. Sinopses estatísticas do Censo da Educação Superior: 2000 a 2011.

Não obstante o crescimento na rede privada ser superior ao da rede pública, essa modalidade também se amplia no setor público em função da Universidade Aberta do Brasil. Conforme João Carlos Teatini, diretor de Educação a Distância da Capes, a meta é que apenas o Sistema Universidade Aberta do Brasil alcance 600 mil alunos em 1.000 polos em 2014. O objetivo é que todas as instituições federais e estaduais participem da expansão da educação pela UAB (HARNIK, 2013).

A UAB, criada pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, é “um sistema voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país” (BRASIL, 2010). Foi idealizada no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação em 2005. É um programa da Diretoria de Educação a Distância (DED) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes) em parceria com a antiga Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério da Educação (MEC). O Fórum foi coordenado pelo ministro chefe da casa civil, José Dirceu de Oliveira e Silva, com a participação de vários ministérios, de organizações científicas, acadêmicas etc., da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) e de empresas estatais brasileiras, como companhias de energia térmica e hidrelétricas, infraestruturas, bancos, processamento de dados etc.

Conforme o Fórum, a proposta foi fortalecer as universidades públicas e simultaneamente atender às necessidades das empresas estatais, enfatizando o papel da educação no desenvolvimento econômico brasileiro (Fórum das Estatais pela Educação, 2009).

Cabe destacar que a expansão do ensino superior a distância tem como prioridade os cursos da área de educação. Conforme Censo da Educação Superior de 2009, o número de vagas oferecidas, candidatos inscritos e de ingressos da área de educação representam sempre mais da metade do conjunto das outras áreas (Tabela 1).

**Tabela 1**  
**Número de Vagas oferecidas, candidatos inscritos e ingressos por área na educação a distância – Graduação – Brasil –2009**

Área	Vagas oferecidas	Candidatos inscritos	Ingressos
<b>Educação</b>	1.561.715	665.839	308.340
<b>Humanidades e Artes</b>	70.930	8.049	4.168
<b>Ciências Sociais, Negócios e Direito</b>	787.307	285.216	124.647
<b>Ciências Matemáticas e Computação</b>	99.693	27.794	11.039
<b>Engenharia/Produção</b>	28.061	11.406	3.892
<b>Agricultura e veterinária</b>	4.360	1.765	490
<b>Saúde/bem-estar social</b>	109.580	43.160	23.676
<b>Serviços</b>	23.355	24.104	9.726
<b>Totais</b>	2.685.001	1.067.333	485.978

Fontes: BRASIL. INEP. **Sinopses estatísticas do Censo da Educação Superior**: 2009. Brasília: MEC. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>. Acesso em: 18 de maio 2011;

A expansão da educação a distância que, inicialmente, focou na área de educação, nos cursos de formação de professores, se estende cada vez mais para as outras áreas e para a diminuição de si própria no montante conforme comparação (Tabela 1) e (Tabela 2). No entanto, deve-se considerar que a própria legislação prevê que alguns cursos só poderão ser ofertados após análises dos seus respectivos conselhos federais. Encontram-se, nesses casos, os cursos de Direito, Medicina e Odontologia. E, de fato, até o presente, inexistente graduação a distância nessas áreas. Todavia, existem cursos ofertados nas diversas áreas do conhecimento, e a variedade é enorme, sobretudo, na iniciativa privada. Deve-se considerar que a ampliação do acesso não significa ampliação das oportunidades já que os cursos de menor inserção socioeconômica são os que mais são oferecidos com prioridade nessa modalidade.



**Tabela 2: Número de Vagas oferecidas, candidatos inscritos e ingressos por área na educação a distância – Graduação – Brasil –2011**

Área	Vagas oferecidas	Candidatos inscritos	Ingressos
<b>Educação</b>	409.928	261.340	155.343
<b>Humanidades e Artes</b>	5.200	3.617	1.548
<b>Ciências Sociais, Negócios e Direito</b>	673.598	395.377	188.574
<b>Ciências Matemáticas e Computação</b>	22.504	32.332	8.472
<b>Engenharia/Produção</b>	14.240	23.141	8.653
<b>Agricultura e veterinária</b>	1.760	1.703	680
<b>Saúde/bem-estar social</b>	71.992	49.526	26.073
<b>Serviços</b>	25.538	30.140	17.171
<b>Totais</b>	1.224.760	797.176	406.514

Fontes: BRASIL. INEP. **Sinopses estatísticas do Censo da Educação Superior: 2011**. Brasília: MEC. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>. Acesso em: 18 de maio 2011;

Outro elemento importante se refere ao fato de que a dinâmica de expansão do ensino superior a distância é marcada pelo avanço do setor privado. Em 2001 e 2002, o número de matrículas para oferta de ensino a distância era basicamente do setor público; em 2003 e 2004, ocorre um aumento crescente das matrículas no setor privado; e, a partir do ano de 2005, há uma inversão dessa situação, com a iniciativa privada ultrapassando o número de matrículas, ingressos e concluintes em relação ao setor público (Tabela 3).

**Tabela 3 - Evolução do número de matrículas Graduação a Distância – Brasil 2000-2011**

Ano	EAD Brasil	EAD Públicas	%	EAD Privadas	%
<b>2000</b>	1.682	1.682	-	0	-
<b>2001</b>	5.359	5.359	100%	0	-
<b>2002</b>	40.714	34.322	84,30%	6.392	15,70%
<b>2003</b>	49.911	39.804	79,75%	10.107	20,25%
<b>2004</b>	59.611	35.989	60,37%	23.622	39,63%
<b>2005</b>	114.6642	37.143	32,40%	77.499	67,60%
<b>2006</b>	207.206	38.429	18,55%	168.777	81,45%
<b>2007</b>	369.766	40.235	10,88%	329.531	89,12%
<b>2008</b>	727.961	278.988	38,32%	448.973	61,68%
<b>2009</b>	838.125	172.696	20,61%	665.429	79,39%
<b>2010</b>	930.179	181.602	19,52%	748.577	80,48%
<b>2011</b>	992.927	177.924	17,92%	815.003	82,08

Fontes: BRASIL. MEC. INEP. **Sinopses estatísticas do Censo da Educação Superior: 2000 a 2011**. Brasília: MEC. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

Apesar de a rede privada superar a rede pública, a educação a distância se amplia no setor público, particularmente na rede Federal, por meio da Universidade Aberta do Brasil, criada em 2006. A evolução das matrículas na rede Federal amplia-se especialmente com a criação da UAB e nos anos seguintes (expansão), chegando a 2011 com praticamente metade das vagas oferecidas para o setor público em geral, estadual e municipal. O mesmo acontece com os ingressos que tendem a se aproximar do total do setor público e chegam a um patamar de crescimento contínuo e progressivo, enquanto é possível destacar que os números de concluintes da modalidade, educação a distância, são sempre irrisórios se comparado com os ingressos anuais. As Tabelas 4, 5 e 6 mostram, no período compreendido entre 2001 e 2011, respectivamente, a evolução do número de matrículas, o número de ingressos e o número de concluintes na EaD de graduação.

**Tabela 4 - Evolução do número de Matrículas na EaD  
Graduação - Brasil – 2001- 2011**

	<b>Público</b>			
	<b>Total Público</b>	<b>%</b>	<b>Federal</b>	<b>%</b>
<b>2001</b>	5.359	-	1.837	-
<b>2002</b>	34.322	540,46	11.964	536,58
<b>2003</b>	49.911	45,42	16.532	38,18
<b>2004</b>	59.611	19,44	18.121	9,61
<b>2005</b>	54.515	-9,35	15.740	-15,13
<b>2006</b>	42.061	-29,61	17.359	10,29
<b>2007</b>	94.209	123,98	25.552	47,20
<b>2008</b>	278.978	196,13	55.218	116,10
<b>2009</b>	172.696	-61,54	86.550	56,74
<b>2010</b>	181.602	5,16	104.722	21,00
<b>2011</b>	177.924	-2,07	105.850	1,08

Fontes: BRASIL. MEC. INEP. **Sinopses estatísticas do Censo da Educação Superior: 2001 a 2011**. Brasília: MEC. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>. Acesso em: 18 maio. 2011.

**Tabela 5 - Evolução do número de Ingressos na EaD  
Graduação - Brasil – 2001- 2011**

	<b>Público</b>			
	<b>Total Público</b>	<b>%</b>	<b>Federal</b>	<b>%</b>
<b>2001</b>	6.618	-	4.490	-
<b>2002</b>	20.685	212,56	6.258	39,38
<b>2003</b>	13.716	-50,81	3.182	-96,67
<b>2004</b>	6.668	-105,70	4.839	52,07
<b>2005</b>	30.852	362,69	4.475	-8,13
<b>2006</b>	32.627	5,75	15.723	251,35
<b>2007</b>	77.531	137,63	19.436	23,62
<b>2008</b>	183.238	136,34	24.165	24,33
<b>2009</b>	40.285	-354,85	29.175	20,73
<b>2010</b>	34.730	16,00	28.752	-1,47
<b>2011</b>	34.045	-2,01	26.497	-8,51

Fontes: BRASIL. MEC. INEP. **Sinopses estatísticas do Censo da Educação Superior: 2001 a 2011**. Brasília: MEC. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>. Acesso em: 18 maio. 2011.

**Tabela 6- Evolução do número de Concluintes na EaD –  
Graduação - Brasil – 2001- 2011**

	<b>Público</b>			
	<b>Total Público</b>	<b>%</b>	<b>Federal</b>	<b>%</b>
<b>2001</b>	131	-	-	-
<b>2002</b>	1.712	1206,87	769	-
<b>2003</b>	3.982	132,59	1.120	45,64
<b>2004</b>	6.746	69,41	2.171	93,84
<b>2005</b>	8.135	20,59	6.615	204,70
<b>2006</b>	12.146	49,31	1.127	-486,96
<b>2007</b>	3.509	-246,14	1.895	68,15
<b>2008</b>	8.175	122,97	1.598	-18,59
<b>2009</b>	19.073	133,31	1.934	21,03
<b>2010</b>	12.190	-56,46	6.503	-236,24
<b>2011</b>	23.699	94,41	12.774	96,43

Fontes: BRASIL. MEC. INEP. **Sinopses estatísticas do Censo da Educação Superior: 2001 a 2011**. Brasília: MEC. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>. Acesso em: 18 maio. 2011.

Em relação ao número de matrículas por região, constata-se que em 2011 o maior número de matrículas do setor público se concentra na região sul, com 436.546 (43.96%), seguida da região sudeste, com 331.647 (33,40%) (Tabela 7). As duas regiões juntas representam aproximadamente 3/4 do total de matrículas no Brasil e o maior número de cursos em torno de 2/3 com relação ao conjunto das outras regiões. A desigualdade regional é afetada mais ainda pelo número de concluintes que, nas regiões (Norte, Nordeste e Centro-Oeste) menos desenvolvidas economicamente, não chegam a 10%, enquanto a média nacional é de aproximadamente 15%, de qualquer forma, sempre baixas em todos os casos.

**Tabela 7: Número de matrículas, concluintes e cursos por região na EaD  
Graduação – Brasil – 2011**

<b>Região</b>	<b>Matrícula</b>	<b>Concluintes</b>	<b>Cursos</b>
<b>Brasil</b>	992.927	151.552	1.044
<b>Norte</b>	53.740	10.805	76
<b>Nordeste</b>	74.068	3.788	177
<b>Sudeste</b>	331.647	39.997	449
<b>Sul</b>	436.546	89.681	251
<b>Centro-oeste</b>	96.926	7.281	91

Fontes: BRASIL. MEC. INEP. **Sinopses estatísticas do Censo da Educação Superior: 2011**. Brasília: MEC. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>. Acesso em: 18 maio. 2011.

Os números de polos tiveram um salto de 2,6 vezes entre 2009 e 2010 no Brasil (Tabela 8). O sudeste foi a região que mais cresceu com um salto de quase 5 vezes o número de polos, seguida pela Centro-Oeste com quase 4,5, e as demais regiões com igual ou menos que 2 vezes. Em 2011 há uma leve queda geral no número de polos, possivelmente, em decorrência das avaliações e fechamento dos Polos<sup>6</sup>. Tais dados sugerem, ainda, pensar que as regiões mais desenvolvidas economicamente e com mais oportunidades educacionais são as regiões privilegiadas pela UAB.

---

<sup>6</sup> Em 2012, diante das dificuldades dos Polos de Apoio Presencial e da falta de garantia dos compromissos assumidos pelos municípios e/ou estados, o Governo Federal por meio da Lei 12.695 de 25 de julho de 2012 incluíram os Polos de Apoio Presencial do Sistema UAB na assistência financeira do Programa “Dinheiro Direto na Escola”.

**Tabela 8 – Números de Polos por regiões 2009- 2011**

Regiões	Polos		
	2009	2010	2011
<b>Brasil</b>	1472	5.361	5.026
<b>Norte</b>	179	421	361
<b>Nordeste</b>	459	1.256	1.107
<b>Sudeste</b>	339	1.999	1.955
<b>Sul</b>	397	1.155	1.029
<b>Centro- Oeste</b>	98	530	574

Fontes: BRASIL. MEC. INEP. **Sinopses estatísticas do Censo da Educação Superior: 2009- 2011**. Brasília: MEC. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

O Censo da Educação Superior (2001-2011) confirma que o ensino a distância no âmbito das políticas educacionais brasileiras adquire relevância como parte significativa do processo de expansão do ensino superior. De modo geral, constata-se um crescimento constante e elevado em todo o conjunto que caracteriza o ensino a distância: número de vagas, inscritos e matrículas. Os dados indicam ainda que a prioridade do ensino a distância se volta para a área de educação, mas a tendência é que se estenda para diversos outros setores ou áreas. Na evolução do ensino a distância, é evidente o predomínio da iniciativa privada, no entanto, o setor público, por meio de iniciativas, como do Sistema Universidade Aberta do Brasil, detém parcela significativa de responsabilidade na legitimação legal, moral e na expansão quantitativa da EaD.

A expansão por si mesma não soluciona os problemas educacionais e sociais das camadas excluídas do sistema escolar. A expansão quantitativa só tem o seu devido crédito na medida em que a qualitativa seja considerada. Considerando que em uma década houve um grande crescimento do ensino a distância, passando de 0,06% em 2000 para 14,73% matrículas em 2011 com relação ao montante de matrículas no ensino presencial, pressupõe-se que a EaD não esteja ocorrendo de modo complementar à formação do trabalhador, a exemplo da educação continuada. O número de jovens estudantes que tem a formação inicial nos cursos de EaD é expressiva. Conforme Tonegutti (2010, p. 66), a maioria dos estudantes que procuram os cursos de EaD da *Open University Britannica* e de outros países da Europa são maduros e com obrigações familiares e de trabalho que lhes impedem de frequentar um curso presencial. No Brasil, ao contrário, a maioria dos estudantes que procura a EaD é composta por jovens trabalhadores que não obtiveram uma vaga numa Instituição de

Ensino Superior Pública Presencial e que, apesar da condição de trabalhadores, não têm impedimentos sérios para frequentar um curso presencial em tempo parcial, como os cursos presenciais noturnos (TONEGUTTI, 2010, p. 66).

Em matéria escrita por Aranha (2011) na revista *Época*, a expansão do ensino superior ocorre sem a preocupação com os elementos prioritários – há ausência de laboratórios com equipamentos, as aulas são oferecidas em lugares arranjados ou alugados e os professores são em geral voluntários ou subcontratados – que garantam a qualidade. E a falta de planejamento e o improviso resultam em graves consequências. Conforme Aranha (2011), “Uma delas está relacionada ao futuro dos formandos dos novos cursos, alguns com deficiência de formação, outros com especialização em áreas para as quais não há demanda no mercado de trabalho. Outro problema poderá ser a continuidade do financiamento da expansão” (ARANHA. 2011).

No caso da EaD, a implantação dos cursos exige altos investimentos em seu estágio inicial; nos estágios subsequentes, com o avanço do projeto, é preciso considerar novos incrementos em manutenção e atualização tecnológica e a expansão das funções e qualificações docentes. Conforme Alonso (2010, p.7), os municípios parceiros das IES públicas são responsáveis pela disponibilidade física, bibliotecas, laboratórios, serviços de comunicação e pagamento de coordenadores locais. Em geral, não dispõem de condições para organizar os polos com a qualidade necessária. Além disso, o modo como é feito o financiamento dos projetos de cursos a distância nas IES públicas exclui os alunos do orçamento geral das universidades, com sérios prejuízos para as instituições (ALONSO, 2010).

Como consequência, de um lado, ocorre a precariedade do trabalho dos docentes, com tutores recebendo em forma de bolsas e sem direitos trabalhistas. Em geral, destaca-se a rotatividade dos tutores, que exercem o trabalho de modo casual, pois os ganhos salariais são insuficientes para constituir sua principal fonte de renda. Os contratos de trabalho são temporários e de tempo parcial, não contribuindo para contagem de tempo de serviço e aposentadoria. De outro lado, o trabalho dos tutores se intensifica ao acompanhar a aprendizagem de centenas de inúmeros alunos, trabalhando com alta carga horária, em horários incomuns e atividade como segunda jornada de trabalho. Não há ainda uma legislação trabalhista que contemple o trabalho docente a

distância. Em geral, os tutores ficam demasiadamente à disposição dos alunos e não recebem nada a mais por isso.

Conforme matéria publicada na *Folha de São Paulo* no dia 15 de setembro de 2012, a justiça revisou o entendimento das regras trabalhistas daqueles trabalhadores que ficam de plantão, longe da empresa e à sua disposição. Esses trabalhadores terão direito a receber, por hora, um terço da sua hora de trabalho convencional. É prevista, ainda, a estabilidade para trabalhadoras com contratos temporários que ficarem grávidas.

Portanto, apesar das diferenças entre os programas REUNI e UAB, ambos carregam em si uma forma de expansão do ensino superior público com singularidades no que diz respeito ao trabalho docente e à lógica de expansão.

### **3 DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA À UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL**

O objetivo desse capítulo é compreender o trabalho docente na Educação a Distância (EaD) a partir dos aspectos históricos, políticos e/ou jurídicos e institucionais. O capítulo apresenta um panorama geral da EaD, considerando o histórico, as bases legais e institucionais que legitimam a EaD no Brasil e que resultaram na criação da Universidade Aberta do Brasil. O entendimento de todos os aspectos - históricos, legais e institucionais - contribuem para situar o trabalho docente na EaD.

#### **3.1 Breve História da Educação e do Ensino a Distância**

A literatura aponta que o sentido e a prática de EaD existem no Brasil há mais de 100 anos, mas só recentemente, com o impacto das inovações tecnológicas, é reconhecido como modalidade educativa. Uma das formas de entender seu avanço é acompanhar o desenvolvimento das tecnologias de difusão da informação e comunicação.

No Brasil, como em diversas partes do mundo, o desenvolvimento das diferentes tecnologias incorporadas ao ensino contribuíram para delinear a EaD. Assim, o avanço foi determinado progressivamente pelos materiais e guias impressos, rádio, áudios, vídeos, redes de satélites, correio eletrônico, internet etc.

Ao analisar a trajetória histórica da EaD, constata-se que a partir da época moderna foram criados inúmeros cursos a distância. Os primeiros registros são os cursos por correspondência.

O anúncio das aulas por correspondência ministradas por Caleb Philips (20 de março de 1728, *na Gazeta de Boston*, EUA), que enviava suas lições todas as semanas para os alunos inscritos. Depois, em 1840, na Grã-Bretanha, Isaac Pitman ofereceu um curso de taquigrafia por correspondência. Em 1880, o Skerry's Colege ofereceu cursos preparatórios para concursos públicos. Em 1884, o Foulkes Lynch Correspondence Tuition Service ministrou cursos de contabilidade. Novamente, nos Estados Unidos, em 1891, apareceu a oferta de curso sobre segurança de minas, organizado por Thomas J. Foster (NUNES, 2009, p. 2).

Em diferentes partes do mundo, no período que se estende do início do século XX até a II Guerra Mundial, predominaram experiências que adotaram o ensino por



correspondência, e o principal meio de comunicação eram os guias de estudos impressos enviados pelos correios. Posteriormente, as metodologias de EaD foram influenciadas pela introdução de novos instrumentos de comunicação, sobretudo, o rádio e a televisão (NUNES, 2009, p. 3). Na década de 1960, atrelado ao rádio, ao jornal e à televisão, o ensino por correspondência ganha visibilidade na Europa com a institucionalização de várias experiências no campo da educação secundária e superior.

Em nível de ensino secundário, destacaram-se:

- Hermods-NKI Skolen, na Suécia;
- Rádio ECCA, na Ilhas Canárias;
- Air correpondence High School, na Coreia do Sul;
- School of the Air, na Austrália;
- Telesecundária, no México; e
- National Extension College, no Reino Unido.

Em nível universitário, temos:

- Open University, no Reino Unido;
- Fern Universität, na Alemanha;
- Indira Gandhi National Open University, na Índia; e
- Universidade Estatal a Distância, na Costa Rica (NUNES, 2009, p. 3)

Conforme Souza (1996, p. 11), no decorrer do século XX, foram criadas dez megauniversidades de ensino a distância no mundo. A denominação de megauniversidades refere-se ao fato de as instituições atenderem a mais de 100 mil alunos. Na lista das dez megauniversidades do mundo, encontram-se:

- China TV University System, China, criada em 1979, com 530 mil alunos;
- Centre Nationale de Enseignement a Distance, França, criado em 1939, com 184 mil alunos;
- Indira Ghandi National Open University, Índia, criada em 1985, com 242 mil alunos;
- Universitas Terbuka, Indonésia, criada em 1984, com 353 mil alunos;
- Korea National Open University, Coreia, criada em 1982, com 196 mil alunos;
- University of South Africa, África do Sul, criada em 1973, com 130 mil alunos;
- Universidad Nacional de Educación a Distancia, Espanha, criada em 1972, com 110 mil alunos;
- Sukhothai Thammathirat Open University, Tailândia, criada em 1972, com 300 mil alunos;
- Anadolu University, Turquia, criada em 1982, com 567 mil alunos;
- The Open University, Reino Unido da Grã-Bretanha, criada em 1969, com 200 mil alunos (SOUZA, 1996, p. 11).

Os governos criaram as megauniversidades com a finalidade de aumentar exponencialmente o acesso ao ensino superior. Com esse sistema de universidade, atingiu-se logo a meta mencionada, tendo influenciado as políticas nacionais de educação a distância no mundo.

A Universidade Aberta da Grã-Bretanha, mais conhecida por Open University, (OU) é, entre as megauniversidades, a que ganhou projeção mundial como o sistema mais bem-sucedido. A OU inovou na sua organização com o uso em conjunto de diversos meios comunicativos: material impresso, rádio e televisão. Oferece cursos a vários países e atende os alunos nas suas próprias línguas. Essas iniciativas a qualificaram como a instituição que apresenta um modelo de sucesso em EaD, influenciando a reprodução de inúmeras experiências em diversas partes do mundo (SOUZA, 1996). O governo mantém a infraestrutura da OU com parcerias privadas, oferecendo cursos de graduação, pós-graduação e educação continuada, mas predominam os cursos de graduação. A única exigência para se matricular nos cursos é idade mínima de 18 anos e residir em qualquer país da União Europeia.

Como nos demais países do mundo, no Brasil, a história da EaD tem origem com os cursos por correspondência. Alves (2009, p.9) relata que o marco oficial dos cursos por correspondência no Brasil data de 1904, quando Escolas Internacionais, notadamente, norte-americanas, instalaram filiais no Brasil e ofereceram cursos voltados para pessoas que estavam em busca de empregos, nos setores de comércio e serviços. No entanto, diferentemente de outros países, nos vinte primeiros anos do século XX, a EaD era por correspondência, com envio do material pelos correios (ALVES, 2009, p.9).

A radiodifusão com finalidades educativas nasce em 1923, com a *Rádio Sociedade do Rio de Janeiro*, fundada por Roquete Pinto e Henrique Morize. Tratava-se de iniciativa privada e funcionava nas dependências de uma escola superior. Com as difíceis exigências impostas pelos órgãos oficiais, entretanto, considerando a inexistência de instituições sem fins lucrativos, em 1937 a Rádio Sociedade foi doada ao Ministério da Educação e Saúde (ALVES, 2009, p.9)

Com o Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação, são implantados vários programas, entre eles: A Voz da Profecia, criada 1943 pela igreja adventista com o objetivo de oferecer cursos bíblicos; a Universidade do Ar, criada de 1947, em São Paulo e no Rio de Janeiro, numa iniciativa do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) e Serviço Social do Comércio (Sesc); e Escolas

radiofônicas, criadas pela Igreja Católica a partir de 1959 por meio da diocese de Natal, no Rio Grande do Norte, que, inclusive, deram origem ao *Movimento de Educação de Base* (ALVES, 2009, 9).

Com a ditadura militar, o sistema de censura praticamente liquidou a rádio educativa brasileira. Hoje existem iniciativas isoladas que atuam praticamente sem apoio dos órgãos oficiais. Uma nova tendência se mostra com o surgimento das rádios comunitárias, com a proposta de atuar como difusoras da cultura regional. Na década de 1960 e 1970, a televisão passou a ser usada com fins educacionais. Em 1967, o Código Brasileiro de Telecomunicações determinou que as emissoras transmitissem programas educativos. Logo em seguida, o Ministério das Comunicações baixou uma portaria definindo o tempo obrigatório que as emissoras deveriam ceder para a transmissão de programas educativos. As principais experiências transmitidas pela TV contemplam o *Telecurso de Segundo Grau*, criado pela Fundação Roberto Marinho com o objetivo de preparar jovens para exames desse nível, existente ainda hoje com a denominação de *Telecurso 2000*; e iniciativas de algumas instituições de ensino superior, como a Universidade de Santa Maria (RS), em 1958 (ALVES, 2009; GUIMARÃES, 2007; RODRIGUES, 2008).

A maioria dos programas educativos envolvia cursos supletivos para o ensino fundamental e médio, cujo público alvo são os adolescentes e adultos que não tiveram a oportunidade de frequentar o ensino regular na idade apropriada. Entretanto, no início da década de 1990, as emissoras ficaram desobrigadas de ceder horários diários para transmissão de programas educativos. Hoje há poucos programas educativos por meio da TV fechada (ALVES, 2009, p. 10).

É na década de 1990, com a inovação tecnológica, sobretudo, com o advento da internet, que a EaD representa uma alternativa para proporcionar acesso a cursos superiores a um número cada vez maior de jovens e adultos. O governo federal reconhece o ensino a distância como modalidade educativa e emite uma série de decretos e portarias para o credenciamento das instituições interessadas em ofertar vagas e apoiar suas ações e iniciativas.

Em síntese, as principais experiências no campo da EaD no Brasil surgem no início do século XX pelo ensino por correspondência, mas é a partir da década de 1930 que floresce a educação via correspondência com destaque para a atuação do Instituto Monitor e do Instituto Universal Brasileiro. Ainda na década de 1930, novas experiências são criadas com a radiofusão. Na década de 1960, a televisão representou

novas possibilidades de educação a distância com os cursos supletivos. No entanto, apenas na década de 1990, com o impacto das tecnologias de informação e comunicação (TICs), é que se expandem os cursos de graduação e pós-graduação a distância com apoio do governo federal.

Atualmente, a incorporação das tecnologias de informação e comunicação na educação apresenta-se como elemento central da política educacional, possibilitando uma reconfiguração dos sistemas educativos e do trabalho docente. Segundo Barreto (2004, p. 14) as TICs apresentam-se como elemento estruturante dos discursos oficiais, pedagógicos e das relações sociais. É consenso seu uso na formação e no trabalho docente, sobretudo, na perspectiva do *e-learning*, cujo significado remete a ideia de “educação a distância via internet”. No entanto, Barreto (2004) alerta para um conjunto de questões relativas ao uso das TICs que produzem prejuízos inevitáveis a educação.

Entre os aspectos apontados chama a atenção para os discursos produzidos que geram hegemonia de sentido e diluem a perspectiva crítica do uso das TICs no atual contexto histórico. Em geral, os discursos evidenciam os benefícios da dimensão técnica na formação e no trabalho docente, no entanto, apagam questões de ordem ideológica e de análises contrárias. Desse modo, as dimensões econômicas, políticas e sociais não são consideradas nos discursos prevalecendo à fixação de sentidos hegemônicos e a tendência de utilizar as TICs na perspectiva de uma modernização conservadora.

Sobressai, nas ações e discursos governamentais, a tendência de posicionar as TICs no lugar de sujeito, ou seja, os sistemas tecnológicos passam a ocupar a função de sujeito. Segundo Labarca, consultor da CEPAL - UNESCO apud Barreto (2004, p.14.) os sistemas de educação mundial devem ser conduzidos na direção de transformar os trabalhadores docentes, cuja produtividade é baixa, em consultores e animadores de grupos de trabalho. No Brasil, os Programas TV Escola e o PROINFO revelam a denominada substituição tecnológica. Os programas de educação a distância ofertados pela Universidade Aberta do Brasil também podem ser questionados ao possibilitar cada vez menos professores e mais alunos sob a defesa de que a formação depende menos de professores e mais dos materiais utilizados na Ambiente Virtual de Aprendizagem e do autodidatismo.

É um equívoco nessa lógica ignorar a valorização do trabalho docente pensando que com os recursos tecnológicos a educação alcançará patamares superiores de qualidade. O fato concreto até o momento é que o uso das TICs na educação possibilitou a flexibilização do trabalho, especialmente, a precarização e intensificação

do trabalho docente. As TICs viabilizaram os sistemas educativos se organizarem com base em modelos de gerenciamento, de processos de subcontratação, do trabalho em tempo parcial e de terceirização. Além disso, promove a intensificação do uso da força de trabalho. Portanto, permite ao Estado ser mínimo em questões de investimento e máximo em questões de gerenciamento.

Portanto, a partir da década de 1990, o uso das TICs na expansão da educação impôs o questionamento das teorias educacionais que redimensionam a relação ensino-aprendizagem para o segundo elemento do par (a aprendizagem), do lugar do professor e de sua condição enquanto profissional.

As TICs devem ser entendidas como parte de um processo amplo e, não serem reduzidas à função de renovação de métodos e esvaziamento do trabalho docente e, tampouco, como possibilidades de promover maior interesse dos alunos ou via de expandir o ensino. O importante é articular o uso das TICs com uma visão e uso crítico em prol da valorização da educação, da formação e do trabalho docente.

Por fim, as primeiras experiências de ensino por correspondência, rádio e televisão foram caracterizadas por iniciativas isoladas, descontínuas e métodos pedagógicos com o foco na transmissão para o receptor. Em geral, cursos de formação de nível fundamental destinam-se a um público que não teve oportunidades de cursar a escola regular. Atualmente, a educação a distância, a partir dos artefatos tecnológicos, apresenta novos significados com o reconhecimento da suposta incapacidade de a formação acadêmica acompanhar as mudanças tecnológicas, econômicas, culturais e cotidianas. É considerada a melhor alternativa para se manter atualizado como formação continuada, atende a todos os públicos, havendo mais possibilidades pedagógicas com o computador, os kits multimídias e a internet. Atualmente, a política de expansão da EaD se materializa via TICs e prioriza a formação de professores, mas a tendência é se expandir em quase todas as áreas de conhecimento e formação, em todos os níveis e modalidades de educação.

### 3.2 Políticas Públicas de Educação a distância

O crescimento do ensino a distância no Brasil a partir da década de 1990 acompanhou um processo de inúmeros decretos, leis, portarias, constantemente atualizados e pelo desenvolvimento contínuo de ações e projetos institucionais.

Não obstante a educação a distância ser antiga no Brasil, sua oficialização e regulamentação foram inseridas na legislação pela Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, com os cursos supletivos. O artigo 25, § 2º, determina que:

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.

Sem entrar nos fundamentos histórico-filosóficos que influenciaram a referida lei, é importante mencionar que muitas reformas institucionais ocorreram desde os anos de 1950 até os dias atuais com objetivo de adequar os processos de construção da sociabilidade humana ao modelo assumido pelo país em cada período histórico. Conforme Sguissardi e Silva Júnior (2005, p.11), o sentido histórico desse período representa:

uma ruptura política na continuidade socioeconômica, ao impor, por processos coercitivos, drásticas e profundas modificações nas estruturas sociais, visando também a atingir transformações nas superestruturas sociais (SGUISSARDI e SILVA JÚNIOR, 2005, p.11).

No âmbito da educação, verificam-se profundas transformações. De modo geral, a ideia é colocar a educação a serviço do projeto “Brasil Potência”, nos moldes do nacional-desenvolvimentismo. Assim, princípios administrativos foram adotados no país com vistas a tornar o sistema mais eficiente (SGUISSARDI e SILVA JÚNIOR, 2005, p. 11). É nesse contexto que o ensino supletivo é oferecido com a “metodologia a distância” com o fim de atender ao processo de industrialização, que exigia do trabalhador uma formação profissional elementar e o domínio mínimo do código da leitura e da escrita.

É importante destacar que a preocupação da legislação que estabelece o ensino supletivo é com a formação da mão de obra. Esse argumento é reforçado pela Lei

5.692/71, no artigo 25, ao verificar que sua organização visa à profissionalização do trabalhador e, no artigo 26, pela ideia de saber mínimo exigido para receber o diploma profissional:

Art. 25. O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a *iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional* definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos (grifo nosso).

Art. 26. Os exames supletivos compreenderão a parte do currículo resultante do núcleo comum, fixado pelo Conselho Federal de Educação, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular, e poderão, quando realizados para o exclusivo efeito de habilitação profissional de 2º grau, *abranger somente o mínimo* estabelecido pelo mesmo Conselho (grifo nosso).

A dificuldade do governo em prover em curto prazo as exigências do processo produtivo resultou, no campo educacional, na adoção e incentivo do ensino supletivo com base nos recursos audiovisuais. Essa proposta corresponderia à alternativa mais viável para aumentar o número de pessoas que não tiveram acesso ao ensino regular na idade própria (SOUZA, 1998, p. 32).

A partir da década de 1990, a educação a distância deixa de ser uma metodologia de ensino e passa ser uma modalidade de educação a ponto de ganhar lugar de destaque no âmbito das políticas educacionais. Conforme Cristovam Buarque, ministro da educação, ao ser questionado sobre os projetos para a EaD:

A grande novidade é que a educação a distância vai ser o carro-chefe do ministério. A gente vai ter que colocar o Brasil inteiro na escola. O ensino a distância vai pisar no acelerador. Outra novidade é que esse método será ampliado para o ensino superior (BRASIL, 2003, p. 44).

A Lei nº 9.394/96 destaca o caráter flexível dos sistemas de ensino, cuja regulamentação propicia a criação de novas modalidades de ensino, expressando a necessidade de normatizar a EaD no Brasil. O artigo 80 ressalta a missão do Poder Público em incentivar “o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada” (BRASIL, 1996).

O Decreto nº 2.494/98 dá seguimento a esse processo regulatório, estabelecendo as normas e as regras da educação a distância no Brasil. Entre alguns aspectos, destaca-se o conceito de educação a distância como

[...] uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (Art. 1º).

Neste mesmo Decreto, é determinado que as instituições públicas ou privadas interessadas em oferecer cursos a distância deverão ser credenciadas para esse fim, conforme exigências a serem estabelecidas pelo Ministro da Educação<sup>7</sup>:

Art. 2º - Os cursos a distância que conferem certificados ou diploma de conclusão do ensino fundamental para jovens e adultos, do ensino médio, da educação profissional, e de graduação serão oferecidos por instituições públicas ou privadas especificamente credenciadas para esse fim, nos termos deste Decreto e conforme exigências a serem estabelecidas em ato próprio, expedido pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.

Em seguida, o Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998, mais específico que o anterior, determina que o credenciamento e a avaliação da qualidade dos cursos a distância destinados à educação fundamental de jovens e adultos, ensino médio e educação profissional de nível técnico devem ser de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino.

Uma iniciativa de governo que merece destaque foi a promulgação da Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001, que autoriza as instituições de ensino superior a introduzir na organização pedagógica e curricular do ensino presencial a oferta de 20%

---

<sup>7</sup> Coube à Portaria nº 301, de 7 de abril de 1998, complementar o Decreto nº 2.494/98, estabelecendo as condições para o credenciamento de cursos e instituições junto ao MEC e à Resolução nº 1 de 03 de abril de 2001 determinar as normas de oferta de cursos de especialização, mestrado e doutorado na modalidade a distância.



de disciplinas não presenciais, estendendo, desse modo, o método não presencial ao ensino presencial.

A partir de 2005, quando se inicia o pico de crescimento do ensino a distância, proliferam as normas: Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, alterado pelo Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, e o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que é o mais específico no que se refere aos aspectos de credenciamento, autorização e reconhecimento do ensino a distância, no sistema de educação superior federal<sup>8</sup>.

No Decreto 5.622/05, o artigo 9º refere-se à preocupação com o credenciamento das instituições para a oferta de cursos e programas a distância. Assinala que o sistema federal credenciará cursos de EaD de nível superior e, no caso do credenciamento da educação básica, somente quando sua abrangência ultrapassar o âmbito geográfico do respectivo sistema. Além disso, ressalta nos artigos 4º e 13º a obrigatoriedade de realizar momentos presenciais.

A questão do credenciamento e da obrigatoriedade de momentos presenciais é reforçada no Decreto 6.303/07. Nesse documento, fica claro que os momentos presenciais obrigatórios devem ser realizados na sede da instituição ou nos polos cadastrados.

No Decreto 6.303/07, o artigo 12 define Polo de Apoio Presencial como “a unidade operacional, no País ou no exterior, para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância”.

As intenções dos governos se revelam na criação de uma vasta legislação no campo da educação a distância. No início do governo Luís Inácio Lula da Silva, houve grande otimismo em relação ao rompimento com a política econômica baseada no monetarismo do governo anterior para predominar uma política de cunho mais social, com o objetivo de distribuição de renda. No entanto, no âmbito educacional, os esforços

---

<sup>8</sup> Conforme o Decreto nº 5.773/2006, as instituições interessadas em oferecer cursos superiores e educação profissional de nível tecnológico devem se credenciar no MEC. O credenciamento deve ocorrer concomitantemente ao pedido de autorização de funcionamento de cada curso. A Secretaria de Educação Superior (SESU) analisa os processos por meio de uma comissão de especialistas na área do respectivo curso e também por especialistas em educação a distância. Posteriormente, o parecer dessas comissões é encaminhado ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

do MEC colocaram a educação na mesma linha de desenvolvimento das políticas estruturais. De modo geral, priorizou-se a racionalização da educação com a criação de um sistema de educação a distância, paralelamente ao presencial, como na década de 1970.

Pode-se constatar que as bases que regulamentam o ensino a distância são muitas e dispersas, a ponto de tornar difícil sua sistematização e aplicação. De todo modo, tem-se a consolidação de uma política educacional que incentiva a implantação de diversos projetos educacionais a distância e que autoriza a certificação em larga escala aos concluintes de cursos de capacitação para o trabalho, nos cursos profissionalizantes, bem como no ensino fundamental de jovens e adultos, no ensino médio e médio profissionalizante, na graduação e pós-graduação.

Apesar da extensa legislação, permanecem sem definição pelo menos dois importantes aspectos que afetam diretamente o trabalho docente: os direitos autorais dos materiais didáticos utilizados ou produzidos pelos professores e a regulamentação do trabalho dos tutores.

Em relação aos direitos autorais do material didático utilizado ou elaborado pelo professor que, inclusive, pode ser disponibilizado e comercializado para outras instituições, não há um tratamento específico na legislação. A nova legislação que aborda os direitos autorais<sup>9</sup> deixa a resolução dessas questões ao livre arbítrio dos envolvidos. Em relação ao segundo aspecto, parte substantiva do trabalho docente na EaD é coberto por tutores que não desfrutam do mesmo reconhecimento e tratamento legal dado aos professores em geral, não dispendo sequer de vínculo empregatício, embora desenvolvam parte das atividades tipicamente docentes. A Resolução n.º 8, de 30 de abril de 2010, destaca que os tutores devem trabalhar mediante o recebimento de bolsas, um tipo de “contratação” que não prevê a criação de vínculo empregatício e a garantia de benefícios e direitos comuns aos trabalhadores, como carreira docente, 13º salário, férias, bem como a contagem de tempo de serviço para aposentadoria. Na expressão de Segenreich (2009, p. 219), criou-se “uma subclasse docente, apesar da importância do tutor no processo ensino-aprendizagem dessa modalidade de ensino”.

---

<sup>9</sup> A Lei n.º 9.610/98, que revogou a Lei dos Direitos Autorais n.º 5.988/73, aboliu os artigos 36, 37 e 38, que normatizavam os direitos autorais.

Ao conjunto de políticas educacionais, associa-se a institucionalização da educação a distância com a criação da Secretaria de Educação a Distância (Seed) em 27 de maio de 1996, por meio do Decreto nº 1.917, no âmbito do Ministério da Educação (MEC). Segundo Barreto (2010, p.1305), depois de 2005, os fundamentos que direcionam as ações dessa secretaria, expostos na página do MEC, foram substituídos por conteúdos que listam apenas os programas e ações do governo. Conforme Barreto (2010), o paradigma que orienta a Seed pode ser sintetizado nos seguintes itens: 1) ampliar oportunidades onde os recursos são escassos; 2) familiarizar o cidadão com a tecnologia que está em seu cotidiano; 3) dar respostas flexíveis e personalizadas para pessoas que exigem diversidade maior de tipos de educação, informação e treinamento; 4) oferecer meios de atualização rápida do conhecimento; 5) motivar os profissionais e alunos a aprender continuamente, em qualquer estágio de suas vidas; e 6) levar para a escola pública toda contribuição que os métodos, técnicas e tecnologias de educação a distância podem prestar à construção de um novo paradigma para a educação brasileira. (SEED, 2005 *apud* BARRETO, 2010, p.1305).

Souza, Floresta e Silva Júnior (2010, p.7) destacam que a Seed identifica o novo paradigma à racionalidade das tecnologias avançadas e, depois de quase uma década, as ações dos governos Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula Silva se orientaram na concretização desse paradigma por meio de iniciativas como: Programa TV Escola<sup>10</sup>; Programa Nacional de Informática nas Escolas (Proinfo)<sup>11</sup>; Programa de Formação de Professores Leigos em Exercício (Proformação)<sup>12</sup>; e Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância (Papad)<sup>13</sup>.

---

<sup>10</sup> Segundo Carvalheiro (2002, p. 147), a *TV escola* é um canal de televisão, via satélite, lançado nacionalmente em 4 de março de 1996. As escolas com mais de 100 alunos receberiam televisor, videocassete, antena parabólica e fitas VHS para fazer as gravações com a finalidade de aperfeiçoar a formação dos professores da rede pública. O *Programa Salto para o Futuro* compreende a programação da *TV escola*.

<sup>11</sup> O *Programa Nacional de Informática nas Escolas* (Proinfo) visa a introduzir as TICs na escola pública como uma espécie de suporte ao processo de ensino-aprendizagem. Somente as escolas que tiverem aprovado um projeto de uso pedagógico das TICs, recursos humanos capazes de executar o projeto e ambiente para instalação dos equipamentos receberiam computadores.

<sup>12</sup> O *Programa de Formação de Professores Leigos em Exercício* (Proformação) tem como meta titular professores que lecionam sem a habilitação exigida pela LDB. Trata-se de um curso de nível médio que utiliza os recursos do ensino a distância.

<sup>13</sup> O *Programa de Apoio à Pesquisa em EaD* (Papad), desenvolvido em 1997, por iniciativa do MEC/SEED em parceria com a (CAPES), tem por objetivo apoiar projetos que visem ao desenvolvimento da educação presencial e a distância, incentivando a pesquisa no campo da educação a distância e da utilização de tecnologias. Para tal, proporciona apoio financeiro para a elaboração de dissertações e teses sobre temas relacionados a aplicações tecnológicas à educação.

Há que considerar que a estrutura da Seed foi modificada várias vezes com o objetivo de aperfeiçoar as estratégias para ampliar o acesso à EaD e ao padrão de qualidade. No Decreto nº 1.917/1996, esse órgão deve assumir plenamente o desenvolvimento da EaD:

Art. 27. À Secretaria de Educação a Distância compete:

I - planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da política de educação a distância;

II - articular-se com os demais órgãos do Ministério, as Secretarias de Educação dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal, as redes de telecomunicações públicas e privadas, e com as associações de classe para o aperfeiçoamento do processo de educação a distância;

III - planejar, coordenar e supervisionar a execução de programas de capacitação, orientação e apoio a professores na área de educação a distância;

IV - apoiar a adoção de tecnologias educacionais e pedagógicas que auxiliem a aprendizagem no sistema de educação a distância;

V - promover estudos para identificação das necessidades educacionais, visando ao desenvolvimento da produção e disseminação de programas de educação a distância;

VI - planejar, implementar e avaliar programas de educação a distância nos Estados, Municípios e no Distrito Federal, em articulação com as Secretarias de Educação das Unidades da Federação e com a rede de telecomunicações;

VII - promover cooperação técnica e financeira entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios e organismos nacionais, estrangeiros e internacionais para o desenvolvimento de programas de educação a distância;

VIII - otimizar a infraestrutura tecnológica dos meios de comunicação, visando à melhoria do ensino.

Para desenvolver essas atividades, a Seed contou com três departamentos: Planejamento e Desenvolvimento de Projetos, Produção e Divulgação de Programas Educativos e o de Estudos e Avaliação de Tecnologias.

No ano de 2004, por meio do Decreto nº 5.159, as competências da Seed foram redefinidas, destacando-se a necessidade de implementar ações relacionadas à qualidade da EaD em vários setores como produção de conteúdos e programas, desenvolvimento de tecnologias de informação e comunicação, infraestrutura, pesquisas e cooperação entre o Governo Federal, Estados, Municípios e Distrito Federal:

Art. 25. À Secretaria de Educação a Distância compete:

I - formular, propor, planejar, avaliar e supervisionar políticas e programas de educação a distância, visando à universalização e democratização do acesso à informação, ao conhecimento e à educação;

II - criar, desenvolver e fomentar a produção de conteúdos, programas e ferramentas para a formação inicial e continuada a distância;

III - prospectar e desenvolver tecnologias de informação e comunicação que possam aprimorar o processo de ensino e aprendizagem;

IV - prover infraestrutura de tecnologia de informação e comunicação às escolas e instituições públicas de ensino;

V - articular-se com os demais órgãos do Ministério, com as Secretarias de Educação dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal, com as redes de telecomunicações públicas e privadas, e com as associações de classe para o aperfeiçoamento do processo de educação a distância;

VI - promover e disseminar estudos sobre a educação a distância;

VII - incentivar a melhoria do padrão de qualidade da educação a distância em todas os níveis e modalidades;

VIII - planejar, coordenar e supervisionar a execução de programas de capacitação, orientação e apoio a professores na área de educação a distância;

IX - promover cooperação técnica e financeira entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios e organismos nacionais, estrangeiros e internacionais, para o desenvolvimento de programas de educação a distância; e

X - assessorar o Ministério da Educação na definição e implementação de políticas, objetivando a democratização do acesso e o desenvolvimento da educação superior a distância.

Para subsidiar o desenvolvimento de ações conforme a nova formulação, os três departamentos passaram a ter as seguintes denominações: Departamento de Políticas em Educação a Distância, Departamento de Infraestrutura Tecnológica em Educação a Distância e Departamento de Produção e Capacitação em Programas de Educação a Distância.

Em 2007, mais uma vez a estrutura da Seed foi modificada pelo Decreto nº 6.320, de 20 de dezembro de 2007. Nesse documento, as metas e funções da Seed não sofreram alterações, apresentando-se a transcrição integral do artigo 25 do Decreto anterior. No entanto, em relação à estrutura, as três diretorias passam a ter outras denominações: Diretoria de Regulação e Supervisão em Educação a Distância, Diretoria de Infraestrutura em Tecnologias e Educação e Diretoria de Produção de Conteúdos e Formação em Educação a Distância. Nesse Decreto, a ênfase da Seed centra-se nas atividades de regulação e supervisão. Em relação às competências das outras duas

diretorias, observa-se um número enorme de atribuições para a Diretoria de Regulação e Supervisão em Educação a Distância.

A partir do Decreto nº. 7.480, de 16 de maio de 2011, o MEC reorganizou sua estrutura organizacional com as seguintes secretarias: Secretaria de Educação Básica (SEB); Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec); Secretaria de Educação Superior (Sesu); Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi); Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres); e Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (Sase). A Seed foi extinta e a EaD foi inserida e confiada à Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres), que conta com três diretorias: Diretoria de Regulação e Supervisão da Educação Profissional e Tecnológica, Diretoria de Regulação e Supervisão da Educação Superior e Diretoria de Regulação e Supervisão da Educação a Distância.

Conforme o art. 30, as prerrogativas para a Diretoria de Regulação e Supervisão em Educação a Distância são amplas. No entanto, determina a parceria da Diretoria de Regulamentação e Supervisão da EAD com o Conselho Nacional de Educação (CNE), Secretaria de Educação Superior (Sesu), Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep).

Aparentemente, pode-se concluir que a EaD perde espaço com a extinção de uma Secretaria específica, a Seed. Entretanto, essa secretaria configura uma Diretoria inserida dentro da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres), cujas atribuições se tornam mais amplas de modo a interagir com todas as demais e atuais Secretarias (Sase, SEB, Secadi, Setec, Sese), inclusive com o Conselho Nacional de Saúde (CNS) e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), ou seja, a EaD se expande praticamente para os diversos órgãos governamentais e para todos os níveis e modalidades de ensino.

Art. 30. À Diretoria de Regulação e Supervisão em Educação a Distância compete:

IX - propor ao CNE, em conjunto com a Secretaria de Educação Superior e com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, diretrizes para a elaboração, pelo Inep, dos instrumentos específicos de avaliação para autorização de cursos superiores a distância e para credenciamento de instituições para oferta de educação superior nessa modalidade;

X - estabelecer diretrizes, em conjunto com a Secretaria de Educação Superior e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, para a elaboração, pelo Inep, dos instrumentos de avaliação para autorização de cursos superiores a distância;

XI - exercer, em conjunto com a Secretaria de Educação Superior e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, a supervisão dos cursos de graduação e sequenciais a distância, no que se refere à sua área de atuação;

XII - elaborar proposta de referenciais de qualidade para educação a distância, para análise pelo CNE;

XIII - propor critérios para a implementação de políticas e estratégias para a organização, regulação e supervisão da educação superior, na modalidade a distância;

XIV - estabelecer diretrizes, em conjunto com os órgãos normativos dos sistemas de ensino, para credenciamento de instituições e autorização de cursos, na modalidade de educação a distância, para a educação básica;

XV - promover a supervisão das instituições que integram o Sistema Federal de Educação Superior e que estão credenciadas para ofertar educação na modalidade a distância;

XVI - organizar, acompanhar e coordenar as atividades de comissões designadas para ações de supervisão da educação superior, na modalidade a distância;

XVII - promover ações de supervisão relacionadas ao cumprimento da legislação educacional e à indução da melhoria dos padrões de qualidade da oferta de educação na modalidade a distância;

XVIII - gerenciar o sistema de informações e o acompanhamento de processos relacionados à avaliação e supervisão do ensino superior na modalidade a distância;

XIX - interagir com o CNE para o aprimoramento da legislação e normas do ensino superior a distância aplicáveis ao processo de supervisão, subsidiando aquele Conselho em suas avaliações para o credenciamento e credenciamento de instituições de ensino superior, autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos; e

XX - interagir com o Conselho Nacional de Saúde e com a Ordem dos Advogados do Brasil e demais entidades de classe, nos termos da legislação vigente, com vistas ao aprimoramento dos processos de supervisão da educação superior, na modalidade a distância.

Entre as ações da Diretoria de Regulação e Supervisão em Educação a Distância, destacam-se, especificamente, a coordenação de ações em distintas frentes que se estendem desde a promoção de estudos, pesquisas a regulamentação, credenciamento e

autorização de cursos no âmbito da EaD. Além disso, a incumbência de definir critérios para a produção de programas da EaD e promoção de parcerias e regimes de colaboração.

Art. 30. À Diretoria de Regulação e Supervisão em Educação a Distância compete:

I - planejar e coordenar ações visando à regulação da modalidade a distância;

II - promover estudos e pesquisas, bem como acompanhar as tendências e o desenvolvimento da educação a distância no País e no exterior;

III - promover a regulamentação da modalidade de educação a distância, em conjunto com os demais órgãos do Ministério, sugerindo eventuais aperfeiçoamentos;

IV - propor diretrizes e instrumentos para credenciamento e reconhecimentos de instituições de ensino superior e para autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores a distância;

V - definir e propor critérios para aquisição e produção de programas de educação a distância, considerando as diretrizes curriculares nacionais e as diferentes linguagens e tecnologias de informação e comunicação;

VI - promover parcerias com os órgãos normativos dos sistemas de ensino visando ao regime de colaboração e de cooperação para produção de regras e normas para a modalidade de educação a distância;

VII - examinar parecer sobre os pedidos de credenciamento e reconhecimentos de instituições, específicos para oferta de educação superior a distância, no que se refere às tecnologias e processos próprios da educação a distância;

VIII - examinar parecer sobre os pedidos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de educação a distância, no que se refere às tecnologias e processos próprios da educação a distância;

Portanto, embora seja recorrente a reestruturação dos órgãos públicos relacionados à EaD, constata-se, nos vários decretos, a clara intenção do governo federal de aperfeiçoar a EaD e investir nas novas tecnologias como uma estratégia para ampliar o acesso à educação nos diversos níveis e modalidades. Constatam-se ainda preocupações quanto à necessidade de estabelecer diretrizes, elaborar propostas de referenciais de qualidades, promover estudos e pesquisas, planejar e coordenar ações etc., com a finalidade de estabelecer e expandir a modalidade a distância de forma ampla e totalizadora.



### 3.3 Institucionalização da Universidade Aberta do Brasil

A base legal e institucional criada na década de 1990 pelo Estado é decisiva para a expansão da EaD no país. O reconhecimento com a Lei 9.394/96, a criação da Seed e o estímulo e apoio desse órgão às iniciativas de desenvolvimento da EaD deram suporte à institucionalização da modalidade de EaD, o que resultou na criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), como uma das ações em curso de maior relevância no processo de desenvolvimento da modalidade a distância.

A ideia de criar uma instituição específica no país para a oferta de cursos a distância relaciona-se à repercussão da experiência da *Open University* na década de 1970. O professor Newton Sucupira, em 1972, então coordenador de assuntos internacionais do Ministério da Educação (MEC), após a missão para conhecer a Open University (OU) em Londres, foi autorizado pelo ministro Jarbas Passarinho a criar uma comissão de especialistas para estudar a possível implantação de uma experiência semelhante. A partir dessa experiência, na década de 1970, alguns projetos de criação da Universidade Aberta do Brasil foram submetidos ao Congresso Nacional para votação, mas não lograram êxito (NISKIER, 1999; COSTA, 2010). Segundo Niskier (1999), não obstante os projetos que tramitaram no Congresso Nacional não terem sido aprovados, essa iniciativa constituiu o embrião de tudo que se tem feito em termos de EaD nos últimos anos, inclusive, em relação ao seu reconhecimento na Lei nº 9.394/96.

A iniciativa para a criação da Universidade Aberta do Brasil encontra-se na Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede), que se constitui de:

Um consórcio interuniversitário criado em dezembro de 1999 com o nome de Universidade Virtual Pública do Brasil. Seu lema foi dar início a uma luta por uma política de estado visando à democratização do acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade e ao processo colaborativo na produção de materiais didáticos e na oferta nacional de cursos de graduação e pós-graduação (HISTÓRICO DA UniRede, 2012)

A justificativa para a criação da UniRede se baseou na necessidade de o sistema público de ensino superior desenvolver ações inovadoras para enfrentar as desigualdades no campo do ensino superior. Nessa perspectiva, o artigo 4º do Estatuto da UniRede estabeleceu como finalidades e objetivos:

Art. 4º – A UniRede tem por finalidade promover o desenvolvimento científico e tecnológico da Educação a Distância, e por objetivos:

a) desenvolver, mediante parcerias com instituições públicas e privadas, projetos de ensino, pesquisa e extensão ligados à Educação a Distância;

b) promover estudos e pesquisas na área da Educação a Distância e suas relações com a sociedade;

c) incentivar e realizar atividades de avaliação de estratégias e de impactos econômicos e sociais das políticas, programas e projetos científicos e tecnológicos relacionados à Educação a Distância nas suas mais variadas formas;

d) difundir informações, experiências e projetos de Educação a Distância à sociedade;

e) promover a interlocução, articulação e interação entre os mais variados setores para a proposição de políticas públicas que visem à democratização do acesso à educação por meio da Educação a Distância; e

f) atuar na melhoria dos programas e dos cursos ofertados pelas instituições associadas, no sentido de implementar medidas e padrões de qualidade em Educação a Distância.

A constituição da UniRede fomentou discussões e estudos para o desenvolvimento da EaD nas instituições públicas. Várias instituições aderiram à UniRede e lutaram para ampliar as oportunidades de acesso ao ensino superior, defendendo o desenvolvimento científico e tecnológico pela educação. O primeiro encontro da UniRede realizado em 1999 reuniu professores de dezoito universidades brasileiras e resultou na formalização de um Protocolo de Intenções para a criação da Universidade Virtual Pública do Brasil, com a logomarca UniRede. Em 2000, houve outros encontros que culminaram no lançamento de um manifesto pela criação da nova universidade, que, apesar de não ter campus e nem estrutura física própria, está em todas as universidades públicas que se consorciam. Além disso, foram organizados grupos de trabalho para estabelecer as ações necessárias à implementação do projeto UniRede (COSTA, 2010, p.70).

Em 23 de agosto de 2000, data de inauguração da UniRede, os Ministros da Educação, da Ciência e Tecnologia e das Comunicações assinaram o Termo de Adesão do Consórcio. A “nova universidade” contou também com a participação de 62 Instituições de Ensino Superior (IES), entre Universidades Federais, Estaduais e Centros de Educação Tecnológica (Cefet) (COSTA, 2010, 71). Em 2004 e 2005, a UniRede, com o apoio financeiro da Seed, criou o Programa Inicial de Formação de Professores (Pró-Licenciaturas 1) e o (Pró-Licenciaturas 2), respectivamente. Tais

programas se destinavam à formação de professores das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

A UniRede, portanto, é parte de um movimento que tem como proposta construir na rede pública novas relações de trabalho baseadas na união de várias instituições com o fito de desenvolver ações e produção de programas e materiais didáticos para a formação de professores a distância. Sua idealização e experiência contribuíram para a discussão da viabilidade de organizar uma Universidade Aberta no Brasil.

No próprio Projeto de criação da Fundação de Fomento à Universidade Aberta do Brasil, consta que a UAB deverá:

incorporar as experiências exitosas já realizadas ou em curso como do Centro de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro (Cederj), O Projeto Veredas, Programa de formação de professores conjunta da UFMT e Unemat etc. (BRASIL, 2005, p.8).

A UAB, criada pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, é “um sistema voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país” (BRASIL, 2006). Em 2005, a UAB foi idealizada no âmbito do “Fórum das Estatais pela Educação” com o objetivo de capacitar os professores da educação básica e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, atuando com prioridade na formação e capacitação inicial e continuada de professores para a educação básica, com a utilização de metodologias do ensino a distância.

O “Fórum das Estatais pela Educação” foi um espaço de debates e busca de soluções para os problemas na educação, visando à construção de um modelo de desenvolvimento para o país. O “Fórum das Estatais pela Educação” representou uma iniciativa com o objetivo de potencializar as políticas públicas na educação por meio da articulação entre o Governo Federal, o MEC, as Universidades Públicas Federais, as empresas Estatais, trabalhadores e organismos internacionais (BRASIL, 2004, p. 1).

O desenvolvimento dos trabalhos no “Fórum das Estatais pela Educação” teve, como coordenação geral, o ministro chefe da casa civil, a coordenação executiva exercida pelo Ministro de Estado e da Educação, a Secretaria Geral com a participação

inicial do Reitor da Universidade Federal do Pará e a Secretaria Executiva dirigida pelos Secretários Executivos da Casa Civil, Secretaria de Comunicação da Presidência da República, Ministério do Planejamento e Ministério da Educação. Além disso, contou com a participação efetiva e estratégica das empresas estatais brasileiras. O Fórum foi constituído por um Conselho de Ministros das Estatais vinculadas e por um Pleno dos Presidentes das Estatais, com a seguinte composição:

Conselho de Ministros das Estatais vinculadas:

Ministro Chefe da Casa Civil, Ministro da Agricultura, Ministro da Ciência e Tecnologia, Ministro das Comunicações, Ministro da Defesa, Ministro do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior, Ministro da Fazenda, Ministro de Minas e Energia, Ministro do Planejamento.

Pleno dos Presidentes das Estatais:

Diretor-Presidente da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária – Embrapa, Presidente da Financiadora de Estudos e Projetos – Finep, Presidente da Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos - ECT, Presidente da Infraero, Presidente do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social – BNDES, Presidente do Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial – Inmetro, Presidente do Banco do Brasil S/A - BB, Presidente da Caixa Econômica Federal - CEF, Presidente do Banco da Amazônia - Basa, Presidente do Banco do Nordeste - BNB, Diretor-Geral Brasileiro da Usina Hidrelétrica de Itaipu - Itaipu, Presidente da Petrobras, Diretor-Presidente de Furnas Centrais Elétricas S/A - Furnas, Presidente das Centrais Elétricas Brasileiras - Eletrobrás, Diretor- Presidente da Companhia Hidroelétrica do São Francisco - Chesf, Presidente da Empresa Transmissora de Energia Elétrica do Sul do Brasil S.A - Eletrosul, Presidente das Centrais Elétricas do Norte do Brasil S.A. - Eletronorte, Diretor Presidente do Serviço Federal de Processamento de Dados - Serpro, Presidente da Cobra Tecnologia S.A - Cobra (BRASIL, 2004, p. 4).

O “Fórum das Estatais pela Educação” representou a convergência de esforços de representantes das empresas estatais, do Governo Federal e das Instituições de Ensino Superior e demais entidades e instituições na indução do desenvolvimento articulado com projetos de inclusão. As ações do Fórum focaram quatro eixos estratégicos: universidade, pesquisa e inovação; educação profissional, alfabetização e inclusão; qualidade na educação básica (BRASIL, 2004, p. 3).

Do “Fórum das Estatais pela Educação” resultou o projeto de criação de uma Fundação de Fomento à Universidade Aberta do Brasil. O referido projeto preconizava

a criação de uma fundação de direito privado, sem fins lucrativos, denominada Fundação de Fomento à Universidade Aberta do Brasil, composta por representantes do Ministério da Educação (MEC), Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) e Empresas Estatais (EEs) para implementação da UAB. A Fundação deveria ter como missão:

- Estruturar e implantar o Programa de Bolsas de Pesquisas em Educação Aberta e a Distância (EAD), visando à consolidação de uma comunidade de pesquisadores em TICs aplicadas à educação.
- Estimular e articular a formação de Consórcios Públicos nos Estados envolvendo a União, os Estados e os Municípios com a participação de Universidades Públicas Federais, atuando nos Estados da Federação, para funcionamento prioritário na modalidade de EAD.
- Estabelecer estratégias para o tratamento dos elementos formadores da Universidade Aberta do Brasil - UAB (BRASIL, 2005, p. 3).

O projeto recomenda que as instituições se organizem em consórcios, conforme a Lei nº 11.107, de 06 de abril de 2005. Para consecução dos objetivos, os consórcios poderiam:

firmar convênios, contratos e acordos de qualquer natureza, receber auxílios, contribuições e subvenções sociais e econômicas de outras entidades, inclusive, da FUNDAÇÃO no caso específico, assim como de órgãos do governo, em qualquer nível, federal, estadual ou municipal (BRASIL, 2005, p. 7).

A UAB, portanto, deve ser um programa de convênios e parcerias entre as esferas de governos (União, Estados e Municípios), com instituições federais (Ifes) e estaduais de ensino superior (Iees). O governo federal, por meio do MEC, estabelece as condições necessárias para a divulgação da chamada pública para o incentivo e formação dos consórcios públicos, que devem ser elaborados com as seguintes responsabilidades:

- As Universidades Públicas Federais e Estaduais deverão oferecer corpo docente qualificado, responsável pela formulação dos projetos pedagógicos e dos recursos didáticos associados aos cursos e programas propostos, bem como a responsabilidade pelos processos avaliativos, a expedição de diplomas e certificados e os atendimentos tutoriais a distância;
- ao Estado Consorciado competem a realização de ações necessárias ao adequado estabelecimento dos consórcio, a responsabilização pela infraestrutura de rede, a viabilização financeira a logística do processo de EAD e os atendimentos tutoriais presenciais;

- ao Município Consorciado compete oferecer a infraestrutura do polo associado ao Consórcio, incluindo o espaço físico adequado ao atendimento via tutores e laboratorios presenciais (BRASIL, 2005, p. 7).

Desse modo, o funcionamento da UAB ocorre da seguinte maneira: os municípios que desejam participar do projeto montam um polo presencial com laboratórios e biblioteca para os alunos e demais infraestruturas aos tutores presenciais que ficam à disposição dos alunos. Os cursos e o material didático-pedagógico são de responsabilidade das Ifes, Iees e Instituições Municipais de Ensino Superior (Imes) de todo o país. O MEC abre as inscrições (editais) às universidades públicas para que se integrem ao programa e as universidades elaboram um projeto completo de oferta de curso superior com os polos preselecionados entre as cidades brasileiras. Os polos se situam nas cidades selecionadas em parcerias, e cada polo pode receber cursos de uma ou várias IES, conforme as necessidades de cada região polo e da particularidade de cada instituição universitária.

No documento consta ainda uma analogia da organização da UAB e dos Consórcios a uma fábrica guiada pelo uso das tecnologias no desenvolvimento das capacidades de autoaprendizagem:

A estrutura básica da UAB e dos Consórcios deve se assemelhar mais a uma fábrica, enfatizando a alta produção de cursos (planejamento curricular e pedagógico; preparação de roteiro de cursos; produção audiovisual; de textos de acompanhamento; atendimento a suporte ao aluno; avaliação do aluno e do curso) via várias formas tecnológicas (BRASIL, 2005, p. 10).

A primeira ação voltada para a oferta educacional no âmbito da UAB foi a implantação do Projeto Piloto do Curso de Administração em parceria com o Banco do Brasil. O Projeto abrangeu 18 estados da Federação, 25 instituições públicas, 7 estaduais e 18 federais com a previsão de atendimento a 11 mil estudantes (MOTA, 2009, p. 300).

Para dar sequência à realização da UAB, o MEC, por meio da Seed, lançou o Edital nº 1/2005, publicado em 20 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), e o Edital nº 1/2006, publicado em 18 de outubro de 2006, com chamada pública para seleção dos polos municipais presenciais e de cursos superiores na modalidade a distância. Segundo Costa (2010, p. 78), o primeiro edital oferece inscrição de propostas de cursos

somente pelas Instituições Federais de Ensino Superior e o segundo se destina às Instituições Públicas de Ensino Superior (Federais, Estaduais e Municipais).

Durante o período que envolve os dois editais, ou seja, de um ano, a Universidade Aberta do Brasil deixa de ser uma experiência e se oficializa em todo o território brasileiro, inclusive, instituída oficialmente por meio do Decreto nº 5.800/2006. Conforme Costa (2010, p.78), em relação ao primeiro edital, houve a seleção de 292 polos, com presença em todos os estados brasileiros de 49 Instituições de Ensino Superior: 39 unidades federais e 10 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets). O segundo edital resultou na seleção de 269 polos, com 207 cursos na área de formação de professores, que seriam ofertados por 34 Universidades Federais, 15 Universidades Estaduais e 9 Cefets.

Por fim, constata-se que, desde então, os números de crescimentos da UAB são expressivos. Para otimizar na UAB a formação de professores, a Diretoria de Educação a Distância (DED) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes) em parceria do Ministério da Educação (MEC) tornam-se responsáveis pelo funcionamento da UAB.

Há que registrar que o Estatuto da Capes, aprovado pelo Decreto nº 6.316/2007 (BRASIL, 2007), reza que ela terá como meta, em conformidade com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), induzir e fomentar em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e, exclusivamente, mediante convênios com instituições de ensino superior, a formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica e superior. Em relação às competências da Diretoria de Educação a Distância, observa-se:

Art. 25. À Diretoria de Educação a Distância compete:

- I - fomentar as instituições públicas de ensino superior e polos municipais de apoio presencial, visando à oferta de qualidade de cursos de licenciatura na modalidade a distância;
- II - articular as instituições públicas de ensino superior aos polos municipais de apoio presencial, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil - UAB;
- III - subsidiar a formulação de políticas de formação inicial e continuada de professores, potencializando o uso da metodologia da educação a distância, especialmente no âmbito da UAB;
- IV - apoiar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica, mediante concessão de bolsas e auxílios para docentes e tutores nas instituições públicas de ensino superior e

tutores presenciais e coordenadores nos polos municipais de apoio presencial; e

V - planejar, coordenar e avaliar, no âmbito das ações de fomento, a oferta de cursos superiores na modalidade a distância pelas instituições públicas e a infraestrutura física e de pessoal dos polos municipais de apoio presencial, em apoio à formação inicial e continuada de professores para a educação básica

Para a consecução das responsabilidades, a Diretoria de Educação a Distância conta com quatro coordenações: a Coordenação Geral de Supervisão e Fomento (CGSF), responsável pelo financiamento, gerenciamento e implantação da educação a distância nas Instituições Públicas de Ensino Superior; a Coordenação Geral de Articulação Acadêmica (CGAAC), que visa a supervisionar e a acompanhar com as IES a montagem e a manutenção da infraestrutura dos polos de apoio presencial; a Coordenação Geral de Infraestrutura de Polos (CGIP), que deve supervisionar a infraestrutura dos polos e o desenvolvimento dos cursos por meio de relatórios periódicos; e a Coordenação Geral de Políticas de Informação (CGPI), à qual cabe induzir e avaliar políticas de criação de sistemas de tecnologias de informação e comunicação nas Instituições de Ensino Superior no âmbito da UAB (BRASIL, 2007).

A UAB tem um grande potencial para a oferta de vagas no ensino superior, mas não participa dos mesmos padrões de investimento das IES. Todavia, muda estruturalmente o perfil da universidade, os rumos de sua valorização e prestígio, contribui para a dissociação entre “ensino-pesquisa-extensão”, estabelecendo indícios de um reordenamento do ensino superior público, na mesma lógica do ensino superior privado. Conforme a coordenação geral do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN-2007), a UAB representa uma das maiores ameaças à universidade brasileira, além de levar ao descrédito o próprio sentido do ensino superior a distância, que funciona com boa adequação em outros países, pois no Brasil a UAB não representaria nem mesmo uma universidade em sentido pleno, uma vez que a pesquisa e a extensão inexistem.

Diante do exposto, pode-se afirmar que a UAB carrega indevidamente a denominação de universidade. É um “programa” de educação que se une às IES nos três níveis da federação. Não tem um corpo de funcionários próprios nem infraestrutura adequada para garantir o pleno desenvolvimento e expansão. Seu corpo docente trabalha



por intermédio de bolsas<sup>14</sup> concedidas a professores e tutores que, em muitos casos, nem a qualificação necessária têm em termos de titulação e produção acadêmica.

O cenário de expansão e diversificação da universidade é uma estratégia para promover uma parcela da reforma universitária com apoio financeiro e ideológico de organismos internacionais. Criada como uma experiência-piloto assumiu um caráter institucionalizado e integrou-se definitivamente na modalidade de ensino superior, de forma apressada, sem nenhum debate qualificado com a comunidade acadêmica, apresentando acentuado crescimento e presente de modo homogêneo em praticamente todos os Estados da Federação. Entre os cursos, destacam-se os de Licenciaturas e Pedagogia, imprimindo uma marca clara à “experiência”: a formação dos professores da educação básica, com um ensino que não tem qualquer critério ou sistema de avaliação institucional e nem padrões de mensuração da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

---

<sup>14</sup> De acordo com a Resolução nº 8, de 30 de abril de 2010, o valor da bolsa para coordenador da UAB passa a ser de R\$ 1,5 mil mensais. O coordenador de curso receberá uma bolsa no valor de R\$ 1,4 mil, enquanto o coordenador de tutoria deverá receber R\$ 1,3 mil, mesmo valor que receberá o professor-pesquisador conteudista e o professor-pesquisador. A bolsa para coordenador de polo terá o valor de R\$ 1,1 mil, já o valor da bolsa destinada à tutoria será de R\$ 765, valor inalterado até o presente momento.

## 4 CONCEPÇÕES EDUCACIONAIS E PEDAGÓGICAS

O objetivo deste capítulo é compreender os paradigmas que orientam a organização e as concepções didático-pedagógicas. Analisa-se o paradigma da sociologia industrial e dos modelos de produção flexíveis, mediados pelo uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e das concepções pedagógicas defendidas pelos organismos internacionais, especialmente a UNESCO. Os organismos internacionais compreendem a educação a distância como setor dos serviços e contribuem para a manifestação de teorias baseadas no multiculturalismo e na pedagogia das competências. Esse referencial apresenta algumas consequências para o perfil profissional do professor e para a figura do tutor como apêndice do processo educacional.

### 4.1 Referencial Teórico da Educação a Distância

O interesse sobre a EaD no Brasil não reduziu as dificuldades de encontrar uma definição consensual de educação a distância. Conforme Aretio (2002), falta entendimento em torno da definição de educação a distância, e a grande diversidade de propostas metodológicas, estruturas, projetos, modelos institucionais, grupos destinatários etc. está entre os principais fatores que contribuem para os pesquisadores abandonarem a intenção de melhor definir o conceito de educação a distância. A essência e os traços fundamentais da educação a distância permitem constatar que, em geral, as definições teóricas e metodológicas na educação a distância não são unânimes, são elaboradas com base em paradigmas teóricos que se estendem desde a perspectiva da sociologia industrial à de modelos mais flexíveis de influência pós-moderna.

A maior parte dos escritos que tentam elaborar uma teoria da EaD são de origem internacional: Miguel Casas Armengol, Gustavo Cirigliano, José Luis Llamas, Victor Guedes, Borje Holmberg, Desmond Keegan, Miguel Ramon Martinez, Norman McKenzier, Ricardo Marin Ibanez, Michael Moore, Otto Peters, entre outros (ARETIO, 2001, 2002). Isso é compreensível quando se observa que o *boom* da EaD no Brasil é recente, comparado com as experiências internacionais. No Brasil, é a partir da década de 1990 que a EaD adquire um novo status nas políticas educacionais, reconhecida

como modalidade educativa a partir de uma série de ações, programas, instituições e legislação.

Segundo Holmberg (apud ARETIO, 2002, p.23), as características mais importantes da EaD se referem ao predomínio dos meios de comunicação não contínuos e ao estudo individual. Daí a existência de vários meios distintos da palavra escrita, como rádio, vídeo, computador, internet etc. Esse tipo de educação pode representar um modo de comunicação massiva, elaborada com métodos do trabalho industrial, que incluem procedimentos de racionalização, como divisão do trabalho, automatização, controle e verificação. No entanto, os procedimentos tecnológicos e industriais não impedem o contato professor-aluno, requisito fundamental para a motivação do aluno. Com base na *conversação didática guiada*, é que é possível atingir a função principal de contribuir com a aprendizagem e autonomia do aluno em relação ao tutor.

O termo educação a distância cobre várias formas de estudos, em todos os níveis, *que não estão sob a supervisão contínua* e imediata de tutores presentes com seus alunos em salas de aula ou nos mesmos lugares, mas que, não obstante, se beneficiam do planejamento, da orientação e do ensino oferecidos por uma organização tutorial (HOLMBERG, 1977 apud ARETIO, 2002, p. 23).

A abordagem da EaD em Moore (1990 apud BELLONI, 2003, p. 26) resultou na *Teoria da Distância Transacional e Autonomia do Aprendiz*, que tem três dimensões: a distância transacional, a estrutura e a autonomia do aprendiz. A primeira dimensão refere-se à constatação de que a distância geográfica entre aprendizes e mestres conduz a lacunas de ordem psicológicas e de comunicação, existindo espaço potencial para a existência de situações de conflito. A distância transacional seria fator determinante na EaD. A distância transacional depende da estrutura, do diálogo e da autonomia do aprendiz. A estrutura representa a adequação do programa às necessidades individuais do aluno, e a autonomia refere-se à maturação e capacidade de comunicação entre o mestre e o aprendiz. Esses elementos são fundamentais para atingir as metas dos programas.

Educação a distância é uma relação de diálogo, estrutura e autonomia que requer meios técnicos para mediatizar esta comunicação. Educação a distância é um subconjunto de todos os programas educacionais caracterizados por grande estrutura, baixo diálogo e

grande distância transacional. Ela inclui também a aprendizagem. (MOORE, 1990 apud BELLONI, 2003, p. 26).

Para Belloni (2003, p. 10), a definição que causou mais polêmica é a de Otto Peters, oriunda da sociologia industrial. Peters configura a EaD como um modelo predominantemente industrial:

Educação a distância é um método de transmitir conhecimento, competências e atitudes, que é racionalizado pela aplicação de princípios organizacionais e de divisão do trabalho, bem como pelo uso intensivo de meios técnicos, especialmente com o objetivo de reproduzir material de ensino de alta qualidade, o que torna possível instruir um número maior de estudantes, ao mesmo tempo, onde quer que eles vivam. É uma forma industrializada de ensino e aprendizagem (PETERS, 1983, p.111 apud BELLONI, 2003, p. 10).

A partir de 1970, Peters analisa a EaD com base em analogias com o processo de produção industrial fordista, existente no Ocidente, particularmente, a partir da II Guerra Mundial. Apresenta as seguintes características: racionalização, planejamento, padronização, mecanização, linha de montagem, divisão do trabalho, produção em massa, concentração dos recursos e centralização administrativa.

Segundo Peters, a EaD é uma forma de estudo complementar à era industrial e tecnológica, portanto, uma forma industrial de educação. Como resultado, o processo pedagógico é reestruturado com base em três características principais: racionalização, divisão do trabalho e produção em massa. Somadas a essas características, estão outras estratégias fordistas como a criação de provedores altamente especializados e centralizados, que operam em âmbito nacional, com distribuição centralizada de cursos e programas, concebidos por pequeno grupo de especialista e destinado a um mercado de massa e com economia. (BELLONI, 2003, p. 10).

A aplicação dos princípios do modelo fordista provocou um forte debate e contribuiu para ampliar as abordagens que superassem aqueles princípios embasados em paradigmas da sociologia industrial. A Universidade Aberta do Reino Unido e os representantes da EaD na Austrália participaram intensamente do debate e defenderam a necessidade de novos referenciais (BELLONI, 2003, p. 10).

A partir da década de 1980, a reestruturação econômica, resultado das recessões econômicas, e a inflação impuseram um amplo processo de reformas do Estado e de suas instituições. Nessa fase, o fordismo, que se baseava na produção em massa para amplo mercado, não se sustentaria nas sociedades com alto nível de competição. Surgiram, então, novos modelos de produção industrial que utilizam intensamente as possibilidades oferecidas pelas novas tecnologias de comunicação e informação.

O pós-fordismo, identificado com o modelo japonês de produção, sugere estratégias de inovação dos produtos, variedade na produção com base no uso intenso das tecnologias, da flexibilização da produção, mão de obra mais qualificada, responsabilização do trabalhador e na supressão da divisão do trabalho e do rígido controle. A necessidade de se adequar às novas exigências sociais também resultou na elaboração de abordagens oriundas do modelo pós-fordista, cujos princípios são representados por mais exigências de qualificação dos trabalhadores, flexibilização e diversificação dos cursos, que podem ser oferecidos na modalidade presencial, a distância e/ou semipresencial. Daí a proliferação de cursos de formação inicial, continuada, treinamentos etc. (BELLONI, 2003, p.12).

Segundo Belloni (2003, p.14), no paradigma pós-fordista, a EaD é considerada não um modelo do setor secundário (industrial), mas uma atividade do setor terciário (serviços). Desse modo, a diferença entre o paradigma fordista e pós-fordista é a ênfase do segundo na demanda, ou seja, nas necessidades e exigências do estudante, considerado consumidor, colocando a EaD como uma atividade do setor terciário (BELLONI, 2003, p. 14). Em consequência da influência do modelo pós-fordista, a EaD sofre algumas alterações em sua definição e conceituação. Os conceitos de aprendizagem aberta (AA) ou aprendizagem aberta e a distância (AAD) seriam mais apropriados na visão dos organismos internacionais (BELLONI, 2003, p. 34).

A aprendizagem aberta é definida por critérios de abertura, relacionados ao acesso, lugar e ritmo de estudo. Com a aprendizagem aberta a distância (AAD) e a aprendizagem aberta (AA), a EaD encontra terreno fértil para se desenvolver. Assim, a AAD e a AA constituem dois aspectos do mesmo fenômeno. O primeiro refere-se mais à modalidade de educação e a seus aspectos institucionais e operacionais, considerando, particularmente o ensino, enquanto o segundo se refere aos modos de acesso:

A relação entre os conceitos de aprendizagem aberta e aprendizagem a distância é mais complexa. Aprendizagem aberta tem essencialmente dois significados: de um lado, refere-se aos critérios de acesso aos sistemas educacionais (“aberta” como equivalente à ideia de remover barreiras ao livre acesso à educação e ao treinamento); de outro lado, significa que o processo de aprendizagem deve ser, do ponto de vista do estudante, livre no tempo, no espaço e no ritmo (time-free, place-free e pace-free). Ambos os significados estão ligados com uma filosofia educacional que identifica abertura com aprendizagem centrada no aluno (TRINDADE, 1992, p. 30 apud BELLONI, 2003, p.30).

A Aprendizagem aberta e a distância (AAD) tem como princípio orientador a centralidade no aprendiz. Isso significa formas de aprendizagem mais flexíveis e maior autonomia do aluno.

Embora na literatura pós-fordista predomine a concepção de AA e AAD em substituição à de EaD, oriunda do modelo fordista, é necessário considerar que, na realidade, os limites entre esses modelos são frágeis. Em geral, eles coexistem ainda que se oponham:

De fato, as sociedades industrializadas encontram-se agora num período de neo ou pós-industrialização. Mas quando se analisa a maioria das universidades de ensino a distância, ver-se-á que elas ainda aplicam princípios da industrialização (PETERS, 2001).

Esses modelos apresentam em comum uma relevante particularidade, representam um modo de adaptação aos imperativos do mercado. Isso significa que os discursos de possibilidades democráticas e emancipatórias da EaD são uma necessidade de legitimação da nova fase do capitalismo. Além disso, é um engodo ao iludir as pessoas de que são aquelas com maiores experiências em aprendizagem que terão um lugar garantido no mercado, responsabilizando-se por seus fracassos e sucessos.

Atualmente, as necessidades do capitalismo são de flexibilidade e inovação com impactos nas formas de gestão e organização do trabalho: trabalhadores flexíveis, altamente qualificados e com múltiplas competências aparecem como princípios centrais em discursos de pesquisadores, empresários e governantes. Nesse quadro, esses modelos de educação se caracterizam pela aplicação dos princípios da economia em outros setores da vida social, como habilitação, saúde, escolas, hospitais, educação etc.,

estendendo-se para além dos limites da produção, gerando novas abordagens, concepções e definições em diversos setores da vida social (BELLONI, p. 2003, p. 13).

No Brasil, a partir dos anos 1990, observam-se, como influência do movimento pós-moderno, crítica aos modelos industriais e consolidação de abordagens que priorizam as teorias cognitivas, sobretudo, o construtivismo. As análises parecem centrar-se muito mais nas discussões sobre os recursos tecnológicos e pedagógicos vinculadas ao processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, o fato de as tecnologias de informação e comunicação não estarem proporcionalmente democratizadas entre as classes populares é uma questão, entre outras, não considerada nos projetos e programas de EaD.

Há uma tendência à subjugação das abordagens de Peters, de influência fordista, enquanto, de outro lado, uma valorização da Aprendizagem Aberta e a Aprendizagem Aberta a Distância, de influência pós-fordista, como opção supostamente mais humana. Embora o modelo economicista esteja em crise, na prática, tal viés conservador permanece nas abordagens pós-fordistas e, não raramente, também concebem a educação com funções instrumentais e a reduz em necessidades do mundo produtivo.

No Brasil, teses e dissertações (RODRIGUES, 2008; CASTRO, 2008; GUIMARÃES, 2007 e outros) tomaram como referência Belloni para definir a EaD. É recorrente a apresentação das definições e concepções já apresentadas por Belloni (2003), que negligenciam aspectos conceituais ligados à realidade nacional e às especificidades educacional, cultural, regional etc. Assim, esses autores ficam presos a definições gerais, universais, de cunho puramente pedagógico-didático, e a discussões sobre as tecnologias de informação e comunicação, mas não realizam um trabalho de contextualização como a expansão das universidades via EaD com a criação da UAB; das políticas públicas e educacionais destinadas a esta expansão; das consequências para o processo de reestruturação da universidade brasileira sobre os padrões de qualidade e a inserção social da UAB e dos egressos no mercado de trabalho; e nem dos interesses mercantis envolvidos com a política governamental afinada com interesses de organismos e corporações internacionais.

A nova concepção (conceito) de educação a distância é parte da política do Estado implementada com base nas recomendações dos organismos multilaterais, como o relatório elaborado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e

a Cultura (Unesco), de autoria da Comissão Internacional sobre Educação, coordenada por Jacques Delors (2006), sobre a educação para o século XXI. Esse relatório afirma a necessidade de construir novas relações com o conhecimento, fundadas no desenvolvimento das competências, as quais estariam assentadas em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. E que ressalta, ainda, a necessidade de aperfeiçoar e reforçar o papel das TICs no processo de ensino e aprendizagem.

#### **4.2 Concepções Pedagógicas na Educação a Distância**

As diretrizes pedagógicas dos Organismos Multilaterais tornaram-se atualmente as próprias diretrizes dos sistemas nacionais de educação por força de influência ideológica e financeira a que os Estados Nacionais se alinharam. Entre algumas concepções que (in)diretamente permeiam as reformas educacionais e pedagógicas pode-se mencionar as propostas da UNESCO baseadas no multiculturalismo e, atualmente, na Pedagogia das Competências.

O multiculturalismo atrela-se ao sentido que a sociedade contemporânea atribuiu à chamada globalização econômica a partir da II Guerra Mundial. O multiculturalismo se concretiza com base em diferentes correntes teóricas e em diversos significados, apresentando-se como um conceito polissêmico, atualmente em destaque em função da mundialização do capital e suas consequências sociais e culturais. O comércio exterior não é algo novo e recente, remonta à expansão europeia do século XV e XVI com o processo de intercâmbio de mercadorias da política econômica mercantilista dos países europeus e da política colonialista. O multiculturalismo como ideário surgiu e se desenvolveu a partir de relações comerciais com outros países, pelo contato e convivência entre culturas diferentes que, desde então, produziram sociedades multiculturais, ainda mais heterogêneas.

O reconhecimento da multiculturalidade iniciou-se primeiramente nos Estados Unidos e Canadá, seguido da Europa nas décadas de 1960 e 1970 (ARAÚJO, 2003). As discussões nos Estados Unidos sobre a presença multicultural na sociedade americana se iniciaram como uma:



questão educacional e curricular quando grupos culturais subordinados – as mulheres, os negros, as mulheres e homens homossexuais – iniciaram uma forte crítica à estrutura do currículo universitário porque o caracterizaram como expressão do privilégio da cultura branca, masculina, europeia e heterossexual (SILVA, 2003 apud ARAÚJO, 2009, p. 67).

Portanto, foi definida especialmente uma abordagem educativa como forma de responder à crescente diversidade cultural e à complexa sociedade, produzida pela mundialização.

Conforme Silva (2005, p.85), não se pode pensar o multiculturalismo apenas em função da diversidade cultural, pois a própria diversidade cultural é fabricada como instrumento de homogeneização, com um claro caráter ambíguo. Os próprios meios de comunicação de massa se convertem em instrumentos de expressão de grupos dominantes. Desse modo, não se podem separar questões culturais de questões de poder. De tal modo que a cultura do multiculturalismo se transforma em questão de educação, formação ou instrução; em outros termos, e como fator educativo, cabe ao multiculturalismo incentivar uma aceitação passiva do relativismo cultural por si mesmo, quando na verdade a noção de multiculturalismo é uma produção teórica originada dos países centrais. O “respeito” e a “tolerância” propagados pela ideologia do multiculturalismo implicam certa concepção implícita de *superioridade cultural* e de *essencialismo cultural*, além de uma suposta convivência harmoniosa que subjuga as reais condições históricas e culturais em que as diversas culturas se inserem (SILVA, 2005).

Uma consequência é que a propalada noção de *igualdade de oportunidade* dos organismos internacionais, reproduzida na constituição brasileira, especialmente aplicada ao sistema escolar, implica uma diversidade baseada nas capacidades e nos desenvolvimentos diferenciados. Essa diversidade pressupõe um ponto único e final, um percurso comum que todos devem percorrer para chegar ao topo, tipicamente aos moldes evolucionistas e positivistas do século XIX, com vistas a uma universalização das relações sociais capitalistas; ou seja, a igualdade de oportunidades encobre a ideologia de assimilação da cultura dominante que busca um critério e padrão únicos de desempenho, como as avaliações de aprendizagem e de instituições escolares propostas pelos organismos internacionais como Unesco e OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico).

Conforme Hall (2009), nessa concepção não crítica do multiculturalismo, tem-se, ainda, a valorização do aspecto individual, particular e fragmentado da noção de cultura que segmenta e hierarquiza a diversidade cultural e se atrela à questão de poder e dos problemas de governabilidade. Pode-se dizer que o objetivo educacional ou multicultural é criar condições na diversidade para o fortalecimento do processo unitário e totalitário de mundialização do capital e das relações comerciais internacionais. O multiculturalismo serviu de instrumento para amenizar a situação de desigualdade social, miséria, violência e exploração, resultantes de décadas de exploração dos países colonizadores, tendo contribuído para o fortalecimento das diversidades culturais e da noção de nacionalismo, culminando com a rebelião dos povos subjugados e a conquista de suas independências nacionais (Hall, 2009). Entretanto, não alterou a essência da situação, já que à reconfigurou à base ideológica do multiculturalismo vinculado à “globalização”. Assim, esses povos se inserem anormalmente na economia e na cultura dominantes por meio da mundialização do capital e do comércio mundial. Os países não conseguiram ainda produzir uma cultura nacional ou cívica própria dadas as dificuldades e a pobreza generalizada criada pelo próprio sistema em que estão inseridos.

[a globalização] é um sistema de *con-formação da diferença*, em vez de um sinônimo conveniente de obliteração da diferença. Este argumento se torna crucial se considerarmos como e onde as resistências e contraestratégias podem se desenvolver com sucesso (HALL, 2009, p.57).

A descolonização, que produziu a formação dos Estados Nacionais e a valorização da diversidade cultural, não escapou às interdependências mundiais, sendo que a soberania nacional se encontra atrelada ao caráter universal e contraditório do capitalismo. E essa diversidade ou diferença cultural implica desigualdades e instabilidades de ordem econômica, política, étnica, cultural e religiosa. O multiculturalismo tende a criar uma cultura mundializada, cuja tendência dominante é a homogeneização, mas, simultaneamente, com efeitos diferenciadores e estratificadores, no sistema social e, também, escolar.

O sistema é global, no sentido de que sua esfera de operação é planetária. Poucos locais escapam ao alcance de suas interdependências destabilizadoras. Eles têm enfraquecido significativamente a soberania nacional e o “raio de ação” dos

Estados-nação (os motores das primeiras fases da globalização), sem deslocá-los completamente. O sistema, entretanto, não é global, se por isso se entende que o processo é de caráter uniforme, afeta igualmente todos os lugares, opera sem efeitos contraditórios ou produz resultados iguais no mundo inteiro. Ele continua sendo um sistema de desigualdades e instabilidades. [...] Juntamente com as tendências homogeneizantes da globalização, existe a “proliferação subalterna da diferença”. Trata-se de um paradoxo da globalização contemporânea o fato de que, culturalmente, as coisas pereçam mais ou menos semelhantes entre si (um tipo de americanismo da cultura global, por exemplo). Entretanto, concomitantemente, há a proliferação das “diferenças”. O eixo “vertical” do poder cultural, econômico e tecnológico parece estar sempre marcado e compensado por conexões laterais, o que produz uma visão de mundo composta de muitas diferenças “locais”, as quais o “global-vertical” é obrigado a considerar. (HALL, 2009, p. 57).

O multiculturalismo, como prática política e educacional, influenciou a concepção educacional da Unesco após a II Guerra Mundial, num contexto marcado pelo processo de descolonização e numa proposta educacional pautada pela noção de “aprender a ser” e “aprender a conviver” nos moldes da chamada *pedagogia das competências*, que produz um suposto respeito à diversidade cultural.

A origem da pedagogia das competências surge dos diagnósticos e relatórios de organismos internacionais sobre o estado da arte dos sistemas educacionais do mundo. Seus diagnósticos são universais e genéricos, não se atendo às especificidades dos sistemas dos diversos países, mas influenciando essas especificidades de maneira significativa. Um dos primeiros diagnósticos produzidos é o relatório da Unesco de 1972, denominado *Relatório Edgar Faure: “Aprender a Ser”*, em que se constatava uma nova situação mundial com o desenvolvimento vertiginoso da ciência e tecnologia e a necessidade de uma adequação educativa e escolar a essa nova realidade social. Nas palavras de René Maheu, diretor geral da Unesco, o relatório tem uma aspiração de objetividade, e a comissão elaborou “um inventário da educação atual e definiu uma concepção global da educação de amanhã que, sem dúvida, jamais foi objeto duma formulação tão completa” (p. 13). Embora, o próprio Edgar Faure diga que o relatório seja fruto de um trabalho neutro, de ideias formuladas de forma autônoma e livre, reconhece:

A existência duma comunidade internacional que, sob a diversidade das nações e de culturas, das opções políticas e dos níveis de desenvolvimento, se exprime pela unidade de aspirações, de problemas e de tendências e pela convergência para um mesmo destino (FAURE, 1974, p. 10)

Dessa forma, apresenta uma proposta genérica de educação em torno do sentido do próprio relatório: “aprender a ser”, como solidariedade entre os povos; a crença na democracia; na expansão do homem em toda sua complexidade; e na formação do homem, ou seja, não se trata mais de adquirir conhecimentos definidos, mas de uma educação adequada para toda uma vida.

O segundo relatório da Unesco de 1996, denominado Relatório Jacques Delors, “Educação: um tesouro a descobrir”, parte do pressuposto da globalização das relações econômicas e culturais, chamado de arena global, um novo mundo num clima de incertezas e apreensão que necessita de um enfoque verdadeiramente global dos problemas ainda mais angustiantes. A preocupação principal do relatório é com o “desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras...”. (DELORS, 1998, p. 11). O relatório Jacques Delors apresenta preocupações semelhantes àquelas do relatório Edgar Faure, que acrescenta, ao aprender a ser (humano), o aprender a conviver (com o outro humano). Diz que, apesar de ser uma tarefa ainda impossível, um dos objetivos foi “ultrapassar o obstáculo da extraordinária diversidade de situações no mundo, conseguir análises válidas para todos e obter conclusões igualmente aceitáveis por todos” (p. 12). Acrescenta que:

A comissão esforçou-se por elaborar os seus raciocínios num quadro prospectivo dominado pela globalização por selecionar questões importantes e que se colocam em qualquer parte do mundo, e por traçar algumas orientações válidas, tanto em nível nacional como mundial (DELORS, 1998, p. 12).

Em ambos os relatórios, a preocupação se desloca do conhecimento propriamente dito para as abordagens ativistas multiculturalistas e das competências cognitivas e sociais. Em geral, os conhecimentos do ensino formal se orientam em torno do “aprender a conhecer” e do “aprender a fazer”, desconsiderando outros aspectos importantes do processo de ensino e de aprendizagem. E que tanto o conhecer como o fazer se tornam, na visão da Unesco, insuficientes no contexto mundial da globalização com todas as suas vicissitudes. O relatório Jacques Delors parte do argumento “*batido*” de que as indústrias necessitam de pessoas que “saibam” e que “saibam fazer”, ou seja, de conhecimentos indissociáveis, mas, igualmente de certas qualificações pessoais, as quais denominam de competências, tais “como comportamento social, aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco” (DELORS, 1998, p.

94). Essa abordagem produz o estatuto da qualificação individual do trabalhador, exigido pelas indústrias e pelo setor de serviços em pleno desenvolvimento. As competências saem da esfera objetiva dos conhecimentos e entram em “qualidades subjetivas, inatas ou adquiridas, muitas vezes denominadas “saber-ser” pelos dirigentes empresariais, se juntam ao saber e ao saber-fazer para compor a competência exigida” (DELORS, 1998, p. 94). Afirmam que as competências são qualidades humanas que o ensino convencional não ensina nem transmite, como cultivar relações sociais, interpessoais. Essa competência é o que o relatório denomina de “aprender a viver junto” ou, simplesmente, “conviver” em função de um mundo com tantos conflitos e violências. A última competência é semelhante à proposta pelo relatório Edgar Faure, “aprender a ser”, que pressupõe o desenvolvimento completo do indivíduo, inteligência, sensibilidade, espiritualidade, criatividade, responsabilidade etc., com o intuito de desenvolver a pessoa e sua autonomia sadia com capacidade de discernimento, humanidade, imaginação, sentimento, próprio do ser humano.

Eis as noções multiculturais como princípio implícito na pedagogia das competências, no âmbito da Unesco, que serviram de parâmetro para a educação de diversos países do mundo e suas respectivas reformas educacionais e curriculares nas décadas de 1990. Trata-se de uma concepção de educação e currículo que tende a negligenciar os conteúdos escolares e o conhecimento propriamente dito em prol das competências (“aprender a conviver” e “aprender a ser”). Os conhecimentos, que são relativamente universais, foram substituídos ou complementados pelas competências como suposto respeito ao indivíduo e à diversidade cultural dos países do mundo, entretanto, universais do ponto de vista das exigências do mercado de trabalho capitalista como fator de qualificação profissional. As competências foram introduzidas em função das necessidades de qualificação profissional, exigidas pelas indústrias, e pelas teorias da administração de empresa, nos moldes do padrão flexível de produção industrial.

Tais competências criam uma nova estratégia empresarial e educacional para introduzir um parâmetro comum de exigências diversas, específicas, individuais, mas universais do ponto de vista empresarial, criando um molde comum para lidar com a diversidade cultural num mundo mundializado. É a maneira pela qual se estabelece uma inserção global e única dos organismos internacionais nas economias regionais do mundo por meio da educação, criando um sistema de educação global, dissimulado de respeito à diversidade, de modo a favorecer ainda mais a expansão imperialista.

Nesse sentido, a OCDE elaborou uma série de pesquisas e avaliações dos sistemas educacionais dos países membros por meio do PISA (*Program International for Student Assessment* – Programa Internacional para a Avaliação de Estudantes), numa perspectiva de educação comparada, gerando relatórios anuais globais comparativos (*Education at a glance*), a partir dos rendimentos básicos (leitura, matemática e ciências) com bases em referenciais da pedagogia das competências. A ideia é ranquear os países e criar um padrão comum de desenvolvimento dos seus sistemas de ensino e buscar indicadores para avaliar os resultados quantitativos. Desse modo, os relatórios têm justificativas de caráter econômico, às vezes, disfarçados de linguagem pedagógica. Conforme Sacristán:

Estamos diante de uma proposta que tem a pretensão de tornar as competências básicas norma universal a ser seguida, em todos os países e idades (*life, long learning*). Essa extrapolação transforma as competências em instrumentos normativos a partir dos quais se busca a convergência dos sistemas escolares, tornando as competências referência para a estruturação dos conteúdos de um currículo globalizado (SACRISTAN, 2011, p. 24).

Sacristan (2011, p. 24) acrescenta que é explícita a intenção da OCDE em transformar as competências em algo possível de se ensinar e aprender. O relatório Jacques Delors considera esse um tipo de conhecimento que não se ensina na escola convencional. Sobre o propósito dos organismos internacionais, especificamente, a Unesco e a OCDE, em matéria de políticas educacionais e da estratégia de guiar a educação por meio das competências, convém destacar novamente as palavras de Sacristan (2011):

Nos últimos anos, além do intercâmbio de universitários, foram tomadas uma série de medidas para homologar títulos e profissões e, em um plano mais geral, alcançados alguns objetivos aceitos por todos, ressalvada a diversidade cultural. Mas para a UE [União Europeia], definir um currículo comum é difícil diante dessa diversidade; então, somente é possível confluir para o que pode ser compartilhado. Recorrer às competências é útil para deixar de lado os conteúdos e se manter num nível de coincidências formais, convertendo-a na bandeira visível da convergência dos sistemas educacionais, sem se intrometer na “cultura” de cada país. Essa é uma das razões da entrada da nova linguagem [competências] no cenário das políticas educacionais (SACRISTÁN, 2011, p.30).

As competências divulgadas pela OCDE no relatório de 2010 são igualmente as mesmas do discurso do mercado de trabalho e da competitividade econômica, em torno das questões da cidadania, da coesão social e do emprego ou empregabilidade:

- 1) Comunicação em língua materna
- 2) Comunicação em língua estrangeira
- 3) Competência em matemática e competências básicas em ciência e tecnologia
- 4) Competência digital
- 5) Aprender a aprender
- 6) Competências sociais e cívicas
- 7) Sentido de iniciativa e cívicas
- 8) Consciência e expressão cultural

A tensão entre o global/universal e o local/particular apresenta o sentido de diversidade cultural do multiculturalismo como o processo de globalização excludente (diversificado). Ao mesmo tempo em que há necessidade de valorizar a diversidade, é preciso criar a diversidade e não apenas conhecê-la ou reconhecê-la. Este sentido é efetivado pela pedagogia das competências por meio de organismos internacionais e suas pesquisas educacionais, tornando o multiculturalismo uma política efetivamente educacional para os países do mundo. A educação a distância, como modalidade de ensino, conjuga a realização de um projeto de formação e certificação em massa pelo uso dos recursos tecnológicos e a preocupação político-pedagógica com a diversidade cultural por meio das pedagogias das competências.

Não se trata tão somente e por si mesmo de preocupação com a diversidade cultural, mas de promoção da diversidade institucional e pedagógica do ensino superior numa perspectiva unitária de conservação e expansão capitalista em nível mundial: organização flexível das instituições de ensino superior; ampliação do acesso escolar dos pobres; flexibilização curricular; formações curtas e pragmáticas; diversas áreas e ênfase na formação profissional; mestrados e doutorados profissionais; cursos tecnológicos e profissionais; instituições educacionais a distância; diversificação das fontes de financiamento; parcerias público-privadas na educação; educação como serviço; pedagogia das competências; ênfase na aprendizagem e no trabalho em grupo; novas relações sociais e exigências profissionais docentes; criação de uma nova figura docente, o tutor etc. Esses são os modos pelos quais se respeita (ou se cria) a diversidade perante as exigências universais da globalização.

Uma das contradições que se apresenta é como alinhar uma política de certificação em massa, uniforme e universal, típica das TICs, já que as TICs são

referências primordiais na EaD, com uma preocupação ou ensejo de formação diversificada e a distância a partir da inerente diversidade dos alunos da educação a distância. Outra questão é como configurar o trabalho docente nessa contradição.

O atual processo de transformação busca superar o conceito da educação como mera *transmissão/acumulação* de conhecimento e informação. Isso torna a crise da educação, em grande parte, uma crise do modelo pedagógico tradicional.

Este modelo precisa ser reformado, tendo em vista o fato indiscutível do crescimento acelerado do conhecimento contemporâneo, acompanhado de sua rápida obsolescência, como também em face de outra realidade como o deslocamento do sistema escolar como único supridor de educação, com o advento da *escola paralela* da mídia de massa e a rápida disseminação da informação, com o recurso das modernas tecnologias. Não pode haver dúvida de que esses fenômenos modificam necessariamente o modelo pedagógico e o papel do professor universitário.

Estes desafios da aprendizagem provocam respostas acadêmicas que formam o núcleo dos presentes processos de transformação da universidade e devem inspirar modelos educacionais e acadêmicos.

Essas respostas são:

- a adoção do paradigma do aprender a aprender;
- a mudança da ênfase, na relação ensino-aprendizagem para os processos de aprendizagem;
- o novo papel dos docentes, face ao protagonismo dos discentes na construção do conhecimento significativo;
- a flexibilidade dos currículos e toda a moderna teoria curricular aplicada ao replanejamento dos planos de estudo;
- a promoção de maior flexibilidade nas estruturas acadêmicas;
- o sistema de créditos;
- a estreita inter-relação entre as funções básicas da universidade (docência, pesquisa, extensão e serviços);
- a redefinição das competências profissionais;
- a reengenharia institucional e a gestão como componentes normais da administração universitária;
- a autonomia universitária responsável;
- o processo de vinculação com a sociedade e com seus diferentes setores (produtivo, de trabalho, empresarial etc.).

(BERNHEIM e CHAUI, 2008, p. 33).

Portanto, é uma série de proposições pedagógicas e tecnológicas que os organismos internacionais imprimem, como modelos ou diretrizes educacionais, aos países do mundo, com o discurso da globalização da economia.



### 4.3 Apontamentos sobre o Trabalho Docente a Distância

A análise da educação a distância no Brasil, entre os anos de 1960 a 1980, se aproxima da percepção de Otto Peters, pois nesse período a educação tinha como pressupostos os resquícios da educação tecnicista, sob o jugo ideológico da teoria do Capital Humano. Nessa concepção estritamente fordista-taylorista, a finalidade era a formação, ainda que aligeirada, para o mercado de trabalho. As tecnologias, com destaque para o rádio e a TV, permitiam um processo de certificação em massa com propostas de formação padronizada, universal e homogênea. Destacam-se as experiências transmitidas pela TV como o *Telecurso de Segundo Grau*, criado pela Fundação Roberto Marinho, atualmente denominado *Telecurso 2000*. Os recursos tecnológicos estavam no centro do processo educativo e reinavam como fator objetivo e mediador por excelência na aprendizagem. Essa concepção, que tem como finalidade e foco o ensino e como mediação a tecnologia, subsumiu a importância da figura do professor, que se apresenta como mero instrumento subjacente à máquina. A transmissão do conteúdo continua prioritária no processo pedagógico e educativo, mas afastada das atribuições docentes. A função do professor se reduz em preparar passivamente as condições de transmissão do conteúdo. Além disso, os conteúdos são programados, considerando o uso de uma sequência de atividades técnicas e objetivas, dependentes dos recursos tecnológicos. A educação a distância se aproxima da organização de uma fábrica fordista-taylorista, com a ênfase na eficiência e racionalidade, associada às necessidades econômicas e políticas de um regime civil-militar ditatorial.

Atualmente, ainda há resquícios das características do modelo fordista-taylorista na EaD. Aliás, o fordismo-taylorismo não é incompatível com os modelos de produção flexível, na verdade, não se pode dizer que com esse modelo esteja superado o fordista-taylorista. Em geral, o que se tem é uma produção mista, uma complementariedade, no máximo um conflito, não uma contradição. Assim, no Brasil, os sistemas de educação a distância, entre outros aspectos, apresentam-se como um sistema de formação em massa, com modelos padronizados, com base na divisão do trabalho, racionalização e centralização administrativa.

A aprendizagem aberta (AA) e a aprendizagem aberta a distância (AAD) também descaracterizam a função do professor ao deslocar o foco do ensino para a aprendizagem e apresentar como principais fatores educacionais o aluno e suas

particularidades psíquicas, afetivas, emotivas, sociais, culturais etc. As TICs mantêm-se como principais fatores que permitem a existência da EaD, mas agora como subsidiárias de uma teoria pedagógica refinada e elaborada. Se o foco não é mais o ensino mediado pela máquina, que deslocava o papel do professor, agora, com o foco na aprendizagem, o professor secundariza-se no processo de ensino-aprendizagem e promove a emergência da figura do tutor, com uma série de exigências profissionais e novas relações sociais de trabalho. No processo imediato, desaparece a figura do professor, que se afasta do conhecimento, conteúdo escolar e do contato direto com o discente, emergindo em seu lugar o tutor. Esse processo de produção de conhecimento configura um complexo sistema de produção e certificação em massa, sob uma nova forma de orientação que se apropria não apenas do conhecimento do trabalhador, mas de sua subjetividade (ALVES, 2000).

A função social da escola reside na transmissão de conteúdos construídos historicamente pela sociedade, sendo o compromisso com a reprodução e produção pela classe trabalhadora da riqueza cultural e intelectual da humanidade. Daí que a mediação da direção e do conteúdo realizado pelo professor é determinante para garantir essa especificidade da educação. No entanto, cada vez mais a sintonia da pedagogia com as formulações e com as diretrizes divulgadas internacionalmente pelos organismos internacionais, sob o pano de fundo de um discurso de democratização e inclusão, converte-se em verdadeiro “cavalo de troia” (ARCE, 2010, p.86). Desse modo, legitima diferentes pedagogias burguesas - Pedagogia dos Projetos, do Multiculturalismo, das Competências, do Professor Reflexivo, da Pedagogia Empreendedora etc. - que têm em comum reduzir e simplificar o ato educativo em prol dos interesses hegemônicos.

Na educação convencional (presencial) e na educação a distância, é evidente que as exigências profissionais e as condições do trabalho docente estão em sintonia direta com as mesmas exigências de formação docente vinculadas aos aspectos principais das pedagogias burguesas. Não há nenhuma diferença essencial nas atribuições pedagógicas entre docentes do ensino presencial e docentes da educação a distância. Por outro lado, a figura do tutor tem uma especificidade que permite questionar o próprio papel docente do tutor, ou seja, as diferentes exigências profissionais e condições de trabalho afetam de maneira ímpar e incisiva o tutor, mais do que o trabalho do professor convencional. Na realidade, é possível pensar ainda que as exigências profissionais e as condições do trabalho docente do tutor tendam a sucatear a si e a profissão docente convencional.

Na formação e no trabalho docente na EaD, a ideia predominante é que a formação de professores supostamente ocorre na prática como resultado das experiências pessoais dos docentes no cotidiano social e escolar. Daí que os cursos de formação de professores tendem a reduzir os conteúdos escolares (os conhecimentos das áreas disciplinares) e enfatizar a importância das competências como mais propícias ao aprendizado continuado e até, pragmaticamente, à formação inicial.

Araújo (2007) mostra que os tutores manifestam preocupações com o aspecto epistemológico como elemento primordial para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Entretanto, há uma tendência no trabalho dos tutores, denominados de professores-mediadores, na perspectiva de um paradigma da racionalidade técnica. As práticas são arraigadas e fundadas exclusivamente na experiência prática e não contribuem para ultrapassar o senso comum, mesmo considerando os esforços por parte dos tutores em estudar os módulos e se aprofundar nos assuntos. Há certa superficialidade no trato com o conteúdo escolar, o que significa que os conhecimentos históricos e científicos perdem espaço para os conhecimentos advindos das experiências pessoais dos alunos e do tutor. A finalidade não é mais o conhecimento em si, mas as competências. Com o conhecimento é possível pensar a diversidade e com as competências se promove na diversidade a universalidade. Conforme Araújo (2007), é perceptível o desconforto em relação ao fato de o tutor ser um generalista, assumindo a responsabilidade de todo o conhecimento focalizado no curso, organizado em módulos. Essa objetividade pode produzir a superficialidade com o conhecimento, pois, em geral, o tutor aprofunda os assuntos mais próximos de sua formação e, caso não tenha familiaridade com a área de conhecimento de sua tutoria, sua ação se restringe a preparar o ambiente, a buscar desenvolver as competências exigidas, que são idênticas a qualquer conteúdo. O tutor não se torna nem mesmo um mediador dos conhecimentos, mas um facilitador do aprendizado de competências e não dos conteúdos disciplinares. Todo professor é professor de algo, de algum conhecimento; nesse sentido, o tutor é um não professor, simplesmente, tutor. E o que é um tutor não se sabe exatamente. Desse modo, o significado de mediação “se articula à ideia superficializada de meramente ‘facilitar’ a aprendizagem” (ARAÚJO, 2007, p. 294). Segundo Araújo, há certos exageros na utilização de algumas estratégias metodológicas, tais como dinâmicas e vivências, que limitam o aprofundamento teórico dos assuntos dos módulos, conseqüentemente, limitam a compreensão da realidade social e a possibilidade de compreensão da realidade. De modo geral, Araújo (2007) menciona a existência de

traços da política de formação de professores, reféns dos ditames neoliberais, que seguem os padrões mercantis e figuram no âmbito da formação aligeirada e desqualificada que se restringe ao campo da prática e contribui para rebaixar as condições de formação.

Em consequência, a EaD demanda um tipo de pedagogia que não se preocupa com o conhecimento, enfatiza a metodologia, não necessariamente a metodologia do ensino, mas a *metodologia do ambiente de aprendizagem*. Ao analisar as concepções pedagógicas contemporâneas no Brasil, baseadas na pedagogia do “aprender a aprender” ou “pedagogia das competências”, Duarte (1998) conclui que essas pedagogias tornam secundários o conteúdo escolar e o conhecimento historicamente produzido pela sociedade, de modo a negligenciar, no processo de ensino-aprendizagem, o conhecimento e descaracterizar o papel do professor como agente mediador da cultura. Para Duarte (1998, p. 3), “cabe ao processo educativo dirigir o desenvolvimento psíquico do indivíduo e não caminhar a reboque de um desenvolvimento espontâneo e natural”. E, ainda, que “o professor não pode ser reduzido a um ‘animador’, a alguém que fornece condições para que o aluno construa por si mesmo o conhecimento” (p. 6). O ato educativo não deve valorizar as aprendizagens que o indivíduo realiza sozinho como qualitativamente superiores àquelas que o indivíduo realiza com a mediação do professor. Para Duarte, a especificidade da educação reside em transmitir ao indivíduo aquilo que ele não é capaz de aprender por si só.

Segundo Furquim (2010), a maior parte das pesquisas compreende que a função do tutor não pode ser a de um transmissor de conteúdo, mas alguém que deve estimular nos alunos à autonomia e à capacidade de *aprender a aprender*, lema consubstanciado pelo relatório Jacques Delors. A função do tutor relaciona-se com a questão da mediação da aprendizagem dos alunos e exige tutores com características peculiares, como capacidade de seduzir, impressionar, entusiasmar e motivar o aluno com objetivo de não criar resistência ao estudo nem desistência do curso. Desse modo, o tutor deve conhecer a realidade dos alunos, suas características pessoais, sociais, familiares, escolares, entre outras, para criar permanentes diálogos e participações. O tutor deve dispor de habilidades comunicacionais para despertar simpatia e estimular a capacidade de autoaprendizagem e a postura ativa do aluno. Finaliza o autor que o tutor é a figura central no sentido de que deve contribuir para amenizar o sentimento de solidão no

processo de ensino-aprendizagem, comum na EaD. É patente que o autor mostrou que as exigências de formação docente estão atreladas às noções de competências.

Ziede (2008) pesquisou como a formação continuada, realizada por uma pós-graduação, contribuiu na construção da concepção de tutoria por tutores do curso de graduação em Pedagogia – licenciatura na modalidade a distância. Para a autora, no curso, são abordados temas que se relacionam ao trabalho em equipe, à afetividade entre tutor, professor e aluno, à organização do tempo, conhecimento pedagógico, tecnológico e à capacidade para planejar estratégias de intervenção, mas, sobretudo, “habilidade para realizar as intervenções, tanto *on-line* como presenciais, pois esclarecer dúvidas, auxiliar as construções e acompanhar postagens são atividades desempenhadas diariamente” (ZIEDE, 2008, p. 170). Destaca que o trabalho do tutor, associado ao uso das TICs e novas formas de conceber e fazer a educação, mostra possibilidades privilegiadas para a formação de um novo “professor” e um “novo” aluno. Tem-se, então, um curso de formação docente em pós-graduação que não discute a formação do ponto de vista do conhecimento, apenas com a metodologia do ambiente de aprendizagem. Além do mais, é evidente a falta de conhecimento histórico e crítico sobre o conteúdo escolar e sobre a prática pedagógica dos tutores. A formação de professores ou sua capacitação em serviço condiz plenamente com a proposta de formação docente via competências, tomando como verdadeiras esta concepção e a ideia de articulação como mundo produtivo e o determinismo tecnológico.

Enfim, a educação dos alunos concentra-se no desenvolvimento de habilidades e competências consideradas naturais ou adaptativas, tornando eles próprios responsáveis pelo seu desenvolvimento e por suas próprias aprendizagens, cabendo aos tutores a aquisição de novas habilidades no processo de ensino, particularmente, gerenciar administrativamente o processo virtual de ensino-aprendizagem, mediados pelas TICs. Consequentemente, surge um novo profissional da educação, o tutor. O tutor não é um professor nem mesmo um mediador entre o aluno e o conhecimento, mas uma figura dotada de um vazio inexplicável. A essência do tutor é caracterizada justamente pela ausência de especificidade *profissional* ou *formativa*, pois sua qualificação independe de uma legislação profissional própria e de uma formação científico-acadêmica para atuar como tutor em qualquer curso específico, bastando apenas dominar um conjunto de competências, entre as quais as “digitais” e “organizacionais”, para ser um “professor bem-sucedido”.

## 5 TRABALHO DOCENTE NA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

O objetivo desse capítulo é realizar uma análise de conjunto sobre o trabalho docente de professores, tutores a distância e presenciais, no curso de pedagogia a distância, na Universidade Aberta do Brasil, da Universidade Federal de Ouro Preto, para compreender as relações de trabalho e exigências profissionais. A análise se organiza a partir desses eixos: 1) a organização institucional e perfil profissional 2) as relações interpessoais e profissionais do trabalho docente; 3) Condições de vida pessoal e familiar.

A investigação empírica ocorreu em julho e, depois de uma análise inicial, retornamos em outubro de 2013, na sede da UFOP em Ouro Preto, no polo mais antigo em João Monlevade e em um dos maiores e mais recentes polos, o de Ipatinga. A entrevista foi realizada com 9 professores, 4 tutores presenciais e 2 a distância e 2 coordenadores de polo do curso de pedagogia a distância, incluindo, coordenadores de polos e professores em cargo de gestão. Tratou-se de uma entrevista temática conduzida de modo a obter as considerações e pontos de vista dos entrevistados e não apenas respostas precisas a questões definidas. A entrevista consta de dois momentos. O primeiro momento aborda a formação e a trajetória pessoal e profissional, com o objetivo de situar o entrevistado, saber qual o seu lugar no objeto de pesquisa e os motivos que o levariam a analisar o trabalho docente na EaD a partir daquele ponto de vista. Assim, a entrevista foi iniciada com uma questão geral sobre a trajetória pessoal e profissional do docente, de sua percepção/análise e envolvimento com a educação a distância (EaD) e com a Universidade Aberta do Brasil e sobre a expansão da EaD na UFOP e como essa expansão repercute nas condições de trabalho docente. O segundo momento aborda o objeto da pesquisa, que compreende as exigências profissionais e as relações de trabalho. Buscou-se levantar informações sobre a função, perfil, atribuição, status etc. dos professores e tutores; as habilidades e competências necessárias; o perfil numérico e qualitativo do corpo docente; as formas e organizações do trabalho docente (como o trabalho em equipe); a qualificação, a titulação, a formação e/ou a experiência na área de ensino e em educação a distância etc. Já sobre as relações de trabalho, o vínculo empregatício, a jornada de trabalho e as exigências espaço-temporais (trabalho domiciliar); o regime de trabalho, a forma de contratação ou seleção de tutor (tempo integral, parcial, horista, dedicação exclusiva); o aspecto quantitativo (polos, tutores,

docentes,) e a proporção estudante, tutor e professor; conflitos entre professor e tutor; consequências para a vida privada, familiar e pessoal do docente etc.

A seleção da amostra dos professores e tutores foi pensada no seguinte critério: os que trabalham com EaD na UFOP desde a implantação dos cursos; os novatos e/ou com pouca experiência em EaD; e os que ocupam lugares diferentes na hierarquia da instituição (professor/coordenador/diretor). A ideia é analisar as falas considerando o discurso oficial; o cargo que ocupa como de direção, coordenação etc.; a interiorização e naturalização de um discurso sobre a EaD como parte do processo de democratização do ensino superior e/ou com perfil mais crítico, de oposição, que em geral apresenta algum estranhamento em relação ao trabalho na UAB/UFOP.

O perfil dos entrevistados é o seguinte: os professores pertencem ao quadro da Universidade Federal de Ouro Preto, com exceção de um; todos são efetivos e admitidos por concurso público; três trabalham no CEAD/UFOP desde a criação dos primeiros cursos a distância; seis são novatos e entraram por concurso a partir de 2009; dois têm mais de 20 anos na função de professor na UFOP e um é professor substituto e/ou convidado e ocupa diferentes cargos. A formação inicial varia entre matemática, psicologia, química, história, sociologia e pedagogia. Dois têm mestrado, um é doutorando e seis são doutores; dois têm mais de 60 anos de idade, os demais entre 40 e 50 anos. Os coordenadores de polo são concursados pelas prefeituras municipais. Um tem mais de 20 anos de tempo de serviço e outro cerca de 10 anos como docente na prefeitura. Dos tutores, um atua há sete anos como tutor, dois, há quatro anos, dois, há três anos e um, há seis meses.

## 5.1 Organização Institucional e Perfil Profissional

A organização do trabalho docente na UAB, realizada sob uma determinada forma de institucionalização da modalidade de ensino a distância, produz perfis e relações de trabalho docente diferenciados do ensino presencial. Para entender o trabalho docente - de professor, professor em cargos/funções, tutor de curso a distância e tutor de curso presencial - é preciso considerar a maneira como o conjunto se relaciona com as partes e dialeticamente as determina.

A EaD surgiu na UFOP de modo informal, como um projeto (e ainda continua como um projeto) e convênio entre alguns municípios e universidade com objetivo de capacitação de professores das redes estaduais e municipais de Minas Gerais. Instalou-se inicialmente num corredor e numa sala de aula do prédio da pró-reitoria de extensão, tendo sido vista com desconfiança e preconceito, por parte da universidade e de vários professores. Assim, havia alguns setores envolvidos com a EaD que se dedicaram à criação de um Núcleo de Educação a Distância, ainda sem um departamento ou instituto próprio para que pudesse ter professores concursados exclusivamente para a educação a distância. Sem verbas próprias e sem docentes, a partir do interesse de alguns gestores e com o envolvimento pessoal de alguns professores, conseguiu-se transformar o núcleo em Centro de Educação a Distância (CEAD), com status e regime próprio de faculdade ou instituto, bem como conquistar algumas vagas iniciais para concursos de professores destinados exclusivamente para o CEAD. A partir de iniciativas pessoais de alguns professores e com convênios com objetivos restritos é que surgiu a ideia de educação a distância, antes mesmo de ela se tornar política pública e educacional de interesse do Estado e mesmo da própria universidade. O aspecto inovador e visionário é empreendimento de certos professores, não é na UFOP uma iniciativa institucional ou um programa de governo ou Estado.



Sei que foi feito isso aí. Mais adiante, então foi criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB), aí então os cursos teriam financiamento; e no final me parece que acabou esse Pró-Licenciatura, não tenho muita certeza não. Eu acho que ele foi o precursor, digamos, da Universidade Aberta do Brasil. E na UFOP, então, como é que começou? Onde estava localizado esse...? Era um núcleo, chamava Núcleo de Educação Aberta a Distância. Esse núcleo ficava localizado na Pró-Reitoria de Extensão. Por quê? Porque, de um modo geral, o povo quase todo era contra a educação a distância. (PROFESSORA 6, 2013 p.4)

Mas, então, continuando, o CEAD, depois de um certo tempo, os reitores todos tinham interesse pela educação a distância, mesmo que houvesse rejeição por parte dos professores, de outras pessoas, mas a reitoria, a administração de um modo geral, era favorável. Então, mudou a reitoria, o reitor novo começou dando apoio também. E foi criada a Universidade Aberta do Brasil. Então, com isso, de núcleo, ele se transformou em centro. E como centro, ele não era mais dependente de nenhuma pró-reitoria. Como centro, é igual a qualquer centro, igual ao instituto de Ciências Exatas e Biológicas, à Escola de Medicina, à Escola de Farmácia, à Escola de Minas; então, tem o Centro de Educação Aberta a Distância. Ele é independente dos outros. Só que tem um detalhe, ele foi criado e não tinha um professor. Não existia vaga pra professor. Então, quem é que dava aula aqui? Quem dava aula? Os professores da universidade que queriam, aqueles que concordavam - que eu já te falei que existia muita rejeição à educação a distância - e também convidamos professores de fora e estes professores recebiam o quê? Uma bolsa, tá certo? (Professora 6, 2013, p.6)

Mesmo na época do convênio com as prefeituras, eles recebiam uma bolsa, porque senão como é que esses professores iam viajar, como é que... né? A UFOP não tinha verba pra isso, aliás, nunca teve verba pra educação a distância; só a verba da UAB, atualmente, que é exatamente pra educação a distância. Então, esses professores ganhavam uma bolsa. Aí, depois de certo tempo, sabe, parece-me que a UFOP ganhou, conseguiu duas vagas para educação a distância. Aí, entraram dois professores concursados aqui, que foram excelentes, que deram um impulso muito grande. (Professora 6, 2013, p.6)

Quando entra em cena a política de Estado denominada de UAB, novas possibilidades apareceram e novos horizontes se apresentaram tanto no aspecto de expansão do acesso ao curso superior às camadas da população menos abastadas e trabalhadoras, quanto de investimentos financeiros e crescimento das vagas, portanto, de possibilidade de crescimento da própria UFOP. Apropriam-se da ideia tanto a visão

oportunista do crescimento institucional quanto a otimista e bem intencionada voltada para os valores democráticos e de inclusão social pela educação. Os esforços agora são somados, entretanto, sob a forma engessada do programa de UAB.

Na medida em que aparece uma proposta desta de Brasília, como a UAB, uma universidade federal de pequeno porte abraça este modelo na expectativa de ser vista com bons olhos; no fundo é isto. A UFOP fez isto. Naquele momento em que a UFOP abraça o modelo UAB, ela tem dois mil e poucos alunos. Hoje em dia ela tem 6 mil alunos presenciais e cerca de 4 ou 5 mil a distância. Bom, mas isto ... em quatro anos, só pra você entender e juntando ainda o momento do *Reuni* (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), da reestruturação das universidades federais, né? Então esta pressão aí é muito grande e a UFOP abraçou isto por interesse: “olha, a gente faz isso, vamos agradecer aos deuses do Olimpo e os deuses do Olimpo, de repente, vão olhar com bons olhos a pequena UFOP e, com isto, liberar alguma verba, alguma coisa assim.” (professor 5, 2013, p.13 )

No entanto, o professor 5 argumenta que a UAB como política pública é contestável. Segundo o professor 5 “Ela é feita de qualquer maneira; se der certo é mera obra do acaso”(professor 5, 2013, p.21) . O professor define política pública como um conjunto de ações promovidas pelo Estado, de maneira direta ou indireta, visando a assegurar determinados direitos para determinado segmento social, étnico, cultural ou mesmo econômico. A política pública exige ação do Estado e três dimensões: I) que o objetivo que se deseja atingir seja alcançado; II) que os recursos humanos e materiais estejam disponíveis satisfatoriamente; e III) que os segmentos sociais que se pretende atingir sejam considerados. Ao considerar essas dimensões, percebem-se problemas que podem inviabilizar o êxito da política pública expressa pelo Programa UAB.

Tenho um artigo provando que o modelo UAB não poderia ser considerado uma política pública. É uma ação governamental, sem grandes regulamentações, sem grandes regras para funcionar. Por quê? Por que eu afirmo isto? Quando você faz uma política pública, ainda mais na área educacional, vamos lá, você tem que saber o seguinte: “o que, aonde você quer chegar? O que você quer com isso?” É a primeira pergunta que tem que se fazer quando você está pensando numa ação de política pública, né? “Ah, eu quero é formar mais

profissionais.” Beleza, a resposta foi dada. A segunda pergunta que você tem que se fazer é: “tá bom, mas você tem recursos materiais e recursos humanos pra isso?” Essa pergunta tem uma resposta capenga, pra usar uma expressão bem carioca. Por que ela tem uma resposta capenga? Porque, o que fez o governo e como funciona o modelo UAB? O modelo UAB, ligado à Capes, disponibiliza bolsas para professores atuarem, além da sua carga normal, no ensino a distância, distribui bolsas para coordenadores de polo, coordenadores de curso etc. e, sabe-se Deus como, elenca uma série *X* qualquer de cursos e oferece estes cursos. Do outro lado, há de existir uma contrapartida, que é a prefeitura construir polos e neste polo deveria haver uma infraestrutura de biblioteca, uma antena para ter a recepção por satélite do sinal dos cursos, né, pode ser videoconferência, seja lá o que for, carteiras, ambientes ideais e tal. Isso aí é lindo, colocado assim, falando deste jeito! Na prática, pelo tanto que já tivemos experiência aqui, a maior parte dos polos, por exemplo, não tem biblioteca. E o Ministério da Educação, a cobrança que ele faz em relação a isso não é uma cobrança tão intensa. Ela é sazonal. Então, de tempos em tempos, a cada dois a quatro anos, é feito um levantamento geral pra ver qual a situação disso. É lógico, alguns polos, verifica-se, não têm condição. Você faz o quê? Ah, você impede o ingresso de novos alunos naquele polo. Mas aqueles que já estão lá, eles vão ter que se formar. Um erro, por exemplo, muito comum, que inviabiliza o modelo UAB. Você vai, diz que o aluno tem que residir até 100 km do polo. Por quê? Porque tem atividades... você diz que o ensino é a distância, mas na verdade, é um ensino semipresencial. Você tem, de vez em quando, que ir ao polo. Daí até a importância de o polo ter uma recepção, uma antena de recepção, tudo isso. Por quê? Porque nós estamos falando de regiões carentes; provavelmente a maior parte das pessoas não têm internet em casa, sequer têm um computador. Então, o negócio é bastante sério. (professor 5, 2013, p. 14).

Do ponto de vista das políticas públicas, a UAB promove outro formato de institucionalização da universidade e outra forma de organização do sistema de ensino superior. Há uma lógica que atrela o modelo educacional do ensino superior a uma produção educacional na lógica racionalizada da administração moderna. Nesse ínterim, há uma reestruturação das relações de trabalho docente, de flexibilização profissional e de institucionalização de uma forma de organização universitária, que convive num perpétuo conflito com a lógica tradicional de organização universitária presencial, num mesmo espaço e tempo. Daí surge o questionamento sobre se o programa UAB é uma política pública e o que significa política pública. A grande questão é que há duas lógicas de expansão do ensino superior e, apesar de as duas apresentarem contradições

sobre o que se poderia chamar de verdadeira política pública, ambas se apresentam sob uma política de racionalização; uma delas, entretanto, mais extremada, com fortes indícios, ou melhor, com descaracterização certa do trabalho docente universitário. Há até boatos de que o REUNI II seria implantado primordialmente pelo modelo da UAB, aprofundando o conflito entre os dois modelos de universidade, se é que uma pode ser chamada de universidade, e já que é impossível fazer uma previsão, a política de expansão configura-se como “um mesmo peso, duas medidas”.

Vejo de um jeito muito negativo aquilo que está se pretendendo do REUNI II, que é a expansão da universidade via educação a distância, eu vejo uma forma muito negativa, extremamente negativa, não nem muito, porque é difícil, é complexo para você oferecer cursos de qualidade, não é assim de qualquer jeito que você faz, né, principalmente dentro dessa demanda de cursos de bacharelado como se pretende, é difícil, não é fácil. (Professora 3, 2013, p.17)

A preocupação é com a forma como se pretende realizar a expansão do ensino superior. Há um consenso de que se a proposta de educação a distância como modalidade é, do ponto de vista didático-pedagógico e em sintonia com a inclusão social do aluno trabalhador do interior, louvável e até desejável, entretanto, realizada sob uma política pública que desestrutura a universidade e o trabalho docente pela forma gelatinosa, ela é plástica, imprevisível e aleatória da política pública de expansão. A maior crítica à UAB é sua natureza irregular e acidental, ou seja, tanto quanto com relação ao trabalho do tutor quanto por ser a UAB um programa que a qualquer momento pode deixar de existir, pois não existem fontes financeiras seguras de política de Estado e nem modelo institucional e organizacional de universidade a distância construída sobre estruturas permanentes.

É muito forte. Então, o que eu notei? Isso em 2003. Eu entrei para ser tutora em 2007, quatro anos depois. Mas eu estava assim, muito que sutilmente me preparando para essa função que eu exerço hoje, sabe? Agora, uma coisa que eu digo pra você é que é uma pena isso não ser instituído como uma profissão. Você entendeu? É uma pena isso. Porque são milhares de tutores que trabalham nesse projeto de Educação a Distância. A Universidade Aberta no Brasil, eu acho, não poderia ser considerada um projeto a mais, ela já é uma instituição. Você compreende? (Tutor Presencial 2, 2013 p, 5)

Com a crítica de que a UAB não é propriamente uma universidade no sentido pleno do termo, na qualidade de política pública, sua expansão é sempre um castelo de cartas, em que a qualquer momento pode tudo desabar. Ainda que haja professores concursados, do quadro efetivo de docentes da UFOP, com um instituto próprio chamado CEAD e com toda uma infraestrutura, ainda assim, pelas características dela, é possível o trabalho de anos perder o sentido e ter que mudar totalmente de rumos ou começar do início. Com esse entendimento é que é pensado o processo de expansão da EaD via UAB, pois a expansão por si só não é sinal inexorável de desenvolvimento, pois o desenvolvimento pressupõe que todo conjunto dependa de certa garantia de continuidade e igualmente do crescimento/desenvolvimento das partes, no caso, do quantitativo de professores efetivos do CEAD para dar conta do crescimento da UAB, que é feita pensando apenas no trabalho de tutoria. Ao tutor é colocado o peso pelo crescimento de polos e turmas e a responsabilidade laboral pela expansão do ensino superior. E, ainda que do ponto de vista do tutor haja uma intensificação do trabalho, do ponto de vista do professor da UAB, comparado com os demais professores da UFOP, a intensificação é ainda maior. No CEAD, a palavra “expansão” é pensada, atualmente, com muito cuidado conceitual, ponderada na mesma coerência do ensino presencial.

Nós estamos atualmente discutindo realmente a questão da formação de qualidade, então, os nossos cursos têm um modelo que é muito diferente da maioria das universidades, porque a gente faz algumas exigências para os alunos, que são exigências do presencial, então, os alunos, eles têm que fazer seminários, fazer trabalhos práticos, eles têm que apresentar trabalhos, não têm um só tipo de prova, têm diferentes tipos de provas a partir daquilo que o professor solicita, têm os trabalhos de TCC, têm os estágios, então a gente tenta o máximo possível fazer uma formação que seja interessante, boa, de qualidade, sem pensar que é a modalidade a distância, e sim, que é uma formação, até porque a gente precisa estar atendendo às diretrizes nacionais e elas não têm diferença para o contexto da educação a distância para o do contexto presencial. Então, por isso, o nosso foco é esse, então estamos discutindo hoje a questão do número de vagas, de polos, então, a nossa tendência futura é a diminuição e não o aumento, então essa é a tendência da UFOP, a diminuição do número de polos, de oferta de vagas para oferecer para a gente conseguir oferecer com maior qualidade na formação. Por que a gente está pensando sobre isso? Porque não sabemos até que ponto, ou a própria manutenção ou uma ampliação ela vai oferecer uma quantidade de vagas de professores, e nós não pensamos em vagas de professores e não em

vagas de tutores, porque os tutores são uma relação direta com número de alunos, e eles não têm uma vinculação com a universidade, é por bolsas, né, então a nossa preocupação é o professor, se o professor tem um menor número de alunos, então a gente pode ter uma relação de professor/aluno mais adequada, mais próxima, então os cursos estão indo nessa linha de discussão, então não é nem a manutenção das vagas atuais, é realmente a identificação de condições para oferecer o curso com mais qualidade (Professor 3, 2013, p. 5)

A primeira é que o aluno esteja na matriz orçamentária, que o curso seja um curso contínuo, não um curso de projetos, e acho que isso tudo vai no decorrer do processo. Toda a parte de visibilidade de qualidade se faz com trabalho, o trabalho interno, né, então a valorização do trabalho seja ele da EaD ou presencial, ele vem com o próprio trabalho, com o próprio desenvolvimento do trabalho. Então, quando você fala vocês não pretendem ampliar o número de professores? Não somos nós que vamos indicar isso, a última versão de número de vaga veio em função do número de alunos, se isso tá colocado, nós não queremos não, entendeu? Então nós não estamos pensando em aumentar o número de alunos para virem mais professores, nós achamos que esse grupo que nós temos de professores e a interlocução com os outros professores da universidade dão conta para a gente desenvolver um bom trabalho, então nós não precisamos fazer mais 20 ofertas para ter então mais 30 professores. (Professor 3, 2013, p. 4)

Agora, você precisa adequá-la a uma política pública de verdade e não você sair abrindo cursos a torto e a direito, entendeu? Você abrindo polo de forma totalmente inconsequente, acreditando que com isso você está fazendo educação. Não, você não está fazendo educação, você está jogando fora o dinheiro público. Esse é o problema! Se eu não estou enganado, por exemplo, a Federal de São Carlos tem um modelo de educação, e ela até utiliza um pouco a UAB, mas ela controla muito isso. Então ela tem meia dúzia, três ou quatro polos só e controla firmemente esta questão, o funcionamento dos polos etc., até onde eu sei, tá? Não é porque você é lá da UFSCar, mas eu já ouvi falar coisas muito boas a respeito da UFSCar. (Professor 5, 2013, p. 22)

Os Polos de Apoio Presencial é um espaço novo compartilhado por várias instituições de ensino superior, mantida por outra instituição, no caso específico, pelo governo municipal, integrado a um sistema operacionalizado pela CAPES. Neles, estão

outras questões relativas às mesmas políticas públicas de educação a distância. Para além da desconfiança e do preconceito com relação à educação a distância, estão alguns problemas relacionados com a infraestrutura, o relacionamento com o CEAD e com a UFOP e às questões relativas ao trabalho do tutor em comparação com o do professor. A infraestrutura dos polos é responsabilidade das prefeituras e o pagamento via bolsa dos tutores e demais “funcionários”, da Capes. Acontece que muitos polos, principalmente de cidades pequenas, não têm condições mínimas de manutenção constante. E de fato recorrem a outras instâncias de poder em busca de socorro, isso ainda quando há interesse das administrações locais na manutenção dos polos, já que também muitas prefeituras julgam que sua jurisdição é apenas o ensino fundamental.

Por favor, vamos lembrar aqui, de novo, a ideia da contrapartida da prefeitura: exige-se que a prefeitura construa o polo. E a maior parte das vezes a prefeitura não tem recursos pra isso, então ela pede dinheiro emprestado ao Governo Federal pra fazer isso; aí chega, beira a comédia. Sejamos sinceros: o Governo Federal cria um modelo sem planejamento nenhum. As prefeituras, não tendo recurso nenhum, recorrem ao próprio Governo Federal, que financiará também este polo de forma indireta. Então é uma coisa assim que humoristas de grande estirpe jamais pensaram numa piada destas. É uma piada inacreditável. Para completar aquilo que eu estou dizendo que não é uma política pública... Uma política pública razoável verifica duas coisas: se existem aptidões - duas não, três coisas - se existem aptidões, se existem vocações, se as pessoas têm interesse. E aí o que que acontece? Uma coisa também que beira o inacreditável futebol clube, né? É você tendo uma oferta gigantesca de cursos de pedagogia e administração pública pra tudo quanto é cidadezinha do Brasil, como se precisássemos de tanta gente nestas áreas. Aliás, nesta parte aí, o Ministério da Educação dá um show de como não se deve levar a educação a qualquer lugar do mundo, né? Eu brinco sempre, né, você, nós nos formamos no Brasil. (Professor 5, 2013, p.15)

É nos Polos de Apoio Presencial que tudo acontece. É ali que as dificuldades aparecem e as contradições apresentam as facetas mais eminentes do programa UAB, mas, ao mesmo tempo, as esperanças e a vontade de trabalho, para além das condições humanas, profissionais e de infraestrutura, dignas. Assim, nessas condições, aparece, em primeiro plano, a figura do tutor e dos demais docentes em cargo, como coordenador de polo, com papel de destaque, já que são eles que fazem as coisas acontecerem, e

neles é que se nos apresentam, no cotidiano, os liames do trabalho docente em toda sua contradição. A multitarefa e as tarefas simultâneas são os principais sintomas da sobrecarga de trabalho a que os docentes, no polo, em especial, o coordenador de polo, são obrigados a se submeter, dada uma série de dificuldades da própria organização institucional do polo. Assim, também os polos foram instituídos a partir do interesse pessoal e do trabalho árduo de alguns sujeitos empenhados na sua realização, com todas as vicissitudes, conflitos e contradições, que carregam as ações que envolvem interesses subjetivos de prefeitos, coordenadores e demais autoridades. O polo como parte de um programa, tratado de antemão como projeto com começo, meio e fim, pensando em função de interesses como o político partidário, mantém a característica da informalidade e da imprevidência institucional, cuja institucionalização pouco se pauta por algum planejamento e cujas ações são quase sempre executadas a partir do entendimento particular dos sujeitos envolvidos, mesmo bem intencionados e preocupados com a educação em si.

Primeiro, era o preconceito, né, e esse desconhecimento que o projeto propunha, o projeto da Universidade Aberta do Brasil, que se propunha, né, a formar, principalmente professores, né. O objetivo do projeto Universidade Aberta do Brasil principal era a formação de professores e também, com o curso de Administração Pública, a formação de gestores públicos. Era essa a intenção primeira do projeto e assim ele se mantém até hoje. Então, os principais desafios eram esse desconhecimento, o novo - o desconhecimento, o novo - a falta de estrutura e, de repente, do entendimento da dimensão dessa proposta da Universidade Aberta do Brasil para o Município. Então, esses foram os desafios. Nós viemos aqui ao polo com uma cadeira e esses espaços todos vagos aqui. Tudo que tem aqui foi licitado, foi montado, não é, com a boa vontade de um administrador, que era o mantenedor do polo, o prefeito na época, e eu comprando, administrando, licitando, fazendo todo o processo de organização estrutural do polo, enquanto a universidade se propunha, né, a apresentar o curso, a oferecer o curso. (Coordenador de Polo 1, 2013, p. 3)

É, nós tivemos isso. Houve esse problema. Eu nunca deixei a peteca disso aqui cair não, sabe? Quando os prefeitos não... Nós tivemos assim certo descaso ou não prioridade ao projeto da Universidade Aberta do Brasil, porque a prioridade é o ensino fundamental, a prioridade do município. Com essa escassez de verba que eles alegam,



então, isso prejudicou muito o polo. E, assim, a dificuldade que a gente tem é de fazer o polo, é de fazer o mantenedor entender o polo como o bem social que ele é, né, e político também, não político-partidário. Outra dificuldade que nós temos é a não institucionalização do polo. Até hoje, nós não temos lei de criação, não temos o conselho. Agora, nessa administração é que estamos tendo um avanço muito grande nessa relação de entendimento do polo como uma estrutura que precisa ser encaminhada, sustentada de forma devida, dentro da proposta que contempla o acordo que há entre o mantenedor, né, que é assinado pelos prefeitos com a Capes, e com as universidades. Agora é que a gente caminhou, avançou realmente nesse sentido. A lei está sendo encaminhada, o conselho, nós estamos reunindo para poder... Faz parte até do meu projeto de intervenção no polo, né, e eu gostaria muito assim se eu tiver que sair. (Coordenador de Polo 1, 2013, p.8)

Não, nunca existiu isso. As coisas foram se construindo dentro do projeto da Universidade Aberta do Brasil, porque não havia receita de acompanhar até a coisa caminhar não. A gente foi caminhando, todo mundo junto, construindo o projeto juntos, né? Já houve mudanças de coordenadores de curso várias vezes. O coordenador atual, por exemplo, está substituindo... Quem era a coordenadora de pedagogia? De uns dois anos pra cá eles criaram o Colegiado do curso de pedagogia a distância, né? Então são essas diferenças que vão se construindo... Nós não tivemos ainda a receita. “Ah! Estou caminhando sozinha, não”. Por exemplo, eu tive muita preocupação com os polos, por exemplo, com Caratinga, que começou agora, da ausência da... e começou com a UFOP, da ausência da UFOP de dar esse apoio. A gente aprende as coisas no sufoco, no desespero, sabe, de dar até o fôlego, de nem respirar pra você dar conta, porque eles estão abarcando, com muita vontade que aconteça a expansão, né, da universidade, né, do ensino universitário para os municípios. Aí eu acho que isso fica uma demanda muito grande para eles. É a mesma equipe para aumentar mais uma turma em cada polo, então não aumenta a equipe do CEAD lá, né, e aqui também não aumenta nada, pelo contrário, às vezes diminui ou às vezes a equipe é inadequada, né? Então fica muito sobrecarregado. Mas todo mundo, assim, gosta tanto, você vê, todo mundo que está envolvido com isso é porque gosta mesmo. Quem chega... Os professores lá do presencial, que chegam achando que vão fazer uma transposição de conteúdo pra poder fazer a mesma coisa que eles fazem no presencial, eles se prejudicam, se queimam, atormentam a vida do aluno aqui, sabe, e não dá certo. Daí um pouquinho estão saindo. Então, há aqueles professores que dão a alma pra isso aqui mesmo. Eles vêm pro polo, eles se envolvem com o aluno, eles dão assistência on-line devida, né,

tudo funciona direitinho. Mas assim como no presencial, há professor que não funciona. (Coordenador de Polo 1, 2013, p. 18)

A EaD na UFOP surgiu da vontade espontânea ou da visão pessoal de alguns professores, seguiu o modelo de expansão da UAB com suas vicissitudes engessadas num modelo de expansão com base na racionalidade do Estado e da reforma do ensino superior, que tem como modelo de expansão uma lógica de crescimento exponencial de cursos e polos e de crescimento humano linear. A institucionalização da UAB é percebida por sua relação com os polos, com o CEAD, com a UFOP e pela consequente caracterização do trabalho docente. Entre algumas relações, destaca-se: a UAB está associada à Capes, seus cursos são destinados à formação de professores, estipulando uma caracterização diferenciada dos professores vinculados à licenciatura, com exceção dos profissionais do curso de administração, que são inseridos em função da suposta necessidade de formar gestores públicos. E na diferenciação de status, prestígio, valorização, reconhecimento profissional, atribuições docentes, diferenciadas entre os diversos tipos de docentes na UAB.

A UAB, que antes estava inserida na SEED, agora se insere como uma política das Capes. Ainda que tenha aumentado sua dimensão como educação a distância, envolvendo-se em quase todas as esferas e setores de ação governamental, ela o faz restringindo seu campo de atuação como capacitação e formação de professores, que é a atribuição específica da Capes. Daí que a UAB se torna sob o auspício da política da Capes uma instituição limitada, e, apesar da denominação de universidade, sua política é setorial. E como política setorial, evidencia-se sua razão de ser como um programa, assim com alguns programas de educação de jovens e adultos no âmbito da educação federal. Com essa política setorial, o objetivo não é a pesquisa e a extensão, mas a formação docente, a ênfase no ensino e na certificação em massa, no menor tempo e custos possíveis. O programa poderia estar envolvido com o ensino presencial das universidades públicas ou federais, mas ele o faz via UAB por meio do trabalho do tutor, sem preocupação com a institucionalização da UAB e sem clara definição da continuidade do programa, a não ser que esse seja de fato o objetivo primordial, promover outro modelo de formação docente, desvinculado do ensino presencial da universidade pública. O fato é que nesse modelo a lógica não é a pesquisa, a não ser por

vias secundárias, aquela relacionada com a temática específica da licenciatura, vinculada à educação a distância, explicado pela entrada em cena da Capes.

Dentro do contexto do governo federal, você tem algumas limitações, então mesmo o projeto hoje da Capes, a UAB Capes, que está dentro da Diretoria de Educação a distância vinculada à Capes, e antes era SEED e não era muito diferente. Quando eles abriam editais ou quando você tinha possibilidade de encaminhar projetos, eles têm uma linha e você não pode ultrapassar muito daquela linha de ação deles. Então os projetos, eles têm dentro deles as rubricas específicas para você solicitar as verbas específicas, então você não tem muita autonomia, total autonomia para o desenvolvimento desses projetos, você tem sim que considerar os limites que eles oferecem, por exemplo, limites de ofertas de vagas e polos para oferta inicial de determinado curso. Isso eles impõem, então é imposto pela antiga SEED e hoje é a Capes. Então você não pode oferecer um curso de EAD hoje para uma turma, porque eles não vão financiar você, uma turma eles não vão financiar, então, você precisa de uma turma de 250 alunos, então aí começa a complicação. Então, você vai dividir isso em quantos polos, então, quando você tem aí um curso de matemática, cuja demanda social é muito baixa, as pessoas não procuram o curso de matemática, é um número muito baixo de procura, você não consegue completar essas vagas, então você precisa abrir o leque para vários locais com um número então menor que 50 vagas porque 50 vagas você não alcança para começar uma turma. Isso parece que não, mas demanda um esforço maior da universidade, porque são mais pessoas envolvidas, mais locais, todo um contexto pedagógico, político econômico que vai determinar um outro tipo de modelo, então não adianta a gente falar que tem uma autonomia total para o desenvolvimento dos projetos, que a gente não tem, não adianta falar que vou fazer um projeto que a pesquisa vai ser desenvolvida, não, não tem verba para isso *pesquisa*. (Professor 3, 2013, p.6)

Na verdade, não é nem em função do governo, é em função do objeto dela, a UAB está dentro da Capes, que é só formação de professores, então ela está limitada, então a real situação hoje do Brasil é que a UAB se limita à formação de professores, e isso não está dando conta daquilo que é uma universidade. (Entrevistadora: Mas a mudança da extinta secretaria de educação para a diretoria da Capes não foi para ampliar?) Não, porque a Capes só se destina à formação de professores, ela foi um equívoco, ela mudou em função de verba, é a questão financeira, mas não a questão de... porque ela se limitou, né, porque você tem uma limitação dentro da Capes, a Capes tem um objetivo específico. Então por isso que se a EAD fica limitada ao

contexto da Capes, ela se esgota nos cursos de licenciatura. É possível até hoje que um curso de Administração Pública esteja lá dentro porque se fala da formação do gestor, da educação, coisa que tenta ficar por ali, mas é o único, né, que conseguiu ainda por duras discussões se manter dentro desse modelo. (Entrevistadora: Mas, por exemplo, a própria Capes não teria como meta talvez no futuro próximo ampliar os cursos, considerando o desenvolvimento regional, de rever suas funções, seu papel?) – Então, o problema é que o objeto (a missão) da Capes, ela é capacitação de professor, então o recurso financeiro não pode ser destinado para outra coisa, o problema é financeiro, o problema não é nem de meta política, você não pode destinar um recurso se você não pode atender à demanda daquele recurso, então, por exemplo, você não pode trabalhar com formação de médicos, por quê? Porque dentro desse contexto de médico, essa formação está em outro lugar, ela não cabe ali, ali é formação de professor e não dos profissionais, seja ele da saúde, da tecnologia. Por isso existe a discussão atual da expansão a nível nacional por outras vias e não dentro da UAB, que a UAB não dá conta, a UAB dentro da Capes, né. A UAB hoje dentro da Capes é essa a questão, ela não permite que isso aconteça, o que está determinando uma abertura que ocorreu, uma abertura que ocorreu foi os institutos, os institutos federais de educação terem a possibilidade de uma e ao mesmo tempo limitada porque eles também têm de oferecer só cursos de licenciatura (Professor 3, 2013, p. 20)

Acontece que num modelo de formação em massa como a EaD, o ensino em si tende a ser supervalorizado, já que o sentido primeiro não é formar o pesquisador, mas superar uma deficiência de formação ou capacitação de professores das redes estaduais e municipais do interior do estado. Além do mais, pressupõe-se tratar de aluno-trabalhador, que não tem intenções de prosseguir nos estudos, mas apenas se capacitar profissionalmente. Entretanto, o perfil de aluno tende a se modificar e em muitos polos já não é aquele previsto; E se todo discurso pedagógico sobre a qualidade do ensino for o mesmo por se tratar de uma mesma universidade, ele se torna ideologia, já que na prática são cursos diferentes. De tal modo, é recorrente afirmar que o aluno a distância pertence à UFOP, entretanto, se se analisar com sutileza tomando o modelo pedagógico do ensino a distância em sua complexidade, torna-se no mínimo questionável tal afirmação, uma vez que não há nenhuma semelhança senão a denominação “UFOP”, o professor não tem contato direto/pessoal com o aluno, e o tutor, que é presente nos polos, não é considerado professor. Isso sem falar que quem financia o curso é a UAB e não a UFOP, pois até mesmo o professor pode ser bolsista.

Não se pode falar em pesquisa na UAB não porque não seja o foco apenas, mas pelas condições que a modalidade impõe sobre o trabalho do conjunto de docentes, que impede qualquer realização nesse sentido, o que configura o trabalho docente na UAB como diferenciado daquele da universidade. Além de o aluno, em geral, não ter tempo disponível, ele não tem contato com o ambiente acadêmico propício, não tem acesso a um professor experiente e titulado. Os tutores não têm formação para a pesquisa e também para determinadas áreas de conhecimento e não são (na modalidade) professores. O tutor também não tem interesse em trabalhar para além do que é exigido, pois não é servidor público, e seu vencimento é em forma de bolsa que não lhe permite concorrer e pleitear editais de financiamento de pesquisa já que não possui vínculo empregatício com a instituição, portanto, não tem vínculo com o trabalho e nem atribuição para a pesquisa. Usamos o tema pesquisa apenas para mostrar que de fato a UAB é uma instituição atrelada à universidade, mas distinta dela, que seus alunos não são os mesmos e que os docentes não têm os mesmos atributos e atribuições. Por mais que se tente atrelar uma coisa à outra e que as condições de trabalho na UAB promovam uma ressignificação do trabalhador, não é possível qualquer comparação profissional e institucional. Para que o docente tenha condições de aproximar seu trabalho do professor da UFOP, ele precisa repensar não somente as suas atribuições na UAB e o perfil da UAB, pois as condições de trabalho são bem diferenciadas, como compreender os objetivos e finalidades da organização UAB e os objetivos e finalidades da política de Estado.

Agora o número de aluno está dificultando muito o trabalho. Por isso que eu falo, é aquela fala inicial. Nós não estamos pensando em expansão de nada, pelo contrário, então, por exemplo, aquele pergunta que você fez. “O professor reclama?” É claro que ele reclama, ele reclama com razão, porque hoje o nosso número é muito grande, então a gente sabe que o trabalho bem feito não dá para fazer com tanta gente assim, por isso que nós estamos numa linha de diminuir e não de aumentar, diminuir a oferta, fazer uma oferta espaçada entendeu, por exemplo um ano eu ofereço em tais lugares, em um outro ano, eu ofereço em outros. (Professor 3, 2013, p. 17)

Lamentavelmente, este modelo UAB desestimula qualquer pesquisa. Se você passa a viver, respirar o modelo UAB, você se transforma no pior professor de ensino fundamental da história do mundo. E isso aí, se você depois quiser perguntar à professora que está aqui do lado... Duvido que ela descubra. Você pra pesquisar aqui tem que nadar

contra a correnteza; é quase antinatural você pesquisar. Tanto que, por favor, pegar, se você pegar... isto está na página do EAD, tá? Não precisa você gastar muito tempo com isto, não. Pegue os professores ali que aparecem. Clique ali na plataforma Lattes deles. Você vai se assustar. Você tem três ou quatro. A professora (aqui do lado) tem uma pesquisa, desenvolvida a duras penas, agora acho que vai entrar com uma, eu tenho uma. Eu estou publicando. (A professora X) tem alguma coisa. Hércules! E aí você começa a catar alguém, entendeu, que esteja publicando, que esteja pesquisando. Não faz. Não faz, tá! Você vira um burocrata da pior categoria, tá! Por isso, nem mesmo professor do ensino fundamental você consegue ser. Ou se conseguir, é um professor muito ruim. Por outro lado, você tem aqui também, uma... Você está numa universidade federal. Então, querendo ou não, aos trancos e barrancos, uma série de recursos são disponibilizados. E aí, a partir de um dado momento, aí sou eu. Aí você vai encontrar algumas pessoas que vão fazer isso (Professor 5, 2013, p.17)

No CEAD é pouco ainda (pesquisa). Não há esse envolvimento. Mesmo porque, aí, sim, eu percebo uma distância mesmo entre a modalidade presencial e a modalidade a distância; porque eu vejo que a prioridade é pro presencial em relação à pesquisa e extensão. Você entendeu? E mesmo porque, eu ainda penso que, na UFOP, por exemplo, ainda existe uma falta de isonomia, com relação ao aluno a distância e ao aluno presencial, tá? Eu ainda acho que nós temos que brigar por alguns direitos do aluno a distância, na universidade. (Professor 1, 2013, p.20)

O perfil dos docentes da UAB deixa claro que, além de o ensino estar focado na formação de professores, também cria, pela sua organização própria e pela modalidade educacional, atribuições e perfis diferenciados de docentes. Em geral, é atribuição que, em comum, compreende aquelas de caráter formal e administrativo, que torna secundária a preocupação com o conhecimento em si ou até mesmo com os aspectos didáticos do processo de ensino-aprendizagem, sobressaindo a maneira de auto se aprender, ou seja, o procedimento. É também precarização não permitir o desenvolvimento pleno de uma profissão ou permitir de forma retaliada. Estas atribuições mostram que a organização e a modalidade interferem diretamente sobre o trabalho docente. O professor no cargo de coordenação de curso é um único para todos os polos, tem a tarefa de visitar os polos regularmente, pelo menos uma vez ao semestre, mas são tantos polos que as viagens são quase que semanais e, às vezes, ele não consegue cumprir com suas atribuições. A distância faz com que o coordenador de

curso, responsável pelo curso, se apresente realmente distante do aluno e do polo, tendo vários intermediários que auxiliam no diálogo; na verdade se torna mais uma comunicação do que diálogo, em que os responsáveis maiores pelo bom andamento dos cursos são os intermediários. Com essa configuração, torna-se impossível ou sofrível cumprir com suas obrigações. São atribuições igualmente gerenciais.

Em geral, sim. Nos polos, especificamente, por exemplo. Eu falei para você que existe a obrigatoriedade de o coordenador de curso, não sei se é obrigatoriedade, mas uma atribuição de acordo com a UAB, de o coordenador do curso visitar os polos pelo menos uma vez por semestre. Isto, a gente tenta cumprir, visitar cada polo pelo menos uma vez por semestre. [...] Agora, o que a gente faz no polo, especificamente? Nós verificamos as condições do polo para oferecimento do curso de pedagogia; se tem condições adequadas, se tem estrutura adequada - se bem que o polo é avaliado pelo MEC, mas o MEC avalia o polo pela infraestrutura do polo - se tem biblioteca, se não tem, se tem banheiro que tem barra, porta mais larga, porta aderente, laboratório etc. O polo pode estar aprovado pelo MEC, mas não necessariamente este polo pode estar aprovado para oferecer um curso, determinado curso. Então essa verificação quem faz é a coordenação do curso. Por exemplo, verificar se a biblioteca tem os livros necessários para o curso de pedagogia, se existe uma brinquedoteca no polo que vá atender determinadas disciplinas do curso. Então, essa é uma verificação que nós fazemos. Então, a gente faz essa verificação dentro da estrutura. (Professor 1, 2013, p.4)

É claro que o aluno vai ter que se comunicar primeiro com o tutor presencial, que vai entrar em contato com o tutor a distância e verificar com o professor algumas, por exemplo, dúvidas, com relação à plataforma da disciplina. Mas com relação ao histórico escolar, ao progresso acadêmico do aluno, alguma dificuldade que esse aluno tenha, aí é via coordenação. Então, nós não temos, assim, um impedimento para os alunos e mesmo para os tutores contatarem diretamente a coordenação do curso. A gente entende que este contato é importante. Eles têm que saber que não é só o professor, não são só os tutores que estão ali trabalhando com eles, que há uma coordenação de curso que também está preocupada com o progresso educacional desses alunos. Então, esta identidade, a gente percebe que, conforme as visitas vão acontecendo, eles vão se aproximando cada vez mais. (Professor 1, 2013, p.6)

Há um entendimento de que o professor tem um trabalho mais fácil, pois tem à sua disposição vários tutores. Entretanto, alguns professores têm muitas disciplinas, outros têm menos, mas se contabilizar a quantidade de polos, sua carga horária se potencializa podendo superar em demasia a carga dos demais professores da UFOP. E quanto mais polos, mais o professor precisa não apenas acompanhar o aluno, como lidar também com os tutores, em atividades que ultrapassam a simples questão dos conteúdos. O professor também se torna um generalista tal como os tutores, pois não há no CEAD um número suficiente de professores conforme a complexidade da matriz curricular do curso de pedagogia. No CEAD, ainda não há departamentos, apenas coordenador de curso, e os professores, por serem em número reduzido, acabam por ser envolver em muitas tarefas, como conselhos, colegiados etc. Assim, apenas atuando como professor na educação a distância, ele já tem uma sobrecarga de trabalho, configurando-o como plurifuncional e multitarefa e com uma atividade que é também qualitativamente diferente da atividade do professor do presencial.

Vou dar um exemplo pra você, eu sou da Matemática, né? Porque aqui não existe professor assim: “eu sou da Pedagogia, eu sou da Matemática, eu sou...” Não. Desde que a disciplina é compatível com o que você... Você leciona. Eu, por exemplo, as disciplinas de Matemática da Pedagogia, tem várias, nós que lecionamos. Se precisar de uma disciplina de avaliação, por exemplo, eu posso lecionar. Só que não leciono, porque não tenho tempo. Então quem leciona isso é professora da Pedagogia mesmo, tá certo? Então, é isso. Por outro lado, eles também podem lecionar, uma pessoa de lá pode lecionar pra nós, pode lecionar Filosofia da Educação, pode lecionar Sociologia da Educação, Estrutura e Funcionamento. Isso é... Quer dizer, o mais sofrido é a Geografia. Em segundo, vem a Matemática, porque somos em número diminuto. E a Pedagogia, em melhor situação, mas em compensação também ela é que tem o maior número de alunos, então, você está compreendendo? (professora 6, 2013, p. 16)

(...) quer dizer, não facilita nada. E o de Administração, que tem um monte de alunos... Então vou lhe explicar o que significa isso. Digamos que haja 15 polos, por exemplo, de Administração. Digamos. Estou dando um exemplo pra você. Digamos. Então tem uma disciplina, vou inventar, digamos que chama assim “Administração Pública”, sei lá, deve ter. Aí o professor é professor de... Quantos polos você tem? Quinze. E ele dá aula de uma disciplina só? Quem falou que dá? Aqui não tem condições. Então, ele tem que



se desdobrar. Daí a necessidade muito grande dos tutores, tutores presenciais e tutores a distância; e por outro lado, nós temos dificuldades de tutores presenciais. (Professor 6, 2013, p. 16)

A gente consegue identificar que a própria relação do trabalho hoje do professor da modalidade a distância e o professores do presencial acaba sendo muito diferente, isso aqui na UFOP, né, porque em outros lugares é um pouco diferente, porque, geralmente, um professor que tem dedicação exclusiva ministra duas ou três disciplinas, alguma coisa mais geral, né. Se você considerar duas ou três disciplinas na modalidade a distância, você pode chegar a 1000 alunos, não a 60 alunos, ou 90 alunos. É mil! Então, para você ter esse modelo então, você precisa de outros atores dentro do processo, que professor sozinho não dá conta, então acaba precisando envolver tutores que têm uma contratação não da universidade, e sim como bolsistas, funcionários terceirizados para dar conta de todo procedimento da tecnologia, logística e todos os processos da oferta de cursos. Então, isso significa para a universidade que a oferta de cursos na modalidade a distância ela tem um modelo muito diferente do modelo presencial, então, uma prova na modalidade a distância é muito semelhante a um processo seletivo, e uma prova num curso presencial, o professor vai e agenda, ele agenda, ele não precisa de logística, de processos, de pensar em datas oficiais, ele tem uma autonomia para pensar sobre isso, então até o papel do professor acaba sendo diferente, porque ele tem sua autonomia, mas uma autonomia relativa, a autonomia vai até um determinado momento, no outro momento, ele não pode ter sua autonomia em função mesmo da própria dimensão que é oferecer uma disciplina na modalidade a distância, que é, às vezes, para 12 polos, 10 polos e se a gente multiplica isso para 50, 30 ou o que seja, alunos, olha o montante disso em uma disciplina. Então, eu vejo que o trabalho a distância relacionado com a educação Presencial não pode ser comparado, porque são diferentes, então eu não comparo, não dá para comparar coisas que são diferentes, então é um trabalho diferente. A questão da carga horária é diferenciada em função do próprio desenvolvimento do trabalho (Professor 3, 2013, p.4)

Os tutores presenciais são em número 2 por turma de 50 alunos, e o tutor a distância é por disciplina. Um permanece diretamente com os alunos no polo, o outro a distância no CEAD. A diferença essencial entre eles é que o tutor presencial fica à disposição do aluno em todas as disciplinas do semestre e o tutor a distância é praticamente por disciplina, por ter de acompanhar vários polos com o professor. São as figuras mais próximas dos alunos, com quem os alunos têm mais contato pessoal,

tomando o tutor como professor, mesmo não podendo dar aulas, apenas orientar nas disciplinas e incentivar nos estudos. Cada turma tem um professor a distância por disciplina e um tutor presencial para todas as disciplinas. De certa forma todos os docentes são professores a distância, até mesmo o mais próximo, tutor presencial, já que sua presença não diz respeito às lições e dúvidas de conteúdo, sua função é estar presente de corpo e alma, como um ombro amigo e uma palavra estimulante.

É. Outra formação a gente não acolhe, vamos dizer. Então, esse tutor presencial está com 25 alunos e todas as disciplinas. O tutor a distância fica quase que por disciplina. Então eu procuro ajustar o mais próximo à formação dele. O professor de História deve ficar com essa parte de Humanas, né, o de Matemática deve pegar a Matemática, Ciências; sempre tem muito pedagogo. Então, eu faço assim: se um tutor presencial tem 25, vou pegar 25 vezes seis disciplinas, fica quanto? Em torno de 150. Então o outro fica com três polos que dão os mesmos 150, entendeu? Então ele fica com uma disciplina e três polos. Então, se eu tenho 12 polos, o professor vai ter quatro tutores diferentes lá no CEAD, pra ele reunir, discutir. Isto facilita muito. Esse contato, esse ato de tirar dúvidas, orientar esse tutor. Depois ele acaba sempre auxiliando o presencial e o aluno. Então, isso facilitou muito. E em termos de quantidade, vamos dizer assim, fica sendo a mesma. Foi uma maneira que nós conseguimos, né, pra isso. Há alguns semestres em que eu tenho, por exemplo, estágio, aí a gente acaba colocando uns dois ali pra ficar cuidando só de estágio. (Professor 2, 2013, p.9)

Há uma preocupação em compreender o que é o tutor. Do ponto de vista da organização, ele é um bolsista. E a questão é definir o que é um bolsista. Que tipo de atividade pode ser considerada de bolsista? Em geral, sua definição encontra-se para além de si mesmo, ou seja, é a atividade que não tem vínculo empregatício, portanto, sem os direitos trabalhistas de empregado, não se fala dos deveres; do ponto de vista do trabalho, não há nenhuma diferença, apenas do emprego. Entretanto, da mesma maneira que qualquer empregado, o tutor vende a sua força de trabalho e, como todos, executa uma atividade físico-nervosa. Só não produz mais-valia porque a força de trabalho é prestação de serviço público, o que isenta o Estado de questões trabalhistas. Por ser bolsista se pressupõe que seja um aprendiz, o que não é o caso. Mesmo assim alguns depoimentos, inclusive deles próprios, dizem que o que conta é o aprendizado e o

conhecimento: um trampolim para outras oportunidades ou mesmo um bico, uma forma de complementar o salário como professores de outras redes ou custear parte de sua subsistência com seu mestrado ou doutorado, que muitas vezes o impede de continuar na tutoria. De qualquer forma, é geral e recorrente a preocupação de dissociar a figura do tutor do professor; mesmo que para ser tutor seja preciso, conforme normas dos editais de seleção de tutor, que ele seja professor em alguma licenciatura, tenha experiência como professor ou tenha alguma pós-graduação. Então, exige-se que seja licenciado, mas na UAB é considerada uma atividade de tutoria. Então, o tutor não pode ser professor, tampouco, aprendiz, que é tipicamente o que caracteriza os alunos em geral. É uma questão eufemisticamente polêmica e moralmente questionável o próprio poder público promover uma forma de expansão do ensino superior utilizando-se de artifícios como forma de burlar as leis trabalhistas criadas no seu próprio âmbito. A tutoria também cumpre a função que é, na modalidade de educação a distância, racionalizar ao extremo o processo de ensino, permitindo pelo uso das TICs e pela organização racional, reduzir custos com a contratação de mão de obra qualificada; em outros termos, sem expandir de fato, com as mesmas características e qualidade, do ponto de vista de condições humanas e infraestruturas, a universidade pública estatal brasileira, conforme o crescimento da demanda. Uma coisa é reduzir custos, o que a UAB está fazendo é ao contrário a racionalização extremada que tende à desestruturação geral do sistema, ao sucateamento das condições de infraestrutura e à precarização e desregulamentação das relações de trabalho.

O trabalho do tutor, apesar de ser um bolsista, não se configura como uma atividade menos fácil que a do professor. O modelo de educação a distância da UAB e as TICs permitem um controle constante e (*pasmem*) “próximo e presente” sobre seu trabalho, não havendo uma preocupação fundamental com sua capacitação ou com sua formação inicial para atuar na UAB. O tutor presencial (generalista) atua apenas com os aspectos formais, enquanto o tutor a distância (especialista) atua por disciplina, atende alunos em vários polos para poder dar as mesmas orientações do tutor presencial. Ou seja, como nenhum dos tutores é responsável pelo conteúdo em si da disciplina que é atribuição do professor, nem o generalista nem o especialista conseguem dar conta de suas atribuições. Entretanto, na UAB a definição de “atribuição” é no mínimo um paradoxo, deixa a situação “solta”, pois o tutor é considerado apenas um mediador, auxiliar, suporte, não tem atribuição própria de uma atividade laboral-profissional; cuja

função se confunde com a de assistente social, psicólogo ou administrador, um livro ambulante de autoajuda sobre administração e organização do tempo. Assim, é mais importante ensinar o aluno a aprender, a ser autodidata. Portanto, não é difícil entender por que há tanta evasão, a modalidade que aparenta exigir disciplina do aluno e que supõe ser rígida nas atividades, nos prazos, nos formatos, na verdade, torna-se algo fluido, pois nenhum docente tem condições de acompanhar o aluno adequadamente com relação ao conteúdo das disciplinas, em função das características próprias da modalidade e da organização escolar da UAB, no sentido de promover o processo de ensino-aprendizagem. São atribuições inertes que não podem ser realizadas plenamente, já que muitos casos de evasão não se resolvem com psicologia, por exemplo. São negligenciados tanto o professor como centro do ensino quanto o aluno como centro do aprendizado, e a mediação procedimental como objetivo epistemológico da UAB da tutoria não é a mesma da metodologia de ensino, já que esta lida com o conteúdo do ensino e ela com a *metodologia do ambiente de aprendizagem*.

O tutor é aquele que auxilia o desenvolvimento da disciplina junto com o professor. Ele não é o professor? Não, nunca, e nem aula ele pode dar aqui nos temos esse modelo. Tutor não dá aula, então, por exemplo, eu costumo fazer, como professora, eu tenho uma atividade em que os alunos desenvolvem um trabalho de campo, e aí ao final do trabalho, eles apresentam na forma de um seminário. Então, eu preciso de muitas pessoas para acompanhar o trabalho, tanto no desenvolvimento do trabalho quanto na própria apresentação dos trabalhos, e aí o que eu tenho que fazer como professora, eu preciso me sentar com os tutores, combinar com eles como vai ser toda a parte de acompanhamento das atividades, se eu tenho um critério específico para correção, alguma coisa de pontuação, mas toda dúvida tem que vir para eu ajudar, eu tenho que estar dentro desse processo, eu é que sou responsável pela disciplina, eu sou professora concursada dentro na universidade, o tutor não, o tutor recebe uma bolsa, eu não posso passar para ele um trabalho que não é dele, o trabalho do tutor então é auxiliar o desenvolvimento da disciplina, como bolsista ele não pode ultrapassar isso, então eu não posso dar para ele uma carga que ele não pode ter. Então, por exemplo, quando eu peço para o tutor ir aos polos, eu faço todo um procedimento de controle, de pontos que ele tem que ver, faço reuniões antes, combino com eles, olha todo mundo vai tá olhando para esses tópicos, para essas coisas, então eles me ajudam, porque eu não posso estar em todos os lugares, eles vão estar em todos os lugares, podem sugerir, não tem problema nenhum,

é uma participação ativa, mas a responsabilidade é do professor. (Professor 3, 2013, p.7)

(Entrevistadora: E os tutores têm consciência da sua função nesse processo? Há conflitos? O tutor não deseja mais autonomia?) Eu acredito que não, porque desde o primeiro momento é isso que colocamos, às vezes acontece do tutor presencial, principalmente de disciplinas mais difíceis, disciplinas de tecnologia, da matemática, que os alunos solicitam aula, ele não está entendendo aquilo, ele quer aula, então em várias situações já tivemos algumas interlocuções com os tutores no sentido de que uma coisa é chegar na frente do quadro e explicar para o aluno, dar uma aula para o aluno, outra coisa é ajudar ele a estudar e chegar a um resultado. Então o nosso modelo é esse, é tentar mostrar para o aluno e para o tutor que o papel dele é auxiliar o processo de ensino aprendizagem, não no sentido de ter absoluto e total domínio do conteúdo, por que isso? Porque os nossos tutores não é a totalidade que tem a formação específica na área, então o que eu vou fazer? Olha, eu sou da psicologia, não tem nenhum tutor psicólogo, os tutores são do contexto da administração, outros são do direito, da pedagogia. Isso significa então que o papel dele não pode ser de responsabilidade da disciplina, ele é de auxiliar, ajudar o aluno a estudar, então se tem algum conceito, alguma questão que não está clara, quem tem que esclarecer sou eu como professora, então aqui na UFOP a gente frisa muito isso. Então o professor não passa para o tutor aquela demanda, olha vai lá dar aula, então quando ele vai ao polo é para acompanhar uma atividade que foi elaborada pelo professor, para acompanhar um seminário, para fazer uma interlocução com o aluno no sentido de verificar um trabalho de final de curso, são atividades pontuais orientadas pelo professor, em função da contratação deles porque o papel dele inclusive dentro de todas as orientações nacionais é esse, porque é o professor que é responsável pela disciplina. (Professor 3, 2013, p.8)

Portanto, a organização do trabalho docente no Programa UAB/UFOP sofre interferências das políticas educacionais baseadas na lógica racionalista. Observamos que existem vários aspectos da relação com a UFOP, a Capes e os municípios responsáveis pelos Polos, que interferem diretamente na organização do trabalho docente, impondo novas atribuições, novas relações com o ensino e o aluno e novas relações de trabalho.

## 5.2 Relações Interpessoais e Profissionais do Trabalho Docente

As relações interpessoais e profissionais são as mais variadas possíveis conforme a interação pessoal entre os indivíduos envolvidos e conforme os tipos de personalidades dos docentes e suas atribuições, de modo que há um emaranhado de possíveis situações. Em geral, há uma compreensão de que os papéis estão plenamente definidos e que, portanto, os conflitos aparecem em função do não cumprimento das obrigações. De outro lado, o cotidiano tende a levar a uma confusão dos papéis, já que, entre o previsto e o realizado, há problemas práticos que não se resolvem. Portanto, as situações giram em torno do perfil pessoal e profissional dos diferentes tipos de docentes e do contexto organizacional.

Alguns professores lidam naturalmente com a modalidade de educação a distância e com esse modelo de gestão de pessoas, reconhecendo e avaliando a realidade tal como se apresenta, com suas vicissitudes e contradições, enquanto outros a analisam do ponto de vista ideal, tomando esta perspectiva como seu modelo de ação. Há na relação professor/tutor, professor que não se incomoda de dividir a docência com os tutores, mesmo reconhecendo que são atribuições diferentes, inclusive, mostrando cuidado “estratégico” com a imagem do tutor, conferindo ao tutor bastante autonomia, não diminuindo sua importância no processo. Outros procuram deixar claro que a função do tutor é bem definida, sempre analisando do ponto de vista do professor, de modo que o argumento é que somente o professor é responsável pelo conteúdo. Sempre aparece o argumento de que como bolsista o tutor é apenas auxiliar, em outras palavras, bolsista não pode ser professor. Mas, como se sabe, muitos professores são bolsistas. A ideia de bolsista não ser professor tem sua origem numa lógica própria, ou seja, se não for bolsista torna-se professor, não no sentido de perfil, mas no de direitos trabalhistas. Portanto, a ideia do tutor ser bolsista não é de se contrapor necessariamente ao professor enquanto categoria, mas de negar ao tutor as condições de trabalhador assalariado.

Eu procuro sempre cuidar do tutor, preservar a figura dele para os alunos. Ele tem uma figura importante para com os alunos. Você não pode competir com ele. Se há algum problema, tem que ir preservando, dá um toque para ele, tem a coordenação de tutoria a que se pode recorrer, dependendo da gravidade da situação. Então, não pode concorrer com o tutor e nem lastimar o contato direto com os alunos porque você não tem isso. É a realidade. Então, a questão é: você não é assim tão fundamental para o ensino. O professor, é claro, é importante para o ensino, mas ele pode exercer sua importância de diferentes maneiras e não assim só com aula presencial. [...] Eu, no meu caso, procuro dar empoderamento aos meus tutores, delego poderes para eles, não discuto com eles, procuro ser o mais transparente e claro com o que eu quero. Quando tenho alguma dúvida, eu pergunto o que você acha que deve ser feito? E eles sempre têm uma posição interessante. Às vezes, eu digo eu faria diferente, mas se você quiser fazer assim, tudo bem. (Professor 9, 2013, p. 10)

O tutor é aquele que auxilia o desenvolvimento da disciplina junto com o professor. Ele não é o professor? Não, nunca, e nem aula ele pode dar aqui, nós temos esse modelo. Tutor não dá aula, então, por exemplo, eu costumo fazer como professora, eu tenho uma atividade em que os alunos desenvolvem um trabalho de campo, e aí ao final do trabalho, eles apresentam na forma de um seminário, então, eu preciso de muitas pessoas para acompanhar o trabalho, tanto no desenvolvimento do trabalho quanto na própria apresentação dos trabalhos, e aí o que eu tenho que fazer como professora, eu preciso me sentar com os tutores, combinar com eles como vai ser toda a parte de acompanhamento das atividades, se eu tenho um critério específico para correção, alguma coisa de pontuação, mas toda dúvida tem que vir para eu ajudar, eu tenho que estar dentro desse processo, eu é que sou responsável pela disciplina, eu sou professora concursada dentro na universidade, o tutor não, o tutor recebe uma bolsa, eu não posso passar para ele um trabalho que não é dele, o trabalho do tutor então é auxiliar o desenvolvimento da disciplina, como bolsista, ele não pode ultrapassar isso, então eu não posso dar para ele uma carga que ele não pode ter. Então, por exemplo, quando eu peço para o tutor ir aos polos, eu faço todo um procedimento de controle, de pontos que ele tem que ver, faço reuniões antes, combino com eles, olha todo mundo vai tá olhando para esses tópicos, para essas coisas, então eles me ajudam, porque eu não posso estar em todos os lugares, eles vão estar em todos os lugares, podem sugerir, não tem problema nenhuma, é uma participação ativa, mas a responsabilidade é do professor. (professora 3, 2013, p.8)

As relações interpessoais e profissionais também são afetadas pela sobrecarga de trabalho decorrente da expressão numérica de alunos, cursos e polos. Daí que é preciso na UAB um enorme contingente de tutores para acompanhar a expansão de cursos e polos. Quanto maior essa expansão, maior a carga de trabalho do tutor e, sobretudo, do professor. Isso faz com que os professores busquem no trabalho do tutor estratégias diferenciadas para driblar sua sobrecarga de trabalho. Se se comparar com a quantidade de aula do professor presencial da UFOP, a carga horária do professor a distância é bem maior e se se comparar a relação professor/aluno do presencial e a distância, ficam evidentes a desproporção e a via preferida de expansão da UFOP.

Você sempre trabalha em parceria com os tutores. Somos 33 professores e temos mais ou menos 5 mil alunos, claro que tem outros professores dos outros departamentos que ajudam, então, digamos que se chega a 50 professores. Não sei se é isso tudo. Então são 50 professores do CEAD para 5000 alunos. Por outro lado, você tem 670 professores presenciais da UFOP que atendem 12.000 alunos, então é uma desproporção absurda (Professor 9, 2013, p. 9)

Eu teria 2 mil e tantos [alunos], só que eu pulei, aí passei “tanto” pro professor X e ele passou a ter 1.800 e eu com 1.300. Só que, como é que você controla isso? Pela lógica da UAB, você controla...com os tutores. Mas você tem um cara nas cidades perdidas aí que mal sabe assinar o próprio nome (...) Olha, eu vou te contar. Me foi passada uma tutora a distância. Estava dando problemas, os alunos não estavam acessando uma nota de um trabalho que eu corrigi. Aí eu digitei a nota no sistema, só que o aluno não estava conseguindo acessar o sistema. Aí a tutora chega, que era responsável por 3 polos, me pede se eu poderia colar no e-mail as notas, pegar do sistema, colar no e-mail pra que ela pudesse divulgar pros alunos. Aí, sem problema. Aí ela manda um segundo e-mail: “ah, professor, obrigada mesmo”. Só que tem esses dois polos, eu *poço*... Aí ela usou *p o ç o...* *eu poço...com “ç”*. (Professor 5, 2013, p.24)

A relação com os tutores é delicada e nem sempre é de parceria. Em muitos casos, o tutor a distância não chega nem a ter contato direto com o professor. Não há uma regra única, na verdade, nenhuma regra sobre como deve ser a relação professor/tutor no que tange à forma de efetivar as atribuições. Entretanto, o que se pressupõe, de forma geral, é que há um coletivo de docentes e cada qual em seu lugar contribui com educação a distância. Não existe uma didática no ensino a distância em que é possível observar as atribuições conforme os diferentes papéis docentes na UAB, da mesma



forma como não existe nenhuma regra, norma ou receita de como deve ser especificamente o “acompanhar” e “orientar” os alunos em suas atividades pelos tutores, bem como o significado de como o professor pode ser responsável pelo conteúdo da disciplina se possui mil alunos. Essas lacunas devem ficar subtendidas para não clarear o fato de que como não há receita, a conclusão é que impera realmente o *laissez-faire*. Algumas coisas somente funcionam quando não se pode/deve explicar. Essa confusão permeia uma série de dificuldades nos relacionamentos interpessoais e profissionais entre os docentes. A ideia de coletivo docente é mais uma maneira de camuflar o entendimento preciso dos diferentes papéis e atribuições e de como se relacionam as partes com o todo.

É claro que o aluno vai ter que se comunicar primeiro com o tutor presencial, que vai entrar em contato com o tutor a distância e verificar com o professor algumas, por exemplo, dúvidas, com relação à plataforma da disciplina. Mas com relação ao histórico escolar, ao progresso acadêmico do aluno, alguma dificuldade que esse aluno tenha, aí é via coordenação. Então, nós não temos, assim, um impedimento para os alunos e mesmo para os tutores contatarem diretamente a coordenação do curso. A gente entende que este contato é importante. Eles têm que saber que não é só o professor, não são só os tutores que estão ali trabalhando com eles, que há uma coordenação de curso que também está preocupada com o progresso educacional desses alunos. Então, esta identidade, a gente percebe que, conforme as visitas vão acontecendo, eles vão se aproximando cada vez mais. (Professor 1, 2013, p.7)

A gente não tem aquele contato de conversar, de ele (o professor) passar o que ele quer, qual a ideia dele do curso. Você é um professor, você faz uma disciplina de acordo com a sua visão; e a gente não sabia qual era a visão do professor pra quilo. E aí a gente ficava perdida. Qual o objetivo desta pergunta? Qual o objetivo deste foco? E aí ficava meio solto pra mim. Pra gente atuar num fórum, corrigir uma atividade sem este objetivo, fica mais difícil. Ah, tem os critérios. Os critérios eram assim: coerência, coesão, gramática. (Tutor a Distância 1, 2013, p. 2)

Quem idealizou uma tarefa (o professor) tinha um objetivo e quem vai corrigir, às vezes, não vai conseguir enxergar esse objetivo que o professor tinha, né? Às vezes, não vai ser bem aquilo que ele queria testar ali [...] Em alguns momentos, (o tutor) pede-se ajuda do professor, porque, às vezes, o que ele especificou não está muito claro,

os objetivos não estão claros, então, pede-se uma orientação. (Tutor Presencial 1, 2013, p.9)

Em alguns casos nem sempre o tutor adquire o entendimento necessário sobre o perfil da tutoria, nem mesmo a prescrita; a qualidade de sua formação não é adequada ou ainda não tem aptidão para o ensino a distância, portanto, não tem o perfil desejado para a tutoria. Há diversos casos em que há algum tipo de conflito e desentendimento entre professor e tutor, sem, contudo, imediatamente encontrar onde, de fato, está o problema. É evidente que enquanto se tratar de um vazio metodológico ou de metodologia organizativa, não será possível encontrar um discurso uníssono sobre o processo de ensino-aprendizagem e nem sobre as especificidades dos papéis envolvidos, permanecendo a verdade do poder do mais forte. É evidente também que a única forma de homogeneizar um discurso em que não se pode evidenciar o conteúdo disciplinar por causa do enorme quantitativo de alunos e situações, é por meio do *formalismo metodológico da didática* e do *formalismo metodológico da avaliação*. Essas situações minimizam os possíveis conflitos e geram um clima de tolerância nas relações interpessoais e profissionais, que tendem contraditoriamente em meio a essa subjetividade, relativamente objetivar o processo e criar uma educação com várias contradições.

E aí eu coloco o seguinte: são três dimensões:

Primeira dimensão, qualidade do texto: 4 pontos, se o aluno produzir um texto de tranquila leitura, sem problema algum, tanto ortografia, do que for, 4; se a leitura do texto apresentar dificuldade e tal, confuso, porque a letra é ruim mesmo, 2; o texto é incompreensível, zero. Segunda dimensão, utilização das fontes: se o aluno utilizou corretamente pelo menos duas fontes citadas no curso, indicando o autor X ou Y, 4; se ele citou apenas uma única fonte, 2; se ele fez um texto corrido sem indicar em nenhum momento de onde ele está tirando a informação, zero. Terceira dimensão, conclusão: se o texto apresenta uma conclusão e ela é coerente com o que foi escrito, 2; se o texto apresenta uma conclusão, mas ela é incipiente ou pouco se vincula, 1; se não tem conclusão, zero. Bom, aí vêm às notas, o tutor corrige. Nota 5,7. Aí eu olho aquilo, mas várias notas, 3, 5, 7, 8... aí, mando eu um e-mail: “Por gentileza, de qual parte de sua mente doentia você retirou essas notas?” Ou então, “por favor, esses critérios aparecem na prova. O aluno quando vai fazer a prova sabe em quais aspectos ele será avaliado”. E aquela prova com tudo escrito vai pra mão do tutor, então ele sabe também o que ele vai corrigir. Recebo e-

mail do tutor: “Professor, o senhor vai passar o gabarito da prova?” [...] “Pô, não é possível!” Entendeu? Aí eu vou, e mando o seguinte e-mail agora, minha paciência foi esgotando, mandei e-mail para os coordenadores dos tutores e pedi que reenviassem a todos os tutores, presenciais e a distância: “Em virtude da enorme incidência de analfabetismo funcional - nestes termos - entre os tutores, peço mui gentilmente que os tutores, antes de apresentarem qualquer nota, escaneiem três provas, aleatoriamente, me mandem em arquivo em pdf e, esperem a minha resposta pra verificar se a correção tá indo. Por favor, de todos os que me enviaram, apenas um tinha feito a correção. Ainda que eu discordasse pessoalmente, mas ele seguiu a regra. Todos os outros corrigiram erradamente. E três sequer mandaram, eles não abriram o e-mail. (Professor 5, 2013, p.25)

Sim, eu observo atrito. Observo. Porque, às vezes, existe atrito entre o tutor e o professor, o tutor a distância com o tutor presencial, eu percebo que há atritos, mas desnecessários, sabe? Atritos desnecessários [...] Por exemplo, então, vamos imaginar assim que tenha um determinado conteúdo que tenha atividade demasiada. Vamos imaginar que tenha lá um... Na plataforma, esteja lá disponibilizada uma dissertação de mestrado, uns quatro textos assim dumas trinta páginas, uns quatro textos com umas trinta páginas, uma dissertação de mestrado. Aí o aluno tem que trabalhar aquele conteúdo e vêm as atividades em cima daquele conteúdo. Então, às vezes, surge atrito por isso. Que o professor é... Eu gosto muito de dizer o seguinte: nós não podemos confundir educação lá no Campus com a educação que está aqui. [...] Então, essa sociedade do conhecimento está provando pra nós que o conhecimento não é sólido, ele não é uma coisa pronta, ele é líquido, ele é fluido, ele é fluido. Entendeu? Aí o que acontece? Quando você vê a cobrança de determinadas atividades, conteúdos e atividades de um aluno de Educação a Distância e você compara com o aluno que está no campus, principalmente jovem, o aluno jovem, que está lá tranquilamente, cuidando de sua vida acadêmica, que pode ficar assessorando o professor, que pra ele quanto mais contato com o professor mais enriquecimento ele tem no conhecimento dele - que isso é fato - então aquele aluno pode ficar ali, por conta do professor, fazendo pesquisa, acompanhando o professor nos trabalhos que ele faz dentro do campus... Aqui é diferente. Então, alguns dos atritos que surgem é por isso, quantidade de atividades, quantidade de conteúdo. E pode ser muito mais objetivo, entendeu? A Educação a Distância pode ser muito mais objetiva, já que busca um aluno autodidata. Entendeu? (Tutora Presencial 2, 2013, p. 9)

As relações interpessoais e profissionais, portanto, também pedagógicas, entre tutor e professor, apresentam possibilidades e limitações; em alguns casos, ocorrem sem problemas, já em outros há falta de diálogo ou falta de entendimento. Já sobre os critérios de correção das avaliações, os aspectos que se sobressaem são as questões gerais de formatação da redação, de uso adequado das referências bibliográficas, de forma adequada de apresentação de seminário etc., o que mostra que nem sempre o objetivo de conhecimento da disciplina é atingido, e nem sempre (ou em geral) a dúvida do aluno é correspondente a esse aspecto. É difícil entender como os critérios de correção e como o apoio do tutor sempre é tomado pelos aspectos gerenciais, ou seja, não pelo conhecimento, mas pela forma de conhecimento. Se nem o professor nem o tutor lidam com o conteúdo, mas com a forma, é possível compreender que a ideia é apressar e facilitar o trabalho, cuja consequência é de fato jogar a responsabilidade do aprendizado sobre o aluno, considerado autodidata. Além disso, os tutores parecem não concordar com critérios gerais de correção das atividades ou não entendem os critérios. Os relatos indicam que, nesse sistema de EaD, os professores e tutores, dificilmente, conseguem responder às necessidades individuais dos alunos. E, o que não falta mesmo são dúvidas dos alunos, constantemente jogadas aos docentes, tentando resolver um problema com uma chave de fenda, cuja solução depende de um alicate. Em geral, os problemas de relacionamentos, conflitos e desentendimentos são consequência de falta de uniformização e padronização das ações, ou seja, normas comuns e aceitas por todos, desde que justificadas e legitimadas pedagogicamente; essa ausência de normas e as consequentes tomadas de decisões “sem permissão” podem ser entendidos como “invasão da sala de aula virtual” dos professores pelos tutores, de modo que o número de problema advindos pode ser igual aos de professores multiplicado pelo de tutores.

As soluções das dificuldades dos alunos devem ser buscadas na compreensão político-pedagógica da modalidade de educação a distância, no formato da organização escolar a distância, na criação de outras formas de trabalho docente e, por fim, nos objetivos políticos da expansão do ensino superior via UAB. Ainda não são bem eficientes as atribuições docentes e nem o formato mais adequado à expansão numérica dos cursos e polos, configurando a UAB como um modelo de educação a distância com um sério problema do ponto de vista estrutural, no que diz respeito ao trabalho docente. Enquanto isso, o cotidiano exige que as coisas aconteçam conforme os imperativos da

realidade, seja ela coerente ou não com o que é ideal para uma educação de qualidade, mesmo a distância.

Como professor, o trabalho nosso vai desde a montagem da disciplina e depois acompanhamento da disciplina, eu não consigo delegar a minha disciplina aos tutores, eu acompanho muito de perto a minha disciplina, só que é um trabalho imenso, muito grande. Então se você quer romper com esse modelo industrial de educação, essa no meu ponto de vista quase que tecnicista, que tem um que planeja, que pensa a disciplina e os técnicos que executam, você consegue romper só que paga um preço muito alto por isso. Eu tenho uma licença para o doutorado e aqui eu trabalho 3 dias, então em 3 dias eu trabalho 46 horas de dedicação ao CEAD, então por aí você dá para ter uma ideia da sobrecarga de trabalho [...] A concepção da ideia de polidocente é legal, é um trabalho coletivo, deve ser compartilhado, mas por mais que eu compartilhe a docência a responsabilidade é minha, sou eu que lanço a nota, sou eu que aprovo. (Professor 7, 2013, p.4)

Do ponto de vista do tutor, a relação professor/aluno tem também seus altos e baixos. Não há uma percepção mais elaborada sobre por que razão os problemas são daquele jeito, a reflexão concentra-se na percepção sobre como, no dia a dia, o trabalho afeta, diretamente, a atuação do docente, envolvendo a inteireza de sua vida pessoal e profissional. O conflito e suas explicações são embasados na realidade cotidiana tomada como ponto de partida absoluta e cuja solução encontra-se nela mesma, numa provável prática inovadora ou pesquisa científica sobre a educação a distância; não que esteja errado esse procedimento, mas limita o entendimento mais amplo do contexto em que a realidade foi produzida e a conclusão de que o problema pode não ter solução pedagógica já que o problema é estrutural, de princípios e de política. O simples fato de não responder a um e-mail no prazo desejável ou combinado, de não se cumprir com um prazo ou ser rígido com os prazos das atividades não tem culpados pessoais e nem se pode dar ou retirar razão a ninguém, pois depende das condições serem exequíveis ou não conforme as demandas objetivas da realidade.

Alguns professores são mais difíceis pra responder um e-mail, levam mais tempo, mas alguns são bem rápidos, é bem tranquilo. Há casos e casos. Há aqueles que simplesmente disponibilizam a tarefa ali, a plataforma, e vão viver a vida deles e é muito difícil você ter contato. Mas há outros que são mais flexíveis, você pode enviar e-mail que de um dia pro outro ele já te responde. É tranquilo. Acho que assim, como no ensino presencial, há aqueles que são de mais fácil acesso e

aqueles, né, que nunca estão disponíveis. (Tutora Presencial 1, 2013, p. 11)

Sim, eu mesma converso muito com os professores. Às vezes, eu falo, sabe, assim que... Mando e-mail pra suavizar: “ô professor, isso aí tá meio pesado, os alunos...” [...] Isso, aí eu falo, sabe, “o aluno está falando que está pesado. Tem jeito de melhorar isso aí? Aumenta esse espaço. Aumenta esse espaço pra fazer essa atividade, deixa a plataforma aberta mais tempo”. Estou sempre fazendo esse tipo de intermediação, assim, sabe? [...] Tem espaço pra isso. Tem. E-mail. Apesar de haver alguns professores que não gostam muito que aluno encha a caixa de e-mail deles, não, sabe? Aí, tem alguns professores que não gostam muito não e também não têm tempo de ficar abrindo e-mail; têm tantas outras atividades. Mas eles expõem o e-mail deles e tudo. Agora, há um problema. Muitos alunos têm muito medo de... [...] Confrontar com o professor, entendeu, têm muito medo. Eu gosto de falar assim: “gente, a gente troca ideias, a gente troca ideias, dá sugestões”. (Tutor Presencial 2, 2013, p. 23)

Há um estranhamento pelos tutores e professores em relação à questão do lugar que tanto um quanto outro ocupa, das condições de trabalho e de profissionalização. Em alguns discursos, há necessidade de afirmar que o professor é o único responsável pela disciplina, único considerado professor. As ações no CEAD/UFOP estão sendo realizadas a fim de que o professor não se sobrecarregue e tenha condições de atuar de fato não só no planejamento, mas no acompanhamento da disciplina. No entanto, é necessário ressaltar que essa intenção não corresponde à realidade, pois a expansão não acompanha as condições adequadas de realização dos trabalhos.

Os tutores são peças chave na UAB e são unânimes na defesa de seu trabalho ser instituído como profissão. Entretanto, manter a tutoria nos moldes em andamento não permite a profissionalização da tutoria, em termo de reconhecimento como atividade docente, mas apenas como um auxiliar, apoio e suporte, o que inviabiliza a constituição de uma profissão regulamentada; não é compatível exigir licenciatura para não ser professor. A condição de tutor, como figura central, presença de destaque perante os alunos, generalista e com atribuições formais, cria uma série de desconfortos e de conflitos institucionais, sobretudo, do ponto de vista trabalhista e da sobrecarga de trabalho. Em geral, para fugir da realidade e aceitá-la, eles próprios inventam uma estória romanceada, se apropriam dos ideais da sociedade do conhecimento e

contribuem para jogar a responsabilidade para o autodidatismo do aluno. Com o discurso do autodidatismo é possível pensar o tutor como a figura do escravo da antiguidade clássica, chamado de pedagogo, sem pejorativo a função senão a condição, que se encarregava de guiar (levar, conduzir) pelas mãos o filho do senhor à presença do professor, aquele que ensinava. É preciso saber se se deve ou não pejorar a função ou a condição da tutoria.

Porque eu estou aqui, então eu não vou dominar as matérias todas, eu não vou dominar, mas eu tenho que ter uma visão generalista de tudo. Porque na Educação a Distância o aluno é responsável pelo conhecimento que ele vai construir. Não é o professor, não é o tutor que está aqui, não é o professor que está lá no centro de Educação a Distância. Entendeu? Então, qual é o papel do tutor? O papel do tutor é esse, se armar de um conhecimento generalista, para que ele possa motivar e dar instruções suficientes para que o aluno faça a trajetória dele, você compreende? [...] O tutor é um professor, mas aqui eu não sou chamada de professora, entendeu? Eu sou uma tutora. Então, o tutor é quem guia, não é? O tutor não é aquele que guia? Aquele que te ampara, auxilia alguma coisa que está crescendo? Entendeu? Então eu sou uma pessoa que estou aqui amparando 28, 25, 30 alunos, estou aqui amparando esses alunos. Como? Orientando estes alunos em diversas disciplinas, seis disciplinas por semestre. Você entendeu? Então estes alunos estão vendo em mim um amparo, entendeu? Então, o professor está na sala de aula com 30, com 40 alunos, aquele professor é referência para aqueles alunos. Ele é instituído um profissional. Ele é um professor. Agora, o tutor, que está aqui servindo de amparo para esses alunos, não é reconhecido como um profissional. (Tutora Presencial 2, 2013, p.13)

Há alguns relatos bem intencionados, mas, no geral, as críticas dos tutores às suas condições são inúmeras, embora nem sempre à função do tutor. A questão é como alinhar a função com a tutoria e se isso é possível sem modificar ou destruir as atuais “atribuições” do tutor. Uma tutora, por exemplo, diz que sem saber se preparou por vários anos para trabalhar com tutoria, fez várias pós-graduações que afinal acabaram contribuindo para o exercício de seu trabalho. A função da tutoria como “acolhimento” é sempre destacada e a de “multiplicidade” e “polivalência” também, tanto no discurso dos tutores quanto dos professores em geral. Esse discurso de “autoajuda” cria um

ambiente amistoso do tutor com seus alunos, mesmo cientes das adversidades do trabalho.

A gente costuma ter 2 alunos, 3 alunos, mas a grande maioria são mulheres. Então são problemas de família, são problemas econômicos, são problemas de distância, então, a gente, além de estar mediando os conflitos, a gente tem que ouvir, entendeu? A gente tem que acolher, porque o tutor que tá lá presencial, a função dele é múltipla. Aí, por isso, que eu te falo. Eu estudei psicopedagogia, não sabia que eu ia praticar tanto, tá? Eu estudei Filosofia, não tinha nem ideia que ia usar isso tanto; eu fiz curso de Informática Aplicada à Educação Especial que eu também uso. Isso pra mim foi a porta do meu trabalho aqui como tutora; e esse curso que eu fiz de capacitação em tutoria em Educação a Distância pela UFOP. (Tutora Presencial 2, 2013, 9)

Entre algumas críticas dos tutores, destaca-se a necessidade de dominar razoavelmente uma gama enorme de disciplinas a cada semestre como ponto negativo da tutoria. Há uma multiplicidade de conhecimentos que o tutor tem de dominar semestralmente, trazendo insegurança a si e ao aluno que nem sempre compreende que não é função do tutor dominar o conteúdo; às vezes até mesmo o próprio tutor procura fazer mais do que lhe cabe para se tornar reconhecido entre os alunos, já que é a figura mais próxima deles. Interessante notar a frase final do tutor “Eu, como tutor, não estava dando conta, imagine o aluno!”; se o tutor não dá conta por ser generalista assim como o tutor a distância e o professor, por terem uma quantidade enorme de obrigações, então o aluno realmente fica isolado. E o único modo de caminhar adiante é ser realmente um autodidata. Na verdade, a modalidade pelas características próprias deveria se chamar “educação distante”, se não fosse a concepção de autodidatismo que permeia a sua denominação.

Então, de 2009 pra cá, eu fiquei a maior parte do tempo saltando de disciplinas. E isto era um fator negativo pra gente, porque quando estava começando a entender da disciplina, a gente trocava pra outra disciplina. Aí tinha que estudar tudo de novo. Eu dizia que estava sendo um aluno do curso de Pedagogia, porque a gente tem formação de Ciências Biológicas, mas não tem obrigação de saber todas as outras disciplinas. Mas aí a gente fazia este papel de tutor tendo que estudar as outras disciplinas. E a gente se sentia um pouco inseguro em responder algumas coisas para os alunos. Às vezes, isto influenciava nossa atuação. Eu, por exemplo, tinha que saber muita coisa de História, entender o que o historiador pensava. Também de



políticas públicas, eu tinha que saber. (...) Às vezes, não dava pra estudar tudo, porque é muita coisa. Aí eu sentia o que o aluno sentia. Eu, como tutor, não estava dando conta, imagine o aluno! (Tutor a Distância 1, 2013, p. 1)

Embora, o trabalho do tutor tende a ser considerado um trabalho informal, uma modalidade de subtrabalho, não regulamentado por lei como legítimo trabalho, não merecedor de direitos trabalhistas e nem de respaldo jurídico de profissão, a tutoria, na condição de trabalho, tende a ser prestigiada pelos tutores e por toda a equipe de docentes. Como emprego, é rechaçada de forma unânime, ainda mais que as condições em que devem se inserir são um tanto insalubres, trabalho sem treinamento e capacitação adequada, sem formação específica, sob regime de sobretrabalho e trabalho extraordinário, trabalho sem direito a férias e descanso semanal, além dos demais direitos como previdência social e condições dignas de trabalho. Em geral, o questionamento crítico recai mais sobre os aspectos das condições do que estritamente sobre a função do tutor. Entretanto, não há a compressão de que a própria função subvalorizada tende igualmente a corresponder às condições da tutoria, e que, ainda que independente e indireta, o status legitima uma situação. Pode-se pensar que, em alguns casos, mais importante que o trabalho, considerado de forma romanceada, é o emprego propriamente dito. As condições de trabalho são o ônus do emprego de tutoria, ainda que demasiado pesado e desgastante. A crítica, em geral, não está na raiz do problema estrutural da função e condição da tutoria, mas na forma de amenizar com a profissionalização, mantendo a contradição básica entre as condições e a função.

Você trabalha demais. Se o tutor tivesse um vínculo empregatício, se pudesse se dedicar mais somente a isto, acho que ia melhorar a atuação do tutor. Querendo ou não, todo mundo que trabalha aqui ... tem outro trabalho. Às vezes, chega aqui cansado, chega aqui de noite e fica difícil avaliar uma atividade. Não que seja incompetente o tutor, mas o peso do cansaço vem, e aí, se tivesse essa melhoria no vínculo do tutor, se pudesse ter o tutor somente como tutor mesmo. Porque, pra você ver, bolsista pra entrar na tutoria, ele tem que atuar no magistério, tem que ser professor. Então, olha, pra você ver que contradição. (Tutor a Distância1, 2013, p.9)

A reivindicação de o tutor poder ser professor, conseqüentemente, mudar o seu regime de trabalho e suas atribuições em conformidade com sua formação, elevaria a necessidade de contratação de mais tutores. O discurso sobre o tutor não poder ser professor colabora com a interpretação que evita comprometer o Estado com os direitos trabalhistas da categoria e com o investimento financeiro como fator de uma verdadeira política pública de expansão do ensino superior a distância. Esse discurso é assimilado inconscientemente e culturalmente por parte considerável da equipe docente e até entre tutores que se apegam apenas às atribuições imediatas da tutoria como parte funcional da organização escolar. O aumento numérico do quantitativo de tutores que poderia permitir uma revisão (parcial) da função do tutor é pouco ou quase nada considerado pelos docentes em seu conjunto, o que mantém intacto o perfil designado pela UAB.

Ele [tutor] não é professor. Por isso que eu acho que ele não deveria ser vinculado como professor. Ele deveria ter mesmo uma categoria diferente. Porque pra ele ser professor, ele teria que executar a função de professor, lá. Ele teria que, às vezes, ter disponibilidade pra oferecer material extra pra esse aluno, confeccionar material pra ajudá-lo. E não é o caso. O material já está pronto ali. Ele precisa auxiliar esse aluno, esclarecer dúvidas dele. Mas acaba também no seu papel, ele ter “n” funções, porque você tem que ajudar o aluno na vida administrativa dele, você tem que ajudá-lo com as disciplinas, tem que lançar nota, você tem uma série de funções. Então, você nem é o professor, nem é o funcionário da secretaria lá da universidade, você é de tudo um pouco. De tudo um pouco. Então eu acho que ele deveria ter uma categoria específica mesmo. [...] Eu posso chegar, eu posso ler com ele o material que ele tiver, eu posso dar alguma orientação. Mas não é um hábito ter um grupo de estudo específico. “Ah! Nós vamos nos reunir todos os dias pra estudar tal conteúdo”. Não é um hábito. Se ele precisar, “ah! tem 2, tem 3, a gente precisa de uma orientação nesse material”. Então nós vamos sentar e orientá-los, mas não é uma prática do curso (...). O tutor não é professor, ele é só um apoio. (Tutor Presencial 1, 2013, p.7)

Interessante observar que na visão institucional da UAB a qualidade do ensino a distância é dada pelo aumento numérico da classe dos professores efetivos do CEAD/UFOP. O que não é uma inverdade, o professor é, entre os docentes, aquele com a maior sobrecarga de trabalho, mas se esquece de pensar no trabalho do tutor como parte do processo de expansão do ensino, apesar de considerar o tutor como essencial na expansão de polos. Se, de fato, considera-se que há uma equipe, não se pode analisar o conjunto e valorizar o professor em detrimento do tutor ou vice-versa. A ideia não é defender um ou outro modelo de tutor, mas mostrar que o tutor somente não é professor

não por causa da atribuição não ser compatível com a de professor, mas porque somente é funcional ao sistema UAB pela desregulamentação do seu trabalho e de sua “profissão”. Por outro lado, consciente ou inconscientemente, há uma disputa por nicho de mercado, onde o status de professor do magistério superior federal não deseja equiparação profissional. O problema da certificação em massa é que a quantidade de diploma no mercado de trabalho (capitalista) tende à deflação da valorização e do prestígio profissional, mesmo no setor público-estatal.

Eu sei que tem muita universidade que passa a responsabilidade para ele [tutor] de ser professor, então eu acho isso errado. Então, aqui na UFOP nunca tivemos um problema legal, nenhum tutor entrou na justiça, porque realmente consideramos que o papel do tutor é de tutor e o papel de professor é de professor, e o professor que não venha passar para o tutor um papel que não é dele e o contrário também. [...] Se o professor assume o papel dele como professor e se a gente tem um número menor de alunos, eu posso ter um número menor de pessoas para auxiliar o trabalho, então eu não gosto da ideia de mão de obra barata, não gosto da ideia de terceirizar ensino, eu acho que ensino da universidade pública pertence à universidade pública e, para ela ser de qualidade, quem tem que aparecer na primeira versão é o professor, o professor que responde por aquela área, pela disciplina, ou departamento. (Professor 3, 2013, p.23)

O interessante é que do ponto de vista da profissionalização e das relações trabalhistas, o tutor tem um respaldo grande entre muitos professores da UAB, mas não como professores. Como os aliados existem apenas no momento da luta, apesar de tudo, é mais fácil modificar a situação das condições de trabalho do tutor a repensar os meandros de sua função, conseqüentemente, da própria estrutura organizacional e político-pedagógico da UAB como modalidade de educação superior a distância, portanto, o próprio sentido institucional da universidade pública brasileira.

Essa experiência tem que ser válida para um reconhecimento a nível de magistério. Se vai fazer o concurso para a universidade que a tutoria tinha que ter um reconhecimento para que ele possa entrar com vontade nesse processo. Agora, em termos materiais, eu desconfio que o tutor está ganhando pouco, está tendo uma recompensa material abaixo do que o merecido. Eu acho que o maior problema na educação a distância é a questão da tutoria. Porque ficar recebendo 3, 4, 5 anos a título de bolsa é precarização do trabalho mesmo. Porque é essa a

ideia. Não pagando salário mínimo, não tenho carteira, uma série de encargos que eu mesmo Estado cobro, então essas contradições de políticas públicas brasileiras. O mesmo governo que fala que está tirando milhões da informalidade para poder cumprir com uma meta de expansão do ensino superior joga numa espécie de informalidade milhares de trabalhadores que ficam no regime precarizado de trabalho. A minha solução seria muito simples, fazer uma reforma trabalhista, melhorar essas condições. Ver essa questão dos pesos e encargos para poder absorver de forma mais tranquila, do que ficar trabalhando com mecanismos engenhosos e sem futuro. Porque ficar recebendo bolsa não dá. (Professor 9, 2013, p. 15)

Agora, uma coisa que eu digo pra você é que é uma pena isso não ser instituído como uma profissão. É uma pena isso! Porque são milhares de tutores que trabalham nesse projeto de Educação a Distância. A Universidade Aberta no Brasil, eu acho, não poderia ser considerada um projeto a mais, ela já é uma instituição [...] um profissional pode trabalhar 5 anos, 6 anos, 7 anos, 10 anos, a título de bolsa? [...] Então tem que ter um preço para o trabalho do tutor e não uma bolsa de incentivo não. Bolsa de incentivo seria o quê? Se eu tivesse desenvolvendo uma pesquisa. (Tutora Presencial, 2013, p. 5)

As relações de trabalho estão permeadas das contradições oriundas da expansão do ensino superior público do modelo da Universidade Aberta a Distância, inspirada numa gestão pública extremamente racionalizada e com flexibilização das relações trabalhistas e da desestruturação do trabalho e da profissão docente. São vítimas desse processo os docentes envolvidos na UAB, professores efetivos do quadro de pessoal da UFOP lotados no CEAD, os que ocupam cargos de direção e coordenação (com a intensificação e precarização do trabalho), os tutores presenciais e a distância e os professores de outras redes de ensino que ocupam cargos de coordenação de polo na condição de bolsista, eufemismo de subtrabalho ou trabalho informal. Entre as principais vítimas estão os alunos que recebem uma educação de qualidade duvidosa e a sociedade que são os beneficiários diretos.

### 5.3 Condições de Vida Pessoal e Familiar

O trabalho ocupa um espaço considerável na vida das pessoas, portanto, não seria diferente com os professores, tutores e coordenadores de polo; há uma relação direta com a vida privada, pois não é fácil se desvencilhar da vida laboral, que sempre penetra no ambiente domiciliar interferindo, por exemplo, nos períodos de descanso nos finais de semana, feriados e em horários de não trabalho, ou seja, há sempre uma concorrência com outras esferas de nossas vidas. No caso dos docentes da UAB, suas atividades “virtuais” concorrem e solapam algum tempo que a pessoa deixa para o descanso, o lazer e a família. Os professores, como de praxe, já costumam se dedicar integralmente às suas atividades, se envolvendo objetiva e subjetivamente com a docência. É um tipo de trabalho em que o contato com pessoas é inerente às suas atividades, no caso, os colegas de trabalho e, sobretudo, alunos. Esta atividade necessita de uma eficaz administração do tempo e do espaço de forma muito precisa e de uma estrutura psicológica bem sedimentada, capaz de separar ou pelo menos não confundir as várias facetas da vida de um indivíduo, de modo que ele consiga conviver da melhor maneira possível com sua própria multiplicidade.

A modalidade de educação a distância tem interferência direta e, um tanto diferente do ensino presencial, sobre a vida pessoal e familiar do docente, especialmente pela sua característica de um trabalho em série e a multitarefa, intenso, prolongado, subjetivo. Na educação a distância o tempo-espaço (artificial) é relativizado e perde ainda mais a referência com o tempo natural e com o “tempo de trabalho socialmente necessário” à execução de determinadas atividades. A internet por não estar situado a nenhum lugar permite a confusão dos tempos de trabalho, lazer e ócio. Alguns depoimentos podem elucidar melhor o cotidiano.

Não dá para uma professora como eu agora que tenho 3 disciplinas com 800 alunos, lidar com 50 tutores, você não dorme, você tem um trabalho escravizante, um trabalho que você não para de trabalhar, eu chego em casa eu não consigo me desconectar. Esse final de semana mesmo, eu peguei o feriado, sábado e domingo, eu montei as plataformas, porque a gente está fechando o semestre, mas eu preciso elaborar os cursos porque precisa estar no ar na próxima semana, então se eu fosse técnico, eu iria copiar e colar, mas como eu não sou técnico, eu demoro muito, fico testando os cursos, alterando, mas a gente tem muito pouco tempo para fazer melhor. Mesmo assim,

eu me esforço para inovar dentro de contexto formatado para o tecnicismo. (Professor 8, 2013, p.14)

Domingo, eu me sentei no computador uma hora da tarde e parei de trabalhar 11:30 da noite, ontem, ontem foi segunda, eu cheguei aqui na UFOP às 8h, fiquei até 1:00h e fui para casa, trabalhei de 2h e pouca até 10h:30h da noite, fechando semestre e preparando material para um curso que vai começar na próxima semana. E eu tenho mais uma disciplina para trabalhar. Então, realmente há uma sobrecarga de trabalho grande. Há uns momentos de pico, durante o semestre existe o trabalho grande, mas é constante. (Professor 7, 2013, p. 5)

Domingo, eu não fico na internet, não. Domingo é meu. Mas durante a semana, eu sempre vou até umas 9h, 9h e meia da noite, porque é aquele momento que o aluno tem para passar mensagem pra mim. (Entrevistadora: Você acha que os alunos frequentam o ambiente mais à noite?) Mais à noite, então, aí, eles entram na plataforma e veem que estou on-line e já mandam mensagem. (Entrevistadora: Qual a carga horária de trabalho por semana?) Seria de 20 horas também, mas eu faço 40. (Entrevistadora: Por quê?) Acaba sendo intenso, por exemplo, já estava aqui respondendo e-mail. Estou aqui respondendo e-mail pra eles. Então a gente já se senta... E uma parte da noite também. E tem viagens também. (Entrevistadora: E a família não reclama?) Eu sou sozinha, então, ninguém reclama. Posso dedicar, por isso eu viajo muito. Eu sou viúva, o marido não reclama; não tenho filhos, os filhos não reclamam; meus pais é que falam “eu vou mudar pra Bahia”. (Professor 2, 2013, p. 15)

Eu acabo lendo os e-mails todos os dias. É um hábito, é de praxe. Eu acabo lendo todos os dias. Então, eu acabo sempre retornando para o aluno todos os dias. Às vezes, é necessário dar uma atenção num final de semana, num feriado, que, às vezes, é prolongado. Se eu estiver em casa, se eu estiver tendo acesso à internet no momento, eu não me incomodo, respondo a dúvidas e tal. (Tutor Presencial 1, 2013, p.12)

Entrevistadora: Você costuma trabalhar sábado, domingo, feriado? Tem sábado que a gente trabalha. A gente fica preocupado em atender o aluno... Acaba trabalhando. A orientação é não trabalhar mesmo. Mas depois o pepino fica grande lá e a gente tem que segurar. A gente, eu pelo menos, eu, às vezes... Quando está no final de semestre, fico mais atento. O aluno manda e-mail nervoso, “ah, por que que eu tirei zero”? Eu mando e-mail respondendo... E aí tem esse empenho nosso nesses dias. (Tutor a Distância 1, 2013, p.7)

Entrevistadora: Qual o seu horário de trabalho? A manhã, tarde e noite e de madrugada, não tem hora não. Eu fico até às 10 horas da noite, normalmente, e sábado eu estou aqui também. (Entrevistadora: E a família, não reclama, você é casada, tem filhos?) Eu tive problema. Eu tive problema com meu filho nos primeiros anos. Porque eu me envolvi num grau (...). Eu tive problema com meu filho; um dia ele estava falando que não tinha mãe... eu estava ausente. Hoje

ele tá com 16 anos. Mas eu tive que fazer tratamento dele, porque eu me envolvi tanto aqui que eu deixei a desejar em casa mesmo como mãe, sabe? (Coordenador de Polo, 2013, p.11)

É possível constatar alguns pontos que são comuns como o número alto de turmas, disciplinas e de alunos que só por isso já seria o momento de rever o processo e analisar as consequências. Em função da quantidade de trabalho, os finais de semana e os feriados são afetados, tornando comum o trabalho fora do horário normal de trabalho, a ponto até mesmo de se tornar um hábito estar à frente do computador, responder a e-mails, sem que o docente se incomode com a situação, tornando-a natural, como ônus da profissão. Como é uma atividade que envolve sentimento e individualidade, há o desejo de fazer o melhor. O docente, de início, não percebe que se dedica mais que o necessário até o ponto que não dar conta do serviço e adoecer. Essas atividades intensas são, inclusive, constantes, aumentadas, em períodos de “pico”, como finais de semestre ou semanas de prova. Os docentes que ocupam algum cargo têm a responsabilidade pela direção ou coordenação, além das viagens que são frequentes e os horários ainda mais flexíveis, com jornadas prolongadas de trabalho ou em horários diversos como a noite para acompanhar os alunos ou de madrugada para dar conta das tarefas. Há ainda as consequências para a vida familiar, para os filhos e os cônjuges. Quando a pessoa é sozinha, encontra a justificativa para se dedicar ao trabalho, apesar de a orientação ser justamente o contrário. Desta forma, os docentes privilegiam mais a dimensão do trabalho, prejudicando a relação com seus familiares, estando sempre preocupados com os filhos, pela falta de contato e de tempo para o convívio familiar. Muitos se sentem agoniados com os filhos que ficam carentes emocionalmente. Uma filha adolescente disse o seguinte: “eu odeio seu trabalho, eu odeio seus alunos” (Professor 8, 2013, p. 9).

O professor e o tutor sofrem pressão no trabalho e em casa. Com o trabalho, há comprometimento da maior parte do tempo. Em casa, as queixas dos familiares são constantes diante da ausência do parceiro e/ou mãe/pai. As condições de trabalho em muitos casos tornam-se extremamente penosa, e somente muita determinação para abraçar a causa.

Eu não tenho filhos não, eu tenho meu marido e reclama muito, muito, muito, demais, inclusive isso é uma coisa que me preocupa assim de montão, porque fica sozinho o dia inteiro e ainda costuma ficar de noite também. Ele é aposentado e costuma ficar de noite também, porque às vezes chego em casa e ainda vou trabalhar; trabalho aqui e ainda trabalho de noite; e ainda tem viajação também; e outra, estou devendo viagem aos polos, estou devendo. Para você ter uma ideia, ainda nem falei com ele, falo só nas vésperas, pra ele não ficar... Essa semana mesmo, eu vou a uma formatura em Alterosa. Alterosa é muito longe. A formatura é quinta-feira, à noite, 8 horas da noite. Eu estou pensando, ainda vou ver como é que vai ser, sair na quarta, por quê? Se nós sairmos na quinta de madrugada, nós vamos chegar lá quase na hora da formatura; isso não teria nada demais, se eu não tivesse que sair de lá às 6 horas da manhã. Sabe por quê? Porque eu dou aula à tarde no mestrado e mais, escute mais, eu não terminei, na hora que terminar a aula, nós vamos ter que ir para Conselheiro Lafaiete, pois tem outra formatura lá, escutou? (Entrevistadora: E você não pode enviar alguma pessoa?) Não, já mandei vários, tem vários lugares que outras pessoas foram, várias, mas eu não posso mandar a todos, eu tenho que ir a alguns; essa é a possibilidade, Lafaiete é aqui perto. Alterosa já é lá pro... Teve gente que foi para formatura que eu não fui, eles saíram de Salvador e foram pra Itanhém, na Bahia, você sabe quantas horas eles gastaram de carro? Dezessete, tá? Dezessete horas. A essa eu não fui. Então eu falei: “gente, mas vocês chegaram aí moídos!” Mas é tudo gente que tá levando a bandeira da educação a distância. Sabe o que eles responderam pra mim? – “então, a gente tem até que repensar... Esse lugar...”. Eu digo, - “não, mas isso aí é uma parte social muito importante que nós estamos fazendo de atender essas populações, etc.” Então, como estou dizendo, tem gente aqui que abraçou a causa que você precisa ver! (Professor 6, 2013, p.25).

Portanto, o professor sacrifica a própria família para cumprir com as demandas de trabalho, há professores no CEAD/UFOP que só se dedicam ao profissional e muitos têm problemas familiares. Outros não mais se dedicarão apenas ao profissional e tentará se organizar o máximo possível para ter condições de se dedicar à família.

Eu tenho um problema sério porque eu fiquei 4 anos morando sozinho aqui em Ouro Preto. Eu trabalhava de manhã, tarde e noite e agora eu estou tendo que me adaptar à mudança da minha esposa para cá e eu poder tirar esse tempo do trabalho para dedicar à família. Então é um problema sério, se você conversar com todos os professores, eles vão colocar essa questão (...) Eu, por exemplo, sexta-feira, sábado e domingo, tento não abrir e-mail, nem pessoal, então isso já me dá alívio, mas mesmo assim tiro períodos para estudar. (Professor 7, 2013, p. 6)



O professor interiorizou a noção de que os professores não têm férias por exercerem cargos durante muito tempo e não terem tempo de tirar férias. Isso passou como natural durante algum tempo até que foi obrigada a se afastar e, ainda assim, continuou trabalhando no seu período de férias, seja em casa ou no trabalho. Portanto, é uma contradição o trabalhador perder a noção de que tem algum direito, no caso, o de gozar as férias. O hábito leva o professor a considerar o trabalho como o suprassumo da existência e a desconsiderar a sua integralidade como ser humano. Ou mesmo, como no caso anterior, as “viajações” como algo natural na profissão de professor, enfrentando todos os perigos das estradas brasileiras. Assim, o docente, nessas condições, por um período prolongado de tempo, perde totalmente a noção da realidade das condições saudáveis do seu próprio trabalho, confundindo sua pessoa com sua profissão. As férias dos professores não têm significado de descanso do trabalho, pois, em geral, no período de férias, os professores continuam trabalhando, mesmo que em suas “coisas” pessoais, que pouco se distinguem das atividades da docência.

Você sabe que é da lei, você sabe que tem que tirar férias? Se não tirar, eles te põem de férias de qualquer jeito. Numa época, eles me puseram de férias no Natal, Ano Novo, não sei o quê; eu fui reclamar até com um advogado meu, conhecido, ele falou: “não, não, se o funcionário não entra de férias, o empregador pode pôr ele de férias mesmo, de todo jeito”. Então todo mundo aqui tem que tirar férias. Aí todo mundo tira férias de qualquer maneira, tira férias no papel. Por exemplo, um professor tá de férias aqui, 15 dias de férias, tá. Então, ele apenas não virá aqui, ou às vezes até virá, depende, e fica lá na casa dele trabalhando e fazendo as coisas dele, mas tá de férias, porque senão não tem jeito. Ontem, numa reunião - a gente até esqueceu disso - eu estava querendo marcar umas reuniões pra janeiro. Quando eu estava colocando, uma das professoras falou assim: “*Fulano*, mas janeiro todo mundo está de férias”; -“que férias, gente, nós todos estamos trabalhando aqui, tem nada de férias não”. Aí eles riram e alguém falou assim; “claro, *Fulano*, daquele jeito e que você sabe, uai, que todo mundo tem que tirar férias” (risos). Entendeu? Então, agora obrigar uma pessoa a vir aqui pra reunião eu não posso, não tem lógica, a gente tem que entrar num acordo. Eu, por exemplo, para você ter uma ideia, eu estou, digamos, quase batendo pino, por quê? Minhas férias eram de 1º a 15 de agosto e eu te pergunto, “eu tirei algum dia de férias?” Nenhum. Então, nesse tempo todo eu estou pensando, “vou tirar uma semana de férias, pelo menos, vou tirar uma semana”. Que o quê? Eu não consigo. (Entrevistadora: Então, vocês trabalham direto? ) Eu não consigo. Não. Eu estou falando no meu caso aqui, que é mais apertado, por causa dessas coisas todas (cargo de administração). Mas mesmo um professor que é só professor, ele também tira as férias dele e vai fazer as coisas dele na casa dele, não pode deixar a peteca cair. Igual a professora que te falei que ela estava

operada, mas estava lá no laptop dela resolvendo os negócios dela (Professor 6, 2013, p. 23).

O trabalho leva, inclusive, determinado professores a trabalhar mesmo depois de uma cirurgia. A licença saúde costuma ficar apenas no papel, ou seja, nem mesmo a doença é motivo para se afastar do trabalho. Do mesmo jeito que a internet é um vício para adolescentes, o trabalho na educação a distância permite, pelo uso das TICs, o trabalho domiciliar, considerado como estudo domiciliar semelhante ao que têm direito os alunos impossibilitados de frequentar a escola por motivos de saúde. Daqui a pouco, com alguma mudança de mentalidade, é possível aos legisladores fazer esse mesmo entendimento sobre o trabalho domiciliar dos indivíduos afastados para tratamento de saúde.

Aquela professora mesmo que estava com você ontem, excelente, ela ficou um mês na casa dela operada do joelho ou um pouco mais. Você acha que ela colocou alguma pessoa no lugar dela, algum bolsista? Não, senhora. Ela estava operada do joelho. (Entrevistadora: Com cirurgia, continuou trabalhando?). Continuou lá na cama, acho que no terceiro dia, ela já estava com o laptop dela ali, atendendo, fazendo e acontecendo (Professora 6, 2013, p. 22).

Os tutores também sofrem da mesma sobrecarga de trabalho dos professores. Em geral, os tutores têm outros empregos, além do trabalho da tutoria. Em conjunto, há uma intensificação do trabalho e indícios de problemas de saúde, sobretudo, mental, decorrentes do excesso de trabalho ou da necessidade psicológica dele, levando as pessoas a se enganar com confiança numa ilusão. De toda forma, a defesa do próprio trabalho, no caso dos docentes, tende a ser motivo de orgulho profissional. No caso dos tutores, a defesa é do trabalho de tutoria e não do outro trabalho, seja ele qual for.

Entrevistadora: Você já teve algum problema de saúde decorrente do trabalho?: “Não. Não notei isso ainda não. Apesar de que eu estive afastada uns 15 dias, que tive uns problemas aí, mas são de outras atividades também, porque eu não sou só tutora. Quem dera eu pudesse ser só tutora!” (Tutor Presencial 2, 2013, p. 11).

O tutor que está envolvido diretamente com o aluno conhece a pessoa dele, suas angústias, desejos, medos etc., tem um envolvimento pessoal que beira os sentimentos mais nobres de amizade, companheirismo, solidariedade, altruísmo. Deste modo, o trabalho do tutor é totalmente subjetivo, sobretudo porque sua função, conforme as

atribuições da tutoria, como não pode ser confundida com a de professor, está mais próxima da função de educador, no sentido mais amplo do termo, similar à da educação familiar que os de pais dão aos filhos. Daí que é possível valorizar e prestigiar a tutoria por esse aspecto. De fato, parte considerável da sobrecarga de trabalho é ocasionada pelo trabalho subjetivo característica essencial das atribuições da tutoria.

Agora, a minha natureza não é de reclamar muito não, sabe? Eu sou uma pessoa assim, muito consciente, concentrada; então não sou de reclamar muito, não. Mas a gente cansa, sim. Porque é um trabalho assim, que, como estou te falando, ele não é só objetivo, ele é muito subjetivo. A tutoria presencial é muito mais subjetiva que objetiva. Porque, aí, de repente, o aluno chega aqui chateado com o professor que não deu a nota pra ele. Aí, você tem que intermediar isso aí, você entendeu? Você tem que acalmar isso aí, alisar isso aí pra coisa ficar melhor; aí você deve limpar a barra do professor. De repente: “Ah! Esse professor é bacana, é um professor excelente, de qualidade”. Então é um trabalho bom. Aí, o aluno vai ter que sentir: “Aquele professor...” “Não, não é por aí, não. Calma lá! Vamos ver, vamos recuperar essa nota. Faça um trabalho melhor na próxima atividade. Faça melhor”. Então, é isso. Então, a gente fica muito sobrecarregada, subjetivamente, sabe, a gente fica sentida (Tutor Presencial 2, 2013, p.11).

O adoecimento físico e mental, que é comum aos professores da própria universidade, é também um dos principais sintomas na educação a distância da UAB, associado à intensidade do trabalho e ao trabalho de qualidade que alguns pretendem impor nessa modalidade, à revelia das adversas e precárias condições. O esgotamento ou exaustão é um tipo de adoecimento que somente aparece depois de um determinado período de trabalho em condições insalubres. É interessante que os ambientes de insalubridade somente são reconhecidos pelas possibilidades efetivas da ocorrência e não pela probabilidade temporal, e, geralmente, os ambientes organizacionais, as relações interpessoais e profissionais, não são considerados insalubres, salvo poucas exceções e que ainda assim são de difícil diagnóstico, como os assédios morais e sexuais. Um clima de trabalho competitivo e não amistoso nem sempre é considerado insalubre.

Total, total, total! Você pega uma quantidade de gente doente aqui, é uma coisa impressionante. Quem leva a sério fica doente aqui. Aí é na universidade inteira. A UFOP é um problema. (Professor 5, 2013, p. 29)

Eu quero te falar o seguinte, a maioria dos professores fica com a saúde comprometida. Não é só professor não, o tutor também, ele trabalha muito, há muitas queixas só que ele não é ouvido. Então, todos ficam esgotadíssimos, eu mesma, vou falar a verdade para você, eu fiquei por um tempo, a tal da internet é difícil demais não trabalhar no final de semana, porque principal, como eu faço um trabalho mais diferente, eu preciso dar atenção mesmo. Se eu fizesse a plataforma tecnicista, eu poderia fechar e me esquecer dela, como muitos fazem, mas é por isso que faz a diferença, mas com essa questão que faz a diferença, tem a questão do stress, do stress físico, emocional, que sobrecarrega mesmo, entendeu. Você tá ali presente em tudo. (Professor 8, 2013, p. 31)

Os docentes não compreendem que não apenas é preciso um tratamento adequado, como é preciso informar as autoridades (perícia) sobre o adoecimento como forma de se resguardar legalmente e como forma de contabilizar os casos e buscar a solução do problema no ambiente de trabalho.

Sguissardi e João dos Reis mostram que os professores tiram licença e ao invés de ir lá à perícia, eles dão um jeitinho aqui, e aí não tem como quantificar que você está de licença. A minha coordenadora não queria que eu levasse o atestado até a junta médica daqui, eu disse, - “não, eu vou levar, eu quero ir”. Porque é importante que vá, para dizer que o professor fica doente, senão a gente contribui para essa coisa, olha, não fica doente, é a partir daí, da perícia que você sabe que ele está doente, então ele (o coordenador) fala isso, coloca outro professor, faz um arranjo, e as estatísticas mostram 10% só que na verdade é muito mais, é muito mais. (Professor 8, 2013, p. 29)

Alguns professores admitiram terem tido problemas de saúde decorrentes do trabalho, entretanto, continuaram trabalhando ou somente depois de algum tempo solicitaram atenção para o seu caso. As coordenações de curso são as atividades que os professores mais procuram evitar, pois o desgaste é aumentado com as atividades administrativo-burocráticas, associadas ainda à sobrecarga de aulas e disciplinas.

Houve certo desequilíbrio comigo no ano passado quando assumi a coordenação do curso de administração pública e a gente estava sem estrutura de secretária e aí coincidiu com a greve e a minha filha ficou doente, eu também fiquei, então aí eu pedi para me afastar. Na realidade, foi uma sobrecarga de trabalho, foi e na verdade como a minha filha ficou doente e eu tinha muita preocupação com o trabalho, isso me levou a ficar doente também, então, em função disso, eu decidi largar a coordenação do curso. [...] fiquei doente e só peguei os dias que eu tinha de recuperação e depois que eu voltei pedi para sair da coordenação porque estava complicado para mim. Eu tinha uma sobrecarga de trabalho, eu estava com 42 turmas, com 3 disciplinas, em vários cursos. (Professor 4, 2013, p. 4)

Somente depois de alguma experiência com problemas de saúde familiar ou pessoal decorrentes do trabalho é que o docente assume uma postura mais crítica e questionadora da sua própria realidade. E o trabalho, que antes parecia como o fim último da vida do profissional, é agora posto em xeque ou pelo menos equilibrado com outras facetas da vida do docente.

(...) então, hoje em dia, eu consigo perceber o que é mais importante para mim. Hoje em dia, eu consigo dizer não para algumas coisas e não aceitar tudo. Porque eu cheguei no meu limite. Hoje em dia, eu sei qual é o meu limite e tem coisas que eu não aceito mais. (Professor 4, 2013, p. 4)

O ambiente organizacional de trabalho também suscita outro tipo de adoecimento muito pouco perceptível, pois envolve situações e determinadas relações de trabalho informais, invisíveis aos olhos comuns, difíceis de serem comprovadas, mas reais nos seus efeitos. E quanto mais for o ambiente competitivo que gera uma intensidade no trabalho e um clima de desconfiança, maior são seus efeitos.

Olha, o cotidiano é esse, aqui, com sinceridade, eu acho que nosso curso aqui poderia ser muito bom, temos profissionais muito bons, mas ele não é muito bom, ele tirou nota 4, mas ele não é muito bom no conjunto, por quê? Têm professores individualistas, cada um trabalhando na sua seara, nós não conseguimos, a gente faz reunião, convida para reunião, vêm um, dois, três professores, sendo que temos

25 professores, então como você pode fazer um trabalho a distância sem encontros? (Professor 8, 2013, p.14)

Eu vivi o assédio moral e de forma bem violenta por conta do meu trabalho. Foi um grupo pequeno, um contaminando o outro, inventando situações que me conseguiram, porque o assédio moral consegue atacar as pessoas, e consegui me atacar mesmo, a pessoa queria mesmo me deletar e eu estou no meu período probatório. Mas, quando você tem dados ao seu favor, a mentira não vai longe. Eu tenho muitos dados a meu favor... Eu, inclusive, estou tomando remédio, porque eu parei de dormir, porque o que a pessoa queria fazer, ela conseguiu (Entrevistadora: Você faz terapia?): faço contando para os outros, porque nem tempo eu tenho, estou tomando fluoxetina, porque fiquei muito deprimida, estava tendo pesadelos, você imagina, olha que situação, é deplorável, você pegar um colega seu, isso é uma maldade! Por exemplo, se você publica e/ ou está fazendo um trabalho de que os alunos estão gostando, você está querendo aparecer, se projetar, mas você vai querer ser um professor que não seja referência no seu trabalho? (Professor 8, 2013, p. 17)

Num ambiente de trabalho massificado, de produção em série, de trabalhos plurifuncionais e multitarefa, de alta intensidade no ritmo das atividades laborativas, de prolongado desgaste físico e mental, de envolvimento subjetivo permanente com as pessoas, é evidente o surgimento de todo tipo de problemas de saúde, de vida pessoal afetada diretamente pela sobrecarga de trabalho e de problemas no ambiente familiar com filhos e cônjuges, num círculo vicioso que tende a retornar ao próprio trabalho e a piorar o clima organizacional. Essas são consequências de uma gestão gerencial das instituições públicas estatais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa manhã, ao despertar de sonhos inquietantes, Gregório Samsa deu por si na cama transformado num gigantesco inseto. Estava deitado sobre o dorso, tão duro que parecia revestido de metal, e, ao levantar um pouco a cabeça, divisou o arredondado ventre castanho dividido em duros segmentos arqueados, sobre o qual a colcha dificilmente mantinha a posição e estava a ponto de escorregar. Comparadas com o resto do corpo, as inúmeras pernas, que eram miseravelmente finas, agitavam-se desesperadamente diante de seus olhos (FRANZ KAFKA).

*A Metamorfose* de Franz Kafka é uma narrativa literária que conta a história de Gregório Samsa que num certo amanhecer ao se despertar tinha se transformado num inseto asqueroso de dorso duro e múltiplas patas. O protagonista da história se deu conta da transformação, pensou e a criticou, finalmente, se adaptou à nova realidade sem mesmo perceber no que realmente tinha se transformado. E, em nenhum momento compreendeu aquilo em que se tornou e nem os motivos que o levaram a essa transformação.

A transformação que Gregório Samsa vivenciou durante anos afetou completamente sua subjetividade e sociabilidade. O dorso duro e as múltiplas patas simbolizam as duras condições de vida e trabalho que o levou a um estado precário de saúde, representam o peso da servidão a uma família com estilo de vida parasitária e às duras condições de um caixeiro viajante sem horários adequados de descanso. Gregório Samsa sofre por uma vida preenchida integralmente pelo trabalho e desprovida de vivências sociais que possibilitem convívios humanos sensíveis e duradouros.

*A Metamorfose* simboliza também as transformações e as contradições no contexto familiar e social que interferiram diretamente na vida do personagem, fazendo-o sentir a mudança, criticá-la e adaptar-se a ela, mas nunca a compreender, permanecendo o estranhamento. É um livro que transcende a ficção e mostra a crueldade da condição humana que naturaliza os incômodos da submissão pessoal e social.

Na narrativa literária prevalece o princípio da inversão. Desse modo, a história não caminha para o clímax, pelo contrário, inicia com ele, ou seja, com a constatação

de que Gregório Samsa se metamorfoseou em um monstro e com as condições de monstro precisa conviver; e, a família que vivia parasitariamente à custa do seu trabalho revê seu próprio posicionamento em relação a esse personagem depois de sua morte. O princípio da inversão tal como foi utilizado no livro impõe o questionamento sobre os sentidos das transformações atuais, perceptivo somente após o desfecho do processo, no conjunto da sociedade. Em *A Metamorfose*, Franz Kafka não analisa os motivos que levaram às transformações, mas somente descreve as consequências para a vida de Gregório Samsa e sua família. Apesar da morte de Gregório Samsa metamorfoseado em inseto representar sua libertação, a descrição desse processo mostra que a metamorfose reflete a alienação e perda da identidade humana.

*A Metaformose* de Franz Kafka nos inspirou, após a finalização da pesquisa e depois das conclusões preliminares, a perceber que de modo semelhante a essa narrativa literária, as condições de trabalho do professor se transformaram na mesma direção, com o Programa Universidade Aberta do Brasil. A pesquisa demonstrou que as novas exigências e relações de trabalho impostas ao professor e tutor na UAB produzem certos desajustes ao trabalho, à família, ao convívio social e a saúde. Em geral, professores e tutores não compreendem as transformações no seu trabalho em suas contradições e complexidades. Não critica o perfil docente de professores e tutores e/ou a existência do professor metamorfoseado em docente na UAB. Tomam os docentes e a própria institucionalidade da UAB como dado objetivo e natural, portanto, válidos e legítimos. Em geral, as críticas recaem sobre as condições de trabalho, no entanto, é preciso perceber que o perfil e as relações de trabalho impostas levam inexoravelmente as precárias condições de trabalho. Além disso, não há como desvincular o perfil profissional e as relações de trabalho do contexto mais amplo que produziu a nova realidade. Desse modo, não se resolve um problema sem pensar no outro. Portanto, em geral, as críticas provenientes dos entrevistados não ultrapassam o aspecto pessoal das múltiplas tarefas.

A contribuição dessa investigação não foi apenas mostrar o produto, o resultado das condições e das exigências do trabalho do docente, mas os processos que intermedeiam as condições oficiais que institucionaliza e implementa a UAB e interfere no trabalho docente. Nesse contexto, constatou-se que a nova fase de acumulação capitalista se caracteriza pela posição hegemônica do capital financeiro



no sistema econômico internacional. As empresas e corporações multinacionais configuram-se como as principais forças do capitalismo, subordinando o Estado e o mercado às dinâmicas próprias do capital. Esse quadro fez com que o Estado adotasse, a partir de meados da década de 1990, o neoliberalismo como orientador de suas políticas econômicas. O resultado foi a criação de um conjunto de políticas de desregulamentação, liberalização e privatizações. O neoliberalismo significou, portanto, o fortalecimento de um modelo de acumulação em que as regras do mercado e do capital estão no centro das relações sociais e econômicas das instituições público-estatais.

No Brasil, a ofensiva à crise da década de 1980 resultou na adesão às políticas neoliberais e em um amplo programa de Reforma do Estado e de suas instituições. A Reforma do Estado trouxe a concepção de *não exclusividade do Estado* em setores como a saúde, educação e a pesquisa científica, significando que a execução desses serviços deve ser realizada em parceria com a iniciativa privada. Além disso, a Reforma do Estado promoveu uma reconfiguração da função social das instituições públicas federais com desdobramentos no trabalho do professor, impôs os conceitos gerenciais e empresariais no interior das Universidades Públicas Federais e instaurou mecanismos de controle externos, limitando o trabalho do professor ao desenvolvimento do conhecimento aplicado.

Portanto, a Universidade Pública Federal é afetada pela introdução de políticas públicas e educacionais que visam contribuir com o regime de acumulação do capital. O governo criou vários programas que contribuí com o processo de profissionalização, formação e certificação em massa. O programa Universidade Aberta do Brasil é um exemplo do interesse do governo federal em expandir o ensino superior por meio da lógica capitalista de racionalização.

A racionalidade no contexto do trabalho docente segue as diretrizes educacionais e concepções pedagógicas de organismos multilaterais. É possível perceber que a educação a distância tem sido determinada pela ideologia do determinismo tecnológico, pelo desenvolvimento das tecnológicas de informação e comunicação num contexto de fetiche tecnológico atrelado à promoção do capital. Além disso, as teorias em educação a distância sofrem influência dos modelos de produção. Atualmente, o modelo de competências e as teorias com ênfase na aprendizagem modificaram o papel do

professor. O processo pedagógico-didático passou a se embasar em pedagogias que valorizam as habilidades e competências, prezando mais pelo saber fazer do que pelo saber em si. Desse ponto de vista, a formação geral tende ao esvaziamento do conteúdo e à secundarização do papel docente. A ênfase na aprendizagem prioriza a aquisição de competências, entre as quais, de manuseio dos recursos tecnológicos.

Em relação à regulamentação jurídica e institucional da educação a distância, constata-se que, embora a educação a distância seja legitimada a partir de um amplo marco jurídico e com várias ações e programas que culminaram na criação da UAB, esse processo não privilegiou a regulamentação do trabalho docente. No caso do trabalho dos tutores, ele é estabelecido com contratos temporários e sem direitos trabalhistas e/ou previdenciárias.

No caso específico do trabalho docente na UAB/UFOP, a conclusão mais explícita é que o trabalho nessa instituição pressupõe condições e relações de trabalho anômalas as tradicionalmente existentes nas Instituições Federais de Ensino Superior. O docente na UAB/UFOP é entendido como o conjunto de trabalhadores responsável pela elaboração e oferecimento do curso com destaque para o professor e o tutor presencial e a distância. Tem-se um processo de trabalho que por meio dos artefatos tecnológicos e de uma organização institucional peculiar torna secundário a figura do professor em relação à mediação e contato direto com o aluno. O trabalho sustenta-se efetivamente pelo trabalho dos tutores, que embora disponha de curso superior na área de conhecimento do curso não são considerados oficialmente como professores, mas auxiliares e monitores. Assim, os tutores titulados como professores têm seus trabalhos rebaixados em termo de função, relações de trabalho, direitos trabalhistas e prestígio.

A investigação permite concluir que os docentes – professores e tutores presenciais e a distância - da UAB/UFOP estão “pagando a conta” da expansão do ensino superior nessa instituição. O trabalho docente na UAB/UFOP é um exemplo concreto do processo de precarização e intensificação inserida nas instituições públicas federais. Na UFOP, a expansão das matrículas na graduação ocorreu por meio de Programas como o REUNI e a UAB. O número de matrículas no curso presencial, no período de 2000 a 2007, se manteve estável; somente a partir de 2008, com a adesão ao REUNI, houve um salto de quase 50% no número de matrículas no ensino presencial. A educação a distância também se expandiu com a adesão ao Programa UAB, com um

aumento, entre 2007 e 2008, de 84% no número de matrículas nos cursos a distância. O quadro atual mostra que a educação a distância representa aproximadamente 40% das matrículas em relação ao ensino presencial na UFOP. Nota-se que em menos de 7 anos houve um crescimento expressivo das matrículas a distância se comparadas as matrículas presenciais.

O crescimento no número de matrículas a distância não é proporcional ao número de docentes. A equipe de trabalhadores docentes é pequena. Ao comparar o número de professores com a quantidade de alunos na educação a distância com o ensino presencial, verificamos que a proporção é demasiadamente desigual. Portanto, o processo de expansão na UAB/UFOP ocorre à custa da sobrecarga de trabalho dos professores e dos tutores. Ademais, no caso dos tutores, não são reconhecidos como professores e em relação aos professores responsáveis pela elaboração das disciplinas se distanciam em termos de status e valorização profissional.

A expansão da educação via UAB afeta diretamente os professores e tutores, com perda de prestígio e condições de trabalho mais difíceis. Há várias facetas que interferem no trabalho docente na educação a distância: A organização do trabalho ocorre por meio da divisão do trabalho; a separação entre o processo de concepção e execução resulta em limitação da autonomia e reconfiguração do perfil profissional; a sobrecarga de trabalho compromete o tempo de descanso e a convivência familiar e social; a formação em serviço afeta a prática educativa; o trabalho de tutores a título de bolsa e sem vínculo empregatício promove a rotatividade e a falta de compromisso com o trabalho; e, a falta de recursos humanos e materiais dificultam o êxito do programa.

Os depoimentos mostram que o trabalho docente na educação a distância exige alto nível de envolvimento profissional, com tempo integral e prontidão imediata, inclusive, por exemplo, aos finais de semana. A vida pessoal e familiar se mistura e se mescla com o trabalho profissional. O resultado é o espaço privado ocupado com as tarefas docentes e prejuízos aos momentos de descanso e convívio com a família. Desse modo, como consequência da nova organização e do novo perfil, os professores têm seus trabalhos intensificados trabalhando manhã, tarde e noite. O próprio sono é colocado em segundo plano em detrimento do trabalho. Observamos que os docentes na UFOP não têm o apoio e reconhecimento desejado, inclusive, em decorrência da sobrecarga de trabalho, em casa há conflitos com a família. Além disso, educados em

instituições educacionais presenciais e acostumados a trabalhar no sistema presencial, sentem desconforto com a nova realidade institucional, sentem-se impotentes diante a responsabilidade de formar inúmeros alunos. Os docentes se esforçam para adaptar a nova realidade, buscam fazer o melhor diante das limitações de um sistema tecnológico. Nesse processo, há contradições, de um lado, não se tornam amigos íntimos desse modelo institucional e, de outro lado, há fetiche e estranhamento.

Portanto, é evidente que o trabalho na UAB/UFOP expressa o mesmo processo de precarização e intensificação que tem afetado também os professores das Instituições Públicas Federais (modalidade presencial). Os professores e tutores se sentem sobrecarregados e a tendência é, na medida em que se comprometem com a prática pedagógica, aumenta o sofrimento, a fadiga e a frustração.

A UAB/UFOP, como expressão do que ocorre na Universidade Pública Federal, apresenta várias contradições em relação à organização, à infraestrutura, à valorização do trabalho dos docentes e à legislação. Todos esses elementos são impactantes nas condições de trabalho e no significado pessoal e social que docentes constroem acerca do trabalho. A propósito da organização da instituição educativa, a UFOP oferece cursos em um número enorme de Polos de Apoio Presencial, que, de modo geral, não dispõem de condições de infraestrutura adequada e desmantelam a ideia de universidade, ou seja, as universidades como instituições educativas deixam de ser o centro de referência diante de inúmeros Polos de Apoio Presencial espalhados pelo território. Os Polos de Apoio Presencial, que não são universidades propriamente ditas, visam ao atendimento em massa com a criação e oferta de cursos desvinculados do ambiente escolar e acadêmico, o que resulta em um processo de certificação meramente formal aos que conseguem concluir os cursos. Além disso, Os Polos de Apoio Presencial da UFOP são vulneráveis as mudanças políticas, enfrentam dificuldades de implementação e aceitação nas comunidades universitárias e externas, muitos Polos de Apoio Presencial têm estrutura parcial, com falta de espaço, recursos técnicos, financeiros e humanos suficientes.

Em relação ao aspecto formativo dos alunos, professores e tutores, tem-se um processo que torna secundário o conhecimento por meio do ensino e da aprendizagem de competências cognitivas e sociais. A educação dos alunos concentra-se no desenvolvimento de habilidades e competências consideradas naturais ou adaptativas,

tornando os próprios alunos responsáveis pelo seu desenvolvimento e por suas aprendizagens. Aos tutores e professores cabem a aquisição de novas habilidades no processo de ensino, particularmente gerenciar administrativamente o ambiente virtual de ensino-aprendizagem. O tutor não é professor e não ensina conteúdo disciplinar, sua função básica reside em criar as condições para que o aluno desenvolva sua “autonomia”, ou seja, gerenciar o processo, em outras palavras, seu foco pedagógico e didático é conduzir/controlar a situação pela *metodologia do ambiente de aprendizagem*. O professor não tem contato direto com o aluno, suas atribuições também se caracterizam pelo aspecto administrativo, entre as quais, elaborar os materiais didáticos utilizados no curso, preparar o Ambiente Virtual de Aprendizagem e acompanhar e/ou orientar o trabalho dos tutores em inúmeras salas virtuais de aprendizagens.

A reorganização do Estado nos moldes dos ajustes políticos, econômicos e organizacionais neoliberais altera profundamente a natureza das instituições universitárias públicas e o processo de trabalho do professor. Tal situação tem como manifestações a diversificação e a diferenciação da universidade a partir de medidas como o Reuni, a UAB etc. Especificamente o programa UAB é acompanhado de limites jurídico-institucionais na concretização plena do trabalho docente, além de apresentar fragilidades relacionadas à valorização do docente. São inúmeras, complexas e diversas as atividades demandadas em relação ao trabalho dos docentes, extrapolando suas inerentes prerrogativas profissionais e os limites de tempo e espaço adequados ao trabalho com qualidade, além de não serem os tutores reconhecidos como professores. Instauram-se contratos de trabalho flexíveis na universidade pública estatal, que se relacionam diretamente aos mesmos processos produtivos que exigem trabalhadores flexíveis e passíveis diante da perda dos benefícios conquistados historicamente.

Trata-se de mudanças importantes na natureza da universidade pública, do trabalho do professor e da aprendizagem do aluno. Submete-se à racionalidade mercantil e privilegia a dimensão utilitária e profissional na formação e no trabalho. Enfim, o Estado, de um lado, investe na expansão quantitativa para atender às crescentes demandas educacionais e, de outro lado, com uma gestão racionalizada, com redução e cortes de custos, o que se desdobra em uma nova organização escolar, educativa e pedagógica, e uma nova forma diferenciada de profissionalização docente.

As exigências profissionais e relações de trabalho na UAB adquirem uma configuração que extrapolam o controle pessoal do professor. A trajetória percorrida permite concluir que as razões das transformações do trabalho docente se referem mais a consolidação das condições que assegurem a ordem social, econômica e política vigente do que com o compromisso com a formação do sujeito trabalhador humano e culto. Portanto, a UAB corresponde ao esforço para se adaptar e modernizar a universidade pública instituindo outro contorno de formação inicial de graduação, especialmente novas características de licenciatura plena. Para isso, esse programa precisa modificar a natureza das instituições e mascarar problemas relacionados à qualidade do ensino, formação acadêmico-profissional, democratização do ensino, e, especialmente, os liames das metamorfoses do trabalho docente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Giovanni. **O novo (e precário) mundo do trabalho: Reestruturação produtiva e crise do sindicalismo**. São Paulo. Boitempo, 2000.

ALVES, João Roberto Moreira. A história da EaD no Brasil. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (org). **Educação a Distância: O estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

ALONSO, Kátia Morosov. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: Dinâmicas e lugares. *Educação e Sociedade*. Vol. 31, nº 113, p. 1319-1335, dez. 2010

AMARAL, Mirian Maia do. **Proposta de mapeamento de competências para atuação de designers educativos**. Dissertação de mestrado. Estácio de Sá. Rio de Janeiro, 2007.

ANDIFES. Proposta de Expansão e Modernização do Sistema Público Federal de ensino Superior, 2003. Disponível em: <[www.andifes.org.br](http://www.andifes.org.br)>. Acesso em: 10 jan. 2012.

ARANHA. Ana. Cadê a Universidade Anunciada Aqui? *Época*. São Paulo: Editora Globo, n. 6621 de 25 de janeiro de 2011. P.50-56.

ARAÚJO, Ivanildo Amaro. **Textos, contextos e intertextos do trabalho pedagógico do(a) professor(a) – mediador(a) no curso PIE/FE –UNB**. Tese de doutorado. UNICAMP. Campinas. 2007.

ARCE, Alessandra. Educação a distância: “cavalo de troia” na formação do pedagogo? In: SOUZA, D. D.; FLORESTA, M.G.S.; SILVA JÚNIOR, J.R. (Orgs.). **Educação a distância: diferentes abordagens críticas**. São Paulo: Xamã, 2010, p. 77-87.

ARETIO, Lorenzo García. **La educación a distância: De la teoría a la práctica**. Barcelona: Ariel. 2002.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior** - Las lecciones derivadas de la experiencia. Washington, 1994. Disponível em: <<http://www.bancomundial.org.br>>. Acesso em: 9 abr. 2010.

\_\_\_\_\_. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial.** O Estado em um mundo em transformação. 1997. Disponível em: [http://www.bancomundial.org.br/index.php/content/view\\_folder/94.html](http://www.bancomundial.org.br/index.php/content/view_folder/94.html)>. Acesso em: 12 abr. 2010.

\_\_\_\_\_. **Documento estratégico do Banco Mundial.** A educação na América Latina e Caribe. 1999. Disponível em: <http://www.bancomundial.org.br>>. Acesso em: 8 abr. 2010.

BARRETO, Raquel, Goulart. Trabalho e Formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1181-1201, set./dez. 2004.

\_\_\_\_\_. Formação de professores a distância como estratégia de expansão do ensino superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1299-1318, out./dez. 2010.

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

BERNHEIM, C. T.; CHAUI, M. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento.** Brasília: Unesco, 2008. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422por.pdf>>. Acesso em 22 de setembro de 2012.

BRASIL. **Edital nº 1**, de 20 de dezembro de 2005. Chamada Pública para Seleção de Polos Municipais de Apoio Presencial e de Cursos Superiores de Instituições Federais de Ensino Superior a Distância para o Sistema UAB. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez 2005. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/editais/editaluab1.pdf>>. Acesso em 26 de janeiro de 2012.

BRASIL. Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e Funções Gratificadas do Ministério da Educação e do Desporto e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 28 maio 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1996/D1917.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1996/D1917.htm)> Acesso em: 26 de janeiro de 2012.



BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Decreto Presidencial n. 6.096, de 24 de abril de 2007 que Institui as Diretrizes do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Gerais do Decreto n. 6.096 – Reuni - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Brasília, DF, 2007.

BRASIL.MEC. Decreto-Lei no 778, de 21 de agosto de 1969. Autoriza o funcionamento da Universidade Federal de Ouro Preto e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1969. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0778.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0778.htm)> Acesso em: 15 de maio de 2013.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm)>. Acesso em: 10 de maio de 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>>. Acesso em: 10 de maio 2011.

BRASIL. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n. 9.493/96). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 1998-a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>>. Acesso em: 10 de maio de 2011.

BRASIL. Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 1998-b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L9610.htm>>. Acesso em: 10 de maio de 2011.

BRASIL. Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998. Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o disposto no art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa**

**do Brasil.** Brasília, 1998-c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2561.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2561.htm). Acesso em: 10 de maio de 2011.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 10 de maio de 2011.

BRASIL. Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 29 jul. 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5159.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5159.htm) Acesso em 26 de janeiro de 2012.

BRASIL. **Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005.** Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm). Acesso em: 10 de maio de 2011.

BRASIL. **Decreto nº 5.773 de 9 de maio de 2006.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm). Acesso em: 10 de maio de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.800/2006.** Dispõe sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 jun. 2006. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-1/decretos1/decretos1/2006#content>. Acesso em 26 de janeiro de 2012.

BRASIL. **Edital nº 1,** de 20 de dezembro de 2006. Segunda Chamada Pública para Seleção de Polos Municipais de Apoio Presencial e de Cursos Superiores de Instituições de Ensino Superior a Distância para o Sistema UAB. *Diário Oficial da União*, Brasília,

DF, 18 out 2006. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/editais/editaluab2.pdf>. Acesso em 26 de janeiro de 2012.

BRASIL. **Decreto nº 6.316**, de 20 de dezembro de 2007. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 dez. 2007. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-1/decretos1/decretos1/2007#content>. Acesso em 26 de janeiro de 2012.

BRASIL. **Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007**. Altera dispositivos dos Decretos nºs 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6303.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6303.htm). Acesso em: 10 de maio de 2011.

BRASIL. Decreto nº 6.320, de 20 de dezembro de 2007. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 21 dez. 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6320.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6320.htm) Acesso em 26 de janeiro de 2012.

BRASIL. Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011. Aprova a Estrutura Regimental e Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 17 de maio de 2011. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7480.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7480.htm). Acesso em: 26 de janeiro de 2012.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 1, de 3 de abril de 2001. Estabelece as normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 2001. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/CES0101.pdf>>. Acesso em: 10 de maio de 2011.

BRASIL. MEC. **Fórum das Estatais pela Educação: diálogo para a cidadania e inclusão.** 2004. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/texto.pdf>> Acesso em: 26 de janeiro de 2012.

BRASIL. INEP. Sinopses estatísticas do Censo da Educação Superior: 1995 a 2010. Brasília, 1995/2010. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>. Acesso em: 10 fev. 2011.

BRASIL. MEC. Portaria nº 301, de 7 de abril de 1998. Normatiza os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/port301.pdf>>. Acesso em: 10 de maio de 2011.

BRASIL, MEC. Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001. Autoriza a inclusão de disciplinas não presenciais em cursos superiores reconhecidos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://cev.org.br/biblioteca/portaria-2253-2001>>. Acesso em: 10 de maio de 2011.

BRASIL. MEC. Resolução FNDE nº 8, de 30 de abril de 2010. Altera os incisos I a V do art. 9º, o § 1º do art. 10 e o item 2.4 do Anexo I da Resolução CD/FNDE no 26/2009, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema UAB. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 2010. Disponível em: <[www.fnde.gov.br/index.php/...res2010/...res0830042010/download](http://www.fnde.gov.br/index.php/...res2010/...res0830042010/download)>. Acesso em: 10 de maio de 2011.

BRASIL. MEC. Projeto de Lei para o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>>. Acesso em: 10 de maio de 2011.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional da Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** DF, 10 jan. 2001. Disponível em:

<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-1/leis-ordinarias/legislacao-1/leis-ordinarias/2001#content>>. Acesso em 26 janeiro de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Fórum das Estatais pela Educação. **Projeto: Universidade Aberta do Brasil**. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/universidade.pdf>>. Acesso em: 26 de janeiro de 2012.

BRASIL. *Plano diretor da reforma do aparelho do Estado*. Presidência da República/Câmara da Reforma do Estado. Brasília, 1995.

CARVALHO, Adriana dos Santos Caparróz. **Educação a distância: um olhar sobre a profissionalidade docente na educação on-line**. Dissertação de mestrado. Universidade Católica Dom Bosco. 2009.

CARVALHO. José Murilo de. **A Escola de Minas de Ouro Preto: O peso da glória**. São Paulo: Nacional; Rio de Janeiro: FINEP, 1978.

CARVALHO. Maria do Carmo Brant de; NETTO, José Paulo. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. São Paulo, Cortez, 2005.

CARVALHEIRO, S. A. **A experiência formativa diante da educação a distância**. São Carlos: UFSCar, 2002.

CASTRO, Rafael Fonseca de. **Aprendizagem e trabalho colaborativo na educação a distância**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Pelotas. 2008.

CERNY, Roseli Zen. **Gestão pedagógica na educação a distância: análise de uma experiência na perspectiva gestora**. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1995.

\_\_\_\_\_. **A mundialização financeira**. Gênese, custos e riscos. São Paulo: Xamã, 1998.

CORAZZA, Gentil. **Globalização Financeira – a utopia do mercado e a reinvenção da política**. 2003. Disponível em <http://www.anpec.org.br/encontro2003/artigos/A24.pdf>>. Acesso em 22 de setembro de 2012.

COSTA, Antônio R. F. da; AQUINO, Mirian de A.; Industrialização do ensino e política de educação a distância. **Ciência e Movimento**. Ano XIII, no 26, 2011/2.

COSTA, Maria Luisa Furlan. **Políticas Públicas para o Ensino a Distância e a Implementação do Sistema Universidade Aberta do Brasil no Estado do Paraná**. Tese de doutorado. UNESP. Araraquara 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Temporã: O Ensino Superior: Colônia à era Vargas**. São Paulo: UNESP, 1980.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 234-252. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 16/03/2010.

DELORS, Jacques. **Educação: Um tesouro a descobrir**. São Paulo, Cortez, 1998.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. In: **Cadernos CEDES**. Campinas, v.19, n.44. abr. 1998.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. In: **Caderno Cedes**. v.19 n. 44. Campinas. Abr. 1998.

ESTATUTO DA UNIREDE. Disponível em: [http://www.aunirede.org.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=46&Itemid=53](http://www.aunirede.org.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=46&Itemid=53)>. Acesso em 26 de janeiro de 2012.

Evolução dos Fluxos de Investimento Estrangeiro Direto. In: **Relatório de Inflação**. Setembro, 2011. Disponível em: <http://www.bcb.gov.br/htms/relinf/port/2011/09/ri201109b5p.pdf>>. Acesso em 15 de setembro de 2010.

FIORI, José Luis. **Em busca do dissenso perdido: ensaios críticos sobre a festejada crise do Estado**. Rio de Janeiro: Insight Editorial, 1995.

FÓRUM DAS ESTATAIS PELA EDUCAÇÃO. **Diálogo para a Cidadania e Inclusão**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/texto.pdf>>. Acesso em: 30 de março de 2009.

FAURE, Edgar. **Aprender a Ser**. Lisboa. Bertrad, Difusão Européia do livro, 1974.

FURQUIM, L. A.C.V. **O papel pedagógico do tutor na EaD: Uma abordagem bibliométrica baseada no Banco de Teses da Capes.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2010.

FURTADO, Valéria de Almeida. **A formação em serviço de educação a distância sob a ótica do pensamento complexo: a construção de uma identidade.** Tese de doutorado. PUC/SP. 2009.

GARBIN, Tânia Rossi. **Gestão da EAD: O Polo de Apoio Presencial.** Ouro Preto: UFOP, 2012.

GONCALVES, Adilson Luiz. **Entre o presencial e o virtual: percepções de professores do ensino superior sobre a utilização de ferramentas de comunicação a distância e suas implicações no trabalho docente.** Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Santos. 2008

GUIMARÃES, Gustavo Pires. **Estado do conhecimento sobre formação de professores (2003-2004): educação a distância e o uso de TIC democratizam o saber?** (Dissertação de mestrado). Universidade Católica de Goiás. 2007.

HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e Mediações Culturais.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna: Uma pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural.** São Paulo: Edições Loyola, 1992.

\_\_\_\_\_ **O Enigma do Capital: e as crises do capitalismo.** São Paulo, Boitempo, 2011.

HELLER, A. **O cotidiano e a História.** São Paulo: Paz e Terra, 1992.

HISTÓRICO DA UNIREDE. Disponível em:  
[http://<http://www.aunirede.org.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=43&Itemid=34>](http://www.aunirede.org.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=43&Itemid=34). Acesso em: 26 de janeiro de 2012.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Educação a Distância na Reformulação da Educação Superior Brasileira. In: NEVES. A. C. de Siqueira; NEVES, L. M.W. (org). **Educação Superior: Uma reforma em processo.** São Paulo: Xamã. 2006.

LITWIN, Edith (org). **Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa.** Porto Alegre: ArTmed, 2001.

LOBO NETO, Francisco José da Silveira (org). **Educação a distância: referências e trajetórias.** Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional; Brasília: Plano Editora, 2001.

MALLMANN, Elena Maria. **Mediação pedagógica em educação a distância: cartografia da performance docente no processo de elaboração de materiais didáticos.** Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

MANCEBO, Deise; MARTINS, Tânia. Expansão do ensino a distância: pressupostos para sua análise e marcos regulatórios. In: MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis (org). **Trabalho docente e expansão da educação superior brasileira.** Rio de Janeiro, EDUERJ, 2012.

MANCEBO, Deise. Trabalho docente e tecnologias: controle e mercadorização do conhecimento In: GARCIA, D.M.F; CECÍLIO, S. (Orgs). **Formação e profissão docente em tempos digitais.** 1 ed. São Paulo: Alínea, 2009, p. 199-216.

MEBIUS, Sonia Maria Castricini Biscacio. **Educação a distância via web: A construção da práxis pedagógica através da teoria, do fazer dos “pioneiros” e da própria prática.** Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP, 2005.

MILL, Daniel. **Educação a distância e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia.** Belo Horizonte. Programa de Pós-graduação em Educação/FAE. UFMG, 2006. Tese (Doutorado em Educação).

MOTA, Ronaldo. A Universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (org). **Educação a Distância: O Estado da Arte.** Person Education do Brasil, 2009.

NISKIER, Arnaldo. **Educação a Distância: a tecnologia da esperança.** São Paulo, Loyola, 1999.



NOVAIS, Maykon Anderson Pires de. **Estudo da prática docente no ensino on-line da Unifesp virtual**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Paulo. SP. 2009.

NUNES, Ivônio Barros. A história da EaD no Mundo. In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos (org). **Educação a Distância: O estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

OLIVEIRA, Francisco. **Os direitos do antivalor: a economia política da hegemonia imperfeita**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.

PAULANI, Leda. A autonomização das formas verdadeiramente sociais na Teoria de Marx: comentários sobre o dinheiro no capitalismo contemporâneo. *Economia*, 2011, vol. 12, pg. 49-70. Disponível em: [http://www.anpec.org.br/revista/vol12/vol12n1p49\\_70.pdf](http://www.anpec.org.br/revista/vol12/vol12n1p49_70.pdf) (application/pdf) >. Acesso em 22 de setembro de 2012.

\_\_\_\_\_. **Brasil delivery: servidão financeira e estado de emergência econômico**. São Paulo: Boitempo, 2008.

\_\_\_\_\_. Teoria da inflação inercial: um episódio singular na história da ciência econômica no Brasil? In: LOURENÇO, Maria Rita (org). **50 anos de ciência econômica no Brasil: pensamento, instituições, depoimentos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

PETERS, Otto. **Duas mudanças estruturais na educação a distância: industrialização e digitalização**. São Leopoldo-RS, 2001.

\_\_\_\_\_ **A educação a distância em transição: tendências e desafios**. São Leopoldo-RS: Ed. Unisinos, 2003.

\_\_\_\_\_. **Didática do ensino a distância: experiências e estágio da discussão numa visão internacional**. São Leopoldo-RS: Ed. Unisinos, 2003.

RAMOS, Adriana de Farias. **Um estudo das concepções dos docentes sobre a estruturação do curso de licenciatura em Química da REFESD, na modalidade a distância**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 2009.

RODRIGUES, Adriana Pires. **As relações afetivas na aprendizagem a distância.** Tese. Universidade Federal de Pelotas. 2008.

SACRISTÁN, José Gimeno (et al). **Educar por Competências: O que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANTOS, Adilson Pereira dos. **Políticas de ação afirmativa, novo ingrediente na luta pela democratização do ensino superior: a experiência da Universidade Federal de Ouro Preto.** Dissertação de mestrado. UERJ, 2011.

SANTOS, Adriana Carvalho dos. **Um estudo sobre quem é o professor que se disponibiliza participar de atividades de EaD.** Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/SP. 2008.

SEGENREICH, S. C. D. ProUni e UAB como estratégias de EaD na expansão do ensino superior. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 2 (59), p. 205-222, maio/ago. 2009.

SENO, Wesley Peron. **Capacitação docente para a educação a distância sob a óptica de competências: um modelo de referência.** Tese de doutorado. USP/São Carlos. 2007.

SERFATI, Claude. O papel dos grupos predominantemente industriais na financeirização da economia. In: CHESNAIS, François. **A Finança Mundializada: raízes sociais e políticas, configurações e consequências.** São Paulo: Boitempo, 2005, p. 109-132.

SHIMIZU, Rita de Cassia Gromoni. **Educação a Distância na Formação de Professores: o curso-piloto “Consumo Sustentável/Consumo Responsável – desenvolvimento, cidadania e meio ambiente”.** (Dissertação mestrado). UFSCar, 2006.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico.** São Paulo: Xamã, 2009.

\_\_\_\_\_ Educação Brasileira no Século XXI - Entre a Cultura do Medo e a Busca da Liberdade. In: **Impulso**, Piracicaba, p. 11-18, 2005.

SGUISSARDI, V. PÓS-GRADUAÇÃO (EM EDUCAÇÃO) NO BRASIL: Conformismo, Neoprofissionalismo, Heteronomia e Competitividade. In: MANCIBO,

Deise; SILVA JR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de. (Org.). **Reformas e Políticas - educação superior e pós-graduação no Brasil**. 1 ed. Campinas, SP: Alínea, 2008, v. 1, p. 137-165.

SILVA, Angela Noletto. **A formação por um fio: o tutor na EaD no Estado do Tocantins**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Goiás. Goiás, 2009

SILVA, Eliana Freitas. **A hora e a vez do preceptor em educação a distância: novos olhares sobre sua formação, trabalho e identidade**. Dissertação de mestrado. Universidade de Uberaba. Uberaba, 2007.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Reforma do estado e da Educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. In: **Revista Brasileira de educação**, n<sup>o</sup>. 24, 2002.

SILVA JÚNIOR, J. R.; FERRETTI, C. J. **O institucional, a organização e a cultura da escola**. São Paulo: Xamã, 2004.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SILVA, Eduardo Pinto e. Estranhamento e Desumanização nas Relações de Trabalho na Instituição Universitária Pública. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p.223-238, ago.2010. Disponível em [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/38e/art14\\_38e.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/38e/art14_38e.pdf). Acesso em 22 de setembro de 2012.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil**. 2<sup>a</sup> Ed. São Paulo: Cortez: Bragança Paulista, SP: USF-IFAN, 2001.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar; SILVA, Eduardo Pinto e. Trabalho intensificado na universidade pública brasileira. In: **Revista Universidade e Sociedade** – Anes-SN, Brasília, ano XIX, no 45, p.9-25, 2010.

SILVA, Marilson Barbosa da. **O processo de construção de identidades individuais e coletivas do ser-tutor no contexto da educação a distância**. Tese de doutorado. UFRGS. Rio Grande do Sul. 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do**

**currículo**. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.

SOUZA, D. D.; FLORESTA, M.G.S.; SILVA JÚNIOR, J.R. Educação a distância: muito a pesquisar. In: SOUZA, D. D.; FLORESTA, M.G.S.; SILVA JÚNIOR, J.R. (Orgs.). **Educação a distância: diferentes abordagens críticas**. São Paulo: Xamã, 2010, p. 7-11.

SOUZA, Eda Coutinho B. Machado de. Panorama Internacional da Educação a Distância. **Em Aberto**. Brasília, ano 16, n.70, abr/jun. 1996.

SPINDOLA, Márcia Cristina Pereira. **Docência em educação a distância: o professor por um fio**. Dissertação de mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. RJ. 2010.

TARDELLI, Lilia Santos Abreu. **Trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br: Aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EaD**. Tese de doutorado. São Paulo: PUC/SP. 2006.

TEIXEIRA, Mônica de Carvalho. **Um estudo sobre tutoria no consórcio Cederj**. Dissertação de mestrado. Universidade Católica de Petrópolis. Petrópolis, 2009.

TONEGUTTI, Cláudio Antônio. Ensino a Distância no Brasil: aspectos da realidade para estudantes e docentes. In: **Universidade e Sociedade** (ANDES), Brasília. Ano XIX, nº 45, 61-71. jan. de 2010.

TORRES, Elvia Florencio. **Uma análise exploratória da jornada flexível de trabalho sob a perspectiva de tutores na educação a distância**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Rio Grande do Norte, 2009.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL: faz-se necessário denunciar o engodo. Disponível em: <[http://www.andes.org.br/univ\\_nova\\_engodo.htm](http://www.andes.org.br/univ_nova_engodo.htm)>, acesso em 30 de mar. 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Edital de Seleção de Tutores nº 10/2013**. Disponível em: . [http://www.cead.ufop.br/arquivos/Edital%20010\\_2013%20-%20Sele%C3%A7%C3%A3o%20de%20Tutores%20dos%20Cursos%20de%20Pedagogia%20e%20Matem%C3%A1tica.pdf](http://www.cead.ufop.br/arquivos/Edital%20010_2013%20-%20Sele%C3%A7%C3%A3o%20de%20Tutores%20dos%20Cursos%20de%20Pedagogia%20e%20Matem%C3%A1tica.pdf). Acesso em 10 de maio de 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. **Histórico do Instituto de Ciências Humanas e Sociais.** Ouro Preto. Disponível em <http://www.ichs.ufop.br/ichs/index/php>. Acesso em 10 de maio de 2013a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. **Instituto de Filosofia, Artes e Cultura.** Ouro Preto. Disponível em <http://www.ifac.ufop.br/ifac/> Acesso em 10 de maio de 2013b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. **Instituto de Ciências Exatas e Biológicas.** Ouro Preto. Disponível em <http://www.iceb.ufop.br/iceb/inicio/>. Acesso em 10 de maio de 2013c.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. **Instituto de Ciências Exatas e Aplicadas.** Ouro Preto. Disponível em <http://www.icea.ufop.br/site/sobre-o-icea>. Acesso em 10 de maio de 2013e.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. **Histórico da Universidade Federal de Ouro Preto.** Ouro Preto. Disponível em [http://www.ufop.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=52&Itemid=175](http://www.ufop.br/index.php?option=com_content&task=view&id=52&Itemid=175). Acesso em 10 de maio de 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. Reitoria. **Relatório de Gestão de 2012.** Ouro Preto. 2013. Disponível em: [http://www.ufop.br/downloads/relatorio\\_de\\_gesto\\_2012.pdf](http://www.ufop.br/downloads/relatorio_de_gesto_2012.pdf). Acesso em 15 de maio de 2013.

ZIEDE, Mariangela Kraemer Lenz. **A construção da função dos tutores no âmbito do curso de graduação em pedagogia – Licenciatura na modalidade a distância – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2008.

## ANEXO

**Quadro 1: Legislação federal de EAD no Brasil após a LDB**

<b>Legislação</b>	<b>Data</b>	<b>Objetivo</b>
Artigo 80 da Lei n.º 9.394	20 de dezembro de 1996	Estabelecer diretrizes e bases da Educação Nacional.
Parecer CNE n.º 15/97 - CEB	14 de janeiro de 1998	Estabelecer diretrizes sobre ensino fundamental e médio (supletivo) com utilização e metodologia de ensino a distância.
Decreto n.º 2.494	10 de fevereiro de 1998	Regulamentar o artigo 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96).
Portaria n.º 301	7 de abril de 1998	Estabelecer procedimentos para o credenciamento de instituições e autorização de cursos de graduação a distância.
Decreto n.º 2.561	27 de abril de 1998	Alterar a redação dos artigos 11 e 12 do Decreto n.º 2.494.
Portaria n.º 2.253	18 de outubro de 2001	Regulamentar o uso de Metodologias não presenciais nos cursos superiores presenciais.
Resolução CNE/CES n.º 1	3 de abril de 2001	Estabelecer normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação.
Parecer CNE n.º 41/02 - CEB	23 de dezembro de 2002	Estabelece diretrizes curriculares nacionais para a Educação a Distância na Educação de Jovens e Adultos e para a Educação Básica na etapa do Ensino Médio.
Portaria n.º 4059 de 10/12/2004	10 de dezembro de 2004	Permite às IES ofertar disciplinas semipresenciais.
Decreto N.º 5.622	19 de dezembro de 2005	Regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB).
Decreto n.º 5.773	09 de maio de 2006	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.
Decreto n.º 5.800	08 de junho de 2006	Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB.
Decreto n.º 5.622	19 de dezembro de 2006	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.
Portaria Normativa n.º 2	10 de janeiro de 2007	Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância.