

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

PAOLA CARDOSO PURIN

**A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB) E A NOVA UNIVERSIDADE
FLEXÍVEL: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR SUPRIMIDO**

PORTO ALEGRE

2017

PAOLA CARDOSO PURIN

**A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB) E A NOVA UNIVERSIDADE
FLEXÍVEL: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR SUPRIMIDO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do Título de Doutora em Educação.

Orientador: Professor Dr. Jaime José Zitkoski

PORTO ALEGRE

2017

CIP - Catalogação na Publicação

Purin, Paola Cardoso

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a nova
Universidade Flexível: a formação do professor
suprimido / Paola Cardoso Purin. -- 2017.

148 f.

Orientador: Jaime José Zitkoski.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Trabalho. 2. Formação de professores. 3.
Capital flexível. 4. Universidade Aberta do Brasil.
5. Educação a Distância. I. Zitkoski, Jaime José,
orient. II. Título.

PAOLA CARDOSO PURIN

**A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB) E A NOVA UNIVERSIDADE
FLEXÍVEL: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR SUPRIMIDO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do Título de Doutora em Educação.

Defesa em 31 de julho de 2017.

COMISSÃO EXAMINADORA

**Professor Dr. Jaime José Zitkoski (FACED)
(Orientador)**

Professora Dra. Conceição Paludo (FACED)

Professor Dr. Thiago Ingrassia Pereira (Prof. Visitante – UFFS)

Professor Dr. Marion Machado Cunha (Prof. Visitante – UNEMAT)

DEDICO...

Com muito amor, aos meus amados pais, Ivete Cardoso Purin e Valdir Purin. Eles são a fortaleza da minha vida. As pessoas que nunca mediram esforços para criar todas as condições possíveis à minha felicidade e realização. A presente presença de vocês, tanto em seus exemplos de luta enquanto educadores quanto na de pais zelosos e amorosos, foi e é fundamental na minha existência. Muito obrigada!

A Boanerges Camargo Cardoso e Zila Silveira Cardoso, meus amados avós, que nos deixaram o ensinamento de que “o que importa é o amor”, são parte do que sou hoje e estarão sempre em nossos corações. Saudades eternas!
(in memoriam)

AGRADEÇO...

Ao professor Jaime, um grande amigo e meu orientador, muito obrigada por toda atenção, disponibilidade, amorosidade e ensinamentos. Sua simplicidade e humildade são exemplos para a vida toda. Sua sabedoria e alegria de viver são contagiantes. Uma das pessoas mais coletivas e comprometidas com que já vivi. É uma honra ser sua discípula.

Ao meu amor, Fabricio Gomes Araújo, por compartilhar comigo sua existência e por me fazer feliz.

Aos meus irmãos, Gabrielle Cardoso Purin e Marcos Cardoso Purin, que a cada dia me ensinam o que é o amor e o sentido de ter uma família: “nunca abandonar”.

Ao meu sobrinho, Luiggi Palaoro Purin, o Lulu, por alegrar e encher de esperança a minha vida.

Ao meu cunhado, Agnaldo Almeida, por todo o cuidado e alegria de sempre.

À minha cunhada, Carina Palaoro, uma grande amiga e sábia conselheira.

À Idema Borba Gomes, uma pessoa de garra, força e determinação, muito obrigada por todo apoio, amor e cuidado dedicados a mim, ao Fabrício, Santhiago e João Vitor.

À família Cardoso Farias: Ana, Marco, Didi e Guigui, que encheram de arte a minha infância e continuam presentes em minha vida.

À família Cardoso Camargo Pinto: Tânia, Gustavo, Laura e Ana Helena, sempre amorosos. Apesar da distância, estão cada vez mais presentes em nossas vidas.

Ao meu amado amigo Marion Machado Cunha, o irmão que a vida me possibilitou ter, o teu amor se expressa no teu cuidado.

À Fernanda Spennazzato Seger, uma pessoa de brilho que, com seus olhos verdes, compartilha sua sinceridade.

À minha amada amiga Elen Tavares Machado, a irmã que a vida me permitiu escolher: estaremos sempre juntas.

À Ingrid Wink, amada amiga com que a vida me brindou: muito obrigada por todo amor e paciência.

À Katiane Machado, hermana, uma pessoa de luz e coletividade: sua amorosidade é encantadora.

À Sonia Ribas, trabalhadora comprometida com a educação e com o humano: és luz para nosso coletivo diante de tantas lutas.

À Fabiane Lessa, minha grande amiga, por sua coletividade e sabedoria sempre

presentes em minha vida.

À Maite Gil, colega e amiga, de compromissos humanos e de cuidados com o vir a ser do outro.

À Elizabeth Lopes, Ivanir Dembinsk, Alexandra Lima, Vera Rosane Oliveira, Telmo Souza, Adriana Longoni, Walter G. Lippold, Gregório Grisa, Eloise Bocchese Garcez, Gabriel Silveira Pereira, Camila Vessozi da Silva, Marcelo Vianna, Mariana Ost, Heloisa Gonçalves, Milene Vitorino, Lidiane Zwik, amigos e companheiros de luta que, ao dividirem comigo suas existências, me permitiram *ser mais*.

À família Gomes Araújo, por fazer parte de minha vida e me acolher em sua família.

À Darlene Valadares, que, com seu tempo, compôs com sua “mão” amiga e expressou o cuidado humano com seu ato da boniteza.

À Keila Mara da Costa e Silva que contagia com sua energia e seus encantamentos pela práxis.

Aos meus colegas e amigos do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, que lutam todos os dias por fazer de nosso espaço de trabalho um lugar de esperanças e acolhidas: muito obrigada por todo o apoio, carinho e respeito nos momentos mais difíceis que vivi.

À professora Conceição Paludo, por sua luta e coletividade.

Ao professor Thiago Ingrassia Pereira, por seu apoio e pelo exemplo de luta.

Ao professor Triviños (*in memoriam*) por me ensinar que a rigorosidade teórica é condição necessária ao educador comprometido com a utopia de superação do capital. Obrigada por me apresentar o marxismo.

À professora Carmen Machado, por todos os ensinamentos e pelo acolhimento propiciado a mim e a tantos outros trabalhadores estudantes no espaço da FACED/UFRGS: obrigada.

Agradecemos a generosidade do professor Gaudêncio Frigotto, que, com sua humanidade, nos provoca aos compromissos com aqueles que “vem de baixo”.

A Banca avaliadora, pelo movimento de dispor-se à leitura e avaliação do projeto, trazendo uma grande contribuição a realização deste trabalho.

Aos funcionários da FACED, pessoas fundamentais ao andamento da Universidade. Muito obrigada pela atenção e respeito.

AULA DE VOO

O conhecimento caminha lento feito lagarta.
Primeiro não sabe que sabe
e voraz contenta-se com o cotidiano orvalho
deixado nas folhas vividas das manhãs.

Depois pensa que sabe
e se fecha em si mesmo: faz muralhas,
cava trincheiras,
ergue barricadas.

Defendendo o que pensa saber
levanta certeza na forma de muro,
orgulha-se de seu casulo.

Até que maduro
explode em voos
rindo do tempo que imagina saber
ou guardava preso o que sabia.

Voa alto sua ousadia
reconhecendo o suor dos séculos
no orvalho de cada dia.

Mas o voo mais belo
descobre um dia não ser eterno.
É tempo de acasalar:
voltar à terra com seus ovos
à espera de novas e prosaicas lagartas.

O conhecimento é assim:
ri de si mesmo
E de suas certezas.
É meta da forma
metamorfose
movimento
fluir do tempo
que tanto cria como arrasa

a nos mostrar que para o voo
é preciso tanto o casulo
como a asa.

(Mauro Iasi)

RESUMO

Nesta tese estudamos a formação de professores(as) realizada na Universidade Aberta do Brasil (UAB), partindo da experiência materializada no curso de Pedagogia de uma universidade pública do RS. Voltamo-nos para analisar as contradições, em sua forma e conteúdo, que dão movimento a este fenômeno, as quais perpassam pelo acesso à universidade pública (por meio da UAB) mediatizado pela educação a distância (EAD), em nosso tempo e espaço. Este estudo, de natureza qualitativa, inscreve-se sob orientação do método materialista histórico-dialético. O objetivo principal consistiu em analisar e compreender as contradições fundamentais presentes na UAB no processo de formação de professores(as) possibilitado no curso de Licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública do RS. O pressuposto que rege nossas análises é que a formação fomentada pelas novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) no terreno de uma sociedade neoliberal e de capital flexível, no movimento contraditório do capital e do trabalho, repercute diretamente na composição, estrutura, gestão e relações de formação e trabalho na universidade pública. A pesquisa revela que a UAB, na universidade pública, traduz o processo de mercadorização do ensino superior, impelido pelas reformas educacionais da década de 1990, oriundas da necessidade de valorização do capital. Compreendemos que esta nova faceta da universidade se sintetiza na *Universidade flexível*. Sendo aquela que, necessária ao capital flexível, por meio de uma formação esvaziada de suas dimensões constitutivas, da ambiência universitária e de estrutura precarizada, vem forjando a formação do *professor suprimido*. Compreendemos que esta materialidade, ao mesmo tempo em que evidencia a *dualidade desigual* nos processos de formação dos trabalhadores (professores), expressão da luta de classes, evidencia a necessidade de organização da classe trabalhadora por uma *Universidade forte*, que dispute a possibilidade de formação emancipadora.

Palavras-chave: Trabalho; Formação de professores; Universidade; Universidade Aberta do Brasil (UAB); Educação a Distância (EAD); Capital flexível.

RESUMEN

En esta tesis estudiamos la formación de profesores (as) realizada en la Universidad Abierta de Brasil (UAB), partiendo de la experiencia construida en el curso de Pedagogía de una Universidad pública del RS. Nos volvemos a analizar las contradicciones, en su forma y contenido, que mueven este fenómeno y pasan por el acceso a la Universidad Pública (a través de la UAB) mediatizado por la educación a distancia (EAD), en nuestro tiempo y espacio. Este estudio, de naturaleza cualitativa, se inscribe bajo la orientación del método materialista histórico-dialéctico. El objetivo principal consistió en analizar y comprender las contradicciones fundamentales presentes en la UAB en el proceso de formación de profesores (as) posibilitado en el curso de Licenciatura en Pedagogía de una Universidad Pública del RS. El supuesto que rige nuestros análisis es que la formación fomentada por las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC) en el terreno de una sociedad neoliberal y de capital flexible, en el movimiento contradictorio del capital y trabajo, repercute directamente en la composición, estructura, gestión y relaciones Formativas y de trabajo en la Universidad pública. La investigación revela que la UAB, en la Universidad pública, traduce el proceso de mercadeo de la enseñanza superior, impulsado por las reformas educativas de la década de 1990, oriundas de la necesidad de valorización del capital. Comprendemos que esta nueva faceta de la Universidad se sintetiza en la Universidad flexible. Siendo aquella que, necesaria al capital flexible, por medio de una formación vaciada de sus dimensiones constitutivas, del ambiente universitario y de estructura precarizada, viene forjando la formación del profesor suprimido. Comprendemos que esta materialidad, al mismo tiempo que evidencia la dualidad desigual en los procesos de formación de los trabajadores (profesores), expresión de la lucha de clases, evidencia la necesidad de organización de la clase trabajadora por una Universidad fuerte, que disputa la posibilidad de formación emancipadora .

Palabras clave: Trabajo; Formación de profesores; Universidad; Universidad Abierta de Brasil (UAB); Educación a Distancia (EAD); Capital flexible.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BM	Banco Mundial
UAB	Universidade Aberta do Brasil
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF	Constituição Federal de 1988
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNM	Conselho Nacional dos Municípios
DED	Diretoria de Educação a Distância
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPES	Instituições Públicas de Ensino Superior
FACED	Faculdade de Educação
FMS	Fenômeno Material Social
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IPES	Instituições Públicas de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases Nacionais
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
PEAD	Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura a Distância
PDI	Projeto de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP	Projeto Político-Pedagógico
RS	Estado do Rio Grande do Sul
RMC	Rede Municipal de Cidreira/RS
SEAD	Secretaria de Educação a Distância
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TICS	Tecnologias da Informação e da Comunicação
TRAMSE	Trabalho, Movimentos Sociais e Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UniRede	Universidade Virtual Pública do Brasil
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

LISTA DE GRÁFICOS E QUADROS

Gráfico 1. NÚMERO DE MATRÍCULAS ENTRE INSTITUIÇÕES PRIVADAS E PÚBLICAS NO ANO DE 2003	45
Gráfico 2. NÚMERO DE MATRÍCULAS ENTRE INSTITUIÇÕES PRIVADAS E PÚBLICAS NO ANO DE 2010	45
Gráfico 3. COMPARAÇÃO DE NÚMERO DE MATRÍCULAS ENTRE INSTITUIÇÕES PRIVADAS E PÚBLICAS DE 2003 a 2010	46
Gráfico 4. INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS E PRIVADAS NO GOVERNO DE FERNANDO HENRIQUE CARDOSO NO PERÍODO DE 1994 A 1998, CONSIDERANDO DADOS DO ÚLTIMO ANO DA GESTÃO ANTERIOR.....	46
Gráfico 6 – INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS E PRIVADAS NO GOVERNO DE LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA NO PERÍODO DE 2003 A 2010, CONSIDERANDO DADOS DO ÚLTIMO ANO DA GESTÃO ANTERIOR.....	47
Gráfico 5. COMPARAÇÃO NÚMÉRICA E PERCENTUAL DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS NO ANO DE 2002.....	47
Gráfico 7.COMPARAÇÃO NUMÉRICA E PERCENTUAL DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS NO ANO DE 2010.....	49
Gráfico 8.COMPARAÇÃO NUMÉRICA E DE PERCENTUAL ENTRE IES PÚBLICAS E PRIVADAS DE 2002 A 2010.....	50
Gráfico 10 RENDA MENSAL DOS ALUNOS DE PEDAGOGIA - UAB.....	92
Gráfico 9. CARGA HORÁRIA SEMANAL DE TRABALHO DOS ALUNOS DE PEDAGOGIA – UAB	91
Gráfico 11. ALUNOS DE PEDAGOGIA – UAB COM FILHOS E/OU DEPENDENTES... 93	
Gráfico 12. SITUAÇÃO DE REALIZAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA PELA UAB POR ALUNOS MATRICULADOS.....	94
Gráfico 13. GRÁFICO 16 – PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA – UAB EM ATIVIDADES ACADÊMICAS.....	99
Gráfico 14. PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA DOS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA – UAB	100
Gráfico 15. PARTICIPAÇÃO EM REPRESENTAÇÃO ESTUDANTIS DOS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA – UAB	102
Gráfico 16. POSSIBILIDADES DE DESISTENCIA DOS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA – UAB	106

Quadro 1. NÚMERO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO (LICENCIATURA E BACHARELADO/LICENCIATURA) -BRASIL 2003/2013	77
---	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. IMAGEM DO GRÁFICO INEP SOBRE DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE MATRÍCULAS EM CURSOS DE LICENCIATURA, POR MODALIDADE DE ENSINO, SEGUNDO A CATEGORIA ADMINISTRATIVA – 2014	84
Figura 2. IMAGEM SOBRE O PERCENTUAL DO NÚMERO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA MATRICULADOS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO – BRASIL – 2014.....	84
Figura 3. IMAGEM SOBRE A CONCILIAÇÃO ENTRE ESTUDO E TRABALHO POR PARTE DO CORPO DISCENTE, POR TIPO DE CURSO	90

SUMÁRIO

1 PALAVRAS INICIAIS	16
2 O CAPITAL FLEXÍVEL: O VELHO E O NOVO DA REESTRUTURAÇÃO DE ACUMULAÇÃO DO CAPITAL.....	29
3 A REESTRUTURAÇÃO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA A PARTIR DOS ANOS 1990.....	43
4 A UNIVERSIDADE FLEXÍVEL E SUA EMERGÊNCIA PARA A REESTRUTURAÇÃO: O CONSENSO	57
5 A UAB COMO SÍNTESE DA UNIVERSIDADE FLEXÍVEL	75
5.1 Considerações Iniciais: O Discurso em defesa das TICS como terreno para a EAD na formação do professor	75
5.2 A formação do professor na universidade flexível: a UAB como materialização da universidade flexível	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
REFERÊNCIAS.....	125
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO REALIZADO COM OS ESTUDANTES	132
APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA (GESTÃO DO CURSO).....	136
APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA (DOCENTES)	
APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA (TUTOR) .	142
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - QUESTIONÁRIO	145
APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ENTREVISTA	146
APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – SOB A TUTELA DO PESQUISADOR	147

1 PALAVRAS INICIAIS

Esta tese foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), orientada pelo Professor Dr. Jaime José Zitkoski, na Linha de Pesquisa *Universidade: Teoria e Prática*. O título desta tese, denominada “A Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a nova universidade flexível: a formação do professor suprimido” não é só um convite à leitura, mas busca provocar, além de reflexões profícuas, o lugar das lutas quanto ao novo cenário do ensino superior do Brasil no terreno de uma sociedade capitalista e de reorganização do trabalho.

Antes de apresentar o objeto da tese, cabe tecer algumas reflexões sobre as posições assumidas pela pesquisadora no processo de feitura deste trabalho, de decisões e escolhas: as composições. Inevitavelmente, numa tarefa de correlações de muitas dimensões, se promovem as composições), desde a escolha do objeto até a exposição dos resultados. Mas há mais uma faceta que é preciso considerar: o leitor e o autor, como sujeitos de posições políticas, ideológicas e que se movimentam por uma história coletiva e de perspectiva individual, da qual fazem parte e ao mesmo tempo os condicionam, consciente ou inconscientemente. Um objeto de uma tese é mais do que simplesmente um objeto epistêmico, de trato metodológico e teórico, ele reflete as inscrições históricas e sociais dos sujeitos em uma realidade em que o aparente exerce poder de essencialidade.

Contudo, um trabalho científico também está impregnado de lutas e contradições apreendidas ou não pela consciência. Não há, portanto, um lugar seguro e tranquilo nem para o autor pesquisador e tampouco para o leitor. Por isso, o comprometimento não se dá só com o objeto a ser lido, mas pelas posições dos sujeitos sob duas relações, a do objeto que deve cumprir com sua forma e conteúdo científico, efetivo e desvelado e, a segunda relação, pelo seu enraizamento com os processos histórico-dialéticos de rupturas, resistências, permanências e nos quais os sujeitos produzem-se e também se movimentam. Não foi ao acaso que Gramsci afirmou que “É preciso, ao contrário, dirigir violentamente a atenção para o presente assim como é, se se quer transformá-lo. Pessimismo da inteligência, otimismo da vontade” (GRAMSCI, 2002, p. 295, v. 3). Gramsci nos interpela sobre os compromissos da transformação que extrapolam o objeto, mas sobre o qual não podemos deixar de nos investir radicalmente. Mesmo que formalmente privilegie uma exposição para a apreensão do objeto analisado, compreendido e explicitado não se pode ignorar os lugares dos sujeitos de muitos movimentos que se produziram nesta tese na intencionalidade das transformações.

Dessa medida a própria escolha da teoria vivifica o lugar do qual o pesquisador, para

além de garantir as categorias de análises, vigora-se pelo mergulho sobre o objeto no contexto de sua existência. Ela diz respeito também aos lugares dos quais assentamos nossas leituras de mundo e de vida. E aqui anunciamos que este lugar sobre o qual caminhamos corresponde à teoria histórico-dialética do pensamento crítico do marxismo.

Da intencionalidade e tensionalidade, a teoria demarca também a correspondência fundamental para que o objeto possa ser apreendido intelectualmente em suas múltiplas determinações. A questão é de onde partimos para essa escolha? Marx, quando ainda jovem e em vias de romper com a verdade do pensamento, como algo fora / distinto do mundo do fazer / produzir humano, afirmou que “o homem não é um ser abstrato, acorado fora do mundo” (MARX, 2005, p. 145) [...] “para o homem, a raiz é o próprio homem” (MARX, 2005, p. 151). Marx nos problematiza como sujeito de nossas histórias e do lugar que nos movimentamos por ela. Mas qual o lugar que nos apoiamos? Apoiamo-nos na concepção da “maneira que a luta de classes se materializa nas estruturas de controle e comando da produção” (ROMERO, 2005, p.18) e, portanto, de uma sociedade dividida em classes sociais, de nossa sociedade, a sociedade do capital e do trabalho de processos contraditórios.

Voltamo-nos para a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e à formação de professores, focados na experiência de uma universidade pública do Rio Grande do Sul. Intencionamos apreender esse fenômeno e suas conexões em tempos e lugares vividos, um fenômeno que nos exigiu as investidas da pesquisa para “ver” para além do aparente e “captar” seu movimento no conjunto de sua manifestação. Esse “ver” conduzido teoricamente pela teoria marxista consiste em duas ações combinadas: a) dirigir a compreensão, pela abstração do fenômeno educacional, para uma determinada realidade e b) situar as relações distintas e conflitantes de tal forma que a teoria não valide a si mesma superando o reflexo generalizador do conceito.

O marxismo pela sua constante autocrítica passa por constantes revisões conceituais. Essa força da crítica marxista, Foster (1999, p. 203) denominou de “exaustiva crítica” com a qual o conceito possa validar-se pelo movimento teoria-prática. Qualquer teoria que procura validar-se a si mesma sem o confronto com o real e seu movimento efetivo e, tratando-se dos fenômenos sociais, da prática social, recai no que Severino (1997) denominou de uma “teoria teorizada”, isto é, a realidade deixa de ser o foco e só se apresenta para sustentar a teoria. Assim, se impõe como verdade de pensamento por ela mesma e a realidade se torna uma questão de “encaixe”, em contrapartida compreendemos que o conhecimento tem de permitir ao sujeito agir sobre a realidade. Constitui-se, portanto, como uma referência concreta da

prática. Em outras palavras, a transformação, vivificada e conhecida, intelectualmente, não só apreende, analisa, explica e interpreta o que existe, mas imprime possibilidades de ruptura e superação das relações na ordem da própria realidade.

Cabe ainda a problematização ontológica do ser no mundo presente na décima primeira Tese sobre Feuerbach de Marx e Engels (MARX; ENGELS, 1991), de que o que “importa é a prática transformadora da realidade”. Eles interpelam a existência diante da própria criação. O mundo humano tem diversas mediações, mas que nem sempre se oferecem a nossa compreensão de forma clara. Precisamos sempre recorrer à teoria, ao método, à capacidade crítica de abstração, porque o mundo abstraído exige muito esforço intelectual, nos força a recorrer ao conhecimento já produzido, para, a partir dele, superar nosso limite na prática e na consciência. Somente assim saímos da contemplação e nossa prática se investe da força teórica para a transformação de determinadas condições existentes. Orientado pela décima primeira tese de Marx e Engels, o conhecimento tem de instrumentalizar o homem para sua prática social diante de uma realidade a ser transformada.

Na sociedade de classes, levando em conta os antagonismos capital e trabalho do ser como sujeito de transformação, na particularidade da educação, Frigotto afirma que a prática educativa é a efetivação dos interesses de classe, de dimensões “concretas e históricas”, “a prática educativa é alvo de disputa de interesses antagônicos. Sua especificidade política consiste, exatamente, na articulação do saber produzido, elaborado, sistematizado e historicamente acumulado, com os interesses de classe” (FRIGOTTO, 1999, p.33). Das lutas antagônicas pela força e dominação do capital, os trabalhadores vivem em luta constante pelo acesso ao conhecimento historicamente produzido e aos bens do trabalho social, ou seja, de todo o produto coletivo.

Contudo, a lógica de mercado e da expropriação necessita impedir o humano coletivo de se construir como o sujeito de fato e transformador, mobilizando ideologicamente essa contradição à lógica do capital, do falso sujeito soberano, da (i)legalidade permitida por sua lei, da falsa sensação de satisfação da sociedade regulada. A maioria absoluta dos trabalhadores é condicionada em suas leituras de mundo a não superar os limites da experiência imediata, cotidiana. São tempos de aparência líquida, nas palavras de Bauman (2007). Um tempo com cara de permanente, em que o coletivo se reduz a uma falsa globalização, de aldeias virtuais das redes de comunicação. Há sim um esvaziamento das posições coletivas. De um perverso convite ao modismo retórico, de um repetir que nada mais faz que sobrepor palavras desconectadas, cuja criação é apenas o encaixe.

Todas as contradições, sob a esfera do controle capitalista, são tomadas como uma “disfunção” e os “problemas” são submetidos à ideia abstrata da liberdade irrealizável. O capital, como totalidade reguladora sistêmica, realiza-se por imposição de seus “imperativos estruturais do seu sistema como um todo, ou perde a sua viabilidade como regulador historicamente dominante” (MÉSZÁROS, 2005, p. 27). Dessas reflexões, ao decidir pelo objeto desta tese, nos mobilizamos por essas posições e leituras e fundamentalmente no compromisso da ontologia do ser transformador de Marx e Engels (1991).

Da especificidade que comporta esta tese, vinculando à educação e sobre a formação de professores pela modalidade de educação a distância, Mézáros (2005) destaca que as instituições de educação formais estão “integradas” à própria dinâmica do capitalismo. E é por essa estreita relação de reprodução e de internalização de concepções de estrutura do capitalismo e de hierarquização dos indivíduos, com base em um conformismo, que se faz necessário irromper como uma resposta prática a esse modelo. Diante dessas considerações, para esta tese, voltamo-nos para a formação de professores no curso de pedagogia na modalidade de educação a distância (EAD) pela UAB. Disso, emergiu como necessidade de apreender as novas relações de formação permitidas pelas novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) no terreno de uma sociedade neoliberal e de capital flexível, no movimento contraditório do capital e do trabalho.

Partimos da hipótese que a formação do professor, no espaço da UAB, vem se constituindo como *formação mínima*, orientada por uma razão instrumental e não emancipatória. Neste sentido, a formação do professor na UAB, enquanto proposições e práticas, de forma geral, tem expressado servir aos interesses do capital na formação de um trabalhador flexível, que formará futuros trabalhadores flexíveis, conforme necessita o regime de acumulação flexível.

Ainda com base em Marx, a objetivação da vida somente se realiza pela do trabalho, tendo no trabalhador e trabalhadora os sujeitos concretos da mediação da vida e existência humana (MARX, 1989). No entanto, a sociedade do capital produz a condição de estranhamento com a própria vida e a do trabalhador, o que se compreende de alienação do trabalho¹. O professor como sujeito do mundo do trabalho é mediado por essa contradição

¹ Nos remetemos a Marx para referenciar o que compreendemos acerca da alienação do trabalho. Ele destaca que nesse processo “o objeto que o trabalho produz, o seu produto, se lhe defronta como um ser estranho, como um poder independente do produtor. O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, fez-se coisa, é a objetivação do trabalho. A efetivação do trabalho é a sua objetivação. Esta efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como desefetivação do trabalhador, a objetivação como perda do objeto e servidão

central. Contudo, o atual terreno histórico do capital, denominado de flexível por Harvey (2006), nos provoca a analisar, compreender e explicitar essa nova particularidade da sociedade que incide sobre o professor como trabalhador assalariado e o processo de formação sobre a modalidade a distância. Que relações formativas são produzidas nesse contexto particular? Quais são as contradições? E que contradições são novas e velhas? Quem é esse sujeito professor formado pela UAB? Disso, o problema de pesquisa seguiu o seguinte delineamento, considerando os processos conjunturais e estruturais de expansão da EAD no Brasil: que contradições fundamentais são geradas na formação de professores do curso de Pedagogia de uma universidade pública/RS do sistema UAB? Por isso elegemos como objetivo geral analisar e compreender as contradições fundamentais presentes na UAB no processo de formação de professores, no curso de Licenciatura em Pedagogia na Modalidade a Distância, de uma universidade pública.

Na sociedade de formação capitalista em que a exploração representa a materialidade de sua acumulação e reprodução, o capital faz das pessoas reais, seja criança, jovem, adulto ou idoso, apenas *reificações* (reflexo da mercadoria como dimensão da vida) que alimentam a força da acumulação de riqueza sob o controle da burguesia. Na força ideológica, como expressão de classe, detentora dos meios de produção burguesa (MARX; ENGELS, 1991), o trabalho vivo é apenas esteira para a mercadoria (MARX, 1989), e a energia de trabalho serve apenas para validar o conteúdo da mercadoria. O sujeito real se torna uma abstração, o qual tem seu conteúdo preenchido pela mercadoria. Nesse caso, o sujeito real cede lugar ao objeto e o objeto controla o sujeito, fazendo-o objeto: fetiche da mercadoria (MARX, 1989). A fonte de determinação da vida pela relação homem-trabalho-natureza desbarata-se pela relação mercadoria-trabalho-natureza-mais valia.

Não é por acaso que isso aconteça sob muitos matizes de exploração e de violência, veladas e explícitas, na sociedade do capital, vitalizadas na perspectiva de negar a dimensão humana e privilegiar o mundo da “troca”, das relações de mercadoria. Do capital flexível,

ao objeto, a apropriação como estranhamento, como alienação” (MARX, 2004, p. 80). No MPC, sendo a propriedade dos meios de produção privada – pertencendo ao capitalista –, a força de trabalho se transforma numa mercadoria, que também é comprada pelo capitalista. O produto que se efetivou nessa relação de trabalho acaba pertencendo àquele que dispõe da propriedade dos meios de produção e que compra a força de trabalho do trabalhador. E não ao seu produtor. É por isso que Marx coloca que no capital a efetivação do trabalho é a desefetivação do trabalhador, pois a apropriação do produto do seu trabalho é estranha, exterior a ele, não lhe pertence. Frigotto destaca que “alienar é uma palavra que vem do latim e significa transferir a outrem o seu direito de propriedade” (2002, p. 17). É é nisto que consiste o processo de alienação: o produto que o trabalhador produziu é estranhado, exterior a ele, pois a ele não pertence. Pertence ao capitalista, ao empregador. O trabalhador não se reconhece no seu trabalho, pois dele nada lhe resta. Em troca recebe um salário, que corresponde a uma parte do valor da produção e do tempo que trabalhou, e que mal lhe garante as condições mínimas para manter sua sobrevivência.

persevera a concepção e a política neoliberal como uma expressão de sua particularidade. O modelo político e ideológico do neoliberalismo promove a dimensão de sujeitos individualizados, responsabilizando as pessoas, na forma singular, quanto às desigualdades sociais e econômicas, no mesmo movimento da precarização do trabalho, associado a mercantilização das instâncias da vida. O mercado é apresentado como o único lugar de existência. Trata-se da mercadorização da vida e da mercantilização dos processos produtivos e de consumo.

Ao voltamos para o atual cenário da educação brasileira, e visualizarmos constantemente na mídia, nos documentos oficiais dos governos, municipais, estaduais e federal, a exemplo dos pareceres, resoluções, diretrizes dos Conselhos de Educação, nas agências financiadoras internacionais, como o Banco Mundial, ou seja, em todas as instituições de Estado, nacional e internacional, a questão da formação de professor e da “incapacidade” deste em buscar alternativas para superar as contradições são reafirmadas diariamente. Como expressões das relações de dominação querem fazer crer e ver que os professores são culpados por uma escola que não dá certo e precisa ser reformada. Está se produzindo, e sem nos darmos conta, os “condenados da escola²”, cuja sentença reflete a “nossa” incapacidade e “nossa” falta de qualificação, “nossa” falta de empenho, nossa pouca vontade para trabalhar “mais e melhor”. De negados em nossa humanidade, ainda devemos nos constituir como os carregadores da “cruz” do martírio – contradições. A culpa se torna a redenção e o martírio. O processo de internalização dessas orientações ideológicas, sob o comando da classe dominante, hegemoniza-se e se amálgama, se mistura, em nossas análises de crítica ao real da escola, e mais crucial que isso, em nossa prática. Essa internalização dissimula as causas efetivas das contradições do real.

O diálogo cede lugar ao silêncio como indivíduo atomizado, como se sua relação com o mundo fosse o seu lugar único. O processo de acumulação flexível do capital também cria

² Tomamos como referência o conceito dos condenados da terra de Frantz Fanon. Este autor escreveu, em 1961, uma obra denominada *Os condenados da terra* para explicitar as contradições entre o colonizador (francês) e colonizado (argelino). Refere-se Fanon às formas explícitas e sutis da violência do colonizador e de suas marcas de opressão e expropriação sobre os colonizados que os condenam a subserviência e aos ideais do colonizador. Da luta do colonizado, Fanon, na conclusão de sua obra expõe: “Não, não queremos alcançar ninguém. Queremos, isto sim, marchar o tempo todo, noite e dia, em companhia do homem, de todos os homens. Não se trata de alongar a caravana, porque então cada fila percebe apenas a que a precede, e os homens que não se reconhecem mais, encontram-se cada vez menos, falam-se cada vez menos”. (FANON, 1968, p. 274). A violência do opressor, do dominador, do explorador além de cercar o colonizado de todos os direitos e de expropriá-lo dos bens materiais e dos produtos de seu trabalho, lhe investe a condição de um sujeito suprimido de existência cultural, social, econômica, esvaziado pela relação de força e todas as marcas que herdamos do dominador. O sujeito suprimido consiste à luz de toda violência material e imaterial em um sujeito mutilado na história e pela história. Disso, ainda deriva a ideologia do dominador que investe o dominado da sensação de culpa por sua impotência diante de projeto do dominador.

um orgânico (ligação-unidade) fundamental entre a estrutura econômica e a superestrutura: quando relaciona com o fordismo (sua crise) e o pós-fordismo. Também quando valida a mercadoria no processo de acumulação flexível e a mercantilização da vida via educação escolar. Desse movimento, mobiliza a concepção neoliberal da sociedade “aprendente do aprendente” (Conferência da “Educação para todos” e a orientação das Necessidades Básicas de Aprendizagem – NEBAS - do Banco Mundial, Fundo Monetário e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO). O jogo da clareza aparente do capitalismo e seu segredo, a mercadoria e a mais-valia, se atualiza com o uso das novas tecnologias: produz-se o lugar comum de consumidores.

Especificamente, quanto às EADs, elas, cirurgicamente, produzem uma vala comum para os professores quando explicita a formação aligeirada, a deformação intelectual, acrítica, que ela vê com precisão quando fala da desqualificação. As instituições do capital mundial voltam-se com vigor para garantir a hegemonia do mercado mundial do capital e suas divisões: o centro e a periferia capitalista. Disso, há o esvaziamento do pensamento crítico, organizado, de mediação sujeito-objeto, de teoria e prática, de práxis. Quando entendemos as diversas mediações existentes, as relações que são construídas produzem a necessidade de uma nova ordem do mundo, de um novo que fazer.

Caberia ainda sugerir a compreensão do sentido prático do “capital humano” (FRIGOTTO, 1999), como sendo um pensamento perseverante para acumulação do capitalismo, hoje, em sua fase mundializada e flexibilizada. Temos de insistir em aprofundar àquelas categorias como unidades históricas para entender as contradições socioeconômicas e culturais da sociedade capitalista. Como pessoas de nosso tempo, de uma sociedade capitalista, não devemos ter nenhum pudor em revelar as contradições, mesmo porque nelas e com elas, está a vida humana. De um objeto ou o fenômeno que se estuda, é pesquisado na perspectiva de todas as suas relações, de forma delimitada espacial e temporalmente, cuja explicitação exige rigor, concentração e seus resultados, muitas vezes, impressionam.

No Brasil, principalmente a partir da segunda metade da década de 1990, (CUNHA, 2007) a literatura produzida sobre o professor, apesar de tematizações diferenciadas, apoiou-se na concepção da profissionalização, com a finalidade de se estabelecer princípios para o docente competente e flexível. Ou seja, apontou-se para uma nova “problemática profissional”. E a prática flexível se torna um modelo ideal para os ajustes necessários entre o docente e o aluno para que ambos estejam preparados para as novas exigências societárias.

O deslocamento do processo do trabalho docente para o acontecimento específico da

prática, segundo a competência-eficácia, preceitua o sujeito professor a prescindir não só das relações sociais e políticas, em suas ligações e contradições, enquanto sujeito de classe, constituindo-se como trabalhador intelectual, como também procura destituir do trabalho sua capacidade ativa e criadora. A formação de vinculações teóricas cede lugar ao senso comum, mobilizado como fonte de respostas ao imediato, do cotidiano, localizado no indivíduo professor. O professor é caracterizado como tendo uma natureza aprendente / prática / flexível.

E, na escola, os sujeitos forjam-se nas ausências de suas potências sociais e papéis: o professor que não sabe ensinar e/ou aluno que não sabe aprender. O modelo político e ideológico do neoliberalismo de acumulação flexível promove a dimensão de sujeitos individualizados, responsabilizando as pessoas, na forma singular, quanto às desigualdades sociais e econômicas. Esses movimentos de análises, discussões e compreensões foram produzidos nesta tese que voltou para as conexões e as mediações que se produzem entre a EAD, a UAB e o professor formado para o território do capital flexível e de relações neoliberais. A classe dominante não se realiza somente pelo fato de ser dominante, mas porque sua existência representa a legitimação de vidas conduzidas pela estrutura produtiva capitalista, nos termos de produtividade, de uma relação hegemônica constante e nos termos da relação do trabalho dominado.

Quanto à metodologia da pesquisa, à luz de referências teóricas, o exercício do caminho exigiu apreender as propriedades que constituem/condicionam o processo histórico, relações, mediações, movimentos e contradições do objeto de estudo. Nesse movimento, para conhecer e analisar as relações que envolvem a formação de professores na EAD/UAB em uma instituição de ensino superior do Rio Grande do Sul (RS), para apreender as mediações inerentes a esse processo de formação, em seus limites e possibilidades, tornou-se necessário priorizar o orgânico metodológico e teórico, na medida de conhecer o fenômeno enquanto processo histórico, mergulhando nos fundamentos essenciais que crivavam de materialidade o próprio fenômeno. E o caminho que compreendemos ser o mais adequado à complexa tarefa que nos desafiamos foi o da pesquisa qualitativa.

Inicialmente cabe mencionar a compreensão de que a pesquisa não se configura como um instrumento isolado e mecânico de análise científica sobre algum fenômeno existente. Ela vai muito além! A pesquisa constitui-se enquanto uma fecunda ferramenta de compreensão da realidade, materializando-se por meio da prática investigativa e de análise do pesquisador. Nesse sentido, o tipo de pesquisa ligou-se intimamente com a concepção de mundo e a opção

teórico-metodológica da pesquisadora desta tese.

Estes pressupostos são necessários para demarcar a compreensão de que a pesquisa não é um fim em si mesma, descolada da realidade e da (inter) subjetividade do pesquisador e dos sujeitos que a ela estão relacionados. A pesquisa configura-se como um processo social, histórico, necessário, criativo, de intervenção e mudanças, entre outros aspectos. O ato de pesquisar, enquanto atividade pedagógica que se materializa na ação humana, de seres históricos e sociais, está carregado das intencionalidades e concepções de mundo que possui o(a) pesquisador(a). O (a) pesquisador (a) não é um ser isolado socialmente, ele é um sujeito social que se constitui das e nas relações que vive. As intencionalidades e as concepções de mundo que atravessam o ato de pesquisar, o ligam sempre a um determinado projeto de sociedade. Neste movimento, no processo de investigar um determinado fenômeno social, tornou-se necessário levar em conta o que aponta Triviños (1987, p. 125), quando diz que “o teor de qualquer enfoque qualitativo que se desenvolva será dado pelo referencial teórico no qual se apoie o pesquisador”.

Baseados nessa premissa consideramos que a pesquisa, a partir dos pressupostos sustentados pela Dialética Materialista/Histórica – referenciados nos clássicos de Marx e Engels e em algumas releituras – expressa mais do que categorias, pois nos orienta no mergulho do objeto que direciona à abstração do fenômeno problematizado. Além disso, dimensiona o lugar no qual o pesquisador e o objeto estão: relações ativas. Nesse sentido, como aponta Frigotto (2012), a dialética constitui-se como um método epistemologicamente radical. Busca atingir a organização, desenvolvimento e transformação dos fatos e problemas histórico–sociais, interpelando o sujeito pesquisador.

A pesquisa qualitativa possui “dois traços fundamentais. Por um lado, sua tendência definida de natureza desreificadora dos fenômenos do conhecimento e do ser humano; e, por outro, nega a neutralidade do saber científico” (TRIVIÑOS, 1987, p. 125). Dessa forma, a pesquisa qualitativa, sob a dimensão teórica crítica, desmistifica o mundo reificado, ideal, para se chegar à compreensão efetiva da realidade. E ainda assume o papel político de que a pesquisa possui uma função social de contribuir com o processo de luta pela dignidade da vida. Ainda sobre a pesquisa qualitativa, quando baseada na dialética histórica/materialista, diz-se que se sustenta na dialética como “método de explicitação científica da realidade humano-social” (KOSIK, 2002, p. 39). Nesse sentido, “a dialética não é o método da redução: é o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade; é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática

objetiva do homem histórico” (KOSIK, 2002, p. 39). Nas considerações de Kosik, é possível entender que a dialética, partindo da concreticidade dos fenômenos, vivifica, por meio da abstração (reprodução espiritual), a capacidade de análise mediada pela teoria (reprodução intelectual), produzindo organicidade de exposição e crítica à realidade estudada.

A totalidade dos fenômenos histórico-sociais, no campo da educação, não se apresenta de imediato a nossa compreensão. Nesse sentido, é que a pesquisa qualitativa, sob o método dialético, por meio da abstração e da análise, tem papel fundante no que tange conhecer para transformar. Segundo Marx, sobre a abstração dos fenômenos sociais, presente em sua obra, O Capital: “Além disso, na análise das formas econômicas, não se pode utilizar nem microscópio nem reagentes químicos. A capacidade de abstração substitui esses meios” (MARX, 2008, p. 16). Triviños, balizado por essa orientação de Marx, considera a capacidade de abstração

[...] o veículo fundamental que emprega a pesquisa qualitativa para concretizar os objetivos que pretende almejar. Sem uma capacidade de análise, isto é, sem se poder elevar num processo de abstração, não é possível decompor um todo em suas partes nos fenômenos sociais. (TRIVIÑOS, 2006, p. 03)

Nessa medida, a pesquisa qualitativa consiste num caminho adequado. Não foi nosso objetivo priorizar elementos rígidos, resultados verificáveis e nem relacionar variáveis como se propõe a pesquisa quantitativa de cunho positivista – apesar da pesquisa qualitativa dialética não negar (e também utilizar) a quantitativa em seu desenvolvimento, tendo em vista que qualidade e quantidade são categorias que mutuamente se relacionam. Cabe destacar também que, sob essa perspectiva teórica, a realidade é compreendida como totalidade concreta. E “totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 2002, p. 44). Dessa forma, a categoria de totalidade é central ao método dialético tanto para compreensão sobre o que significa a realidade, como também sendo um princípio epistemológico e metodológico da teoria.

A dialética da totalidade concreta não é um método que pretenda ingenuamente conhecer todos os aspectos da realidade, sem exceções, e oferecer um quadro total da realidade e do conhecimento que dela se tem como realidade. A totalidade concreta não é um método para captar e exaurir todos os aspectos, caracteres, propriedades, relações e processos

da realidade; é a teoria da realidade como totalidade concreta. A realidade é entendida como concreticidade, como um todo que possui sua própria estrutura (e que, portanto, não é caótico), que se desenvolve (e, portanto, não é imutável nem dado uma vez por todas), que se vai criando (e que, portanto, não é um todo perfeito e acabado no seu conjunto e não é mutável apenas em suas partes isoladas, na maneira de ordená-las). Assim, de semelhante concepção da realidade decorrem certas conclusões metodológicas que se convertem em orientação heurística e princípio epistemológico para estudo, descrição, compreensão, ilustração e avaliação de certas seções tematizadas da realidade, quer se trate da física ou da ciência literária, da biologia ou da política econômica, de problemas teóricos da matemática ou de questões práticas relativas à organização da vida e da situação social.

A categoria de totalidade concreta se torna de validade fundamental na pesquisa quando nos apresenta a dimensão de que o fenômeno é um todo que por sua vez se constitui de uma série de fenômenos de diferentes naturezas, não sendo algo em si mesmo, isolado e fragmentado do mundo. Por isso, uma totalidade concreta, porque comporta uma gama de relações e ligações em constante movimento. E, ao mesmo tempo, eleva a ação do conhecimento quanto à realidade, sem exaurir, esgotar todos os processos, propriedades e relações que a constituem. Outra categoria fundante no processo de compreensão da realidade que sustentou o caminho foi a de contradição. Priorizar essa categoria do método dialético implicou em apreender a condição de movimento e processualidade inerentes aos processos históricos. Sobre a contradição, Cruz aponta o que segue:

Para a dialética, na essência do movimento, existe a contradição: a relação permanente entre as partes que constituem o fenômeno, entre aspectos antigos e novos que vão se relacionando e alterando o fenômeno em seu desenvolvimento histórico. Nesse sentido, estudar as contradições do fenômeno significa buscar apreender as relações que o constituem, ou seja, contradição nada tem de relação com equívoco, engano ou qualquer outra acepção que lhe dê o senso comum, sendo, para o método marxista, a expressão das relações que, no interior do fenômeno, imprimem-lhe o movimento. (CRUZ, 2012, p. 61-62)

Para possibilitar o desenvolvimento desta pesquisa quanto ao fenômeno proposto, conduzido pela abordagem qualitativa, as técnicas para a coleta de dados representaram combinações necessárias. Primeiramente, valemo-nos de documentos oficiais ligados a EAD e a UAB, como leis, portarias, dados estatísticos de Censos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), materiais de imprensa digital como

reportagens do Ministério da Educação e de instituições e organizações privadas que atuam com a EAD, como a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). Do campo empírico de sujeitos vinculados à EAD/UAB, escolhemos uma instituição de ensino superior federal do Rio Grande do Sul³, que oferta cursos de formação de professores em parceria com a UAB.

Optamos ainda por uma população dos sujeitos vinculada ao curso de pedagogia, por ser um curso “alvo” de maior oferta da EAD/UAB. Desse curso, foi escolhido um polo em que era realizada a oferta de pedagogia. Foram aplicados questionários para captar suas condições socioeconômicas e as relações com o espaço de formação oferecidas pela UAB. O questionário teve também como finalidade conhecer algumas grandezas quantitativas e algumas informações pontuais sobre as condições de trabalho e formação desenvolvidas no processo formativo do curso.

Outra técnica utilizada foi a entrevista semiestruturada com os sujeitos participantes do curso: tutores⁴, professores e gestores do curso. A seleção para entrevista se deu pela aproximação e envolvimento com os sujeitos da UAB. As análises das informações, sua organização e sistematização, com informações de natureza distintas, foram categorizadas de acordo com as propriedades singulares, comuns, gerais e contraditórias e que explicitassem conexões entre o contexto histórico, a conjuntura da EAD/UAB e a formação de professores.

Da composição e exposição final da tese, ela se apresenta assim organizada: o capítulo dois, que denominamos de “Capital flexível: o velho e o novo da reestruturação de acumulação do capital” prioriza o terreno histórico do capitalismo sob a acumulação flexível, neoliberal e a contradição capital e trabalho. A terceira seção, o capítulo três, que chamamos de “A reestruturação da universidade brasileira a partir dos anos 1990” tem sua centralidade em analisar as instituições superiores públicas e privadas na década de 1990, focando o movimento neoliberal de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio “Lula” da Silva. O quarto capítulo, “A universidade flexível e sua emergência para a reestruturação: o consenso” defende a tese de que as EADs materializam a reestruturação do trabalho e de acumulação flexível, sob o viés do “nicho mercadológico”. A universidade que conceituamos para essas conexões foi a de *Universidade flexível*.

³ A instituição de ensino superior pesquisada é uma universidade federal considerada relevante do ponto de vista da formação, da pesquisa e da extensão no estado Rio Grande do Sul. Durante a tese denominamos essa instituição de universidade pública federal ou uma instituição federal pública ou somente universidade. Durante o texto essas categorias se apresentam compreensíveis para o leitor em função da estratégia de exposição.

⁴ Para as entrevistas com alunos denominamos de *entrevista A*. Das entrevistas com professores, gestores e tutores, denominamos de *entrevista P*, *entrevista G* e *entrevista T*, respectivamente.

O quinto capítulo explicita o movimento contraditório da particularidade do objeto investigado. Esse capítulo chamando de “A UAB como síntese da universidade flexível”, divide-se em suas seções secundária. A primeira consiste em “As Considerações iniciais: o discurso em defesa das TICS como terreno para a EAD na formação do professor”. Nesta, relacionamos e conectamos os movimentos contraditório das EADs e a formação de professores. E, na seção secundária final, do quinto capítulo, “A formação do professor na universidade flexível: a UAB como materialização da universidade flexível”, se explicita o papel da UAB no movimento de luta do capital em sua organização de acumulação e força neoliberal. Desta última, emerge o conceito de professor suprimido: um sujeito professor para atender a forças hegemônicas em detrimento do professor como sujeito vinculado ao mundo do trabalho.

2 O CAPITAL FLEXÍVEL: O VELHO E O NOVO DA REESTRUTURAÇÃO DE ACUMULAÇÃO DO CAPITAL

Iniciamos este capítulo retomando um princípio freireano: o de que toda comunicação “é um processo impossível de ser neutro” (FREIRE, 2000, p. 109). Essa é uma condição fundante quando pretendemos compreender as práticas sociais que constituem o campo humano e da educação. Tal perspectiva, sob a qual este estudo se orienta, compreende que o exercício de conhecer e analisar a realidade é um ato político. Ainda, na mesma direção, Frigotto destaca que “não há processo educativo neutro. A educação como prática social se articula ou tece, medeia e reforça determinada perspectiva ou projeto social mais amplo” (2000, p. 349).

O ato de pesquisar, enquanto atividade pedagógica, que se materializa na ação humana, de seres históricos e sociais, está carregado das intencionalidades e concepções de mundo que possui o(a) pesquisador(a), enraizada no mundo e com o mundo. Nesse sentido, a pesquisa é um ato político porque pode se configurar tanto como um instrumento tanto de *manutenção* quanto de *mudança*⁵ das relações sociais e do devir histórico. Intencionalmente situamo-nos com aqueles que acreditam na possibilidade de mudança das relações de poder e de dominação vigentes desta sociedade, soerguida pela violência e exploração do tempo de trabalho (MARX, 2008), na qual o humano é objetivado como suporte da mercadoria e sua energia mobilizada para a extração do tempo de trabalho.

Neste estudo vislumbramos analisar e problematizar sobre uma realidade que, apesar de ser discutida em larga escala, a partir de diferentes perspectivas, espaços e momentos históricos, necessita ser aprofundada, apreendida e explicitada, tomando como referência uma leitura crítica e comprometida com uma classe: a classe trabalhadora e suas lutas nos processos antagônicos. Esta realidade trata da correlação existente entre o papel da universidade enquanto instituição pública formadora; o processo de formação de professores possibilitado atualmente no Curso de Pedagogia na Modalidade a Distância; e o movimento da UAB (Universidade Aberta do Brasil) enquanto mediação de processos, que faz emergir um conjunto fenomênico em que a aparência captura posições e leituras, enquanto programa que possibilita a realização desse curso, e que, no mesmo movimento dialético, cerceia, pela

⁵ Utilizamos o conceito de *mudança* tendo em vista a utopia de transformação social, que vislumbra um mundo diferente, não mais sustentado na exploração humana e ambiental e nas injustiças sociais. Mudança no sentido de ser uma condição necessária que, seguida de uma série de outras mudanças, intenciona a transformação social, porque transformar significa uma mudança radical, na raiz, e, para que atualmente tenhamos uma transformação social, seria necessária a superação do modo de produção capitalista, o qual sustenta e orienta as relações sociais atuais.

força aparente, apreender as essencialidades e compreender seus fundamentos históricos, sociais, políticos e econômicos. Como destaca Kosik (2002, p. 20), seria a destruição do *mundo da aparência* para atingir o *mundo real*.

Sobre o processo de conhecer e analisar a realidade compreendemos como necessário a realização deste movimento dialético como propõe Kosik (2002, p. 18)

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

Este capítulo se constituiu, então, como o desafio de elaborar as chaves de leituras necessárias à realização da análise crítica da realidade. E diz respeito à inevitabilidade do compromisso político de revelar e compreender aquilo que em sua aparência nega a complexidade dos elementos e relações que constituem os fenômenos, enquanto possibilidade de sujeitos históricos. Como menciona Freire,

Me aproximo do tema como homem que, criticamente, exercita sua curiosidade e, porque se sabe capaz de fazê-lo e não se sente um privilegiado singular, reconhece que esta possibilidade, a de pensar criticamente, faz parte da natureza humana. É a possibilidade de que dispomos. Não é apanágio deste homem ou desta mulher, ou desta classe, ou desta raça. É qualidade indispensável à existência humana. É condição de vida democrática. (FREIRE, p. 109, 2000)

Partimos da premissa de que para se compreender a educação em um determinado tempo histórico e as mediações que compõe seu universo manifesto, torna-se necessário compreender o modo de produção em que ela se desenvolve, o terreno de sua manifestação. As relações sociais são históricas e estão em constante processo, movimento, e não se dão de formas isoladas. Os fenômenos históricos sociais possuem, dialeticamente, relações e ligações com outros fenômenos, que se revelam pelo desenvolvimento e pela sua totalidade, tendo como condicionante o modo de produção social vigente da sociedade. Sob esses princípios, analisar o fenômeno social que envolve a formação de professores, o sistema UAB e a universidade pública, significa compreender uma série de mediações fundamentais e

conjunturais que a ele se relacionam e também o constituem. É necessário compreender sua concretude, sua historicidade.

Nesse sentido, falar de um determinado fenômeno, é falar de seu tempo e espaço, situá-lo historicamente. Por isso é fundamental destacar que as relações sociais que se movimentam na atualidade brasileira, têm por base o modo de produção social capitalista – permeado de profundas contradições: produção coletiva e apropriação privada (MARX, 2008), por exemplo. Com isso queremos dizer que o capital⁶, enquanto um sistema de metabolismo social, cujo fim maior é a produção e constante ampliação da taxa de lucro, atravessa as relações educacionais, governamentais, o mundo do trabalho, as ações culturais, entre outros elementos, seja como germe de enfrentamento, seja como causa de subordinação, nesse processo.

Saviani (2005, p. 17) sublinha que “não é possível, portanto, compreender radicalmente a história da sociedade contemporânea e, conseqüentemente, a história da educação contemporânea sem se compreender o movimento do capital”. A partir das palavras de Saviani, o desafio está em compreender o metabolismo do capital, tanto avançando teoricamente, como fazendo possíveis ponderações sobre a forma como essas relações se dão concretamente neste movimento. O modo de produção diz respeito às relações sociais que mobilizam o coletivo humano no tempo e no espaço, na dialética ser humano e natureza. Frigotto (2000, p. 344) faz importantes apontamentos

O conceito de modo de produção social da existência é, pois, a chave para perceber como, até hoje, o gênero humano, sob as sociedades de classe, como insistia Marx, vive cindido e a humanidade se dilacera e se perde. Também esse conceito é central para perceber como o trabalho humano vem-se modificando ao longo da história. (FRIGOTTO, 2000)

⁶ Cabe destacar que, partindo das considerações de Antunes (1999) e Frigotto (2009), sustentados em Mészáros, capitalismo e capital são fenômenos diferentes, inclusive conceitualmente. O **capital** compreende as relações sociais cujo fim é o lucro. Ele preexiste ao capitalismo (como, por exemplo, nos modos de produção feudal e escravista que, embora organizados e sustentados por bases diferentes às do capitalismo, também estavam cindidos socialmente em classes e tinham por objetivo a concentração da riqueza e do lucro, com base na exploração do trabalho) e é também a ele posterior (“por meio daquilo que Mészáros denomina ‘sistema de capital pós-capitalista’, que teve vigência na URSS e demais países do Leste europeu, durante várias décadas deste século XX. Esses países, embora tivessem uma configuração *pós-capitalista*, foram incapazes de romper com o sistema de metabolismo social do capital. Ver sobre a experiência soviética” – ANTUNES, 1999, p. 23). O **capitalismo** “é uma das formas possíveis da realização do capital, uma de suas *variantes históricas*, presente na fase caracterizada pela generalização da *subsunção real* do trabalho ao capital [...] é o complexo caracterizado pela divisão hierárquica do trabalho, que subordina suas funções vitais ao capital” (ANTUNES, 1999, p. 23). Nesse sentido – mesmo compreendendo capital e capitalismo como fenômenos distintos - quando expressado no texto o conceito de **capital**, estará referindo-se ao capital, na sua variante histórica, como sistema de metabolismo social do capital, o capitalismo (o qual expressamos também como modo de produção capitalista).

O sistema de metabolismo social do capital é, segundo Antunes (1999), o resultado de um processo historicamente constituído, onde prevalece a divisão social hierárquica que subsume o trabalho ao capital. O capital não é uma coisa abstrata, mas um sistema de metabolismo social do capital. Nessa medida, Frigotto reconhece o que segue.

O modo de produção capitalista, sob o qual nos encontramos, resulta de um longo processo histórico cujos vestígios remotos podem ser percebidos desde o século XVII e somente se torna dominante no século XVIII (2000, p. 345). Trata-se de um modo de produção social da existência humana que se foi estruturando em contraposição ao modo de produção feudal, e que se caracterizava pela acumulação de capital, mediante o surgimento da propriedade privada dos meios e instrumentos de produção. Para constituir-se, todavia, necessitava – além do surgimento da propriedade privada – da abolição da escravidão, já que era fundamental dispor de trabalhadores duplamente livres, ou seja, de não-proprietários de meios e instrumentos de produção e tampouco de propriedades de senhores ou donos (2005, p. 16). Os burgueses (moradores dos burgos ou pequenas cidades) mediante a acumulação de capital primitivo (fruto do comércio, saques, pilhagem e usura, etc.) vão construir uma das classes sociais fundamentais – os detentores de capital ou capitalistas. Os escravos, agora “libertos”, os servos, trabalhadores do campo e artesãos, vão constituir outra classe fundamental – trabalhadores (proletários) que para sobreviverem necessitam vender sua força de trabalho em troca de salário ou dos meios de subsistência. (FRIGOTTO, 2000, p. 345)

O capitalismo, como materialidade política e social do capital desde sua origem, considerando sua máxima de acúmulo de riqueza, tem por base principal a exploração do ser humano. Para que essa exploração aconteça, o tipo de propriedade e as relações sociais de produção se sustentam na separação entre capital e trabalho. Ou seja, os proprietários dos meios de produção (instrumentos, tecnologias, matérias-primas etc.) constituem uma classe social; os que dispõem apenas de sua força de trabalho, constituem outra. É a separação entre os que produzem e os que controlam a produção, de forma desigual. Esta separação da sociedade em classes sociais com condições materiais e interesses antagônicos se expressam na forma como a propriedade dos meios de produção e riqueza produzida se encontram historicamente e nas mediações sociais, políticas e culturais existentes.

A sociedade dividida em classes sociais produz-se sob condições necessárias para a existência da miséria - tanto material quanto espiritual – entre os seres humanos. No entanto, é sob o sistema metabólico do capital que a exploração tanto do trabalho quanto do tempo livre, bem como a precarização da vida, de forma geral, particulariza-se, de forma intensa, naqueles que dispõem apenas da sua força de trabalho para viver. Os mecanismos de reprodução são

sutis e perversos⁷.

O capital é uma dinâmica social e histórica. Um sistema de mediações que, por meio de instituições, símbolos, valores, práticas sociais, teorias, subordina as relações sociais – desde as relações familiares até as relações de produção, desde as relações estéticas até as relações éticas, entre outras – à necessidade de expansão do próprio capital enquanto sistema social metabólico reprodutivo de mediação. E isso se justifica na sua finalidade essencial: a expansão do próprio sistema impelida pela acumulação e apropriação de riqueza.

Esse sistema escapa a um grau significativo de controle precisamente porque ele emergiu no curso da história, como uma estrutura de controle totalizante das mais poderosas, dentro da qual tudo, inclusive os seres humanos, deve ajustar-se, escolhendo entre aceitar sua viabilidade produtiva ou, ao contrário, perecendo. Não se pode pensar em outro sistema de controle maior e mais inexorável – e, nesse sentido, totalitário – do que o sistema de capital globalmente dominante, que impõe seu critério de viabilidade em tudo, desde as menores unidades de seu microcosmo até as maiores empresas transnacionais, desde as mais íntimas relações pessoais até os mais complexos processos de tomada de decisão no âmbito dos monopólios industriais, favorecendo sempre os mais fortes contra os mais fracos. (ANTUNES, 1999, p. 25)

O capital, diferentemente dos outros modos de produção, adquire a característica de dinâmica expansionista e totalizante, ou seja, em seu metabolismo social tanto trabalho, quanto a propriedade, a ciência e a tecnologia deixam de ter centralidade como valores de uso, como meio de suprir as necessidades vitais dos seres humanos. A centralidade passa a ser o valor de troca, tendo como finalidade ampliar o lucro, “no interesse da auto-realização expansiva do capital” (ANTUNES, 1999, p. 21). E essa finalidade de ampliar o lucro se dá em medidas inexoráveis.

Por ser um sistema que não tem limites para a sua expansão (ao contrário dos modos de organização societal anteriores, que buscavam *em alguma medida* o atendimento das necessidades sociais) o sistema de metabolismo

⁷ A negação ao trabalhador dos meios para a manutenção da vida, em função da exploração e alienação, tem como causa o metabolismo do capital necessitar de um contingente de trabalhadores sem trabalho; mesmo no período em que a ciência e a tecnologia encontram-se tão avançados, podendo diminuir a jornada de trabalho despendida pelo trabalhador para manter sua sobrevivência e ampliar o seu tempo livre, elas acabam intensificando a exploração e a alienação. Além de expandir a acumulação de riqueza do capitalista, amplia o contingente de trabalhadores sem trabalho. Por isso destacamos a importância da ciência e da tecnologia na constituição e dilatação do mundo da liberdade, pois ambas criam condições materiais de diminuir o tempo de trabalho despendido na produção de nossa sobrevivência e de aumentar o tempo livre do trabalhador. No entanto, sob o modo de produção capitalista, os avanços da ciência e da tecnologia no processo de produção assumem outro papel: aumento da exploração do trabalho, fomento do desemprego, ampliação do lucro pelo capital.

social do capital configurou-se como um sistema, em última instância, ontologicamente incontrolável. (ANTUNES, 1999, p. 23)

Essa característica do capital de aprofundar a separação entre a produção voltada para a satisfação das necessidades humanas e a produção voltada para sua própria expansão, trouxe efeitos contrários à própria vida, de forma universal, sendo dois, os principais: “a destruição e/ou precarização, sem paralelos em toda a era moderna, da força humana que trabalha e a degradação crescente do meio ambiente, na relação metabólica entre homem, tecnologia e natureza, conduzida pela lógica societal subordinada aos parâmetros do capital e do sistema produtor de mercadorias” (ANTUNES, 1999, p. 26).

Sendo o capital um sistema de metabolismo social, histórico, processual, imerso em contradições, encontra-se em mutação.

Expansionista, desde seu microcosmo até sua conformação mais totalizante, mundializado, dada a expansão e abrangência do mercado global, destrutivo e, no limite, incontrolável, o sistema de metabolismo social do capital vem assumindo cada vez mais uma estruturação crítica profunda. Sua continuidade, vigência e expansão não podem mais ocorrer sem revelar uma crescente tendência de crise estrutural que atinge a totalidade de seu mecanismo. (ANTUNES, 1999, p. 27)

A crise do capital começa a dar sinais de sua estruturação crítica a partir da década de 1970. Podemos destacar, de forma geral, – tendo em vista que os elementos constitutivos essenciais dessa crise são de grande complexidade – que suas causas encontram-se: na queda da taxa de lucro – devido, principalmente, ao aumento do preço da força de trabalho em função das lutas sociais da década de 1960; no esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista, frente à diminuição do consumo que se acentuava por causa do desemprego estrutural; na crise do estado de bem-estar social; no aumento das privatizações, devido à desregulamentação e flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho; na crise do capital produtivo e ascensão do capital financeiro; etc. (ANTUNES, 1999).

Frente a essa crise do próprio sistema de metabolismo social do capital, criaram-se estratégias de recuperação da acumulação capitalista, iniciando um processo de reestruturação, tendo em vista o seu ciclo reprodutivo. As respostas mais evidentes desse processo foram

O advento do neoliberalismo⁸, com a Privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal [...] a isso se seguiu também um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anterior. (ANTUNES, 1999, p. 31)

É importante explicitar que para o capital, mesmo estando numa crise de causas estruturais, isso não representava a necessidade de transformação das bases nas quais se sustentam. A solução se pautava numa ação imediata, superficial, que viesse a recuperar o fôlego e dinamismo do processo produtivo, que dava sinais de esgotamento. “Tratava-se, então, para as forças da Ordem, de reestruturar o padrão produtivo estruturado sobre o binômio *taylorismo* e *fordismo*⁹, procurando, desse modo, repor os patamares de acumulação existentes no período anterior [...] Gestou-se a transição do padrão taylorista e fordista anterior para as novas formas de acumulação flexibilizada” (ANTUNES, 1999, p. 36).

Além dessa reorganização do sistema produtivo do capital na geração de lucros, havia a preocupação em fortalecer o projeto de dominação, tendo em vista a luta de classes, entre capitalistas e trabalhadores, que efervesceram no final da década de 1960 e início dos anos

⁸ Segundo Harvey, “o neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o **bem-estar humano** pode ser melhor **promovido liberando-se as liberdades** e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos **direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio**. O **papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas**; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para **garantir direitos de propriedade individuais** e para **assegurar**, se necessário pela força, o **funcionamento apropriado dos mercados**. Além disso, se não existirem mercados (em áreas como a terra, a água, a instrução, o cuidado de saúde, a segurança social e a poluição ambiental), estes devem ser criados, se necessário pela ação do Estado. Mas o Estado não deve aventurar-se para além dessas tarefas. **As intervenções do Estado nos mercados (uma vez criados) devem ser mantidas num nível mínimo**, porque, de acordo com a teoria, o Estado possivelmente não possui informações suficientes para entender devidamente os sinais do mercado (preços) e porque poderosos grupos de interesse vão inevitavelmente distorcer e viciar as intervenções do Estado (particularmente nas democracias) em seu próprio benefício “[...] **As liberdades que ele encarna (o Estado neoliberal) refletem os interesses dos detentores de propriedade privada, dos negócios, das corporações multinacionais e do capital financeiro**” (2008, p. 12 e 17, grifos nossos).

⁹ Em síntese, podemos dizer que esse binômio, taylorismo e fordismo, o qual prevaleceu como “expressão dominante do sistema produtivo e de seu respectivo processo de trabalho, que vigorou na grande indústria, ao longo praticamente de todo século XX, sobretudo a partir da segunda década, baseava-se na *produção em massa* de mercadorias, que se estruturava a partir de uma produção mais *homogeneizada* e enormemente *verticalizada* “[...] reduzindo o tempo e aumentando o ritmo de trabalho, visando a intensificação das formas de exploração”. Esse sistema produtivo tinha por base o “trabalho *parcelar* e *fragmentado*”. E, sob esse padrão de produção, se consolida o processo de “*desantropomorfização do trabalho* (perda da destreza do labor operário anterior) e sua conversão em *apêndice* da máquina-ferramenta, que dotavam o capital de maior intensidade na extração do sobretrabalho”. “Esse processo produtivo caracterizou-se, portanto, pela *mescla* da *produção em série fordista* com o *cronômetro taylorista*, além da vigência de uma separação nítida entre *elaboração* e *execução*. Para o capital, tratava-se de apropriar-se do *savoir-faire* do trabalho, ‘suprimindo’ a *dimensão intelectual do trabalho operário*, que era transferida para as esferas da gerência científica. A atividade de trabalho reduzia-se a uma ação mecânica e repetitiva”. Essa fusão passou a “representar a forma mais avançada da racionalização capitalista do processo de trabalho ao longo de várias décadas do século XX” (ANTUNES, 1999, p. 36, 37,38).

1970 com as revoltas dos trabalhadores¹⁰ e a crise do estado de bem-estar social. Ao questionarem os pilares de sociabilidade do capital, os trabalhadores enfraqueceram seu poder de dominação ao possibilitarem “uma hegemonia (ou uma contra-hegemonia) oriunda do mundo do trabalho” (ANTUNES, 1999, p. 42).

A partir de 1970, no processo de reestruturação produtiva do capital e de retomada de seu projeto de dominação societária, emerge o toyotismo e a era da acumulação flexível como as estratégias que mais se destacaram. O padrão de acumulação flexível

[...] se fundamenta num padrão produtivo organizacional e tecnologicamente avançado, resultado da introdução de técnicas de gestão da força de trabalho próprias da fase informacional, bem como da introdução ampliada dos computadores no processo produtivo e de serviços. Desenvolve-se em uma estrutura produtiva mais flexível, recorrendo frequentemente à desconcentração produtiva, às empresas terceirizadas etc. Utiliza-se de novas técnicas de gestão da força de trabalho, do trabalho em equipe, das “células de produção”, dos “times de trabalho”, dos grupos “semi-autônomos”, além de requerer, ao menos no plano discursivo, o “envolvimento participativo” dos trabalhadores, em verdade uma participação manipuladora e que preserva, na essência, as condições do trabalho alienado e estranhado. O “trabalho polivalente”, “multifuncional”, “qualificado”, combinado com uma estrutura mais horizontalizada e integrada entre diversas empresas, inclusive nas empresas terceirizadas, tem como finalidade a redução do tempo de trabalho. (ANTUNES, 1999, p. 52)

Podemos perceber que o padrão de acumulação flexível traz às relações de trabalho a aparência de uma condição humanizada, pois muda, ainda que superficialmente, algumas formas de organização utilizadas anteriormente. O uso da tecnologia como facilitadora no processo produtivo; a “nova” conotação participativa do trabalhador no processo de trabalho (que nas relações fordistas/tayloristas eram extremamente rígidas e verticais); o trabalho polivalente, multifuncional, qualificado, como superação da atividade de trabalho mecânica e repetitiva que *reduzia* a dimensão intelectual do trabalhador e tornava sua atividade sem sentido – pois agora o trabalhador não amortizaria sua atividade a uma única função; e ainda essa *ampliação* do trabalho visando a condição de diminuição do tempo de trabalho; entre outras. Todas essas “reformas” no processo produtivo oriundas da era da acumulação flexível são, em nosso entendimento, falácias de realizações concretas que tentam justificar um processo de *salvação* da economia mundial, mas, que, na verdade, representam a efetividade

¹⁰ Que questionavam o controle social da produção, a exploração intensificada do trabalhador, o trabalho como atividade repetitiva e desprovida de sentido, o gerenciamento despótico do processo de trabalho e, também, o descontentamento dos trabalhadores em relação ao caminho social-democrata do movimento operário (ANTUNES, 1999).

da intensificação da exploração da força de trabalho no processo de reestruturação produtiva do capital.

Harvey compreende que este regime de acumulação, inteiramente novo,

[...] se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. (HARVEY, 2006, p. 140)

Podemos dizer que a acumulação flexível, tendo na flexibilidade a diretriz para as mudanças (rápidas) de seus padrões de desenvolvimento (desiguais), desenvolve-se e ganha materialidade, pois a objetivação deste princípio (flexibilidade) vem atravessando a organização da sociedade na diversidade de suas esferas constitutivas. Para além da flexibilização das empresas, do mercado, da produção, a flexibilidade perpassa o mundo do trabalho, a materialidade da vida, as formas de interação humana, com e na natureza, em seu tempo e espaço, dentre tantas outras formas que essa mediação assume.

Destacamos que a acumulação flexível, como forma de mediação das relações sociais, encontrou no neoliberalismo um sustentáculo para sua realização. O neoliberalismo, enquanto uma teoria econômica pensada como alternativa à crise do capital, vem orientando e regulando a organização de diferentes países, inclusive o Brasil. Como afirma Lapis (2006), esse novo *ethos* empresarial que condiciona as relações sociais vem sendo acompanhado de políticas de ajuste de conteúdo neoliberal.

As principais características dessa política são: o mercado como regulador da sociedade e, em particular, da relação capital-trabalho; a abertura dos mercados nacionais para estimular a competitividade; a desestruturação do Estado de bem-estar social e o enfraquecimento de suas políticas públicas, com a fragilização da rede de proteção social; **a privatização de empresas estatais, da educação, da saúde e da previdência**; a flexibilização da legislação trabalhista; e a estruturação de um Estado mínimo e forte, no sentido de conter o processo inflacionário, manter a estabilidade monetária, abolir controles sobre os fluxos financeiros e efetuar reformas fiscais. (LAPIS, 2006, p. 25, grifos nossos)

Antunes amplia a análise dos efeitos que as relações produtivas, sob o capital flexível, acarretam para os trabalhadores.

Em pleno mito neoliberal do individualismo exacerbado, tal como a ideologia do “empreendedorismo”, presenciamos de fato um *individualismo possessivo* cada vez mais desprovido de *posse*, onde cada vez amplas parcelas de trabalhadores e trabalhadoras perdem até mesmo a possibilidade de viver da venda de sua única propriedade, a sua força de trabalho. (ANTUNES, 2005, p. 17, grifos do autor)

A citação acima nos remete a outro elemento fundante do capital flexível, impelido aos trabalhadores: o desemprego estrutural. Por intermédio das regulações, que flexibilizam de formas diversas o mundo da vida, vivemos tempos em que a precarização do trabalho e dos trabalhadores constitui novas formas de existir, aprimorando-se dia a dia para objetivar a necessidade de ampliação de lucro e de valorização do capital.

A condição histórica de paulatinamente haver menos espaços de trabalho, imputando a falta de possibilidade de venda de força de trabalho àqueles que dispõem apenas dela para viver, representa a materialidade da perversidade deste movimento imposto à classe trabalhadora. Movimento este que, ao fomentar a desregulamentação e precariedade das relações de trabalho, devido a necessidade do mercado de diminuição de custos nas relações de produção, naturaliza os interesses orientados pela reestruturação do capital (flexível). Nesse sentido, o desemprego estrutural que devasta a classe trabalhadora, efeito das relações de produção capitalistas, traduz-se como uma condição individual a cada sujeito, buscando responsabilizar e culpabilizar as pessoas quanto às desigualdades sociais e econômicas. Sob esse movimento é que a *ideologia do empreendedorismo* (ANTUNES, 2005), como alternativa a falta de trabalho formal e regulamentado, ganha força atualmente.

Observamos, ainda, a importância da ideologia, por intermédio de seus “mitos”, no processo de manutenção e subordinação da classe trabalhadora às relações vigentes, pois para a criação, manutenção e ampliação da produção de valor, o trabalho continua sendo condição fundante nesse processo. Nesse sentido, a necessidade de uma aceitação dos processos de exploração e precarização do trabalho impelidos à *classe-que-vive-do-trabalho* (ANTUNES, 1999), por meio da naturalização dessas mediações e da constituição de um consenso de aceitação passiva, é imperativa.

Compreendemos que a incorporação dos princípios e práticas do neoliberalismo na sociedade brasileira constitui-se como o movimento contraditório que busca manter a hegemonia do capital flexível, em suas desigualdades, partindo dos interesses de uma minoria que detém privilégios e não pretende perdê-los. A abertura para o processo de privatizações –

que vai desde a venda de empresas estatais até a mercadorização de direitos sociais como a educação e a saúde –, de diminuição da ação do Estado, da retirada de direitos sociais, de enfraquecimento de políticas públicas, entre outros fenômenos que vem acontecendo na atualidade, principalmente pela utilização do fundo público para a realização deste projeto, por decisão e ação dos representantes da hegemonia do capital, vem caracterizando a materialização do neoliberalismo na realidade brasileira. Conforme Chauí,

O neoliberalismo, portanto, não é a crença na racionalidade do mercado, o enxugamento do Estado e a desapareição do fundo público, mas a decisão de cortar o fundo público no polo de financiamento dos bens e serviços públicos – ou dos direitos sociais – e maximizar o uso da riqueza pública nos investimentos exigidos pelo capital, cujos lucros não são suficientes para cobrir toda as possibilidades tecnológicas que ele mesmo abriu. O neoliberalismo é o encolhimento do espaço público dos direitos e o alargamento do espaço privado dos interesses de mercado. (CHAUÍ, 2014, p.88)

Segundo Antunes (1999, p. 53), “pode-se dizer que na era da acumulação flexível e da ‘empresa enxuta’ merecem destaque, e são citadas como exemplos a serem seguidos, aquelas empresas que dispõem de *menor* contingente de força de trabalho e que apesar disso têm maiores índices de produtividade”. Sob esse padrão produtivo, de organização flexível, fica evidente o movimento realizado pelo setor empresarial para a construção de outras condições que possibilitem a ampliação de seu lucro. Evidencia-se, também, que este movimento, que tem como uma de suas bases o *fazer mais com menos*, providencia o enxugamento da força de trabalho de forma perversa, pois se realiza na diminuição do quantitativo de trabalhadores possibilitada pela intensificação de sua força de trabalho, dentre outros agravantes (retirada de direitos, desemprego estrutural, entre outros).

Quando consideramos que as relações sociais vêm sendo mediadas pelo processo de reestruturação produtiva do capital, na era da acumulação flexível, sob os princípios do neoliberalismo, também na realidade brasileira, o fazemos por considerar que as mesmas prerrogativas e práticas adotadas pelas indústrias capitalistas vem sendo transferidas para espaços que não são empresas, que é o caso da educação.

Nessa nova ordem capitalista, a sociedade brasileira se vê exposta a forças econômicas avassaladoras, que tendem a pôr em prática aquilo que Marx já havia constatado em meados do século XIX: que a mercantilização de todas as esferas da reprodução social é característica imanente ao MPC. (MINTO, 2014, p. 280)

Se retomarmos a citação de Antunes realizada acima, que menciona a valorização atribuída às “empresas” que funcionam com “menos” trabalhadores e garantem a “ampliação” de sua “produtividade”, podemos constatar a aplicação desse modo de produção no espaço da universidade pública. Materializado, também, na experiência da UAB. Conforme Minto, “o privatismo na educação superior não era novidade, mas a *reforma do Estado*¹¹ e as políticas neoliberais o elevaram a um novo patamar” (MINTO, 2014, p. 285, grifos nossos).

Destacamos que, nesse cenário de intervenção dos Organismos Internacionais no processo de reformas (neoliberais) impelidas à educação brasileira, a atuação do Banco Mundial apresenta relevante centralidade. Este organismo internacional (entre outros) vem atuando de forma muito participativa na constituição dos dispositivos de regulação que orientam as relações educacionais no Brasil, principalmente no que concerne a EAD para o ensino superior – denominado de Educação Terciária por ele. Lima reconhece que

[...] com o uso da internet como principal tecnologia da informação e da comunicação, teria início a configuração de uma política nacional de educação superior a distância, com novas formas e conteúdos, absolutamente adequados às políticas dos organismos internacionais para educação na periferia do sistema. (LIMA, p. 158, 2006)

Assim sendo, um dos processos que medeiam e impulsionam à incorporação educacional das TIC nas reformas da educação é a participação dos Organismos Internacionais, principalmente a do Banco Mundial. O mesmo tem uma atuação muito presente, seja através da farta literatura que este indica, seja através das recomendações e condicionalidades que impõe aos países para que acessem seus créditos¹². Leher explica que

¹¹ Trazemos uma referência realizada pelo próprio Minto a respeito da perspectiva que sustenta a concepção de reforma do Estado. O autor compreende o que segue: “O termo reforma do Estado foi utilizado estrategicamente pelo pensamento conservador para ocultar as reais mudanças necessárias, que se circunscreviam às relações entre as classes sociais. Forjando o discurso da ineficiência, da burocracia excessiva, da corrupção naturalizada, e da desqualificação de tudo o que era estatal (ou público, num sentido oposto ao que é juridicamente privado), a “reforma” objetivava alterar as formas pelas quais o aparato estatal funcionava como mediador das relações de classe. Eis porque se caracterizou muito mais como contrarreforma, em benefício do capital, fazendo regredir conquistas históricas dos trabalhadores, incidindo sobre os direitos ligados direta e indiretamente ao trabalho (reforma da previdência, dos direitos trabalhistas, dos estatutos dos servidores públicos, reformas na saúde e educação públicas etc.)”. (MINTO, 2014, 279).

¹² Conforme informações disponibilizadas no site das Nações Unidas do Brasil (ONU, 2017), “O Banco Mundial é parceiro do Brasil há mais de 60 anos, e já apoiou o Governo brasileiro, estados e municípios em mais de **430 financiamentos, doações e garantias**, que somam quase **US\$ 50 bilhões**. **Anualmente**, são realizados em média **US\$ 3 bilhões em novos financiamentos**, em áreas como gestão pública, infraestrutura, desenvolvimento urbano, educação, saúde e meio ambiente”.

[...] o Banco Mundial estabelece acordos de cooperação a partir de uma posição de força: sem o seu aval, o país fica excluído da banca internacional de capitais. Assim, valendo-se dessa condicionalidade, uma série de medidas são encaminhadas localmente [...] o modelo europeu de universidade – pública, gratuita, assentada no princípio da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e a extensão – é visto como uma aberração a ser banida. (LEHER, 2002, p. 15)

E esta análise é de fundamental importância tendo em vista que estas condicionalidades vêm sendo convertidas em práticas políticas. “De fato, os marcos normativos mais amplos que vêm reconfigurando a educação superior brasileira são fortemente congruentes com os documentos do banco apontados anteriormente” (BARRETO, LEHER, 2008, p. 431). Como menciona Dourado,

As políticas educacionais implementadas pelo governo federal nos anos 1990 articulam-se às teses do Banco Mundial. Especificamente, no caso da formação de professores, assiste-se à ênfase em políticas de formação em serviço e no aligeiramento da formação inicial, entendida como capacitação pedagógica de cunho estritamente técnico. (DOURADO, 2001, p. 52)

Por fim, trazemos as ponderações realizadas por Leher, as quais sintetizam a intencionalidades das ações dos Organismos Internacionais nas reformas das quais viemos discutindo. Pois, compreender a correlação existente entre os interesses de atuantes representantes do capital, como são os organismos internacionais, e os processos educativos realizados em nosso tempo e espaço, é condição essencial para entender os sentidos impelidos às reformas educacionais imputadas no Brasil

O Banco Mundial entende que, na América Latina, por exemplo, não cabe a universidade com modelo europeu. Uma universidade que emprega muita gente, que tem um corpo permanente de professores e funcionários. Uma universidade que tem a docência, o momento de interação entre professores e estudantes, como central na formação, a produção do conhecimento novo. Segundo o Banco Mundial, esta universidade não diz respeito ao desenvolvimento dos países periféricos. Daí o incentivo à diversificação das estratégias de oferta do ensino superior. Os institutos superiores de formação, os cursos sequências para graduação precária em uma série de carreiras, a estratégia de EAD. Tudo interessa, porque se tratam de estratégias que aligeirizam a formação. O banco está convencido de que a formação necessária e adequada aos países periféricos, como os da América Latina, é a mais rápida, mais superficial e voltada para o mercado (LEHER, 2001, p 09)

Os organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial, não só representam a institucionalização do mercado internacional, com seus receituários, como se investem da hegemonia de diversas ações para imprimir aos países periféricos capitalistas os consensos de suas direções. Essa situação também se reflete sobre as EADs no campo da oferta de vagas para o ensino superior e mercadorização da formação. Conforme Neves,

A privatização da educação superior busca consolidar o consenso da sociedade de diferentes maneiras: quando contribui para redirecionar recursos públicos da reprodução da força de trabalho para a reprodução do capital, pela redução de gastos estatais; quando contribui para a constituição e fortalecimento de uma burguesia de serviços educacionais; quando fortalece a organização política dos representantes dos interesses privados na educação; e quando reduz a formação humana de trabalhadores qualificados a simples mercadoria exposta à concorrência do mercado de trabalho. (NEVES, 2002, p.109)

A seguir iremos discutir e pontuar alguns processos que nos permitem analisar o como as relações educacionais, sob as prerrogativas do capital flexível e do neoliberalismo, principalmente no espaço da universidade, vem acontecendo na realidade brasileira.

3 A REESTRUTURAÇÃO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA A PARTIR DOS ANOS 1990

Ao longo do capítulo anterior viemos dialogando sobre a base histórica sob qual a sociedade brasileira vem pautando suas relações. Compreendemos que, de forma hegemônica, nosso modo de vida, nas diferentes esferas que o constitui (política, econômica, cultural, educacional, científica etc.) vem sendo mediado pelo capital flexível. Tendo em vista os propósitos de analisar e compreender, ainda que de forma geral, sobre o desenvolvimento histórico das relações produzidas no espaço da universidade a partir de 1990, torna-se necessário explicitar que, corroborando com Frigotto, partimos do princípio de que “há uma estreita relação entre o projeto societário e os processos educativos” (FRIGOTTO, 2016, p. 171) em determinado tempo e espaço.

Justificamos a necessidade de nos remeter a este período, pois, para entendermos nos dias de hoje as relações produzidas no espaço da universidade – e no caso na UAB –, as quais consideramos estar em fina sintonia com as prerrogativas do neoliberalismo, torna-se relevante apreender os movimentos que foram dando forma a esta nova faceta do capital na realidade brasileira. Segundo Minto,

A conexão indissociável entre desenvolvimento capitalista global, cujas formas determinadas conformam dinâmicas particulares nas distintas formações sociais não centrais (ou “periféricas”), e desenvolvimento educacional em todos os níveis é essencial para compreender a educação superior brasileira, bem como para compreender as visões que dela foram feitas. É o método da investigação dos objetos no interior de seu próprio movimento real e dinâmico, que é sempre síntese de múltiplas determinações. (MINTO, 2011, p. 05)

Em seu texto *A universidade e o Colonialismo denunciado por Fanon, Freire e Sartre*, Andreola aponta o acontecimento de uma reforma no Ensino Superior, a qual também pode ser chamada de “reestruturação da Educação Superior no Brasil” (ANDREOLA, 2007, p. 50). Mas em que consiste essa reestruturação? Santos (2004) denuncia que essa reestruturação do ensino superior toma como princípio básico a “mercadorização da universidade” (SANTOS, 2004, p. 11).

A partir da década de 90, o capitalismo neoliberal institui-se como modelo econômico mundialmente. E juntamente com a perda de prioridade das políticas sociais (educação, saúde,

previdência), a universidade pública vai perdendo prioridade e se acentuando uma crise financeira devido à falta de investimentos. E esta falta de investimentos – orientada pelos organismos internacionais –, juntamente com a desestruturação que gerou nas universidades, abriu as portas da universidade pública para a exploração do setor privado. Neste sentido, Lima compreende o que

Quando o discurso dos organismos internacionais do capital considera a necessidade de redução das verbas públicas para a educação, especialmente superior, abrindo a possibilidade para outras fontes de financiamento da atividade educacional via setores privados, depreende-se que, para garantia da expansão no acesso à educação, é imprescindível o fortalecimento da expansão do ensino privado. Desta forma, o processo de privatização envolve dois movimentos: a) a expansão de instituições privadas através da liberação dos serviços educacionais; b) o direcionamento das instituições públicas para a esfera privada através das fundações de direito privado, das cobranças de taxas e mensalidades, do corte de vagas para contratação dos trabalhadores em educação e do corte de verbas para a infra-estrutura das instituições, entre outros mecanismos. (LIMA, 2002, p. 47)

Santos (2004) aponta que este é um fenômeno global: a valorização do capitalismo educacional. E que este muda a forma de produzir a universidade como um direito social. Aponta que dois pilares sustentam esse processo de mercadorização da universidade: a *descapitalização da universidade pública*¹³ e a *transnacionalização do mercado universitário*¹⁴. Soma-se a isso a ampliação de instituições de ensino superior privadas e com capital internacional.

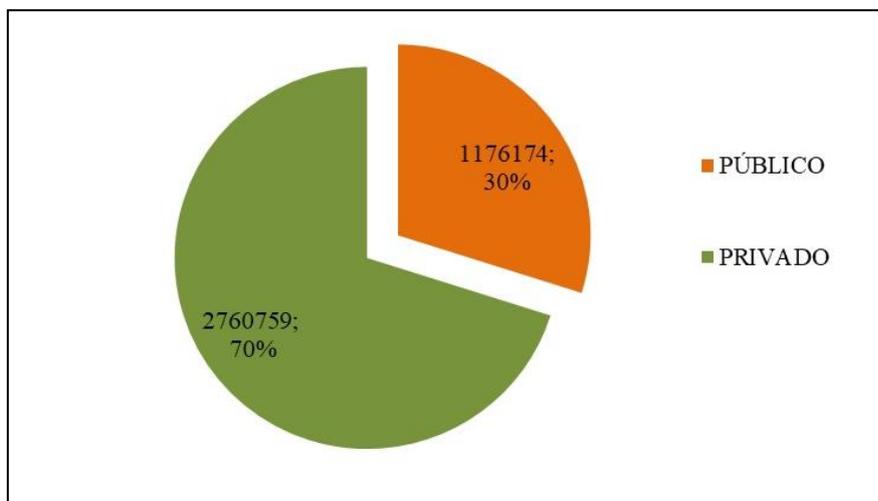
Sobre as IES no Brasil¹⁵, cabe algumas considerações fundamentais a serem observadas. No Gráfico abaixo o ano de 2003, representando o auge das ações neoliberais das políticas do presidente FHC, expressava um número de encolhimento das IES públicas diante da expansão das IES privadas. Observa-se a seguinte dimensão.

¹³ Conforme Santos (2004), o processo de descapitalização da universidade pública baseia-se no desinvestimento do Estado na universidade pública, possibilitando, assim, abertura para privatização e flexibilização da universidade. Diante da redução do financiamento público na universidade, esta sofre uma pressão produtivista, na qual a universidade torna-se um serviço e o estudante um consumidor.

¹⁴ Este processo baseia-se na mercadorização internacional da educação, o qual passa a ser ditado pelos organismos internacionais (BM, OMC, GATS etc.). Este intenso processo de comercialização da educação intensifica a transformação da Educação Superior numa mercadoria educacional.

¹⁵ Comparando alguns dados considerando o período das ações da política do final do governo de Fernando Henrique Cardoso, de 1995 a 2003 (FHC) e o do Luiz Inácio Lula da Silva, 2003 a 2011 (Lula). Como referência temporal tomamos o ano de 2003, do encerramento das ações de FHC (com dois mandatos presidenciais) e o início do governo do partido dos trabalhadores. Deste referimos como comparação o ano de 2010, pois expressava o momento da transição do governo Lula para pré-candidata Dilma Rousseff, após dois mandatos do presidente Lula.

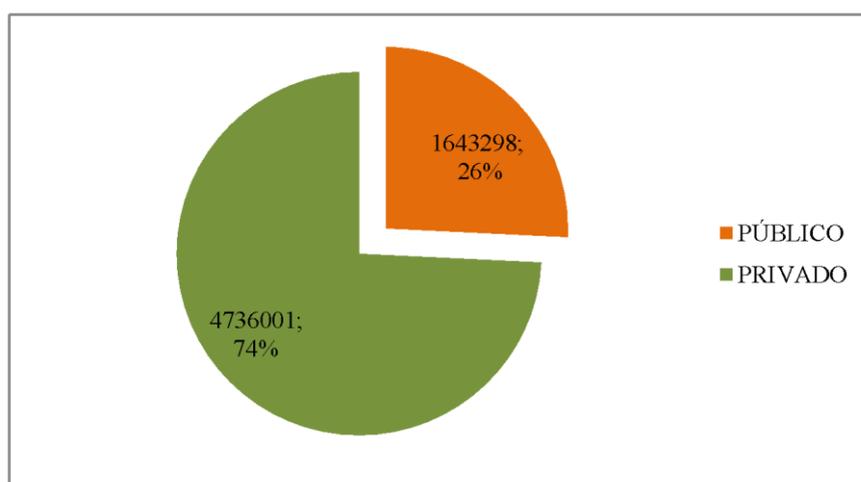
Gráfico 1. NÚMERO DE MATRÍCULAS ENTRE INSTITUIÇÕES PRIVADAS E PÚBLICAS NO ANO DE 2003



Fonte: INEP 2013

Em 2003, 30 por cento das matrículas eram das IES públicas e, nas privadas, o número correspondia a 70 por cento. Seguindo na análise, o Gráfico 2 refere-se a 2010.

Gráfico 2. NÚMERO DE MATRÍCULAS ENTRE INSTITUIÇÕES PRIVADAS E PÚBLICAS NO ANO DE 2010



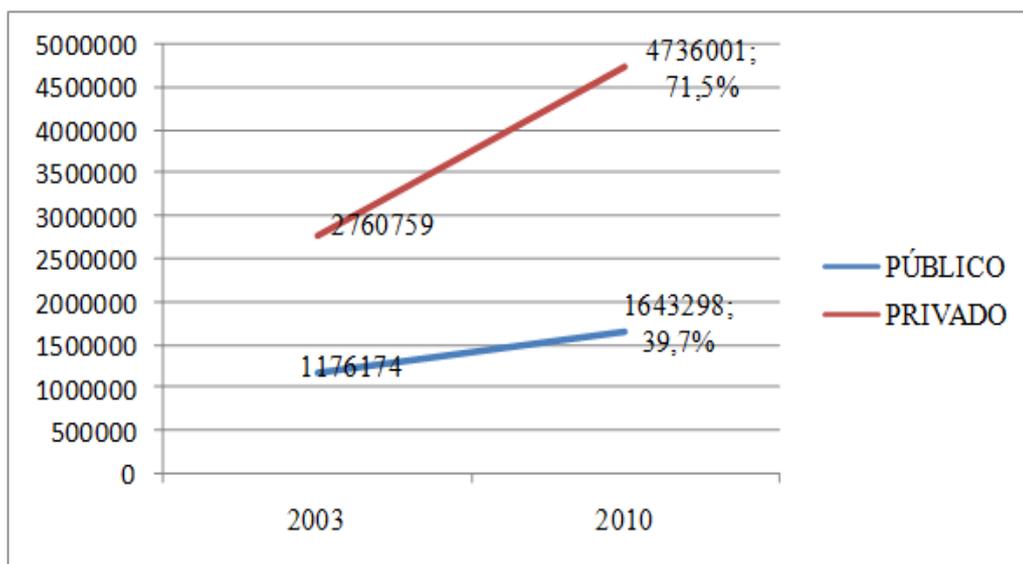
Fonte: INEP 2013

Passados sete anos do governo Lula, mesmo ampliando o número de matrículas nas IES públicas, o percentual reduziu comparado com os das IES privadas. Das públicas de 2003 para 2010, foram ampliadas 467.124 vagas. Já nas privadas aumentaram 1.975.242. A questão

fundamental apresentada é que a concentração de número de matrículas realizadas concentra-se na iniciativa privada do ensino superior.

Se acompanharmos a evolução temos o seguinte panorama:

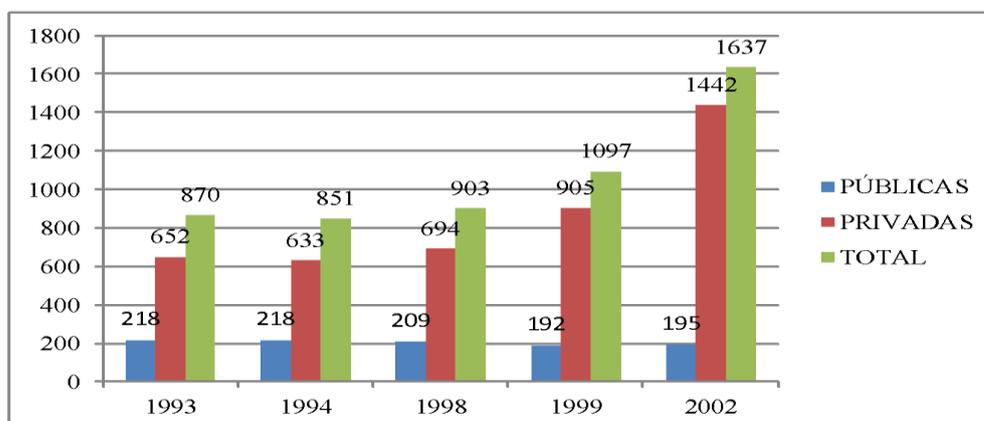
Gráfico 3. COMPARAÇÃO DE NÚMERO DE MATRÍCULAS ENTRE INSTITUIÇÕES PRIVADAS E PÚBLICAS DE 2003 a 2010



Fonte: INEP, 2013.

Avançando um pouco mais temos outros dados interessantes que se apresentam no gráfico 4.

Gráfico 4. INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS E PRIVADAS NO GOVERNO DE FERNANDO HENRIQUE CARDOSO NO PERÍODO DE 1994 A 1998, CONSIDERANDO DADOS DO ÚLTIMO ANO DA GESTÃO ANTERIOR

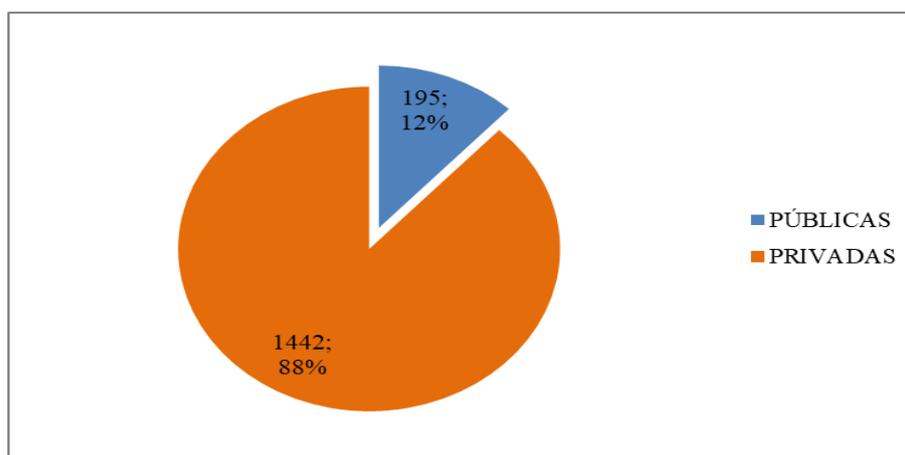


Fonte: INEP, 2013.

É possível fazer algumas inferências. A ampliação das IES privadas teve na década de 1990 o terreno fértil, considerando o modelo de mercantilização da educação, que era acompanhada pelas reformas em todos os níveis das instituições de ensino, do ensino básico ao superior. Essa expansão se dava pelas ações das políticas neoliberais, que, inclusive, diminuiu o número das IES públicas que eram 218 instituições no ano de 1993 e chegavam a 2002 a 195. De 1993 a 2002, houve um aumento de 121,20% das IES privadas e uma redução de 10% das IES públicas.

Assim, chega-se em 2002 com a seguinte configuração:

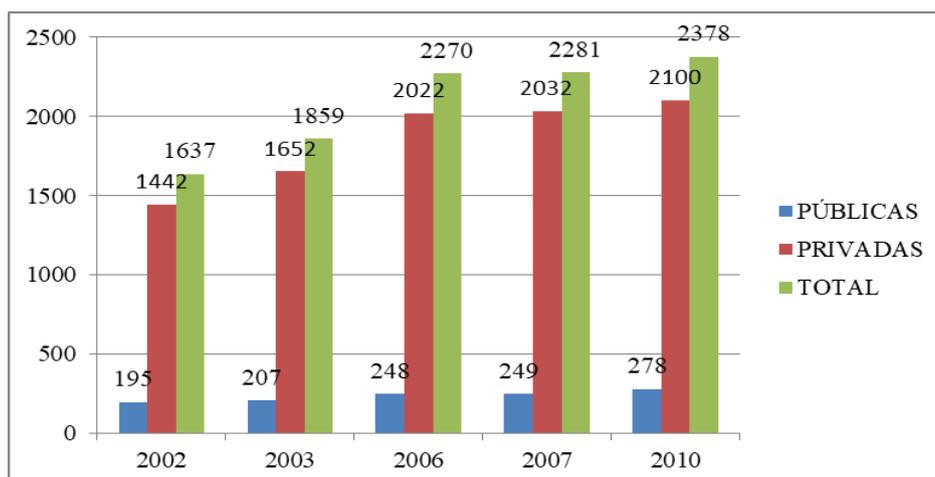
Gráfico 5. COMPARAÇÃO NÚMERICA E PERCENTUAL DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS NO ANO DE 2002



Fonte: INEP, 2013.

No ano de 2002, torna-se evidente qual foi o resultado das ações de mercantilização do ensino superior. Um completo domínio do mercado na constituição do ensino superior. Do total das IES, 88% correspondem ao mercado e somente 12% ao domínio público.

Gráfico 6 – INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS E PRIVADAS NO GOVERNO DE LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA NO PERÍODO DE 2003 A 2010, CONSIDERANDO DADOS DO ÚLTIMO ANO DA GESTÃO ANTERIOR



Fonte: INEP, 2013.

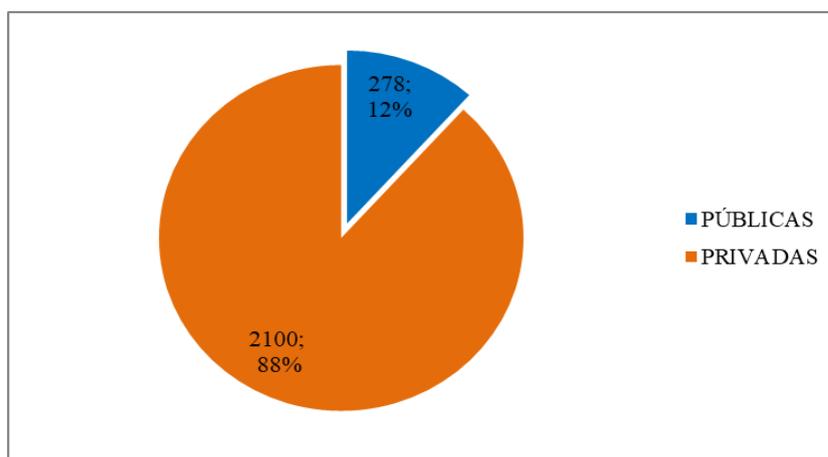
O Gráfico 6 mostra uma pequena inversão das políticas de governo de Luiz Inácio Lula da Silva, comparada com o de FHC. Se nas ações anteriores as instituições públicas de ensino superior tiveram decréscimo, já na de Lula houve uma ampliação de 195 IES públicas para 278. Uma das tendências que marca a ampliação do ensino público, exigindo orçamento e ampliação do quadro docente e técnico. No entanto, os dados revelam que as IES privadas tenderam a se ampliar, saltando de 1442 instituições para 2100. Esse movimento das políticas no ensino superior no governo Lula, apesar de dotação do governo para ampliar o ensino público, ainda seguiu o mesmo fundamento da tendência da mercantilização. Há diferenças apenas quanto o aporte do governo para as IES públicas, diferenciando das de FHC.

Ao lermos o gráfico 6 é notório que as IES privadas continuaram sua tendência de mercado. Várias interpretações podem ser mobilizadas. Contudo, é recorrente o fato da mercantilização do ensino superior sob a dinâmica neoliberal, que não sofre rupturas com o governo Lula. Essa leitura dos dados do Gráfico 6 não apenas expressa o mercado de ensino superior mercantilizado, como configura um fator quantitativo superior aos das IES públicas, sob a égide de compra e venda dessa mercadoria especial: títulos de nível superior.

Para avançar na análise, é salutar problematizar os elementos de aparência e essência que se medeiam no terreno conjuntural e apreender a dinâmica estrutural. No primeiro momento somos levados a confrontar um certo bipolarismo entre FHC e Lula, entre o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e o Partido dos Trabalhadores (PT). Emerge da leitura uma musculatura às IES públicas no governo Lula, ampliando as instituições e as vagas para atender a sociedade brasileira. E no governo de FHC o desmonte do ensino público

superior e abertura para o domínio do mercado. Em outras palavras, a mercantilização do ensino superior mediante a concepção do mercado como marco regulatório da oferta das IES. O mercado surge não mais como potencial, ele controla e reorganiza a oferta da mercadoria de títulos de graduação de nível superior. Numa comparação um pouco mais atenta é possível confrontar com outra perspectiva o aumento de IES públicas e privadas, como está no gráfico 7.

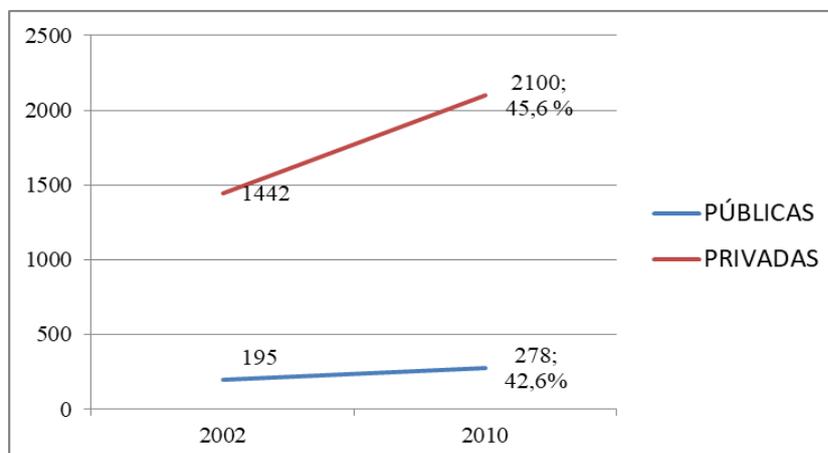
Gráfico 7.COMPARAÇÃO NUMÉRICA E PERCENTUAL DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS NO ANO DE 2010



Fonte: INEP, 2013.

Atentamente, apesar do percentual, há uma mudança qualitativa na oferta de IES públicas, que pulam de 195 em 2002 (Gráfico 5) para 278 em 2010, conforme está demonstrado acima. Contudo, as instituições privadas de 2002 a 2010, saltam de 1442 para 2100, praticamente dobrando a extensão – porque não diz respeito somente às vagas – que o mercado ocupa especialmente no ensino superior. Apesar de políticas de expansão do ensino superior público no governo Lula, o mercado continuou livre e a iniciativa privada seguiu seu fortalecimento. Em outras palavras, não houve ações que pudessem desmercantilizar o ensino superior no governo do PT na presidência. Pelo contrário, ele seguiu a “passos firmes” em sua expansão. A ampliação de IES na esfera pública foi significativa, ampliando as ações públicas quanto ao ensino superior. Vejamos abaixo esse avanço significativo, mas que se torna insuficiente quando comparado com os das instituições privadas:

Gráfico 8. COMPARAÇÃO NUMÉRICA E DE PERCENTUAL ENTRE IES PÚBLICAS E PRIVADAS DE 2002 A 2010.



Fonte: INEP, 2013.

No gráfico 8, houve um crescimento de 42,6% das instituições públicas e 45,6% das privadas. É possível afirmar que a mercantilização tendeu a sua perspectiva de crescimento. Esses números revelam que apesar do governo Lula expandir a oferta pública do ensino superior, no mesmo movimento não realiza rupturas com a mercantilização, que inclusive ampliou-se de forma significativa em seus dois mandatos. Questionamos: o que se revela dessa relação conjuntural e da dinâmica de estrutura? Aqui cabe problematizar com algumas perspectivas de análises para apoiar a apreender esse real.

Tomamos inicialmente os diálogos com Pochmann. O autor faz referência a participação do rendimento do trabalho na renda nacional e da composição do trabalho no Brasil de 1960 a 2010¹⁶, que cabe uma leitura atenta:

A segunda trajetória dos indicadores socioeconômicos ocorreu entre 1981 e 2003. A renda do conjunto dos brasileiros permaneceu praticamente estagnada, com variação média anual positiva de 0,2% e a situação geral do

¹⁶ Pochmann afirma que as políticas sociais do governo do PT produziram uma ruptura com o neoliberalismo, como ele expressa: “O segundo pressuposto [junto à política intervencionista] se deu a partir da opção de conceder forte ênfase às políticas sociais. Isso implicou romper com a perspectiva dos governos neoliberais dos anos de 1990, quando predominou a versão de que o Brasil não poderia elevar o valor real do salário-mínimo, já que supostamente isso geraria mais informalidade e desemprego no mercado de trabalho, assim como o avanço nos programas sociais supostamente provocaria a quebra da Previdência Social e a desorganização das finanças públicas. Somente a desregulamentação das leis sociais e trabalhistas permitiria, nessa perspectiva, fazer com que as empresas contratassem mais trabalhadores”. (2013, p. 154). Para contrapor essa afirmação nos valem de reflexões fundamentais a partir de outros diálogos que compõem o conjunto desta seção.

trabalho piorou 14%, especialmente na taxa de ocupação e formalização dos empregos gerados. Nesse período, a participação do rendimento do trabalho na renda nacional diminuiu 23%. A desigualdade na distribuição pessoal da renda do trabalho manteve-se praticamente inalterada, pois se reduziu ao ritmo de 0,1% por ano, em média. A terceira trajetória, iniciada a partir de 2004, quando houve expansão média anual da renda per capita dos brasileiros de 3,3% e, simultaneamente, melhora do índice que reflete a situação geral do trabalho ao ritmo de 5,5% por ano, em média. A participação do rendimento do trabalho na renda nacional subiu 14,8% entre 2004 e 2010. Nesse mesmo período de tempo, o grau de desigualdade na distribuição pessoal da renda do trabalho foi reduzido em 10,7%. (2013, p. 147)

De antemão pode-se afirmar com base nas informações acima que a crise dos anos 1980 impactou significativamente na renda dos trabalhadores, associada ao desemprego, diminuindo inclusive o rendimento do trabalho na renda nacional na ordem de 23%. Já a partir de 2004 aumenta a renda per capita dos brasileiros para 3,3%, como assinala Pochmann, tendo a participação do rendimento do trabalho de 2004 a 2010 subido 14,8%, reduzindo a desigualdade na distribuição pessoal da renda do trabalho na casa de 10,7%.

A crise e as perdas da década de 1980 produziram mais do que o pessimismo. Figuraram como base para a política das reformas neoliberais e a reestruturação do mercado sob a tutela do capital flexível. A retomada do crescimento da participação de renda da classe trabalhadora a partir do governo do PT se traduziu no acesso a novos serviços e produtos¹⁷ que até então não tinham condições de usufruir. Atentos aos dados de Pochmann, o autor destaca o seguinte:

[...] no início do século XXI, somente o setor terciário tem registrado aumento na sua posição relativa em relação ao PIB. Entre 1980 e 2008, o setor terciário cresceu o seu peso relativo em 30,6%, respondendo atualmente por dois terços de toda a produção nacional, enquanto os setores primários e secundários perderam respectivamente 44,9% e 27,7% de suas participações relativas no PIB. (2013, p.148)

O setor de serviço no Brasil seguiu seu crescimento quanto ao PIB, de um lado, respondendo a 30,6% da produção nacional, de 1980 a 2008, enquanto que os setores primários e secundários perderam sua participação na composição do PIB. Esse movimento do capital de serviços é representativo do capital brasileiro, levando em conta sua fragilidade

¹⁷ Entende-se também de acesso a esses novos produtos as formações de nível superior.

na cadeia produtiva e tecnológica interna do setor industrial brasileiro. Implica sob esse movimento de crescimento da participação dos trabalhadores a tendência do setor de serviços, tendo ações para aquecimento do mercado e também de intervenções do governo na geração de empregos, reaquecendo a economia a partir de 2004, sem, contudo, alterar o quadro estrutural da dinâmica produtiva do capital brasileiro. Apesar da significativa intervenção do governo do PT na economia, de forma conjuntural, com aporte de aquecimento da econômica como no Projeto de Aceleração do Crescimento (PAC), criado em 2007, mobilizando recursos públicos para infraestrutura (saneamento, habitação, logística viária, aperfeiçoamento do circuito de produção e distribuição de produtos para exportação, construção de novas usinas hidrelétricas), a estrutura econômica brasileira, apesar do salto quantitativo e qualitativo, não alterou a força do mercado e as bases efetivas do capital e sua forma política de mercado livre e auto-regulatório.

A reestruturação do capital, baseada no setor de serviços, seguiu sua tendência de crescimento. O setor secundário (industrial), fundamental para o capital produtivo, não alterava seu cenário. E a participação dos trabalhadores na renda nacional se associava a capacidade de investimento dos recursos públicos e às intervenções no mercado, sem alterar propriamente a estrutura produtiva do mercado e a organização das políticas neoliberais da década de 1990.

Nesse delineamento, as ações do governo petista não alteraram as relações estruturais do governo anterior que implementou a reforma neoliberal, adaptando-as com ações intervencionista no mercado neoliberal e flexível, mantendo a hegemonia¹⁸ das forças dominantes corporificadas pelo capital flexível e o neoliberalismo. Um movimento duplo, aparentemente oposto, mas de combinação que apenas fortaleceu o próprio mercado, cujos recursos públicos eram injetados para o próprio mercado.

O contraditório não está entre os projetos societários do PSDB e do PT, mas na estrutura de produção e de relações de mercado sobre as quais as dimensões conjunturais tendem a expressar o movimento antagônico e efetivo do capital e trabalho. Nessa direção,

¹⁸ O conceito de hegemonia de Gramsci se revela como direção e consenso sob a perspectiva da classe dominante, dispensando a força como forma de manter a estrutura de poder (GRAMSCI, 2004, v.1). Daí a hegemonia ser mais do que uma supremacia, é a política de classe para a construção de direção e consenso no conjunto da sociedade no movimento contraditório entre a classe dominante e a classe subalterna. Por isso que Gramsci afirma que hegemonia é “necessariamente uma relação pedagógica” (GRAMSCI, 2004, p. 399, v.1). Assim, no processo sócio-histórico, o homem é também natureza humana política, já que as relações estabelecidas são, na sua essência, transformadoras: “o indivíduo não entra em relação com os outros homens por justaposição, mas organicamente, isto é, na medida em que passa a fazer parte de organismos, dos mais simples aos mais complexos” (GRAMSCI, 2004, p. 413, v.1)

Oliveira, ao perquirir sobre as políticas hegemônicas de FHC e Lula e PSDB e PT, aponta que “Não é casual o comum compromisso desses dois blocos no sentido de ‘blindar’ a economia, ou seja, de reduzir a uma questão ‘técnica’, e não política, a definição daquilo que verdadeiramente interessa ao conjunto da população brasileira” (2010, p. 42). A aparente contradição partidária esconde a efetiva contradição do capital e trabalho e as relações hegemônicas que se movimentam na esfera das ações e políticas, crivadas do mercado neoliberal.

Seguindo as reflexões e provocações teóricas de Francisco de Oliveira (2010) há uma dinâmica fundamental quanto ao papel do consenso que se produz entre os dominadores e dominados. Nesse caso, um consenso que se move e medeia o senso comum e as posições dos sujeitos nas contradições da realidade de classe. Oliveira (2010) volta-se para a conjuntura política das ações do governo petista e examina a hegemonia na esfera política do neoliberalismo. Vejamos o que o autor alinhava em suas reflexões:

O conjunto de aparências esconde outra coisa, para a qual ainda não temos nome nem, talvez, conceito. Mas certamente será nas pistas do legado de Antonio Gramsci, o “pequeno grande sardo”, que poderemos encontrar o caminho de sua decifração. O consentimento sempre foi o produto de um conflito de classes em que os dominantes, ao elaborarem sua ideologia, que se converte na ideologia dominante, trabalham a construção das classes dominadas a sua imagem e semelhança (2010, p. 26)

Nessa primeira formulação, Oliveira (2010) aponta “pistas” para apreender o movimento de classe e as formas dos dominadores. Seguindo essa linha de construção, Coutinho (2010) expressa o seguinte questionamento: “Que diferença substantiva existe atualmente, [...] entre o governo FHC e o governo Lula no Brasil? (2010, p. 30). Valendo-se do conceito de reforma como um conceito das classes dominadas, com urgência, Coutinho aponta um eixo necessário de conexões:

A palavra ‘reforma’ foi sempre organicamente ligada às lutas dos subalternos para transformar a sociedade e, por conseguinte, assumiu na linguagem política uma conotação claramente progressista e até mesmo de esquerda. O neoliberalismo busca utilizar a seu favor a aura de simpatia que envolve a ideia de ‘reforma’. É por isso que as medidas por ele propostas e implementadas são mistificadamente apresentadas como ‘reformas’ [...] (2010, p. 35)

Os conceitos que se travam no seio da sociedade estão vinculados às lutas entre as classes antagônicas. Os conceitos, as noções e seus sentidos estão carregados dos projetos hegemônicos de classe e, portanto, refletem as estruturas fundamentais e seus processos. Contudo, não estão presas a esta ou aquela classe. O próprio jogo das correlações de força pode levar o conceito de uma ordem de linguagem de uma classe a ser mobilizado por outra de acordo com sua força e interesses: produzir consenso para dissimular as disputas e fortalecer os projetos e ações. As palavras nunca estão soltas, elas vivificam o mundo da produção humana e suas contradições.

A crise da década de 1980 foi um terreno fértil para se empreender os novos processos de acumulação flexível e as reformas produtivas sob a batuta do neoliberalismo. Disso, o consenso para um mercado auto-regulatório e a reorganização do trabalho, exigiram adesão por consensos para a direção de projeto societário. A reforma se tornava um conceito cimentador e ideológico¹⁹ para o capitalismo sob nova pintura. Nesse sentido,

[...] a chegada do PT ao governo federal em 2003, longe de contribuir para minar a hegemonia neoliberal, como muitos esperavam, reforçou-a de modo significativo. A adoção pelo governo petista de uma política macroeconômica abertamente neoliberal – e a cooptação para essa política de importantes movimentos sociais ou, pelo menos, a neutralização da maioria deles – desarmou as resistências ao modelo liberal-corporativo e assim abriu caminho para uma maior e mais estável consolidação da hegemonia neoliberal entre nós. Estamos assistindo a uma clara manifestação daquilo que Gramsci chamou de “transformismo”, ou seja, a cooptação pelo bloco no poder das principais lideranças da oposição. E esse transformismo, que já se iniciava no governo Cardoso, consolidou definitivamente o predomínio entre nós da hegemonia da pequena política. (2010, p. 42)

Dessa longa análise de Pochmann passando para os diálogos com Oliveira (2010) e Coutinho (2010), voltamos à centralidade das IES públicas e privadas entre FHC e Lula, PSDB e PT. A falsa contradição partidária mistificou a ordem da manutenção do neoliberalismo que se mobilizou e se fortaleceu no governo petista. Não foi por acaso que o domínio da mercantilização do ensino superior seguiu avançando no governo Lula.

Este processo influi diretamente no papel da universidade. Além do ensino superior se fortalecer como uma mercadoria, a abertura a um tipo de formação que atende aos interesses do capitalismo neoliberal vai tomando corpo: instrumental, pragmática, acrítica, superficial.

¹⁹Sobre essa especificidade cimentadora e ideológica trataremos na próxima seção. O que nos interessa prioritariamente é problematizar a não ruptura do governo Lula com as políticas neoliberais.

Podemos dizer que ao longo dos anos 1990, a política educacional cumpriu um papel central no processo de reestruturação da educação. Uma série de medidas, possibilitadas pela política educacional, reformaram profundamente o sistema educacional brasileiro. É importante salientar que estas reformas encontraram apoio no vasto material organizado pelos Organismos Internacionais e em intelectuais brasileiros e que seguiu no decorrer do governo do Lula.

Mecanicamente – e repetindo uma velha máxima salvacionista –, atribuiu-se à educação o condão de sustentação da competitividade nos anos 1990. Vasta documentação internacional, emanada de importantes organismos multilaterais, propalou este ideário mediante diagnósticos, análises e propostas de soluções consideradas cabíveis a todos os países da América Latina e Caribe, tanto no que toca à educação quanto à economia. Esta documentação exerceu importante papel na definição das políticas públicas para a educação no país. A implementação, no Brasil, desse ideário teve início no governo de Itamar Franco com a elaboração do Plano Decenal, mas foi no governo de FHC que a reforma anunciada ganhou concretude. (SHIRONA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 56).

Não pretendemos aqui fazer uma análise mais detalhada e profunda a respeito dos documentos organizados e propagados pelos Organismos Internacionais²⁰, apenas retomar as perspectivas e intencionalidades que os constituem, bem como as orientações a respeito da educação, que são de extrema importância, tendo em vista que a argumentação por eles trazida influenciou diretamente o processo de reformas desencadeado na educação. Afinal,

[...] os defensores da proposta neoliberal ocupam atualmente posições de considerável influência no campo da educação (nas universidades e em muitos “bancos de ideias”), nos meios de comunicação, em conselhos de administração de corporações e instituições financeiras, em instituições-chave do Estado (áreas do Tesouro, banco centrais), bem como em instituições internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial, e a Organização Mundial do Comércio (OMC), que regulam as finanças e o comércio globais. Em suma, o neoliberalismo se tornou hegemônico como modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretar, viverem e compreenderem o mundo. (HARVEY, 2008, p. 13)

²⁰Destacamos que muitos autores, com os quais nos alinhamos teoricamente, dedicaram-se a ampliar a discussão, criticamente, acerca da interferência dos organismos internacionais na definição das políticas educacionais brasileiras. Dentre eles, Dourado (2002), Kuenzer (1999), Neves (2004, 2005), Leher (1998), Evangelista e Shiroma (2002), Lima (2005), Barreto (2008), entre outros.

Diante deste movimento histórico, é possível mencionar que sob a lógica do neoliberalismo e da acumulação flexível, o capital visa naturalizar a necessidade da reforma do Estado e da educação, a fim de se adequar a sua nova fase. A formação de professores por intermédio da EAD, constitui-se como possibilidade real de formação aos moldes do capital, “orientadas” pelas premissas disseminadas pelos organismos internacionais²¹. E, mais especificamente, referente à educação superior, que na atualidade tem na Universidade Aberta do Brasil mais uma de suas facetas. Na seção seguinte ampliaremos a discussão sobre os efeitos da reestruturação produtiva (flexível) e das reformas educacionais no espaço da universidade.

²¹ É importante destacar que “os documentos elaborados pelos organismos internacionais na primeira metade dos anos 1990, circunscrevem-se [...] ao binômio pobreza e segurança, tendo como eixo articulador a imprescindível necessidade de adequação subordinada dos países periféricos à lógica da mundialização financeira (Chesnais, 1996). Nesta lógica, a educação passa a ser o principal instrumento para o ‘alívio da pobreza’ e para a garantia de desenvolvimento (subordinado) dos países periféricos”. (LIMA, 2002, p. 45)

4 A UNIVERSIDADE FLEXÍVEL E SUA EMERGÊNCIA PARA A REESTRUTURAÇÃO: O CONSENSO

Iniciamos nossa discussão ponderando que a universidade, como efeito de um movimento histórico, constituída dialeticamente em tempos e espaços diversos, não configura uma realidade absoluta ou determinada. A universidade vem sendo ocupada e disputada, permanentemente, expressando o contraditório embate oriundo da materialidade da luta de classes.

Compreendemos que a universidade, enquanto uma instituição educacional, não se encontra à parte, isolada em meio ao espaço social. A universidade é histórica, faz parte da história, movimentando-se e constituindo-se em meio às relações políticas, culturais, educacionais, de produção, ou seja, as relações educacionais não se dão apartadas das demais esferas da vida, pois

a história não é fruto do acaso e tampouco um produto de poucos personagens. Ela se produz por um intrincado movimento dialético de uma realidade material, social e histórica que, ao mesmo tempo, condiciona os homens em suas formas de se conceberem e se organizarem em sociedade. (CUNHA, 2010, p. 50)

Nesse sentido, questionamos: que universidade, em suas proposições e práticas, vem sendo possibilitada, de forma hegemônica, atualmente? E, para além disso, que universidade temos e que universidade queremos? Partindo da compreensão que para discutir sobre a universidade há que se analisar a base concreta na qual as relações sociais, de diferentes ordens, se processam e movimentam, reiteramos que as relações produtivas vigentes têm por base o capital flexível. Conforme Antunes, “a acumulação flexível sintetiza o modo de produção atualmente” (ANTUNES, 2017).

Este pressuposto torna-se fundante para demarcarmos que o espaço da universidade, movimentado por contradições e disputas, não se sustenta e constrói a partir de discursos e intencionalidades em si mesmos. Ele se configura enquanto ações, práticas, oriundas de causas que dialeticamente provocam efeitos, que vão dando forma e qualidade aos fenômenos sociais.

Trazemos a síntese realizada por Minto, que expressa a concreticidade dos pressupostos que vem orientado, de forma hegemônica, o ensino superior atualmente. O autor aponta que “a operação que promoveu essa ampla configuração da educação superior nos

moldes da flexibilização obedeceu, portanto, a essa diretriz maior. Ensino de baixo custo, aligeirado, em “IES” de mercado. (MINTO, 2014, p. 321-322). É sob essa diretriz, de formação a baixo custo, aligeirada e sob os interesses do modo de produção (flexível) que surge a UAB.

A universidade pública brasileira, historicamente se constituiu como o espaço de formação da classe dominante (burguesa) no Brasil (PINTO, 1994). Observamos, conforme o gráfico 3 que a mesma ampliou o seu quantitativo de vagas ao longo dos últimos anos, ainda que de forma desigual em relação ao ensino superior privado. Podemos dizer que, por intermédio de mobilizações e embates sociais, a classe trabalhadora vem lutando para ampliar seu acesso no espaço da educação pública²².

No caso da educação, a legislação que se produziu após a Constituição Federal de 1988, de forma contraditória, vem apontando a necessidade de formação dos trabalhadores da educação por intermédio de uma formação escolar de nível superior. A LDBN, em seus artigos 61 e 62, por exemplo, afirma a necessidade de formação superior para os profissionais que atuarão na Educação Básica. O Plano Nacional de Educação, publicado em 2014 (LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014), aponta que será “assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2014). Consideramos que esse movimento expressa o contraditório, pois, mesmo havendo o entendimento da necessidade de formação em nível superior para os trabalhadores da educação e a ampliação de vagas no ensino superior, na concreticidade esse reconhecimento e ideal expressado na legislação que rege a educação, não se efetiva. O próprio documento lançado pelo MEC em 2014, intitulado *Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*, pondera o que segue:

A formação acadêmica do professor é condição essencial para que assuma, efetivamente, as atividades docentes e curriculares em todas as etapas e modalidades, seja no ambiente escolar, seja nos sistemas de ensino. A formação, portanto, é um requisito indispensável ao exercício profissional docente e em atividades correlatas. A conjugação desse requisito com outros fatores que incidem na profissão contribuirão, ao longo do tempo, para que a formação acadêmica passasse a ser vista como um direito do professor. Contudo, a despeito desse reconhecimento e dos requerimentos exigidos

²² O artigo sobre lutas sociais pela educação, de Maria da Glória Gohn, oriundo de sua conferência de encerramento realizada em 2016 na XI ANPED SUL, na UFPR, intitulado *Movimentos Sociais e Lutas pela Educação no Brasil: Experiências e Desafios na Atualidade*, faz uma consistente análise a respeito dos movimentos de luta pela educação pública.

para o exercício profissional, o acesso à formação universitária de todos os professores da educação básica, no Brasil, não se concretizou, constituindo-se ainda uma meta a ser alcançada no contexto das lutas históricas dos setores organizados do campo educacional em prol de uma educação de qualidade para todos. (MEC, 2014, p. 48)

É diante desta contraditória realidade de luta pelo acesso, a partir da falta do mesmo, que estamos trabalhando com a hipótese de que o processo de ampliação de formação em nível superior, por intermédio da universidade, vem se concretizando de forma dual e desigual.²³ É fato a existência da necessidade, impelida pelo mercado, de um trabalhador produtivo qualificado. O mercado, sob sua ética de *mercadificação*²⁴, exige conhecimentos e habilidades específicas requeridas pelo sistema produtivo, como versatilidade, capacidade de inovação, motivação, comunicação, flexibilidade para se adaptar às novas tarefas, proatividade, competitividade, entre outros. Conforme Antunes e Pinto, sob esse ideário, é que observamos a seguinte configuração para as instituições educacionais: Uma escola *ampla* no *restrito* espaço do ideário e da pragmática burguesa, uma educação moldada pelos “valores do mercado”, por sua “filosofia” utilitarista, eis a nova dogmática da educação da era do capital flexível, (ANTUNES; PINTO; 2017, p. 97).

E é sob essas circunstâncias que veio se atribuindo uma das prioridades fundamentais para a educação: formar trabalhadores adaptáveis, capazes de adquirir novos conhecimentos sem dificuldades, atendendo à demanda da economia. O processo de formação humana, mediado pelas instituições educacionais, vem sendo empurrado a possibilitar uma educação ágil, flexível, enxuta, como são as empresas atualmente. Obviamente, ainda que sob os mesmos princípios, de forma diferenciada conforme a condição de classe dos sujeitos.

Este ideário, que vem atravessando os espaços educacionais de forma cada vez mais evidente, atende às imposições ditadas pelos organismos internacionais como condicionalidades para a obtenção de recursos. Desta forma, por meio de uma série de

²³ Ainda nesta seção iremos avançar na discussão que envolve a materialidade de uma *dualidade desigual* no que se refere à organização e realização das ações que constituem os processos educativos escolares. No entanto, corroborando com Barreto, mencionamos que “em síntese, a dualidade na educação escolar é caracterizada pela coexistência de projetos de educação diferenciados para classes sociais distintas, a serviço da manutenção da ordem social hegemônica, assegurando a função reprodutora da atividade educacional” (BARRETO, 2009, p. 128). Caracterizamos esta dualidade como desigual pois, hegemonicamente, as práticas educativas produzidas caminham para a manutenção do MPC, sistema social que se movimenta por meio da precariedade e desigualdade das condições de existência. Estas particularidades da dualidade desigual se apresentam concretamente no espaço da educação superior.

²⁴ Harvey menciona que “A mercadificação presume a existência de direitos de propriedade sobre processos, coisas e relações sociais, supõe que se pode atribuir um preço a eles e negociá-los nos termos de um contrato legal. Há aí o pressuposto de que o mercado funciona como um guia apropriado – uma ética – para todas as ações humanas (HARVEY, 2008, p. 178).

reformas imputadas à educação, em suas regulações e práticas, estão sendo construídas as condições materiais para implementar as mudanças necessárias ao bom andamento do mercado. E uma destas premissas compreende reforçar o senso comum, orientado pela lógica da disputa, da individualidade e da empregabilidade, como um consenso.

Os tempos e espaços das atividades educacionais foram profundamente afetados pelas transformações que se originaram no mundo do trabalho, principalmente a partir da década de 1970, com as novas relações de produção e trabalho que surgiram com a passagem do taylorismo/fordismo ao regime de acumulação flexível/toyotismo, que demandaram novas funções à esfera educacional para a formação de força de trabalho que se adequasse às novas demandas econômicas. Para além disso, Antunes e Pinto consideram o que segue:

Essa é a moldura que as chamadas “reformas da educação” trazem embutidas em sua concepção: uma escola (e uma “educação”) flexibilizada para atender às exigências e aos imperativos empresariais; uma formação volátil, superficial e adestrada para suprir as necessidades do mercado de trabalho “polivalente”, “multifuncional” e flexível. Não é difícil perceber que a “educação” instrumental do século XXI, desenhada pelos capitais em sua fase mais destrutiva, não poderá desenvolver um sentido humanista e crítico, que deve singularizar as *ciências humanas*; ao contrário, poderá concebê-las como *decalque* das ciências exatas, como um prolongamento residual quiçá desnecessário. (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 104)

Consideramos ser fato que a força de trabalho vem sendo formada, de forma hegemônica, conforme as demandas econômicas. E que a educação atravessa e é mediadora desse processo. Nesse sentido não podemos perder de vista que este “mercado” não se constitui como mera abstração. Está calcado em processos e práticas sociais que se movimentam a partir da condição prioritária do modo de produção capitalista, que é a divisão entre capital e trabalho para ampliação e valorização do capital. Esta separação se configura na cisão da sociedade em classes: a que detém os meios de produção e a que dispõe apenas de sua força de trabalho.

Nesse sentido, a formação educacional, ainda que orientada pelos interesses de mercado, se movimenta em uma sociedade de classes. E estas classes, antagônicas em sua existência, movimentam-se sob condições e interesses desiguais²⁵.

²⁵ Em breve síntese, podemos dizer que nessa formação social (MPC) os meios de produção são de propriedade privada de uma minoria, que acaba tendo o controle da produção (classe dominante, detentora do capital). Aqueles que não são donos dos meios de produção, resta a propriedade da sua capacidade de produção, da sua força de trabalho (classe trabalhadora), sob a forma de trabalho assalariado. O antagonismo dessa relação se objetiva no fato de aqueles poucos que detém os meios de produção, acumularem seu lucro por meio da exploração do trabalho daqueles que não possuem os meios de produção. A classe trabalhadora, produtora de

Em tempos de acumulação flexível, a classe detentora do capital mantém sua hegemonia, tanto economicamente, quanto ideologicamente. No entanto, não de forma amena. Diante dos efeitos vividos pela classe trabalhadora frente a precarização de suas vidas, a mobilização social, ainda que de forma fragmentada e frágil, é real, expressando o movimento de luta contra as desigualdades.

Nesse sentido é que a educação e a universidade como espaço formativo, adquirem papel central e relevante aos interesses do capital: o de possibilitar uma formação desigual para a manutenção das relações produtivas vigentes. Conforme Antunes (2017), diante dos interesses do capital, o trabalho flexível é o único possível para uma empresa flexível. Uma formação que possibilite os conhecimentos e valores necessários ao mercado flexível é fundamental.

Considerando o processo de mercadorização da educação, no qual a mesma é tratada como uma mercadoria; e do processo de transposição dos princípios e práticas adotados pelas empresas para as instituições educacionais; é que trazemos a hipótese de que a universidade vem se constituindo como *Universidade flexível*.

A *Universidade flexível* constitui-se, sob nossa perspectiva, como a síntese da proposta de universidade referenciada pelo capital flexível. Como o espaço formativo que foi se forjando por intermédio das tensões oriundas das reformas econômicas, políticas e educacionais vivenciadas na realidade brasileira desde a década de 1990. Reformas estas tuteladas pelas prerrogativas dos Organismos Internacionais, que implicam, em síntese, que as relações formativas se orientem pela razão mercantil, calcadas em critérios de eficiência, eficácia e produtividade, sendo central a busca por otimizar a proporcionalidade custo/benefício das IES.

Ainda, a *Universidade flexível* incorpora as proposições destes organismos que apontam para a necessária realização de novas modalidades de educação superior, com estudos mais flexíveis e menos formais de especialização e atualização, para os quais a educação a distância é a alternativa prescrita como sinônimo de sucesso e democratização. Orienta-se pelo discurso que defende que, por meio de uma revolução tecnológica, vivemos

valor e da força que o produz (o trabalho), recebe um salário que corresponde apenas a uma parte do que produziu e/ou do tempo que trabalhou. Cabe destacar que sob a acumulação flexível, essa cisão de classes tem produzido efeitos cada vez mais perversos à classe trabalhadora. Pois a precarização e a flexibilização do trabalho, em tempos de desemprego estrutural, não possibilita àqueles que vivem do seu trabalho ter as condições essenciais para sua manutenção, pois ou são atacados pela falta de trabalho ou pelas condições desumanas a que necessitam se submeter para vender sua força de trabalho. Em contrapartida, a classe detentora dos meios de produção mantem-se acumulando e expandindo seu capital e privilégios.

na sociedade do conhecimento. Conforme Antunes e Pinto,

Há, então, uma nova pragmática da educação do capital nos dias atuais. No ensino superior, por exemplo, expandem-se os cursos “flexíveis”. Propõe-se um núcleo básico para um nivelamento de competências ditas generalistas e para efetivar uma formação agilizada e com o menor custo possível. Expandem-se as estruturas de ensino não presencial, ofertando cursos à distância e sob métodos “tutoriais”, atingindo não apenas a formação técnica de caráter esporádico e profissionalizante, mas cursos de graduação, inclusive licenciaturas, e de pós-graduação nas mais diversas áreas. (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 97)

Sob essas prerrogativas o foco deixa de estar na formação voltada para a elevação da condição humana e passa a estar na formação da força de trabalho adaptável ao mercado. Para além disso, defende e possibilita o processo de mercadorização da universidade como movimento necessário à sua adequação à “nova realidade mundial”. Sustentando o discurso de inclusão social por oferecer educação acessível às diferentes realidades – leia-se condições de classe – dos sujeitos.

Entendemos que a *Universidade flexível* é aquela que se sustenta na *Pedagogia da acumulação flexível*. Sobre esta Pedagogia, Kuenzer compreende que

O objetivo da nova pedagogia é formar subjetividades flexíveis que se relacionem, produzam e consumam em uma sociedade cuja base técnica, a mover o mercado, é a microeletrônica. [...] a pedagogia da acumulação flexível tem como finalidade a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis, tanto do ponto de vista cognitivo quanto ético, por meio de educação geral complementada com capacitações profissionais disponibilizadas de **forma diferenciada por origem de classe**, que os levem a exercer, e aceitar, de forma natural, as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado. Ser multitarefa, neste caso, implica exercer trabalhos disponibilizados pelo mercado, para os quais seja suficiente um rápido treinamento, a partir da educação geral, seja no nível básico, técnico ou superior. Para a maioria dos trabalhadores, significará exercer trabalhos temporários simplificados, repetitivos e fragmentados. (KUENZER, 2016, p. 4,5,6, grifos nossos)

Nessa perspectiva, Kuenzer considera que a Pedagogia da acumulação flexível tem na aprendizagem flexível a sua metodologia. Sobre esta concepção de aprendizagem, que vem dando forma aos processos educativos e vem se expandido de forma acelerada, a autora aponta o que segue.

A aprendizagem flexível surge como uma das expressões do projeto pedagógico da acumulação flexível, cuja lógica continua sendo a

distribuição desigual da educação, porém com uma forma diferenciada. Assim é que o discurso da acumulação flexível sobre a educação aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, ao invés de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência [...] Como a proposta é substituir a estabilidade, a rigidez, pela dinamicidade, pelo movimento, à educação cabe assegurar o domínio dos conhecimentos que fundamentam as práticas sociais e a capacidade de trabalhar com eles, por meio do desenvolvimento de competências que permitam *aprender ao longo da vida*²⁶, categoria central na pedagogia da acumulação flexível. (KUENZER, 2016, p. 3)

Cabe destacar que os pressupostos de alteração de processos rígidos por outros que compreendam o movimento das práticas sociais, como apontado por Kuenzer, acontecem de forma desigual. Afinal, esta alteração de processos no âmbito da formação humana são demandas de luta travadas por diferentes sujeitos para superá-las. Nas relações educacionais, a superação de práticas rígidas, como aquelas que se materializam numa *concepção bancária de educação*, por outra materialidade, calcada numa *concepção dialógica/libertadora de educação*²⁷, são lutas mobilizadas pela classe trabalhadora na disputa por uma educação emancipadora²⁸.

No entanto, sob a materialidade da lógica hegemônica, a aprendizagem flexível, como concepção que orienta a *Universidade flexível*, escamoteia que a mudança pretendida no

²⁶ Destacamos que esta premissa, de *aprender ao longo da vida*, representa um dos princípios fomentados pelo Banco Mundial para a educação. Discordamos desta prerrogativa, pois, diferentemente da concepção apontada por Mészáros (2009) em *A educação para além do capital*, em que o autor sustenta a concepção de educação num sentido amplo (porque considera que a educação se constitui como um processo que está atravessado e mediado pelas contradições da vida de forma permanente, para além da educação possibilitada nas instituições escolares), a concepção trazida pelo Banco Mundial remete ao processo de profissionalização como condição necessária para a empregabilidade (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004). No entanto, muitos autores corroboram e potencializam essa perspectiva do Banco Mundial em suas produções, como faz Belloni. A autora reflete que “[...] a educação aberta e a distância aparece cada vez mais, no contexto das sociedades contemporâneas, como uma modalidade de educação extremamente adequada e desejável para atender às demandas educacionais decorrentes das mudanças na nova ordem econômica mundial [...] considerando a educação como um instrumento de emancipação do indivíduo e das nações a partir de uma perspectiva de democratização das oportunidades educacionais, nas sociedades da informação ou do saber, onde a formação inicial torna-se rapidamente insuficiente, as tendências mais fortes apontam para a educação ao longo da vida (lifelong education), mais integrada aos locais de trabalho e às expectativas e necessidades dos indivíduos” (BELLONI, 1999, p. 3-5).

²⁷ Estas concepções são formuladas e desenvolvidas por Paulo Freire na obra *Pedagogia do Oprimido* (2005).

²⁸ Um exemplo que materializa a prática político-pedagógica dialógica/libertadora é a *Pedagogia do Movimento, do MST*. Esta proposta “identifica uma síntese de compreensão do trabalho de educação desenvolvido por este movimento social de trabalhadores, produzida por ele próprio ou desde sua dinâmica histórica. Como conceito específico, a Pedagogia do Movimento toma o processo formativo do sujeito Sem Terra para além de si mesmo e como objeto da pedagogia, entendida aqui como teoria e prática da formação humana, reencontrando-se com sua questão originária: entender como se dá a constituição do ser humano, para nós, como ser social e histórico, processo que tem exatamente no *movimento* (historicidade) um dos seus componentes essenciais” (CALDART, 2012, p. 548).

processo de formação, de superação de práticas rígidas por uma concepção de prática formativa que se desenvolve ao longo da vida, é constituída pelo **interesse do capital flexível, que consiste numa formação flexível para um trabalhador flexível, de forma consensual**. Pois, o que está em foco, é a forma como as relações vão se desenvolver, não propondo alterações radicais em sua estrutura. Ou seja, as mudanças propostas na formação educacional se restringem a dimensão do como fazer – e no caso a alternativa mais eficiente vem sendo a formação por meio das novas tecnologias da informação e comunicação, para a era da empregabilidade, orientada pela meritocracia. Não está em questão a construção de um fazer que tenha por diretriz possibilitar a formação construída por meio de uma proposta emancipadora, que possibilite aos sujeitos da educação compreender o mundo em uma totalidade de forma crítica. O foco das propostas passa a estar nas tecnologias a serem utilizadas, ou seja, no *como aplicá-las*, desconsiderando seu *por que e para quem*.

Essa concepção de educação, que é a que orienta a *Universidade flexível*, reduz o papel dos educadores e da própria educação a um complemento da esfera produtiva. Evidencia uma estreita relação de subalternidade entre educação e mercado. E por intermédio de um discurso hegemônico sobre a qualificação (para o mercado), a modernização (impulsionada pela tecnologia informática) e a democratização da educação (viabilizada pela EAD), consolida um processo de ideologização maciça que vai atravessando e mediando os tempos e espaços das universidades públicas (LIMA, 2001). Ideologia que naturaliza os valores do capital e de seus efeitos, possibilitando manter as desigualdades e valorizar o capital.

Sob a hegemonia da *Universidade flexível* o trabalho e a formação se constituem com base numa materialidade precarizada, oriunda do movimento de terceirização do trabalho e de flexibilização/instabilidade das relações nela possibilitadas. Nesse sentido, apontamos que a UAB, na educação pública, se constitui como o estágio mais desenvolvido desse modelo de *Universidade flexível*. Para visualizarmos melhor a constituição da *Universidade flexível*, que se expressa na materialidade da EAD/UAB²⁹, traremos alguns movimentos, em suas

²⁹ Conforme viemos discutindo ao longo deste estudo, nos propomos a dialogar a respeito das contradições que envolvem a formação de professores na educação superior, mediadas pelas TIC na modalidade EAD. Entendemos que os espaços formativos – no caso as Instituições de Ensino Superior públicas e privadas – que dão materialidade aos cursos de EAD se movimentam sob a mesma base material, sendo esta o MPC em sua fase de acumulação flexível. Nesse sentido, as forças do capital, que regulam e condicionam as relações sociais, são mediadoras das proposições e ações realizadas pelas e nas instituições educacionais, públicas e privadas. No entanto, é importante destacar nossa compreensão de que as práticas educacionais viabilizadas pela EAD se realizam de diferentes formas em diferentes tempos e espaços. Compreendemos que a EAD se objetiva de forma muito diferenciada nas instituições públicas em relação às privadas. Nas IES privadas, que de forma geral se expandem e se fortalecem a partir das prerrogativas do mercado, a EAD se constitui como um novo nicho

contradições, que dão forma a esta proposta. Trazemos à discussão o marco regulatório que dá legitimidade jurídica à criação e manutenção da educação a distância no sistema educacional brasileiro. Tendo em vista que este marco, desde a década de 1990, vem passando por alterações substantivas, orientadas pela demanda do mercado.

O dispositivo formal que dá abertura legal a EAD para atuar na educação brasileira é a LDBN, em seu artigo 80. Este artigo menciona que “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 2000). Este marco legitima as orientações realizadas pelos Organismos Internacionais de expansão da EAD, com o apoio do Estado, como possibilidade necessária de formação para o século XXI.

O Art. 80 da LDBN, abrangente e genérico em sua constituição, exigiu a criação de novos elementos que regulassem os diferentes processos que envolvem a EAD. Até o mês de maio de 2017, os dispositivos vigentes que orientavam a criação e organização da oferta de EAD na esfera educacional, instituídos como regulatórios do Art. 80 da LDBN, eram: a) O Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005; b) o Art. 1º do Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007.

Em **25 de maio de 2017** foi publicado o **Decreto nº 9.057**. Este decreto tem por função regulamentar o Art. 80 da LDBN, **revogando**, conforme seu Art. 24, o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 e o Art. 1º do Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007. Em suas disposições gerais, o documento anuncia o que segue:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017)

mercadológico que almeja a valorização do capital e uma formação flexível à classe trabalhadora. Nas IPES, a EAD também vem se consolidando e expandindo, principalmente por meio da UAB. No entanto, por se tratar de um tipo de instituição que não se organiza a partir da lógica do lucro e por estar vinculada, ainda que de forma restrita, a estrutura que as IPES atualmente dispõem, se movimenta por outras prerrogativas. Apesar dessa diferenciação, podemos observar que, mesmo nas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), as prerrogativas de mercado direcionadas à EAD se apresentam. É a discussão que realizamos neste capítulo. Apesar de em alguns momentos nos remetermos à EAD de forma geral, enquanto modalidade de ensino fomentada pelas reformas neoliberais de 1990, nossos esforços estarão em compreender as contradições que movimentam a UAB.

De forma geral, este artigo explicita a compreensão a respeito da EAD na forma da lei. Diante de uma leitura rápida, aos olhos despercebidos, não expressa grandes contradições quando consideramos que é a descrição de um tipo de possibilidade formativa no campo da educação. No entanto, quando ponderamos que este decreto, em sua totalidade, institui os parâmetros às práticas político-pedagógicas realizadas nos diferentes níveis e modalidades da educação, temos que ligar todas as luzes de alerta. Pois o mesmo aponta as diretrizes à implementação de uma política nacional de educação superior a distância, que vem sendo instaurada amplamente no país. Conforme viemos afirmando, não podemos pensar esta proposta descolada de suas bases materiais, de forma desconectada do por que e para quem vem sendo formulada.

Inicialmente consideramos que a criação dessa nova regulamentação para a EAD – e também para a UAB³⁰ – se constitui como estratégia de facilitação à desenfreada expansão dessa modalidade de ensino, que atende diretamente aos interesses do capital flexível. E, para fortalecer essa expansão desenfreada, foi publicado, também, pelo MEC, a *PORTARIA NORMATIVA Nº 11, DE 20 DE JUNHO DE 2017*, a qual “Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017”.

No site da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), no link que disponibiliza textos sobre a EAD, chamou-nos atenção o artigo intitulado “MEC muda regras da Educação a Distância e provoca queda nas mensalidades”, de autoria de João Vianney Valle dos Santos³¹, publicado em 22 de junho de 2017. Neste artigo, a autor pondera o que segue.

O Ministério da Educação alterou as regras de atuação das Instituições de Ensino Superior no **mercado de Educação a Distância**. A publicação da Portaria Normativa 11/2017, que saiu no Diário Oficial da União na quarta-feira, 21 de junho de 2017, deixou o mercado mais aberto para a competição entre as instituições de ensino. Esta portaria complementa o Decreto 9057, publicado em 26 de maio deste ano. O novo marco regulatório **quebra uma hegemonia** que vem desde o ano de 2006, desde quando era praticamente impossível que novos players entrassem na disputa do mercado nacional. As **dificuldades impostas pelo MEC** para credenciar Instituições de Ensino Superior (IES) e autorizar a expansão de redes de polos de apoio presencial

³⁰ O Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, que dispõem sobre a criação do Sistema UAB, aponta que a regulamentação deste sistema se orientaria pelo Decreto nº 5.622/2005, que foi revogado pelo Decreto nº 9.057/2017, o qual vem sendo analisado nessa seção.

³¹ Conforme informações disponibilizadas no artigo, o autor é doutor em Ciências Humanas, é sócio consultor na Hoper Educação, e Diretor do Blog do Enem. Ex-diretor de EAD da Universidade do Sul de Santa Catarina, e ex-coordenador do Laboratório de Ensino a Distância da Universidade Federal de Santa Catarina. A Hoper Educação é membro da Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED.

eram **exageradas**, e com muita demora na tramitação. (SANTOS, 2017, p. 01, grifos nossos)

Diante das colocações realizadas pelo autor, divulgadas por uma associação fortemente estruturada, de abrangência nacional, que possui muitas instituições credenciadas, fica evidente a lógica mercantil atribuída à educação, como processo formativo, pela EAD. Conforme Santos (2017) aponta, esse novo marco regulatório viabilizou um mercado mais aberto para a **competição** entre as instituições de ensino. Afinal, diminuiu a “burocracia” – mínima se comparada às exigências necessárias para o estabelecimento de instituições educacionais presenciais no país. Quebrando a *suposta hegemonia do MEC* sobre as práticas de regulação/avaliação no que tange à criação e manutenção da EAD

Ainda sobre essa reviravolta no *campo* da EAD – leia-se *mercado*, de acordo com a perspectiva do autor que representa a ABED –, foi provocada uma mudança radical na competição do mercado da EAD.

Este fator de maior facilidade para a expansão das instituições muda de maneira radical a competição entre as universidades que buscam a liderança do mercado. Pois, até então, era preciso esperar até dois ou três anos para ter um pedido limitado de abertura de polos com a tramitação concluída pelo Ministério da Educação. Pela nova regra, IES que tenham Conceito Institucional 3 (três) - que é a nota mínima de aprovação de operação de uma Universidade, Centro Universitário ou Faculdade, podem abrir livremente até 50 (cinquenta) polos por ano. Para o Conceito 4 (quatro), até 150 polos por ano. E, para o Conceito 5 (cinco), até 250 polos por ano em cada IES. (BRASIL, 2017)

Além de diminuir o tempo para a abertura das Instituições de EAD, possibilita uma expansão infinda de polos para a viabilização de mais cursos e, conseqüentemente, de mais alunos (clientes). Se considerarmos que sob essa perspectiva, na qual a educação é concebida como mercadoria, as considerações realizadas por Santos (2017) nos permitem visualizar, concretamente, o processo de expansão de acumulação e valorização do capital, desenvolvido por Marx (1989). O uso das TICS, a massificação da formação e a precarização dos trabalhadores na realização da EAD, possibilitam a diminuição do custo da produção: tanto na aceleração do processo de produção, circulação, comercialização e consumo, devido à flexibilização do tempo e do espaço inerente à EAD – que agora se potencializou com este novo marco regulatório –; tanto pela diminuição da força de trabalho imbricada neste processo – ampliando a proporção do trabalho morto sobre o trabalho vivo. Para além disso,

conforme formulado por Marx, as condições para a reificação (coisificação) do trabalho vão se construindo.

Toda produção capitalista, à medida que ela não é apenas processo de trabalho, mas ao mesmo tempo processo de valorização do capital, tem em comum o fato de que não é o mesmo trabalhador quem usa as condições de trabalho, mas que, pelo contrário, são as condições de trabalho que usam o trabalhador: só, porém, com a maquinaria é que essa inversão ganha realidade técnica palpável. Mediante sua transformação em autômato, o próprio meio de trabalho se confronta, durante o processo de trabalho, como trabalho morto que domina e suga a força de trabalho viva. (MARX, 1989, p. 93-94)

Ainda sobre os efeitos da tecnologia sobre o trabalho no processo de expansão de sua utilização como meio de produção – e aqui nos referimos a desenfreada expansão das TICS como mediação das relações educativas realizadas pelos trabalhadores da EAD, Wolf aponta que

A maquinaria, portanto, assinala [...] desde seus primórdios, um novo tipo de controle sobre o trabalho vivo. Esse controle advém tanto da padronização e da prevalência sem precedentes do trabalho abstrato por ela permitida, como da conseqüente inversão/reificação/simplificação que o sistema de máquinas realiza no processo de trabalho”. (WOLFF, p. 95, 2009)

Trazemos para a análise mais um elemento a ser considerado. Pois evidencia a distorção e analogias que a sede do mercado por lucro e valorização do capital imputa para a construção e fortalecimento de um consenso. Consenso este que naturaliza e sustenta a expansão da EAD como a ação necessária e democrática para solucionar a demanda de falta de formação existente atualmente. Atribuindo o impedimento de mobilidade total que ainda faltava para este “benevolente” setor do mercado, aos entraves do Estado.

Estes dois atos regulamentadores são equivalentes ao fim do AI-5³² para o mercado da educação a distância. É o entulho autoritário das restrições impostas em 2006 e 2007 pelas antigas gestões do MEC sendo colocado para fora, dez anos depois da intervenção que travou a liberdade de modelos em EAD e a entrada de novos players. Durante todo este ciclo a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) posicionou-se em defesa da

³² Trouxemos uma breve consideração que evidencia o significado da expressão **AI-5** utilizada no texto de Santos. Segundo D’Araujo (1999) “O Ato Institucional nº 5, **AI-5**, baixado em 13 de dezembro de 1968, durante o governo do general Costa e Silva, **foi a expressão mais acabada da ditadura militar brasileira** (1964-1985). Vigorou até dezembro de 1978 e **produziu um elenco de ações arbitrárias de efeitos duradouros**. Definiu o momento mais duro do regime, **dando poder de exceção aos governantes para punir arbitrariamente os que fossem inimigos do regime ou como tal considerados**” (D’ARAJO, 1999, grifos nossos).

liberdade metodológica, da liberdade de mercado, e pela busca de reais indicadores de qualidade da aprendizagem, e não de controle de processos, como foi a norma então vigente no interstício. (SANTOS, 2017, p.01)

O texto de Santos, acima referenciado, disponível no site da ABED, está publicado num meio de comunicação livre, de acesso a todas e todos que de alguma forma poderão procurá-lo para obter informações a respeito de cursos na EAD – tendo em vista a grande quantidade de instituições vinculadas a esta associação. A distorção de fatos realizada no texto de Santos é preocupante, pois para sustentar a livre iniciativa do mercado, o autor compara os parques dispositivos que regulavam a EAD até maio deste ano com a repressão realizada pelo governo militar no período que foi de 1968 a 1978, denominado *AI-5*. Como se os dez anos da ação punitiva e arbitrária do governo militar contra aqueles que discordavam de seu regime (por intermédio de violência, tortura, injustiças entre outras perversas ações) se equivalesse a ação do Estado ao regular um processo educacional. Em síntese, como se a “antiga gestão do MEC” representasse a ditadura militar, que tantas atrocidades cometeu e o mercado representasse o povo, lutando por democracia e liberdade.

Destacamos que o nosso foco de análise não está na EAD realizada nas instituições privadas. Pois, para além de buscarmos compreender o movimento da expansão da EAD como estratégia pautada nas premissas neoliberais, permeamos este movimento por dentro da universidade pública. No entanto, as diretrizes políticas que regulam a EAD no Brasil são as mesmas para a rede pública e privada. E podemos apreender que este novo marco regulatório, que intensifica o processo de mercadorização da educação, também vem se construindo e legitimando na universidade pública.

Para sustentar e legitimar este processo, o próprio MEC, sob uma falácia de democratização do ensino superior aos jovens brasileiros – que em comparação com outros países têm uma participação muito tímida no ensino superior – defende esta desenfreada expansão. Conforme Lima, necessitamos estar atentos ao processo de informatização da educação, por intermédio das TICS, pois “o discurso que naturaliza a necessidade dessa informatização omite um duplo interesse dos atores hegemônicos: a necessidade de ampliação do mercado consumidor dessas novas tecnologias e a necessidade de fazer circular informações que interessem ao processo de reprodução do capital!” (2001, p. 64).

Vejamos um fragmento da matéria divulgada no site do MEC que justifica a criação deste decreto.

O ministro da Educação, Mendonça Filho, justifica a atualização da legislação ao comparar o percentual de jovens entre 18 e 24 anos matriculados no ensino superior em diferentes países. Enquanto Argentina e o Chile têm cerca de 30% de seus jovens na educação superior – percentual que ultrapassa os 60% nos Estados Unidos e no Canadá –, o Brasil amarga um índice inferior aos 20%. “Essa realidade é resultado tanto do fato de que se trata de uma modalidade ainda muito recente na educação superior brasileira quanto da constatação de que a regulamentação atual data de 2005 e não incorpora as atualizações nas tecnologias de comunicação e informação, nem os modelos didáticos, pedagógicos e tecnológicos consolidados no momento presente”, explica. (MEC, 2017)

Compreendemos que esta democratização, constituída em função daqueles que não acessam o ensino superior, é falaciosa. Historicamente no país, a maior parte daqueles que não acessam o ensino superior são os filhos da classe trabalhadora. Não por desinteresse ou descaso. Mas porque, de forma geral, não possuem as condições materiais para manter a vida estudantil e a vida de trabalhadores, devido a materialidade das desigualdades de classe. Como aponta Frigotto “a desigualdade econômica, social educacional e cultural que se explicita em pleno século XXI resulta de um processo de ditaduras e golpes da classe dominante no objetivo de manter seus privilégios” (2017a, p. 20).

Entendemos que para haver democratização, há que haver condições adequadas para enfrentar e superar o circuito acesso-permanência-êxito no ensino superior. Nesse sentido, questionamos: expandir a quantidade de vagas na EAD é democratizar o ensino superior? Esta expansão se configura como democratização do ensino superior ou como constituição ampliada de um nicho mercadológico (educação como mercadoria) calcadas nas orientações dos Organismos Internacionais que defendem as leis do mercado? Ampliar a EAD, e no caso a UAB, congelando os investimentos na educação pública, retardando sua ampliação e intensificando sua precarização, é democratização?

Através do discurso do Ministro que atribui o baixo índice de jovens na educação superior às limitações desta nova modalidade de ensino, percebemos um movimento que, de forma contraditória, vai buscando criar um consenso que naturaliza a inevitabilidade da expansão da EAD – já que atribui o baixo índice de jovens no ensino superior à juventude desta modalidade e aos entreves da regulação que a orienta. Afinal, esta ponderação, que nega a realidade precarizada da universidade no Brasil, realizada por um representante do poder público, vem sustentar um discurso que é do mercado.

Ainda justificando a criação do novo marco regulatório, a notícia publicada pelo MEC aponta o que segue.

A oferta de cursos a distância já estava prevista no Art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e passou pela última atualização pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Nesse período, a modalidade EAD tem crescido fortemente no país, acompanhando o progresso dos meios tecnológicos e de comunicação. De acordo com o Censo da Educação Superior realizado em 2015 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), há no país **1.473 mil cursos** superiores a distância ofertados cujo **crescimento é de 10% ao ano**, desde 2010. **Atualmente**, são mais de **1,3 milhão de estudantes matriculados**, com crescimento de 50% entre os anos de 2010 e 2015. (MEC, 2017, grifos nossos)

O quantitativo que envolve os resultados da EAD no Brasil são constantemente evidenciados pelo MEC e valorizados como expressão do sucesso que esta modalidade revela. No entanto esse constante crescimento, seja em quantidade de cursos ou de vagas, não expressa a qualidade das relações que vem sendo possibilitadas nos cursos de EAD. Compreendemos que esta contradição entre qualidade e quantidade no processo formativo, via EAD, caracteriza-se, de forma geral, como um movimento de massificação de vagas. Constitui-se como estratégia que permite elevar o nível de atendimento de forma superficial e aligeirada, sem aumentar os recursos necessários a elaboração e ação da formação no espaço da universidade.

As **iniciativas atuais de massificação**, por intermédio da **UAB**, cumprem as metas estatísticas e conformam os professores a uma concepção de caráter subordinado, meramente instrumental, em contraposição à concepção de educador de caráter sócio-histórico, dos professores como profissionais da educação, intelectuais essenciais para a construção de um projeto social emancipador que ofereça novas possibilidades à educação da infância e da juventude. (FREITAS, 2007, p. 1214, grifos nossos)

Para além disso, compreendemos que a postura do MEC em valorizar dados quantitativos, em detrimento da análise que investiga a forma como o acesso a esta vasta quantidade de vagas vem se materializando, cria o terreno fértil e necessário à constituição do processo de dualidade educacional. Kuenzer desenvolve valorosas ponderações para compreender esta dualidade, que materializa a desigualdade de classes na formação educativa, num movimento de inclusão excludente. A autora menciona que

[...] a dualidade na acumulação flexível é a distribuição desigual e diferenciada de educação que, ao contrário do que ocorria no taylorismo/fordismo, valoriza a educação básica para os que vivem do trabalho, como condição para a formação flexível; e educação específica, de natureza científico-tecnológica e sócio-histórica, para os que vão exercer o trabalho intelectual, de modo a assegurar que a posse do que é estratégico, nesse caso o conhecimento que permite inovação, permaneça com o capital. A estratégia por meio da qual o conhecimento é disponibilizado/negado, segundo as necessidades desiguais e diferenciadas dos processos de trabalho integrados, é o que temos chamado de inclusão excludente na ponta da escola. **Ao invés da explícita negação das oportunidades de acesso à educação continuada e de qualidade, há uma aparente disponibilização das oportunidades educacionais, por meio de múltiplas modalidades e diferentes naturezas, que se caracterizam por seu caráter desigual e, na maioria das vezes, meramente certificatório, que não asseguram domínio de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de competências cognitivas complexas vinculadas à autonomia intelectual, ética e estética [...]** Conclui-se, desta rápida exposição, que a relativização da qualificação com foco na ocupação permite a formação de um maior contingente de trabalhadores com mais educação, se possível básica completa e até superior, o que viabilizará maior flexibilidade em seu uso combinado ao longo das cadeias produtivas. Desta forma, **caracteriza-se menor dependência do capital em relação ao trabalho qualificado, que, pelo uso flexível, fica mais vulnerável.** (KUENZER, 2007, p. 1170-1171)

Compreendemos que as distintas formas de fragmentação, distribuição e acesso desigual à educação, surgem em decorrência da necessidade de valorização do capital. Para além disso, constituem-se como elemento estruturante para a criação do consenso que possibilita a manutenção da hegemonia do capital. Conforme formula Kuenzer na obra *Pedagogia da Fábrica*, “É neste sentido que a hegemonia, além de expressar uma reforma econômica, assume as feições de uma reforma intelectual e moral” (KUENZER, 1995, p. 52).

Ao trazermos a discussão sobre as regulações que orientam a EAD no país – apresentando as correlações entre estes dispositivos, a constituição da *Universidade flexível* e os interesses do capital em manter sua hegemonia por meio do consenso –, mencionamos anteriormente a necessidade de *ligar todas as luzes de alerta*. Pois compreendemos que, para além da intencionalidade de construção do consenso que passivamente concorda com o papel da EAD como possibilidade de democratização e acesso ao ensino superior, que a tentativa de naturalizar a concepção que defende que a EAD e a UAB se constituem como a principal estratégia de *(de)formação* de professores – tendo em vista cumprir a meta do PNE –, vem sendo divulgada e consolidada.

Ao apresentar como ponto de partida para reflexão os números do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que apenas em 2016 teve 8,647 milhões de inscrições confirmadas, o novo diretor de Educação a Distância da Capes, Carlos Lenuzza, destacou o papel central da modalidade no desenvolvimento do país. “Somente por meio da contribuição e expansão da EAD será possível atingir as metas do Plano Nacional de Educação. A meta 16 que envolve a formação em pós-graduação dos professores da educação básica, por exemplo, revela a importância dos mestrados profissionais em rede oferecidos pela UAB”. O diretor apresentou os números mais atuais do sistema Universidade Aberta do Brasil: 106 Instituições Públicas de Ensino Superior integradas, 160 mil alunos formados, 616 polos ativos e cerca de 130 mil alunos ativos. “Nós queremos mostrar que a EAD está viva e a UAB não acabará. Se cumprirmos nosso papel e atingirmos nossas metas, teremos força para continuar crescendo”, garantiu Lenuzza [...] O coordenador Geral de Supervisão e Fomento, Aloisio Nonato, apresentou o fluxo do alunado UAB por instituição de ensino superior. “Em dez anos foram investidos 4,9 bilhões de reais para ofertar 883 mil vagas. Tivemos 596 mil alunos cadastrados, o que, no espaço de dez anos, revela um investimento por aluno que é significativamente menor que o investimento em curso tradicional”. (CAPES, 2017)

A demonstração dos dados que compreendem a evolução da oferta da UAB, em curto espaço de tempo, mascara os interesses implícitos da campanha de universalização da formação de professores, conforme almeja o PNE. Dados do INEP apontam uma alta taxa de professores que não possuem formação para lecionar nos espaços em que atuam. Esta demanda necessitaria de profissionais capacitados em tempo recorde para atingir a meta 16 do PNE. Nesse sentido, a EAD vem sendo propagada como o meio mais acessível e ágil para essa formação. O marco orientador destas novas estratégias, com a finalidade de otimizar o sistema por meio de estruturas educacionais flexíveis que atenderiam a diferentes necessidades, sustenta-se no processo de diversificação³³ e racionalização nos usos dos recursos materiais e humanos.

O novo marco regulatório da EAD abriu as portas para total flexibilização do ensino superior no país. Estas ações vêm criando as bases para a consolidação e a ampliação deste modelo de universidade que estamos denominando de *Universidade flexível*. Esta

³³ A UNESCO, a partir do documento “*Relatório Final da Conferência Mundial sobre Educação Superior*”, realizado em 1998, compreende a diversificação como meio de reforçar a igualdade de oportunidades. Aponta que “A diversificação dos modelos de educação superior, das modalidades e dos critérios de contratação é indispensável para corresponder à tendência internacional de massificação da demanda e para dar acesso aos mais distintos modos de ensino e ampliar o ingresso a grupos públicos cada vez mais diversos, com vistas à educação por toda vida, no qual se supõem poder ingressar no sistema de educação superior e dele sair facilmente. Alguns sistemas de educação superior mais diversificados supõem novos tipos de instituições de 3º grau, públicos, privados e sem fins lucrativos, entre outros. Essas instituições devem oferecer uma ampla gama de possibilidades de educação e formação: títulos tradicionais, cursos de curta duração, estudos em tempo parcial, horário flexíveis, cursos em módulos, ensino a distância, etc.”. (Unesco, 1998, p. 87)

materialidade da *Universidade flexível* constitui-se como tempo e espaço em que se movimenta e desenvolve a formação de pedagogas e pedagogos na UAB. É sobre este movimento de formação de professores que iremos discutir no próximo capítulo.

5 A UAB COMO SÍNTESE DA UNIVERSIDADE FLEXÍVEL

5.1 Considerações Iniciais: O Discurso em defesa das TICS como terreno para a EAD na formação do professor

Ao longo deste estudo viemos considerando que o capital, enquanto um fenômeno social e histórico, encontra-se em movimento contraditório, mutação. Encontra-se numa fase de reestruturação da produção e do projeto de dominação, processos que são imperantes como formas necessárias da acumulação flexível e do neoliberalismo, que vem sendo respostas eficientes. Da mesma forma, as relações educacionais também vêm sofrendo mutações frente a esse processo de reestruturação do capital. Como aponta Frigotto

Ao longo de dois séculos, como modo de produção social dominante, o capitalismo, por seu contraditório dinamismo e, como consequência, por suas crises cíclicas, necessitou de mudanças para reequilibrar-se. Trata-se de mudanças reais e, por vezes, bruscas, mas que vêm para conservar o seu fundamento estrutural de sociedade de classe. Sob estas mudanças, surgem também novas representações, ideias, categorias, conceitos e “teorias” que, por sua origem de classe, obscurecem e mascaram a realidade econômica, social, cultural e educacional. (FRIGOTTO, 2009, p. 03)

Melo aponta que já em 1998, ao final do 1º mandato de FHC, já se observava as consequências da implementação do projeto neoliberal no que diz respeito ao campo educacional (MELO, 2004). Destaca que

A educação escolar no Brasil, no Governo FHC, consolida a tendência já evidenciada nos governos Collor e Itamar Franco de responder aos imperativos da associação submissa do país ao processo de globalização neoliberal em curso no mundo capitalista, ou seja, o sistema educacional como um todo redefine-se para formar um novo trabalhador e um novo homem que contribua para a superação da atual crise internacional capitalista. A educação brasileira, portanto, se direciona organicamente para efetivar a subordinação da escola aos interesses empresariais na ‘pós-modernidade’. (MELO apud NEVES, 2004, p. 217)

É baseado nessa organização social, que enquanto metabolismo social continuou se processando sob a lógica do neoliberalismo até os dias de hoje, que a formação de professores(as) vem se desenvolvendo atualmente no país. E não podemos perder de vista esta materialidade que se revela, pois, de forma geral, os valores, conhecimentos, hábitos, práticas que se desenvolvem nas relações educacionais possibilitadas na formação de professores,

ainda que em meio a uma disputa, tem servido para manter o sistema de metabolismo social do capital, por uma série de elementos: formação superficial, pragmática, projeto político-pedagógico conservador, entre outros – que ocultam a opressão, exploração e precarização da vida. De forma geral, não possibilitam a problematização das causas da condição desumana de existência e nem a construção da práxis dos sujeitos da educação.

Como frisa Dourado, “não é possível ignorar esse quadro e muito menos a ele aderir acriticamente. Ou seja, o processo de aligeiramento na formação docente é, antes de tudo, componente intrínseco das políticas educacionais em sintonia com os organismos multilaterais” (DOURADO, p. 54, 2001). Ainda, nas palavras de Paranhos

As sucessivas reformas e políticas públicas implantadas nas últimas décadas pelos governos neoliberais realizam-se na direção da adequação do sistema educacional à lógica da acumulação flexível, tendendo apenas a remover os obstáculos à expansão capitalista sem, no entanto, representar real perspectiva de transformação na direção de uma educação centrada nas necessidades humanas. As mudanças promovidas buscam amortecer as contradições através do atendimento parcial e precário das demandas populares por educação através da assistência focal e da inclusão social dentro dos limites do sistema do capital. (PARANHOS, 2010, p. 46)

Diante desta processualidade, em que se movimenta a reestruturação da educação superior, orientada sob a lógica do neoliberalismo, torna-se importante ressaltar que “o sistema UAB, sinaliza, claramente, para o importante papel da UAB na expansão e consolidação de uma ‘nova’ política de formação de professores no país” (DOURADO, 2008, p. 906). E que “nova” política seria esta?

No capítulo anterior dialogamos sobre a nova faceta impelida às universidades públicas, a qual denominamos de *Universidade flexível*. Sob esta perspectiva, a universidade se constitui como a síntese da proposta referenciada pelo capital flexível, em que o foco deixa de estar na formação voltada para a elevação da condição humana e passa a estar na formação da força de trabalho adaptável ao mercado. A EAD tem um papel central, como mediadora da formação, nessa perspectiva de universidade.

Compreendemos que uma condição necessária a esse processo de reestruturação da educação superior a partir dos anos 1990 é a expansão gradativa da EAD, seja em vagas, polos, cursos, bem como, na acreditação popular, no espaço das instituições públicas e, principalmente, nas privadas. Se observarmos o gráfico que segue, podemos inferir que a

quantidade de cursos de Graduação a distância que contemplam a Licenciatura, de 2003 a 2013, multiplicou-se em dez vezes.

Quadro 1. NÚMERO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO (LICENCIATURA E BACHARELADO/LICENCIATURA) -BRASIL 2003/2013

Ano	Presencial			A Distância		
	Licenciatura	Bacharelado/Licenciatura	Total	Licenciatura	Bacharelado/Licenciatura	Total
2003	5.409	1.139	6.548	49	0	49
2004	6.123	1.158	7.281	68	0	68
2005	6.319	1.177	7.496	147	2	149
2006	6.436	1.192	7.628	181	1	182
2007	6.320	1.215	7.535	208	2	210
2008	6.200	1.227	7.427	344	3	347
2009	6.697	976	7.673	485	2	487
2010	7.401	-	7.401	521	-	521
2011	7.352	-	7.352	559	-	559
2012	7.613	-	7.613	581	-	581
2013	7.328	-	7.328	592	-	592

Fonte: INEP, 2013.

Essa ampliação de cursos apresentada na tabela nos permite visualizar, a partir de grandezas mensuráveis, a diferenciação do crescimento de cursos no campo da formação de professores(as) entre uma modalidade e outra. Compreendemos que o fundamento para esta realidade está na necessidade que o capital flexível impôs à realidade brasileira de ampliar o quantitativo de trabalhadores da educação adequados à lógica da empregabilidade, da meritocracia e da flexibilidade. Os cursos presenciais expandiram tão pouco em proporção aos cursos a distância, pois, conforme as orientações dos organismos internacionais, além de representarem um alto custo financeiro, não possibilitam uma demanda adequada de acesso em relação a quantidade necessária de vagas, sob a falácia de se constituir como um sistema educacional injusto, que deve potencializar seus investimentos na educação básica e diversificar a oferta do ensino superior. Ainda, como viemos sustentando, a imposição de uma

formação flexível, para um trabalhador flexível, necessita da disseminação de um consenso que naturalize estas relações como dinâmica social.

No caso da formação de professores, diante do expressivo número de docentes que não possuem a formação adequada (seja por não serem graduados ou por atuarem em áreas diversas de sua formação), a estratégia utilizada pelo Estado brasileiro para driblar estes índices e para atender às metas delimitadas pelo último PNE (BRASIL, 2014) vem sendo possibilitar a expansão desenfreada da EAD. Nesse movimento, a UAB ganha centralidade como instrumento adequado à formação dos trabalhadores da educação.

Compreendemos que a EAD é um fenômeno social que vem se desenvolvendo há muito tempo e de diferentes formas. Mas se considerarmos a EAD na formação de professores na atualidade brasileira, subsidiada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como vem sendo, podemos dizer que estamos falando de um fenômeno recente³⁴. A UAB, como um sistema integrado por universidades públicas, com o intuito de impulsionar a formação de trabalhadores da educação, se instituiu em 2005.

A utilização das TIC na implementação dos programas de EAD a partir de 1990 vem influenciando e constituindo um novo cenário frente às propostas de formação e as condições de trabalho dos professores(as) por meio de uma série de reformas que trouxeram uma nova regulação das políticas educacionais, baseadas nos critérios de “produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importando, mais uma vez, das teorias administrativas, as orientações para o campo pedagógico” (OLIVEIRA, 2009, p. 1130). Na UAB, mesmo sendo a formação de professores(as) mediada por universidades públicas, observamos que os critérios anteriormente mencionados estão presentes como diretrizes e são adotados em sua proposta de constituição. Pois o *modus operandi* da formação possibilitada pela UAB está centrado no ensino por meio da EAD.

Conforme Barreto (2012), com quem concordamos, existem duas matrizes concorrentes, nas quais está colocado em jogo concepções diferentes de sociabilidade, indissociáveis de paradigmas político-epistemológicos, que medeiam e condicionam as

³⁴ Torna-se relevante mencionar a problematização realizada por Barreto (2006), na qual a autora denuncia haver uma **cadeia de simplificações** referente a relação estabelecida entre TIC e EAD, como se a EAD – que deveria se configurar como um processo formativo – se resumisse nas TIC. A autora argumenta que, quando se fala em EAD, geralmente se especifica que é EAD porque se viabiliza por meio das TIC. Assim, as TIC têm sido reduzidas a estratégias de EAD. E baseado nessa perspectiva o uso da tecnologia acaba suprimindo a necessidade de se analisar sobre que projeto de formação (em seus aspectos político-teórico-metodológicos) orienta essa prática e sobre os modos de acesso possibilitados nesse processo. Outro elemento que explicita esse processo de simplificações refere-se ao fato da educação à distância ser a única modalidade que não é nomeada em função da clientela e/ou do nível de ensino, mas do seu *modus operandi*.

práticas sociais em relação aos modos de objetivação das TIC na formação de professores. Destas, uma perspectiva consolida-se como hegemônica nos modos de objetivação das TIC no contexto educacional, denominada de *determinismo tecnológico* (BARRETO, 2010). Conforme a autora,

Nesta perspectiva determinista (Wood, 2003), as TIC podem ser pensadas fora das relações que constituem o contexto da sua produção, como se as extrapolassem ou mesmo transcendessem e, nesta condição, também pudessem instaurar uma espécie de “admirável mundo novo”, caracterizado pelo apagamento das múltiplas determinações do real. (BARRETO, 2010, p. 1300)

Partindo desta concepção determinista, a qual compreende que o mundo tenha mudado em função de uma “revolução científico-tecnológica”, em cujo centro estariam as TIC – perspectiva esta também conhecida como *sociedade do conhecimento*³⁵ – podemos dizer que o determinismo tecnológico

[...] **hipertrofia as mudanças introduzidas pelas TIC** nas práticas sociais, do trabalho ao lazer, passando pelas formas de comunicação, no movimento de desconsiderar suas continuidades em relação às práticas anteriores, como a **preservação dos poderes econômicos e políticos constituídos e o aprofundamento da divisão entre possuidores e despossuídos**, no que tem sido posto como tecnocapitalismo global, em construções como capitalismo cognitivo, empreendedorismo etc.. (BARRETO, 2010, p. 1300, grifos nossos)

Ainda sobre a questão do determinismo tecnológico, Mancebo aponta que:

Admitir que o **mundo capitalista** esteja mudando ou que já tenha mudado e sido **superado** em virtude de uma “**revolução científico-tecnológica**”, em cujo centro estariam as TIC, significa assumir uma **posição determinista e tecnicista** e pressupor que as TIC podem ser pensadas fora das relações que constituem o contexto da sua produção (Barreto, 2010). Do mesmo modo, **tratar as relações entre as TIC e o EAD como inevitáveis e desejáveis para um novo paradigma educacional**, porque apresentam a potencialidade de solucionar os problemas atuais, **é simplificar a questão**, desconsiderando, entre outros aspectos, que essa solução foi imposta de modo vertical, sem levar em conta as condições de trabalho nas escolas, o

³⁵ “Sociedade do conhecimento deriva do fetiche da tecnologia. Trata-se de fazer acreditar que a tecnologia por si supera as desigualdades e a sociedade de classes, mascarando a realidade de que a tecnologia é cada vez mais propriedade do capital contra o trabalho” (FRIGOTTO, 2015, p. 09). Compreendemos que a dita *sociedade do conhecimento* é uma sociedade de classes, economicamente regulada pela lei do valor e socialmente assentada na extração de mais-valia, possibilitada pela exploração do trabalho.

duro cotidiano enfrentado por alunos e professores, a experiência que esses personagens acumularam ao longo de sua vida pessoal e coletivamente. (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015, p. 44, grifos nossos)

Compreendemos que a propagação exacerbada e a defesa constante de elementos como habilidades e competências de cada indivíduo, empregabilidade, diversificação do ensino e das próprias IES, atravessados e mediados pelo marcante discurso do determinismo tecnológico, estão condicionando o discurso hegemônico sobre a democratização da educação superior através da utilização das novas tecnologias, fortalecendo, conseqüentemente, a adequação da universidade pública as demandas do capital. A UAB representa a concretização desse discurso hegemônico que prega a democratização da formação de professores(as) na universidade pública de qualidade, justificando sua proposição a partir da perspectiva do determinismo tecnológico (EAD/TICS como inevitáveis e necessárias à formação educacional na sociedade do conhecimento).

Outro elemento a ser destacado, quando consideramos a formação de professores(as) por intermédio da EAD, no espaço da UAB, compreende a disseminação do senso comum de realizá-la como *substituição tecnológica*, apoiada na flexibilização gerencial, apagando as diferenças constitutivas dos modos de acesso a que os sujeitos estão relacionados. Precisamos avançar a análise **para além da questão do acesso** em si mesmo, pois o que está em jogo são **os modos, as condições materiais sob as quais tem se dado esse acesso**, bem como, **os sentidos de que estes são investidos**.

Se considerarmos a correlação existente entre universidade pública e substituição tecnológica, a citação a seguir é simbólica ao caracterizar a justificativa utilizada pelo mercado educacional para disseminar a necessidade do “desinvestimento” na universidade pública em prol da eficiência da substituição tecnológica.

É imperativo reconhecer que a universidade pública brasileira, nos limites impostos pela educação presencial, mesmo com aumento substancial de recursos, não teria condições de aumentar as vagas de forma maciça no curto e média [sic] prazos [nem] adaptar-se a realidade de um tempo onde *o conhecimento se espalha no mundo*, por internet, televisão e outras modernas formas de mídia, *sem respeitar o tradicional locus histórico do aprendizado em sala de aula* (BARRETO, 2010, p. 1308).

Ao trazermos para a análise a questão dos *modos de acesso*, pretendemos explicitar que o **acesso** – justamente porque o tipo de acesso depende das condições objetivas em que as mediações se realizam – **não é sinônimo de democratização**. Como acontece no ensino

presencial, o acesso à escola, para que de fato aconteça o desenvolvimento do educando, se materializa de diferentes formas, considerando as singularidades de cada um. A compreensão de que possibilitar o acesso, sem considerar seus modos de objetivação, é sinônimo de democratização, condiciona à (re)produção de um processo de **fetichização da democratização**. Como aponta Lima,

Tais pressupostos (acesso indiscriminado a EAD) são apresentados como elementos significativos para a criação do fetiche da democratização e do aumento do índice de escolarização, mascarando dois fenômenos que vem ocorrendo nos países periféricos: o aligeiramento da formação profissional e o processo de certificação em larga escala. (LIMA, p. 148, 2006)

Atualmente vivemos sob a égide do modo de produção capitalista. E em síntese é possível mencionar que o processo de reestruturação produtiva do capital, sob as determinações do neoliberalismo e da acumulação flexível, impôs um processo de reestruturação das relações educacionais no Brasil. E nesse processo, desde a década de 1990, como aponta Triviños,

A globalização é a máxima expressão na atualidade do desenvolvimento do capitalismo e o neoliberalismo é sua ferramenta ideológica fundamental. É um fato (ainda que seja doloroso) o que diz Hobsbawm (1995, p. 562): *vivemos num mundo conquistado*, no qual estamos submetidos ao poder do lucro e dos mercados mundiais. (TRIVIÑOS, 1999, p. 80)

Analisar a formação de professores(as) que desenvolvem (ou desenvolverão) seu trabalho na Educação Básica, por meio da UAB, torna-se fundamental para entender as mediações que condicionam não só o trabalho do professor na particularidade brasileira, mas, também, que formação vem sendo possibilitada àqueles que encontram na escola pública a única forma de acesso a uma formação educacional que possibilite a interação com os conhecimentos organizados historicamente e o desenvolvimento das diversas dimensões que nos constituem humanos. Sobre isso, Dourado (2008, p. 909-910) menciona que “A expansão com qualidade da educação básica pressupõe, entre outras ações, uma política direcionada e orgânica para a formação de professores”.

Diante deste movimento contraditório entre expectativa (aqui nos referimos às prerrogativas das legislações educacionais, que apontam para a responsabilidade do Estado de possibilitar formação aos trabalhadores da educação) e materialidade (um índice significativo de professores sem formação mínima – seja a inicial ou aquela que acompanha e problematiza a sua prática cotidianamente) no que se refere à formação do professor como elemento

fundante em sua constituição, é que a UAB, como expressão da adesão da universidade pública à expansão da EAD, vai ganhando forma e força.

5.2 A formação do professor na universidade flexível: a UAB como materialização da universidade flexível

Partimos da compreensão que a formação educacional do professor, numa perspectiva emancipatória e crítica, que supere aquela orientada pela *pedagogia flexível*, abrange dialeticamente uma gama de processos que envolvem a interação qualificada com os conhecimentos organizados historicamente e o desenvolvimento das diversas dimensões que nos constituem humanos. Não mais pautadas numa lógica bancária, competitiva, pragmática, nem tampouco pautadas na precarização, alienação e exploração do trabalho.

Este processo (que é contínuo) de formação docente, numa perspectiva emancipatória e crítica, constitui-se como a mediação necessária que almeja possibilitar ao educador os conhecimentos teóricos necessários ao trabalho de professor (políticos, filosóficos, pedagógicos, sociológicos, econômicos, antropológicos, psicológicos entre outros), em estreita sintonia com as relações contraditoriamente processadas na realidade concreta, tendo em vista a constituição de um trabalhador que possa pensar, construir e participar, criticamente, nas/das relações educacionais possibilitadas nos mais diversos espaços.

Compreendemos que a universidade é um espaço fecundo de formação humana. Para além disso, é um espaço de formação política, de incentivo à curiosidade epistemológica e à criação. “Um espaço de formação de sujeitos, que se configura como ambiente para o debate, a crítica e a interação política” (LEITE; GENRO, 2013). Tomando como horizonte ações que apontem na direção da dignidade humana, a universidade necessita ser um espaço de aprendizagens diversificadas, de formação política, da vivência democrática, pública e gratuita, de qualidade, criadora (valorizando a totalidade que integra o tripé pesquisa, ensino e extensão) e crítica.

Nesse sentido a universidade se organiza como uma prática social que pretende construir as condições objetivas e subjetivas para o fortalecimento de sujeitos políticos e de uma práxis emancipatória. A universidade não pode limitar-se ao papel de formação técnica, pragmática, reprodutora de conhecimentos e valores inerentes aos interesses neoliberais de manutenção das relações capitalistas de acumulação flexível. Esta exerce um papel fundamental – seja de legitimação, seja de enfrentamento – na organização das relações

sociais do espaço em que está inserida.

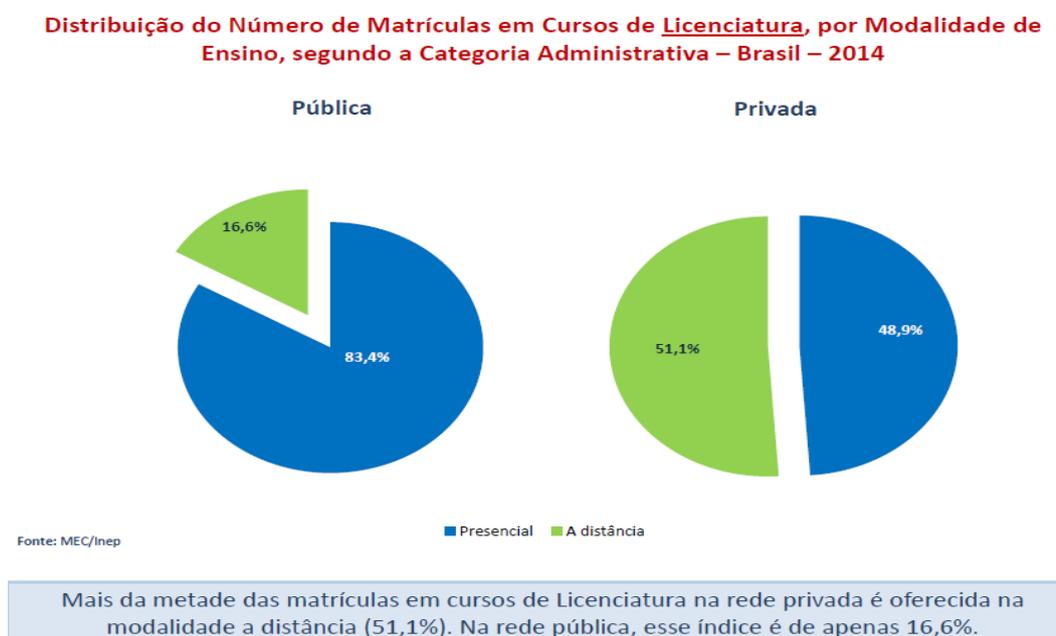
Vemos constantemente nos questionando: que universidade se quer possibilitar? Corroborando com intelectuais orgânicos da classe trabalhadora como Álvaro Vieira Pinto, Florestan Fernandes, Paulo Freire, Francisco de Oliveira, Marilena Chauí, Ricardo Antunes e Gaudêncio Frigotto, defendemos a universidade como espaço público, de direito universal, gratuita, crítica, laica, vinculada aos movimentos sociais, fora dos marcos da separação do trabalho manual e do trabalho intelectual. Proposta de universidade a qual nos remetemos, conforme a designação atribuída por Frigotto³⁶ (2017b), de *Universidade forte*.

Compreendemos que a universidade – e no caso a pública –, vivificada sob as relações capitalistas, ainda que em constante disputa, tem travado suas práticas, de forma hegemônica, como *Universidade flexível*, contribuindo para a reprodução de relações que mantém o projeto de sociedade capitalista. Nesse sentido resgatamos a urgência em defender o espaço público como o terreno necessário a possibilitar a educação como direito social universal. Como apontou Frigotto (2017b) em palestra na universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), a educação, como direito universal, numa sociedade de mercado, só poderá ser disputada no espaço público. Por isso a necessidade de lutar pela universidade pública que se caracteriza como uma *Universidade forte*, que garante a construção do *dissenso qualificado* (OLIVEIRA, 2005).

Os gráficos a seguir nos dão pistas para compreender o avanço da EAD nos cursos de Licenciaturas e o índice desproporcional de realização desta modalidade, entre públicas e privadas, que, de forma geral, atendem às prerrogativas da *Universidade flexível*. Na rede privada, em 2014, mais de 51% dos cursos de Licenciatura já eram oferecidos via EAD. Na rede pública, apesar da oferta ser inferior em relação à rede privada, de “apenas” 16,6%, conforme análise indicada na base do gráfico, já evidencia uma quantidade significativa de oferta, que vem sendo ampliada paulatinamente. Consideramos que, na rede pública, não “apenas”, mas **já** 16,6% dos cursos de Licenciatura, entre outras possibilidades (mestrados na área da educação, por exemplo), são oferecidos pela UAB, via EAD, disponibilizados pela CAPES. E esta oferta, conforme viemos analisando, se organiza e materializa como *Universidade flexível*.

³⁶ Gaudêncio Frigotto. Palestra A perspectiva da nossa humanidade em tempos de crise política, econômica, e sociais e suas consequências para o Brasil. Sinop, UNEMAT, 06 de jul. 2017.

Figura 1. IMAGEM DO GRÁFICO INEP SOBRE DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE MATRÍCULAS EM CURSOS DE LICENCIATURA, POR MODALIDADE DE ENSINO, SEGUNDO A CATEGORIA ADMINISTRATIVA – 2014



Fonte: INEP, 2014.

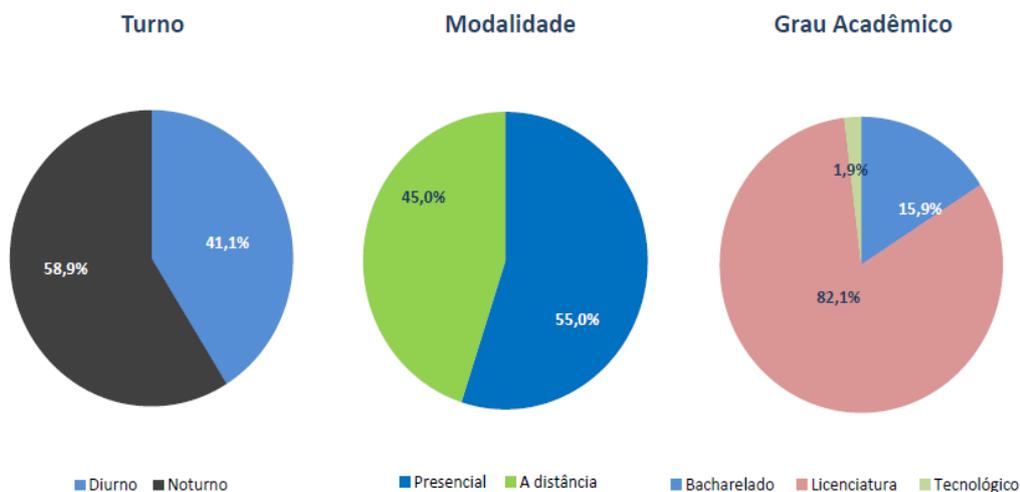
Ou seja, conforme apontamos anteriormente, referenciando o professor Frigotto (2017b), o espaço da universidade pública, por não se constituir prioritariamente por um viés mercadológico, como é na categoria privada, ainda é um terreno de luta, que necessita ser disputado, pois representa uma possibilidade de instituição da *Universidade forte*, que supera qualitativamente a *Universidade flexível* como proposta e prática formativa.

Dando continuidade a esta análise, trazemos outros dados para apreciação.

Figura 2. IMAGEM SOBRE O PERCENTUAL DO NÚMERO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA MATRICULADOS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO – BRASIL – 2014.

Percentual do Número de Docentes da Educação Básica Matriculados em Cursos de Graduação – Brasil – 2014

256.396 docentes da educação básica matriculados na educação superior



Fonte: MEC/Inep

Fonte: INEP, 2014.

Este gráfico aponta que, em 2014, **256.396 docentes** da Educação Básica estavam em formação na Graduação. O gráfico analisa este quantitativo a partir de três variáveis: turno, modalidade e grau acadêmico. Neste momento, a variável *modalidade* é que detém nosso interesse. Pois ela referenda que, desse total de professores 55% realizam sua formação na modalidade presencial e 45% o realizam na modalidade a distância.

Conforme a análise que estamos realizando da contraditória materialidade em que se movimenta a formação de professores(as) no ensino superior brasileiro, consideramos que a *Universidade flexível*, como mediação educativa possibilitada neste processo, que se realiza de forma hegemônica na EAD, atendendo às necessidades da acumulação flexível – seja por se constituir como um nicho mercadológico para o mercado (na rede privada), seja para possibilitar uma formação para o consenso do capital flexível, devido às possibilidades fragilizadas que oferece, em que a EAD se constitui como estratégia de mediação prioritária; tanto na UAB quanto nas instituições privadas – revela um quantitativo expressivo de vagas ocupadas pelos docentes da Educação Básica que estão em formação: 45%. Ou seja: quase metade dos professores que já atuam na Educação Básica, em formação, no ano de 2014, a estavam realizando por intermédio da EAD. Quase metade destes professores em formação, a estavam realizando por meio desta modalidade que, como viemos defendendo, não garante aos sujeitos que a ela recorrem às ferramentas necessárias à constituição de um professor que

não esteja limitado aos parâmetros de uma formação esvaziada.

Vivenciamos um processo incontrolável de mercadorização da universidade pública, pois esta, acompanhada do desinvestimento econômico estrutural do Estado, e orientada pelas leis do mercado, se fragiliza e se abre para a exploração do setor privado, perdendo paulatinamente sua autonomia. A mercadorização da universidade pública vem provocando o desmonte desta proposta de educação. O projeto de *Universidade forte* vem sendo atacado constantemente. Como vem ocorrendo em outros setores sociais vitais ao povo brasileiro: desmonte da previdência social, desregulamentação da legislação trabalhista, precarização e privatização da saúde, entre outras formas de violação.

O processo de desmonte e de negação da *Universidade forte* não é casual. A negação do espaço de formação qualificado à classe trabalhadora vem criando as condições concretas para a deformação intelectual, acrítica, do trabalhador – principalmente daqueles vinculados à educação. Este desmonte da universidade pública nega o acesso às ferramentas para compreender criticamente a realidade. É formação para o capital e deformação para a classe trabalhadora! A universidade, ao possibilitar formação desigual para classes desiguais, forma desformando. Criam-se as condições para se instituir um processo de interdição da formação do *ser mais*³⁷.

Comprendemos que a UAB é a materialização da universidade pública seguindo esta lógica de desmonte e desigualdade. Pois a UAB vem se consolidando em meio ao esvaziamento da formação daqueles que a ela recorrem como possibilidade de acesso à universidade pública. Em sua materialidade não são possibilitadas as ferramentas para reflexão crítica, para a análise qualificada do movimento contraditório do real, para a interpelação da diversidade que envolve o ser professor. Pois as relações que possibilita são de acesso rápido e superficial ao espaço da universidade.

Afinal, a universidade não se constitui somente como espaço para a esfera do ensino. Do tripé que orienta a universidade como espaço formativo (ensino, pesquisa e extensão), a UAB tem sua atuação limitada ao ensino. A universidade é lugar para viver o diverso, o contraditório, de superação do senso comum e formação do dissenso qualificado. De fomento à *curiosidade epistemológica* (FREIRE, 2000) por meio das interações que a ambiência com a pesquisa possibilita. De estar e modificar a universidade por meio da participação estudantil.

³⁷ Na perspectiva freireana, *ser mais* significa a condição ontológica do ser humano de estar “em permanente procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar pela afirmação/conquista de sua liberdade” (ZITKOSKI, 2008, p. 380).

De compartilhar e socializar os avanços tecnológicos e conhecimentos qualificados que produz. De viver a universidade pública como um espaço formativo a partir de suas possibilidades.

Compreendemos que a UAB tem possibilitado uma *formação mínima* aos seus sujeitos, pois se organiza de forma fragmentada, superficial, pragmática, dadas suas condições estruturais. Freitas, que discute a formação em EAD como aquela realizada por meio de *ações minimalistas*, apresenta elementos que nos auxiliam a compreender esta *formação mínima* de que estamos tratando.

Esta nova configuração da formação inicial deve ser analisada tendo como referência a crítica à concepção de educação e de formação que informa os cursos e programas de EAD, na medida em que se impõe por **ações “minimalistas” na formação**, pelos encontros presenciais de 4 horas semanais, pelo caráter da ação dos tutores, uma forma precarizada de trabalho de formação superior, e ainda quanto aos processos de elaboração dos materiais didáticos, financiamento e instrumentos necessários à formação superior. O caráter das propostas atuais de cursos a distância, nos quais os encontros presenciais acontecem apenas uma vez por semana, em caráter não obrigatório, sendo apenas a avaliação obrigatoriamente presencial, está em sintonia com o sentido de responsabilização que se imprime às políticas atuais. Responsabiliza-se os estudantes, que já chegam a estes cursos em condições desiguais frente aos demais estudantes das universidades, sem que se ofereça, pelas condições de ensino – a mediação dos tutores e a ênfase em estudos individualizados e solitários –, possibilidades de auto-superação de suas limitações, resultantes de seu percurso na educação básica. (FREITAS, 2007, p. 1213, grifos nossos)

Esta *formação mínima* vivenciada na *Universidade flexível*, de certificação em massa³⁸, não atrapalha os interesses do capital na produção do consenso que naturaliza as relações vigentes. As *Universidades fortes* é que atrapalham. Nesse sentido é que sustentamos a hipótese de que a formação do professor, no espaço da UAB, como *formação mínima*, orientada por uma razão instrumental e não emancipatória, tem expressado servir aos interesses do capital na formação de um trabalhador flexível, que formará futuros trabalhadores flexíveis, conforme necessita o regime de acumulação flexível.

Traremos outros elementos, vivenciados numa experiência particular da UAB, para referenciar, na materialidade em se se desenvolve este fenômeno, as considerações que viemos fazendo. De forma inicial, nos remetemos aos pressupostos que orientam e

³⁸ Conforme Junior, Kato e Ferreira, “[...] a certificação em massa está direcionada às grandes parcelas menos favorecidas da sociedade” (JUNIOR; KATO; FERREIRA; 2012, p. 34).

possibilitam a concretização da UAB.

Segundo o MEC a UAB – Universidade Aberta do Brasil –, instituída pelo DECRETO Nº 5.800, DE 8 DE JUNHO DE 2006, é um programa da Diretoria de Educação a Distância (DED) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) com parceria da Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério da Educação (MEC) (DOURADO, 2008). Nessa direção, compete à UAB como prioridade a formação e capacitação inicial e continuada de professores para a educação básica, com a utilização de metodologias de educação a distância, envolvendo estados, municípios e instituições de educação superior públicas para a oferta de cursos superiores a distância em polos de apoio presencial, prioritariamente distribuídos em municípios do interior do país. Tais competências, em si, já desvelam opções teóricas e político-pedagógicas que merecem análise e debates envolvendo os diferentes atores no campo da formação (DOURADO, 2008, p. 906).

No site da UAB, vinculado a CAPES, menciona-se que “O Ministério da Educação lançou, em dezembro de 2005, o programa *Sistema Universidade Aberta do Brasil*, o Sistema UAB, com o objetivo de democratizar, expandir e interiorizar a oferta de ensino superior público e gratuito no país” (BRASIL, 2013a). Complementando, aponta-se que

A Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior **para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária**, por meio do uso da metodologia da educação a distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal [...] Ao **plantar a semente da universidade pública de qualidade** em locais distantes e isolados, incentiva o desenvolvimento de municípios com baixos IDH e IDEB. Desse modo, funciona como um **eficaz instrumento para a universalização do acesso ao ensino superior** e para a requalificação do professor em outras disciplinas, fortalecendo a escola no interior do Brasil, minimizando a concentração de oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos e evitando o fluxo migratório para as grandes cidades. (BRASIL, 2013b, grifos nossos)

Observamos que o projeto UAB é bastante audacioso. Sua proposição almeja superar uma das grandes contradições da Educação Pública: a democratização do Ensino Superior e da universidade pública no país como um todo, principalmente aqueles que têm “dificuldade” de acesso a formação universitária – considerando a prioridade para os professores que atuam na Educação Básica. E o alicerce deste projeto se sustenta na metodologia da EAD. Como explicita Dourado,

Assim, segundo a CAPES, a consolidação da UAB, por meio da DED/CAPES, objetiva dinamizar ações institucionais em curso, em busca de articulação das ações entre ‘instituições pública de ensino superior, estados e municípios brasileiros, para promover, através da metodologia da educação a distância, acesso ao ensino superior para camadas da população que estão excluídas do processo educacional. (DOURADO, 2008, p. 907, grifos nossos)

Simons, em entrevista com o diretor de Ensino a Distância da Capes, ao comentar a afirmação desse diretor de que no Brasil a EAD se impõe como necessidade à democratização do acesso no ensino superior, menciona que “essa ‘necessidade’ se fundamenta, entre outros aspectos, pela dimensão continental do território e pela carência financeira de grande parte da população” (SIMONS, 2011, grifos nossos).

Chamamos atenção a essa discussão para que não façamos uma avaliação ingênua dessa compreensão da EAD, e no caso da UAB, na realidade brasileira³⁹. Afinal, a necessidade é criar estratégias para solucionar causas ou efeitos? Democratizar o Ensino Superior é criar condições concretas para que aqueles que de fato não conseguiram historicamente ingressar na universidade (classe trabalhadora) o façam, ou é criar estratégias para flexibilizar e fluidificar a formação acadêmica possibilitada àqueles que não dispõem de condições para ingressar e se manter na universidade?

No capítulo anterior apontamos que a maior parte daqueles que não acessam o ensino superior são os filhos da classe trabalhadora, pois não possuem as condições materiais para manter a vida estudantil e a vida de trabalhadores, devido às desigualdades de classe. Vejamos algumas informações que exemplificam esta realidade.

O estudo realizado pela *Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED)*, intitulado *Censo EAD.BR: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2015*, apresenta diversas informações, a partir de diferentes variáveis, sobre as atividades de educação realizadas na EAD no Brasil. Em seu sumário executivo, espaço em que é apresentada uma síntese da análise dos dados, ao abordar sobre o perfil dos alunos de EAD,

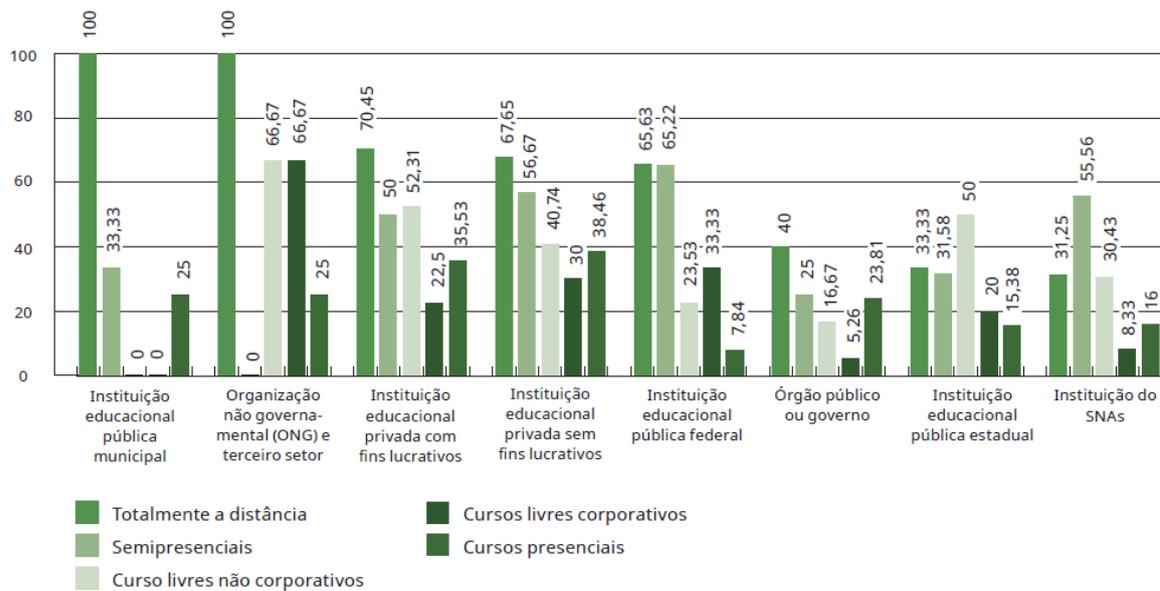
³⁹ Por exemplo, o próprio MEC, na avaliação realizada sobre as finalidades estabelecidas no PNE de 2001 em relação à meta da UAB de interiorizar a expansão de vagas na universidade pública, apontou que “O paradoxo é que a oferta da modalidade está concentrada nas regiões mais desenvolvidas, com melhor infraestrutura educacional, o que sugere que a EAD não estaria cumprindo uma das suas principais promessas: a democratização das oportunidades educacionais. Tais indicadores revelam que, no caso brasileiro, a democratização real da educação superior implica o estabelecimento de políticas direcionadas à expansão consequente de educação presencial e a distância” (MEC, 2009, p. 382).

aponta a seguinte informação: “Aproximadamente 70% das instituições privadas com e sem fins lucrativos e das instituições públicas federais contam com alunos que, em sua maioria, estudam e trabalham” (ABED, 2016, p. 07). Esta informação já nos permite vislumbrar que em 2015, no ensino superior brasileiro, a maior parte dos estudantes eram trabalhadores.

Este mesmo estudo da ABED apresenta informações mais pontuais sobre os estudantes da EAD a partir das diferentes categorias administrativas que oferecem esta modalidade de ensino. Sobre a variável que se refere ao aluno trabalhador no espaço da EAD, o censo da ADEB apresenta os dados que seguem:

Figura 3. IMAGEM SOBRE A CONCILIAÇÃO ENTRE ESTUDO E TRABALHO POR PARTE DO CORPO DISCENTE, POR TIPO DE CURSO

Gráfico 3.6 – Conciliação entre estudo e trabalho por parte do corpo discente, por tipo de curso (%)



Fonte: ABED, 2016.

Podemos constatar que o percentual de estudantes trabalhadores na EAD, sob diferentes variações e órgãos que a oferecem, de forma geral, é muito expressivo. Iremos nos ater nos dados referentes aos cursos *totalmente a distância*, pois é este o perfil dos cursos de formação de professores oferecidos pela UAB.

Nos cursos oferecidos por instituições educacionais públicas municipais e por ONGS, o percentual de estudantes trabalhadores é de 100%. Ou seja, a totalidade dos estudantes da EAD, nestes espaços, são trabalhadores. Nas instituições educacionais privadas, com e sem

fins lucrativos, o percentual de estudantes trabalhadores é de respectivamente, 70,45% e 67,65%. Podemos inferir que a grande maioria dos estudantes da EAD que realizam sua formação nas instituições educacionais privadas são trabalhadores.

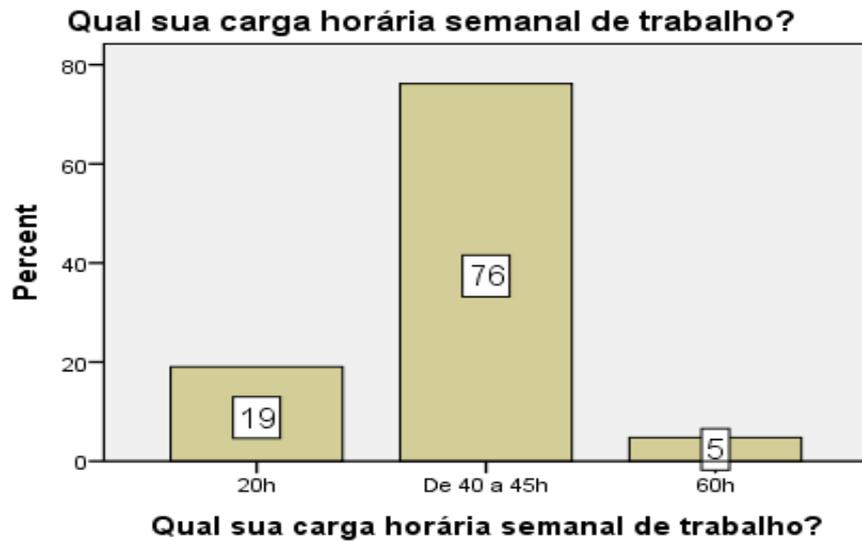
Trazemos para análise, também, os dados referentes aos cursos realizados nas instituições educacionais públicas federais. Neste espaço, o quantitativo de estudantes trabalhadores é de 65,63%. Este percentual aponta para a realidade que já viemos delineando a partir dos dados: mais da metade – e por que não dizer quase a totalidade – dos estudantes da EAD na rede federal são trabalhadores.

Seguindo esta análise, na qual apontamos dados e informações referentes à condição dos estudantes da EAD como trabalhadores, iremos nos remeter à experiência da UAB, a partir dos dados coletados em nossa pesquisa de campo. Estas informações coletadas dizem respeito a condição de trabalho e renda referente aos estudantes do curso de Pedagogia da instituição participante deste estudo. Compreendemos que estes dados, por se referirem a uma turma, não dimensionam a totalidade do perfil dos estudantes da UAB. No entanto, ainda que por meio de uma realidade particular, expressam o movimento de constituição daqueles que participam deste projeto de formação.

Na pesquisa de campo constatamos que a totalidade dos estudantes que responderam ao questionário eram trabalhadores. Até mesmo porque um dos critérios de seleção para participar do curso era o de ser um trabalhador da educação. Cabe destacar que esta é uma característica muito presente nos cursos e turmas da UAB: de seus estudantes já serem trabalhadores da educação. Pois, como a própria proposta do MEC/CAPES aponta, “O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal” (BRASIL, 2013b).

Nesse sentido, é fato que todos os estudantes participantes deste curso de Pedagogia da UAB realizam seu trabalho no espaço escolar que atende à educação básica. Vejamos as informações sobre carga horária de trabalho dos estudantes.

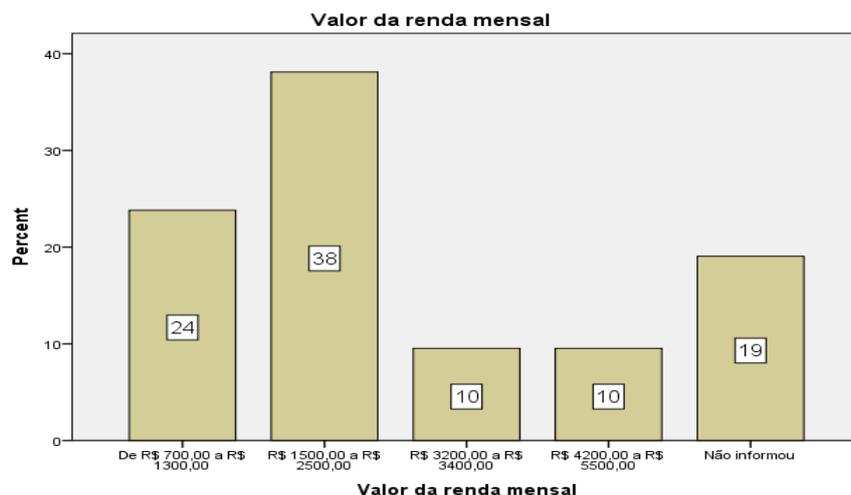
Gráfico 9. CARGA HORÁRIA SEMANAL DE TRABALHO DOS ALUNOS DE PEDAGOGIA – UAB



Fonte: PURIN, PAOLA CARDOSO. DADOS DO QUESTIONÁRIO SISTEMATIZADO - UAB-PEDAGOGIA, 2017.

O gráfico nos permite compreender que, além da condição de aluno trabalhador, os estudantes deste curso da UAB trabalham ao menos 20 horas semanais. O que nos impressiona é que 76% destes estudantes trabalham de 40 a 45 horas semanais. E 5% trabalham 60 horas semanais. Ou seja, da totalidade destes estudantes, 81% trabalha de 40 a 60 horas semanais. Trabalham de dois a três turnos diariamente. Vejamos as informações referentes a renda.

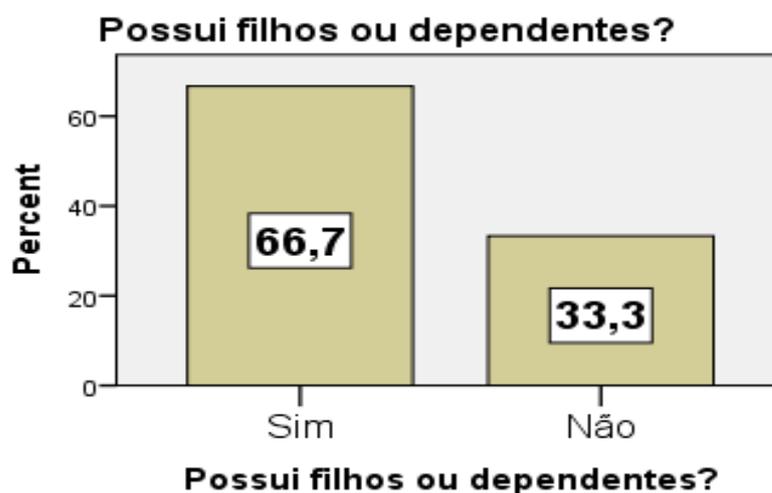
Gráfico 10 RENDA MENSAL DOS ALUNOS DE PEDAGOGIA - UAB



Fonte: PURIN, PAOLA CARDOSO. DADOS DO QUESTIONÁRIO SISTEMATIZADO - UAB-PEDAGOGIA, 2017.

Observamos que a renda dos estudantes, enquanto trabalhadores da educação, variou de R\$700,00 à R\$5500,00. Da amostra de sujeitos participantes deste estudo, 19% não informou o valor de sua renda mensal. Para além da diferença entre as rendas, o que nos chama atenção é a sua distribuição. Pois 24% dos estudantes detém uma renda entre R\$700,00 a R\$1300,00 e, 38%, uma renda que varia de R\$1500,00 a R\$2500,00. Os estudantes que constituem as outras duas margens de renda, que vai de R\$3200,00 a R\$3400,00 e R\$4200,00 a R\$5500, correspondem, respectivamente, a 10% cada uma. Fica evidente que, além de 81% dos estudantes trabalharem de 40 a 60h, 62% dos sujeitos desta amostra detém uma renda entre R\$700,00 a R\$2500,00. Esta renda, que inicia em valor inferior ao do salário mínimo nacional, que é de R\$ 937,00⁴⁰, chega ao valor que pouco ultrapassa (apenas R\$ 157,50) o teto de dois salários mínimos e meio. E se considerarmos, ainda, que estes sujeitos estudantes da UAB, possuidores da renda referenciada anteriormente, não usufruem de forma individual por terem filhos e/ou dependentes, podemos inferir que a vulnerabilidade social a que estão expostos se intensifica. Vejamos o quantitativo de acadêmicos vinculados à amostra deste estudo possuidores de filhos e/ou dependentes.

Gráfico 11. ALUNOS DE PEDAGOGIA – UAB COM FILHOS E/OU DEPENDENTES



Fonte: PURIN, PAOLA CARDOSO. DADOS DO QUESTIONÁRIO SISTEMATIZADO - UAB-PEDAGOGIA, 2017.

Compreendemos que os estudantes da EAD, em sua maioria, são alunos trabalhadores.

⁴⁰ Informação disponibilizada no site *Portal Brasil*, localizada no endereço <<http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2016/12/politica-de-valorizacao-garante-salario-minimo-de-r-937-em-2017>>.

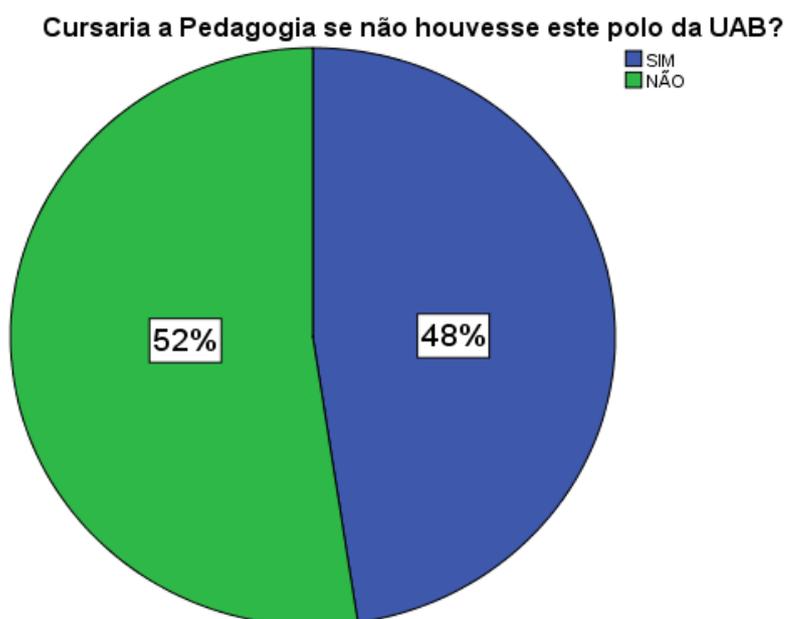
Na UAB, esta realidade também se apresenta. No entanto, a partir da particularidade de nossa empiria, inferimos que estes estudantes trabalhadores, atuantes no campo da educação, em sua maioria, trabalham muitas horas e possuem uma renda que traduz a precarização do trabalho do professor. Pois esta renda, além de não condizer com a complexa atividade de trabalho que possuem os trabalhadores da educação, não garante condições dignas de manutenção da vida a estes sujeitos e suas famílias.

O que estes dados podem nos dizer? Sob a perspectiva do capital flexível, são utilizados para legitimar que as pessoas que trabalham muito e ganham pouco, como é o caso do público prioritário da UAB – os trabalhadores da educação – necessitam de um tipo que formação que se adeque a esta dura realidade. Que dissimule a causa efetiva das contradições do real. No caso, a estratégia central de formação, como também é proposto pela UAB, é aquela mediada pela EAD.

Sob a perspectiva da classe trabalhadora, estes dados são a materialidade que demonstra a realidade de precarização do trabalhador e de suas existências. E que, de forma correlacionada, evidencia a necessidade de uma formação que permita a realização da leitura crítica das mediações impelidas pelo capital flexível, bem como, da organização coletiva para lutar contra a exploração da classe trabalhadora e das tantas outras mediações de opressão e violação impostas por este metabolismo social. Compreendemos que as condições para uma formação emancipadora e para a organização da classe trabalhadora, sob a perspectiva da *Universidad forte*, não é a que vem se materializando na EAD.

Deste movimento contraditório, compreendemos que a formação possibilitada no ensino superior vem se constituindo de forma desigual. Compreendemos que existe uma dualidade nos espaços e possibilidades de formação educacional. E esta dualidade, que se constitui de forma desigual, está imbricada às condições de classe dos sujeitos. Vejamos os dados a seguir.

Gráfico 12. SITUAÇÃO DE REALIZAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA PELA UAB POR ALUNOS MATRICULADOS



Fonte: PURIN, PAOLA CARDOSO. DADOS DO QUESTIONÁRIO SISTEMATIZADO - UAB-PEDAGOGIA, 2017.

Quando questionado aos estudantes do curso de Pedagogia da UAB sobre a possibilidade de estar cursando o ensino superior sob outras condições, que não a de um curso superior gratuito em EAD, ofertado por uma Universidade federal, 52% respondeu que não o realizaria. O quantitativo da amostra que considerou a possibilidade de cursar Pedagogia sob outras circunstâncias foi de 48%. Observamos que um número significativo de estudantes não estaria cursando a Pedagogia caso não houvesse o polo da UAB na região em que se encontra.

No entanto, ao questionarmos sobre cursar ou não o ensino superior, perguntamos as causas desta opção. E trazer estas causas para a discussão é de extrema relevância. Pois, aparentemente, quando se constata que mais da metade da amostra de sujeitos respondeu que não estaria em formação, podemos, numa primeira percepção, compreender que a UAB está de fato contribuindo para superar a necessidade de formação destes professores estudantes. Mas as causas desse fenômeno, sob nossa análise, revelam outra situação. Pois a maioria dos estudantes que respondeu não, apontou que a causa dessa posição estava relacionada com a sua condição econômica. Vejamos três respostas que apontam as justificativas para não cursarem a Pedagogia sob outras circunstâncias que não as oferecidas pela UAB.

“Hoje não, por falta de dinheiro e por ter que pagar a faculdade do meu filho”. (Questionários A)

“Não, pois meu salário é incompatível com o pagamento de uma mensalidade”. (Questionários A)

“Não, por não ter como organizar tempo e horários”. (Questionários A)

A necessidade de manutenção da família, o precário salário e a indisponibilidade de tempo devido a extensa jornada de trabalho, são elementos concretos que inviabilizam outras possibilidades de formação aqueles que têm sua materialidade limitada pela exploração imposta à classe trabalhadora. Por isso consideramos que a condição de classe vem determinando a quem serve e quem usufrui desta modalidade de formação.

Considerar que a EAD e a UAB são necessárias por se constituir como a única possibilidade a muitas pessoas que estão submetidas a uma renda, a condições de trabalho e de existência precárias, é simplificar a questão. Pois nesse sentido, desconsideramos todas as mediações históricas que não permitem que um trabalhador assalariado, do campo educacional, não consiga chegar e se manter na universidade. E legitimamos o pseudodiscurso que vem tentando sustentar a UAB como democratização da universidade.

Reiteramos que a formação pela EAD e pela UAB é a formação necessária aos interesses do capital flexível. À classe trabalhadora a formação necessária é aquela que possibilite compreender as amarras que limitam sua existência. Formação que não é a possibilitada pela EAD e a UAB. Esta formação, via EAD e UAB, legitima a dualidade desigual imbricada às possibilidades de formação educacional na atualidade.

No capítulo anterior discutimos sobre a nova faceta do ensino superior que vem se configurando sob a perspectiva da acumulação flexível: a *Universidade flexível*. Esta proposição de formação, à qual está atribuída uma formação simplificada e limitadora, tem na EAD o espaço adequado para sua constituição, pois esta modalidade está centrada, de forma hegemônica, numa formação instrumental e esvaziada das ações e experiências que envolvem a totalidade da formação educacional. Compreendemos que uma proposta que atribui a possibilidade de formação educacional a uma estratégia que mascara a intencionalidade de dominação de classe e, de forma inversa, se coloca fatalmente como a possibilidade real de formação àqueles que são subsumidos pelo capital, evidencia sua posição política. Destacamos nessa análise que a UAB, por meio de suas ações, se alinha com e reproduz o movimento de dualidade desigual, imprimindo esta marca aos processos formativos possibilitados.

Analisando a questão da dualidade presente nos modos de acesso ofertados na formação de professores(as), podemos considerar que o uso das TICS como mediação prioritária no processo de formação, vêm intensificando a formação desigual de que viemos

falando. Nesse sentido Barreto analisa que

O emprego do plural (tecnologias) tem o sentido de demarcar diferentes formas de incorporação educacional das TIC, na sua relação estreita com a formulação de Gramsci (1991) acerca da dualidade escolar, caracterizada como a coexistência de projetos de educação diferenciados para classes sociais desiguais, a serviço da manutenção da ordem social hegemônica (SANTOS, 2007). Em outras palavras, embora as TIC variem pouco em torno de computadores conectados à Internet, as desigualdades e as diferenças de acesso, seus modos e sentidos remetem a manifestações concretas da dualidade em diversos níveis, do macro ao micro (MAGALHÃES, 2008). (BARRETO, 2011, p. 350)

Esse processo de dualidade escolar nos permite visualizar que, sobre essas bases, a formação educativa atende às necessidades do capital, onde até mesmo a educação é condicionada pela classe dos sujeitos. Matsushigue e Helene analisam que “ao oferecermos mais e melhor educação às crianças e jovens das classes mais favorecidas e, inversamente, menos e pior educação escolar aos mais desfavorecidos, criamos as condições necessárias e suficientes para preservarmos nossas enormes desigualdades” (MATSUSHIGUE; HELENE; 2012, p. 29).

Ainda sobre o processo de dualidade escolar, Barreto coloca que:

[...] além de não serem explicitados os interesses econômicos envolvidos no processo, é operada a distribuição seletiva das TIC para a escola do rico e para a do pobre [...] Neste ponto, cabe o registro de que, se o discurso pedagógico contemporâneo tende a ser singularmente marcado pela referência às TIC, **o questionamento dos seus pressupostos permite verificar que os sentidos a elas atribuídos variam em função das assimetrias entre países, instituições, pessoas, etc., em uma espécie de cascata de desigualdades que vai do contexto mais macro ao mais micro** [...] um abismo separa a escola do rico e do pobre, valendo o complemento nominal para países e pessoas [...] Na escola do rico, as TIC são integradas ao trabalho pedagógico desenvolvido como complementação, facilitação, atrativo e economia de tempo (MAGALHÃES, 2008). Na escola do pobre, são propostas como a única alternativa para a chamada inclusão, muitas vezes encampada pela comunidade (FERNANDES, 2007), ainda que as TIC mesmas sejam incluídas como **substituição de processos e de sujeitos**. (BARRETO, 2011, p. 352, 355, grifos nossos)

A dualidade desigual de oferta e vivências formativas no ensino superior emerge como necessidade de formação para o consenso que esconde a realidade cada vez mais refinada e perversa de exploração do trabalho e destruição da natureza. Sob essa concepção, na formação de professores(as), é fortalecida a racionalidade instrumental, que resulta na perda da

perspectiva da totalidade do trabalho docente, com o privilégio dos meios (TICS) em detrimento das mediações constituídas com e pelos sujeitos em sua formação. Freitas considera que

É por estas vias que vão se produzindo e reproduzindo as **desigualdades na formação de professores**, que persistem em nosso país há muitas décadas. A necessidade de expansão da escolarização, o reduzido investimento público na educação e a impossibilidade do **Estado – mínimo** – prover os recursos necessários que garantam a expansão massiva da educação superior pública – universitária, presencial – e a formação de qualidade elevada para todos os professores alteram significativamente o caráter da formação em nosso país. (FREITAS, 2007, p. 1214, grifos nossos)

Ainda sobre a expansão da EAD como opção a ser seguida, devido ao reduzido investimento público de que necessita diante da imensa quantidade de vagas (precarizadas) que pode oferecer Matsushigue e Helene mencionam que

[...] é inadmissível que se proponha o ensino a distância (EAD) como opção para a expansão, particularmente no setor público e para profissões cuja formação demanda dimensões de interação humana, além das puramente técnicas, como o são a docência e a assistência social, entre outras. Está mais do que provado, por outro lado, que a opção pelo EAD está sendo explorada pelo setor privado comercialmente e de modo pouco preocupado com a qualidade e isso precisa ser denunciado e combatido. (MATSUSHIGUE; HELENE; 2012, p. 25)

Partimos da compreensão que a EAD e a UAB, enquanto possibilidade formativa, vem sendo ocupada majoritariamente por estudantes trabalhadores. Fomentadas pelo setor público e principalmente pelo setor privado, fundamentadas na falácia do determinismo tecnológico, vêm expandindo suas vagas de forma ampliada, a baixo custo e sob processos questionáveis. Constituem-se como uma possibilidade de formação desigual que, para a classe trabalhadora, se materializa de forma hegemônica, em cursos precários, que não oferecem as mesmas condições possibilitadas em outras experiências.

Comprendemos que a dualidade desigual que se concretiza na formação oferecida pela EAD em geral, e também pela UAB, não se caracteriza apenas pelo uso das TICS como substituição tecnológica nas mediações formativas. Vai além. Um elemento que materializa e reforça a dualidade desigual, de forma geral, enquanto formação, no espaço da UAB e da EAD, compreende a negação da indissociabilidade necessária entre ensino, pesquisa e extensão.

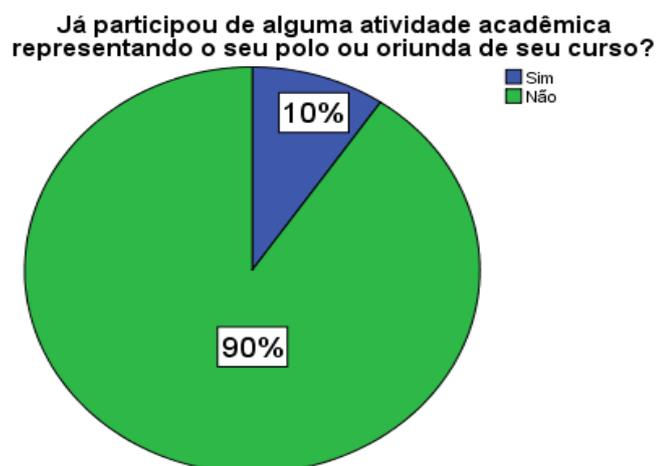
Vimos mencionando anteriormente que a universidade, enquanto espaço qualificado de formação crítica, que possibilite as ferramentas de análise e compreensão da realidade concreta, tem por sustentação o movimento dialético que envolve as ações de ensino, pesquisa e extensão. As diferentes ações realizadas na ambiência universitária por meio das práticas educativas que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão, constituem-se como uma possibilidade fecunda de constituição humana. Em síntese, compreendemos que a formação no espaço da universidade não se restringe a uma formação técnica e instrumental. Ela compreende relações culturais, dimensões éticas e estéticas, produção e criação de conhecimento, diálogo, interação política, socialização, transformação etc.

No entanto, do tripé que orienta a universidade como espaço formativo (ensino, pesquisa e extensão), a UAB, de forma hegemônica, tem sua atuação limitada ao ensino. Freitas analisa que essa realidade aponta para uma reconfiguração da formação docente, que se massifica na EAD.

A criação dos polos da UAB nos municípios expressa a intencionalidade do Ministério de diferenciar a formação inicial de professores, retirando-a dos centros de educação, faculdades e da ambiência universitária, deslocando-a para os espaços do trabalho – para a educação básica e a escola, nos polos presenciais nos municípios. (FREITAS, 2007, p. 1218)

Traremos algumas informações, obtidas por meio de nossa amostra, a respeito das práticas e possibilidades de envolvimento dos estudantes com a pesquisa e a extensão, intermediadas pelo curso de Pedagogia da UAB.

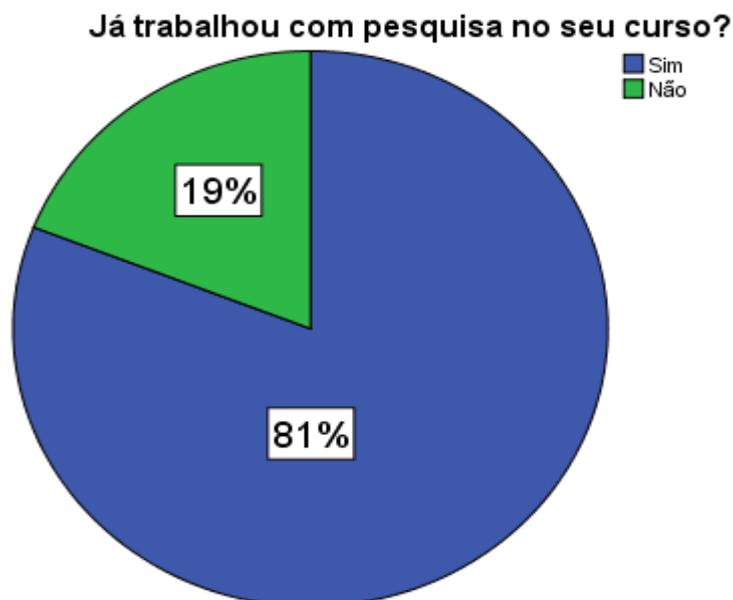
Gráfico 13. GRÁFICO 16 – PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA – UAB EM ATIVIDADES ACADÊMICAS



Fonte: PURIN, PAOLA CARDOSO. DADOS DO QUESTIONÁRIO SISTEMATIZADO - UAB-PEDAGOGIA, 2017.

Diante do questionamento aos estudantes de haver participado de atividades acadêmicas a partir da experiência e vivências de seu curso, 90% indicaram não ter participado das mesmas. Os estudantes que informaram haver participado de atividades acadêmicas oriundas do seu curso, compreendem 10% da amostra. Destacamos que, conforme explicação realizada pelos sujeitos da amostra no questionário aplicado, os estudantes que responderam à questão de forma positiva, referiram-se à participação em evento ou palestra, na área da educação, vivenciadas em seu espaço de trabalho ou por opção/procura individual. Não se referiram a atividades propostas pelo curso ou viabilizadas no polo e/ou na sede da Universidade. Quando questionado sobre a experiência com pesquisa, obtivemos os seguintes dados.

Gráfico 14. PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA DOS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA – UAB



Fonte: PURIN, PAOLA CARDOSO. DADOS DO QUESTIONÁRIO SISTEMATIZADO - UAB-PEDAGOGIA, 2017

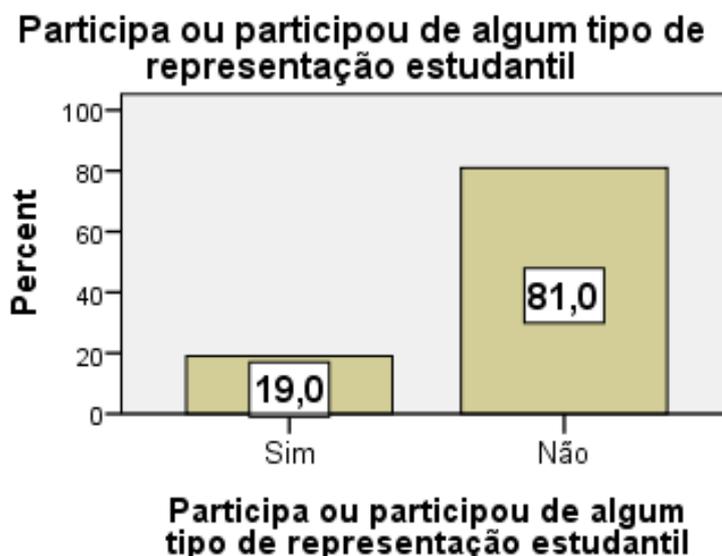
Ao serem questionados sobre trabalhar com pesquisa na ambiência de seu curso na UAB, 81% dos estudantes responderam de forma afirmativa. Um quantitativo relevante. Os estudantes que responderam não ter trabalhado com pesquisa correspondem a 19% da amostra. Destacamos que, dos estudantes que responderam que já haviam participado de atividades de pesquisa em seu curso, o quantitativo total estava referindo-se às atividades vivenciadas no componente curricular do curso no qual trabalham sobre pesquisa. Nenhum dos estudantes que responderam sim se referirem à participação em projetos de pesquisa ou de extensão, como aqueles que são oferecidos nas universidades, fomentados por editais, nos quais os universitários vinculam-se como bolsistas (muitas vezes remunerados), mediados pelos servidores da IPES.

Podemos inferir que a descentralização da formação do professor, do espaço da universidade para o polo, cria as condições para diferenciar o tipo de formação que vem sendo possibilitada. Os dados obtidos através dos questionários revelam que as possibilidades de formação, para além daquelas oferecidas pelo uso das TICS e pelos encontros presenciais, ficam limitadas, pois os polos não se constituem como um espaço estruturado aos moldes da universidade. Sob essas prerrogativas é que compreendemos haver uma dualidade desigual na formação de professores(as) viabilizada pela UAB. A análise de Barreto aprofunda essa discussão.

Na medida em que é configurada uma política nacional de formação de professores a distância, apartada da presencial, não apenas modalidades de ensino são postas em jogo, mas é **promovida cisão radical**. Sem ignorar as **restrições** que têm sido postas à formação de professores em geral, como a **concepção de ensino desvinculado da pesquisa** (Barreto, 2002), o destaque aqui é a constituição de **sistema paralelo** supostamente mais democrático e, sem dúvida, mais defensável em termos de viabilidade econômica. Ou seja, o que está em questão é o **“barateamento” desta formação, nos seus diferentes sentidos**. (BARRETO, 2008, p. 930, grifos nossos)

Discutiremos sobre outro elemento que consideramos ser fundamental na formação universitária, principalmente para aqueles que realizarão seu trabalho mediando relações que envolvem a formação humana – como é o caso dos trabalhadores da educação. Pois, orientados pela concepção de que a formação fomentada pela universidade não se limita às ações voltadas apenas ao ensino, esta esfera de que iremos tratar é de extrema importância e centralidade à formação constituída na ambiência da universidade. Estamos falando a respeito das ações que envolvem a participação estudantil no espaço da universidade.

Gráfico 15. PARTICIPAÇÃO EM REPRESENTAÇÃO ESTUDANTIS DOS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA – UAB



Fonte: PURIN, PAOLA CARDOSO. DADOS DO QUESTIONÁRIO SISTEMATIZADO - UAB-PEDAGOGIA, 2017

Uma das questões que fizemos aos estudantes de nossa amostra ponderava sobre a participação dos mesmos em atividades e ações de representatividade estudantil em sua vida escolar. Questionamos se havia participação e como ela acontecia, ou aconteceu, tendo em vista conhecer de que forma se materializava seu envolvimento estudantil no espaço da universidade. Dos estudantes participantes, 81% respondeu que não participa ou participou de atividades estudantis em sua formação. De forma afirmativa, 19% responderam ter participado de atividades de representação estudantil.

Destacamos que da amostra que participou da coleta de dados, os estudantes que apontaram já ter participado de algum tipo de movimento estudantil, tiveram esta experiência em outro momento de suas vidas, e não no espaço da UAB. O espaço da universidade, enquanto instituição democrática, tem como prerrogativa a participação de todos os sujeitos que dela fazem parte. O curso de Pedagogia possibilitado pela UAB, é colocado em prática pela universidade que adere a este consórcio. No caso da instituição pesquisada, refere-se a uma universidade pública da rede federal de ensino. Enquanto universidade pública federal, a existência de uma série de departamentos, comissões, conselhos, entre outros, que pressupõe a participação discente, é real e necessária. Além disso, realiza-se por meio e a partir da universidade a organização de órgãos de representação e diálogo fomentados pelos próprios estudantes.

Os dados apresentados evidenciam que os estudantes que estão vinculados a universidade pela materialidade dos polos, encontram-se destituídos de uma gama de possibilidades enriquecedoras à sua formação. Nos referimos ao acesso real, e não apenas formal, às atividades que envolvem pesquisa, extensão, participação estudantil, entre outras.

Em diálogo com a gestão do curso, questionamos sobre os dados obtidos por meio do questionário, que envolvem o distanciamento dos estudantes de atividades realizadas pela Universidade, em sua sede, que envolvem pesquisa, extensão e participação estudantil. Vejamos.

Quando se faz essa proposta não tem nenhuma articulação com pesquisa e nem com extensão. Nós, por exemplo, quando submetemos a nossa proposta, tentamos convencer a garantia de alguém para trabalhar com pesquisa sobre o andamento do curso. Mas uma pesquisa sobre o curso, não pesquisa no nível acadêmico voltada à participação dos alunos. Nossos alunos **eventualmente** participam das atividades que já existem, independentemente de UAB. Não é vedado a eles a participação. Se eles

quiserem participar de algum projeto de pesquisa da universidade não tem problema nenhum. Eles podem participar. Mas **eles têm mais dificuldades pois estão mais distantes da sede e porque trabalham o dia inteiro e sobra pouco tempo para se dedicar a outras atividades**. Mas não é vedado a eles essa participação. **Não faz parte de nenhuma concepção ou solicitação da UAB que você tenha esse intuito, que você tenha essa vinculação**. Por isso que eu disse que não é ainda uma universidade Aberta do Brasil. Eles dizem que o modelo quando se chama de UAB é uma maneira de chamar esse sistema. Mas **não é a concepção de uma universidade** ou de um sistema integrado às várias universidades trabalhando na modalidade a distância, de forma articulada. Talvez quem pensou no início pode ter idealizado isso. Mas eu desconheço algum documento que coloque isso no papel. (entrevista G, grifos nossos)

Compreendemos que esta materialidade que envolve a universidade e a oferta de cursos via UAB, enfraquece e diferencia, de forma desigual, as possibilidades de formação e a própria universidade como instituição. Viemos considerando anteriormente a necessidade de se analisar e discutir sobre o acesso à UAB, considerando seus modos de objetivação. A materialidade dos dados apresentados nos permite compreender que existe sim diferença entre um curso presencial ofertado no âmbito da universidade e outro viabilizado em polos pela UAB. Pois o acesso, caracterizado pela inclusão do estudante numa matrícula, via sistema institucional, é igual. No entanto, a realização, em suas relações concretas, desenvolve-se de forma diferenciada.

Nesse sentido, consideramos que a UAB é uma recontextualização da proposta formativa viabilizada pela universidade. Pois a retira do seu contexto (universidade) e a realiza conforme as prerrogativas de uma política de formação absorvida pela universidade (que é o caso do sistema UAB). Sobre esta recontextualização, agora institucionalizada na condição de política nacional, Barreto menciona que a EAD – e em nossa análise, a UAB

[...] não pode ser vista apenas como alternativa para superar obstáculos como distância geográfica e escassez de professores formados, tentativamente legitimada por argumentos que variam em torno de **“melhor a EAD do que nada”**, deslocando as questões de fundo, **despolitizando-as** por meio de medidas encaminhadas e discutidas **apenas do ponto de vista operacional**, como se o **privilegio da dimensão técnica** não fosse investido de sentido político determinado. (BARRETO, 2008, p. 932, grifos nossos)

Corroborando com Freitas, compreendemos que uma “formação de base científica e técnica, em condições de igualdade para todos, é condição para forjar uma nova qualidade da formação dos educadores, que não se reduz a ‘treinamento’ para lidar com os complexos processos na formação da infância e da juventude” (FREITAS, 2007, p. 1221). Nesse sentido,

o espaço da universidade, como possibilidade concreta de vivenciar o diverso, de forma qualificada, se constitui como terreno fecundo. Ainda mais quando tomamos por referência a universidade pública. No entanto, a UAB, enquanto materialidade formativa tem demonstrado limitações em sua formalização.

A ideia da UAB nunca foi de ser uma universidade. Sempre foi de ser um sistema que congregasse outras universidades. Ela nunca se propôs a ser uma universidade com ensino, pesquisa e extensão. Não era essa a proposta. Nunca houve essa ideia porque os cursos são da universidade, de cada universidade. Nós não defendemos a UAB. Nós temos muitas críticas inclusive. E a gente sabe que ela não se propõe a ser uma universidade. Na UAB a relação do estudante é mais através da EAD, que se dá em polos. Ao mesmo tempo que há a interiorização da universidade, a grande ambiência acadêmica ainda é centralizada (entrevista G)

Sob nossa concepção, a interação dos estudantes com a universidade, por meio destes espaços que existem e são formais, como as representações estudantis, os projetos de pesquisas extracurriculares, as ações de extensão, o acesso a políticas de permanência estudantil, como a que prevê o *Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES*⁴¹, entre outros que existem na universidade, são de extrema importância na formação universitária e, prioritariamente, na formação de professores(as). Estes estudantes são alunos da universidade. Negar a estes viver essa ambiência, é corroborar com a concretização da dualidade escolar desigual. Restringir a formação de professores(as) à esfera do ensino, é formalizar o **esvaziamento de sua formação**. Questionamos: até quando a formação de

⁴¹ Conforme aponta o Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, o “O Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, executado no âmbito do Ministério da Educação, tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal”. No entanto, em seu Art. 3º, aponta que “O PNAES deverá ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de **graduação presencial** das instituições federais de ensino superior”. Nesse sentido, nem a política que orienta as ações de Assistência Estudantil na rede federal contempla diretamente os estudantes regularmente matriculados nos cursos a distância. No próprio site do MEC, encontra-se a seguinte explicação sobre o PNAES: “O Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) apoia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em **cursos de graduação presencial** das instituições federais de ensino superior (Ifes). O objetivo é viabilizar a **igualdade de oportunidades entre todos os estudantes** e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão” (MEC, 2017). Observa-se como é frágil e contraditória a materialidade dos processos que envolvem a formação acadêmica de professores na UAB, pois a concepção de igualdade de oportunidades para os estudantes emitida pelo MEC direciona-se àqueles que cursam graduação presencial, não contemplando os estudantes da UAB. Cabe destacar que pela realidade social da amostra de estudantes da UAB analisada nessa pesquisa – em que 62% dos sujeitos desta amostra detém uma renda entre R\$700,00 a R\$2500,00; considerando ainda que 66,7% dos estudantes possui filhos e/ou dependentes – e pelo critério de público prioritário exposto no Art. 5º do PNAES, em que serão atendidos “estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar **per capita** de até um salário mínimo e meio” (BRASIL, 2010), podemos inferir que um quantitativo relevante de estudantes da UAB já possui requisitos que o contemplariam como público prioritário do PNAES.

professores pela universidade pública, via UAB, vai privar os professores estudantes de terem acesso às diferentes esferas que envolvem a formação acadêmica?

Outras mediações que constituem a materialidade da UAB, enquanto proposta de formação, tem evidenciado o movimento contraditório que a institui. Um elemento que toma forma e se destaca compreende a relação dialética entre tempo e espaço. Iniciamos nossas considerações orientados nas premissas que Harvey realiza a respeito da dialética entre tempo e espaço.

Sob a superfície de ideias do senso comum e aparentemente “naturais” acerca do tempo e do espaço, ocultam-se territórios de ambiguidade, de contradição e de luta. Os conflitos surgem não apenas de apreciações subjetivas admitidamente diversas, mas porque diferentes qualidades materiais objetivas do tempo e do espaço são consideradas relevantes para a vida social em diferentes situações [...] As práticas temporais e espaciais nunca são neutras nos assuntos sociais; elas sempre exprimem algum tipo de conteúdo de classe ou outro conteúdo social, sendo muitas vezes o foco de uma intensa luta social. (HARVEY, 2006, p. 218-190)

A partir das considerações de Harvey, mencionamos que falar em tempo e espaço é considerar que estes fenômenos se movimentam contraditoriamente a partir de uma base material. Base esta que não é neutra, pois expressa a luta de classes. Quando falamos em tempo e espaço não estamos mencionando apenas um lugar ou uma medida de tempo. Estamos tratando de relações que se movimentam de forma correlacionada a partir de uma base material. Afinal, “[...] a modernização envolve a disrupção perpétua dos ritmos espaciais e temporais, e o modernismo tem como uma de suas missões a produção de novos sentidos para o espaço e o tempo num mundo de efemeridades e fragmentação” (HARVEY, 2006, p. 199). Compreender estes novos sentidos de que Harvey fala constitui nosso desafio.

Para consolidar nossa análise, partiremos dos dados obtidos a partir de uma das questões realizadas com os estudantes por meio do questionário.

Gráfico 16. POSSIBILIDADES DE DESISTENCIA DOS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA – UAB



Fonte: PURIN, PAOLA CARDOSO. DADOS DO QUESTIONÁRIO SISTEMATIZADO - UAB-PEDAGOGIA, 2017.

Ao serem indagados sobre as justificativas que o fizeram pensar em desistir ou não da Pedagogia na UAB, 71% admitiu já ter pensado em desistir do curso, diante de 29% que mencionou não desejar desistir. Observamos que a maioria dos estudantes, em algum momento do curso, já pensou em desistir. E a causa atribuída como motivadora desta decisão estava relacionada ao tempo.

Os estudantes expressavam em suas respostas, de diferentes formas, que as dificuldades impostas pela **falta de tempo** não permitiam que conseguissem acompanhar as atividades atribuídas ao curso. Esta condição os levava a pensar em desistir. As principais causas mencionadas eram: não dar conta dos prazos estipulados para realizar as atividades do curso; dificuldade em conciliar as atividades de estudo e trabalho com um tempo para se dedicar a sua família; cansaço por ter que adequar a intensa carga de trabalho com a realização do curso. Citaremos a justificativa de dois estudantes que nos permitem compreender a materialidade imbricada ao tempo.

“Como dona de casa e professora temos que adequar o tempo às atividades de casa e do trabalho”. (Questionários A)

“Preciso ficar mais tempo em frente ao computador para realizar as atividades e estudar, coisa que eu não fazia. E para o encontro presencial eu preciso ficar fora de casa muitas horas seguidas (saio às 12h e chego quase a 1h da manhã). Não vejo meus filhos acordados.” (Questionários A)

Se considerarmos o tempo de forma descolada da dimensão espaço, poderemos dizer que essa falta de tempo pode estar relacionada a falta de organização pessoal ou a questões de caráter individual. No entanto, quanto buscamos compreender sob que condições concretas essa falta de tempo se materializa, compreendemos que existem questões estruturais mediando e condicionando essa realidade.

No caso de nossa amostra referente aos estudantes da UAB, inferimos que a grande quantidade de sujeitos que pensaram em desistir do curso está condicionada por suas condições precárias de vida e de trabalho. Afinal, em suas respostas, a evidência da falta de tempo está correlacionada a vasta jornada de atividades que constitui suas vidas (trabalho profissional, trabalho doméstico, vida familiar, entre outros). No entanto, a dinâmica que objetiva criar um consenso que naturaliza as dificuldades atribuídas ao tempo e ao espaço, se disseminam.

No âmbito das licenciaturas, Teatini indica a alta carga horária do professor em exercício como elemento complicador para aperfeiçoamento em cursos presenciais. 'Eles enfrentam dificuldades enormes de deslocamento. Não tem tempo para se qualificar. Essa realidade existe nas metrópoles ou cidades afastadas dos centros urbanos'. Esse seria um dos 'fortíssimos' motivos à aplicação de EAD no aprimoramento do docente. (SIMONS, 2011)

Novamente a justificativa para optar pela EAD como estratégia de formação está centrada no indivíduo, e não nas relações estruturais que condicionam esse processo. No caso do professor, menciona-se que este não dispõe de tempo para se qualificar. A "solução" para o aprimoramento do docente, então, constitui-se em atribuir mais uma tarefa a sua falta de tempo? Por que o professor não dispõe de tempo? Será devido à sua extenuante jornada de trabalho? Sob que condições se desenvolverá a formação de um professor que, além de sua grande carga horária de trabalho, terá que estudar num tempo além daquele que já está ocupado?

Quando uma proposta de formação considera que a EAD é o curso direcionado para as camadas mais pobres da população, que não dispõe de condições para estar na universidade, devidos às distâncias (espaço) e a falta de tempo (porque é explorado), objetiva negar ou naturalizar a intensificação das relações de trabalho e a precarização da vida.

Esta dinâmica que envolve a contradição tempo e espaço na formação de

professores(as) pela UAB relaciona-se diretamente com a questão do mundo do trabalho. Conforme mencionado por um docente,

As dificuldades apresentadas estão relacionadas ao mundo do trabalho. Muitos trabalham. Imagina, soltam às 17:30 e às 18:30 a gente está começando a aula. Outra dificuldade que a gente observa, no início principalmente, é referente ao domínio das tecnologias. E depois creio que um pouco é a questão de dar conta do estudo e do trabalho. (Entrevista P)

A centralidade da questão que envolve a relação entre o trabalhador e a universidade se evidencia. Pois, como forte justificativa, o discurso da necessidade de uma formação flexível, como propõe a UAB, para quem trabalha, reforça o ideário de que a universidade pública é para aqueles que não possuem as *amarras limitantes* do trabalho (elementos da exploração sugam o tempo e a energia do trabalhador). Assim, para aqueles que não chegam na universidade (filhos da classe trabalhadora) por sua condição histórica (formação precarizada e limitada, vida subsumida pela exploração do trabalho) uma formação *diferenciada*, como justifica a proposta de criação da UAB, que se adapte às suas condições (precarizadas) de existência, é a opção necessária para democratizar a universidade pública. Observamos, ainda, que a formação de professores(as) na UAB, movimenta-se e constitui-se numa materialidade de precarização: seja das condições que envolvem a estrutura física e pedagógica, seja dos sujeitos que realizam a formação dos estudantes (professores e tutores); seja por sua condição intermitente (por se concretizar como um curso à deriva, sem previsão de continuidade).

Ponderamos que a UAB se organiza a partir de uma materialidade de precarização por uma série de elementos inerentes à sua constituição. Em diálogo com a gestão do curso de pedagogia da UAB a respeito de sua existência e da possibilidade de sua expansão, nos deparamos com uma série de elementos que precisam ser evidenciados. Vejamos.

O que a UAB quer na verdade é expandir na universidade os cursos de Graduação. A UAB coloca essa regra. E o orçamento, a cada vez que vem, é pior. As universidades funcionam porque tem o seu orçamento também. É um orçamento global da universidade, que tem que se virar com ele. Mas tem uma coisa: o quadro de professores da universidade se constitui de vagas do MEC. Quando você vira funcionário federal. Então eles não podem dizer que agora, por ter menos recurso, vão pagar menos. Quando você ingressa na universidade é porque fez um concurso e tem efetividade, garantias. Este professor não vai sair. E você vai fazer andar a universidade com este pessoal. No caso da UAB não. Eles é que definem que em tal momento vão disponibilizar tantas bolsas. **E o curso fica à deriva.** (Entrevista G)

Estas considerações abordam sobre a contraditória realidade que envolve as prerrogativas da UAB nas IPES. Apenas nessa fala, podemos evidenciar o processo que envolve a expansão de cursos atrelado à diminuição constante de orçamento; o fato de vincular o orçamento da universidade à manutenção dos cursos da UAB; bem como, manter os cursos com um quadro de trabalhadores incerto e precarizado. Em outras palavras, explicita os limites que condicionam a realização de um curso a partir de bases materiais incertas, como as que são oferecidas pelo sistema UAB. Nesse sentido, consideramos que os cursos viabilizados pela UAB, nas condições atuais, constituem-se como *cursos à deriva*.

Compreendemos que um dos elementos que condicionam a UAB a se constituir como um processo à deriva está relacionado à sua questão orçamentária, que subsidia e possibilita a efetivação dos cursos. Vejamos a realidade vivenciada pela instituição pesquisada.

A questão orçamentária se constitui por meio de um sistema de bolsas vinculadas a CAPES. Oriunda do departamento de educação a distância da CAPES. Do orçamento da CAPES tem lá um quinhão que é da UAB. A universidade constrói o edital com sua proposta e concorre. Quando nós participamos, havia essa possibilidade de negociar o orçamento. Embora houvesse um padrão, tinha a possibilidade de negociar o orçamento se tivesse um projeto específico. Nós levamos o mesmo modelo que já tínhamos na primeira versão, que era pelo Pró-Licenciatura. Levamos o mesmo modelo consolidado pela experiência do primeiro curso, com grau de aprovação de 82%. Foi só 18% de evasão. Então levamos este modelo com toda a experiência que já se tinha, devidamente consolidada. Depois de aprovado, foi informado que havia um orçamento padrão. Dissemos que dessa forma não iríamos executá-lo. Pois tínhamos uma proposta, aprovada em edital, um projeto pedagógico que não subentendia a este orçamento padrão. Então fomos à Brasília, negociamos, eles vieram aqui na universidade, discutiram e aprovaram. Mas nesse intermédio trocou a gestão da UAB. E a nova gestão que assumiu disse que não existia essa diferenciação. Que havia uma maneira só de tratar a todos. Só que nós já estávamos com os alunos selecionados, todo mundo trabalhando. Nós não sabíamos desta possibilidade de que uma coisa contratada, combinada, para começar um projeto de cinco anos, mudasse tanto. Mas aí trocou no meio. E como é bolsa, não havia nenhum acordo. Todos os contratos são anuais, mas nem a um ano completo chegaram por causa dessa mudança que houve no quadro nacional. (Entrevista G)

Reiteramos a fragilidade estrutural a que está submetida a UAB, evidenciada pela contraditória diferenciação de sua existência em relação às IPES. Apesar da UAB oferecer cursos por intermédio de IPES, não possui autonomia orçamentária e organizacional – como é no caso das Instituições que acolhem a UAB. A organização orçamentária e estrutural dos cursos

promovidos pela UAB está condicionada à um grupo externo (gestão da UAB/CAPES), que delimita seus critérios sem consultar a realidade e as necessidades oriundas de cada instituição. Para além disso, sem haver garantias de que a parceria firmada com a CAPES de fato irá ser garantida ao longo dos cursos promovidos pela UAB. Complementando as informações anteriormente citadas, a gestão do curso aponta o que segue.

Os representantes da universidade que estiveram lá, inclusive o Reitor, voltaram com esta informação. Eles foram informados em Brasília que esta era a conjuntura e que, daqui em diante, todos os cursos serão assim. E emitiram uma resolução que define que é um professor por curso e por disciplina, não interessando a quantidade de alunos. Ou seja, interpretação minha, é reduzir o número de professores participando do processo. E não há uma discussão teórica sobre essa questão. Essas decisões são tomadas pela gestão da UAB e repassadas para as universidades. É um sistema de bolsas. Então não há um documento maior que diga que assinamos esse curso para seguir de tal maneira. A cada ano a UAB vai fornecer uma quantidade de bolsas. A regra é essa. Não havia um acordo firmado, mas se acreditou que o projeto teria as condições para os cinco anos. (Entrevista G)

Outro elemento que, sob nossa análise, dá forma a UAB como algo à deriva, compreende o caráter volátil de constituição dos cursos por ela promovidos. Pois a proposta formativa a ser desenvolvida nos cursos, está condicionada ao grupo de trabalho que, naquele momento, assume a viabilização de sua realização. Compreendemos que esta característica imprime um elemento de fragilidade à constituição destes cursos. Pois, diferentemente da forma como são criados e/ou reformulados nas IPES (com a participação do colegiado de professores da área; de Pedagogos e Técnicos em assuntos educacionais; entre outras instâncias e representatividades que compõe a comunidade acadêmica), os cursos são formulados de forma restrita. Conforme referenciou um docente do curso, em comparação a sua participação em outro curso de Pedagogia da UAB, viabilizado por outra IPES, “esta proposta de trabalho articulada, interdisciplinar, coletiva, não é uma proposta que parte da UAB. Mas do grupo de trabalho que organizou este curso. Dentro da UAB nem todos os cursos seguem as mesmas perspectivas e práticas no processo de formação” (Entrevista P).

Além da marca de caráter volátil na constituição dos cursos que promove, a UAB se caracteriza, também, por realizar cursos de oferta não regular – oferta especial. Este tipo de oferta – especial – de cursos, implica em outros efeitos no espaço em que se realiza.

Tudo está relacionado e depende de recursos. A UAB se refere a um modelo provisório para dar conta de uma demanda. É uma possibilidade. E a questão das bolsas é uma maneira de se estruturar. E do jeito que está não pode ficar.

Manter um quadro de tutores sendo totalmente bancados por bolsas. Pois as pessoas não têm uma carreira, não tem nada. Então você não consegue formar um quadro com competência. Esse é um modelo provisório. Diante de uma situação do momento que necessitava se resolver, fizeram a UAB com essa finalidade. Esse modelo pode até vir a se transformar em outra coisa e de outra maneira. Você tem uma rede de universidades trabalhando, mas que na prática nem chegou a se consolidar como uma rede de universidade. Nesse momento é uma agência de bolsas, de fomento a educação a distância. Faz sentido você começar a fazer experimentalmente. Mas esse modelo não tem um estudo maior para existir. Entre as universidades não há um planejamento. Eu conversei com algumas universidades que acreditaram e compraram a ideia. Que ofertaram diferentes cursos de Graduação e depois ficaram desesperados porque tiveram que bancar devido aos cortes, sem retorno. E a universidade é que teve que dar conta desta situação. O pior é que algumas haviam colocado como oferta regular, com vestibular todos os anos isso. (Entrevista G)

Para além de experiências que, em sua organização e proposta, almejam uma formação diferenciada em relação à realidade hegemônica da EAD (superficial, aligeirada, de certificação em massa), valorizando e almejando o diálogo, a formação em rede, a organização grupal dos trabalhadores do curso, como é o caso da Instituição pesquisada, estamos diante de uma condição que é estrutural: a da precarização das relações que fomentam a UAB. Pois, ainda que algumas IPES na organização e oferta de seus cursos trabalhem com a intencionalidade de não se limitar à forma hegemônica que estes cursos vêm sendo oferecidos (uma minoria), conflitam-se com a base material que possibilita sua realização.

Ao nos referirmos à precarização do espaço que constitui a UAB, realizamos tal apontamento por observar a materialização de uma diversificação de sujeitos que organizam e concretizam os seus cursos de formação. Evidencia, quanto às bases materiais de organização e realização, a diferenciação existente entre os cursos possibilitados nas universidades públicas nas modalidades presencial e a distância. Vejamos.

A maioria do material quem acompanha são os tutores. A gente acompanha, mas não tão intensivamente como os tutores. Os professores do curso acompanham de maneira mais profunda no final do semestre, no trabalho de avaliação. As atividades do dia a dia quem vai acompanhando mais são os tutores. No primeiro momento de organização da disciplina até os tutores participam do planejamento. Aí a execução eles acompanham. A gente abre as tarefas e eles acompanham via o Moodle e a gente acompanha também. Qual é o diferencial? Que a gente vai lá no campo, no polo, no mínimo três vezes. Era até mais antes. Nesse momento a gente faz a mediação, tira dúvidas, aponta outros elementos que são importantes para eles. Realizamos

encontro presencial, que é para planejar, e depois a gente se comunica efetivamente pela internet. Bastante pela internet. (Entrevista P)

A gente é muito assistente, digamos uma assistente de professor e auxiliar do aluno. Eu vejo um papel essencial e vejo que a gente fica no meio. Então a gente está fazendo a interlocução entre o aluno e o professor. O professor, enfim, demanda atividades que ele acha que sejam necessárias para o aluno compreender, ter os conhecimentos básicos daquela atividade que precisa fazer. A gente tenta então auxiliar o aluno para que compreenda o objetivo, a proposta. Ver quais são as reflexões que o aluno faz sobre o assunto usando sua prática e considerando o que ele pode melhorar na aula dele. Eu acho que a gente como tutora, que já esteve em sala de aula, sabe o que é estar trabalhando 40 horas, trabalhando e estudando. Então conseguimos entender um pouco essa dificuldade de horário. Mas precisamos também saber dar dicas, orientar sobre como agir na sua prática. (Entrevista T)

Os relatos acima foram realizados por sujeitos que atuam na formação dos estudantes da UAB: docente e tutor. Na fala destes sujeitos podemos perceber a divisão social do trabalho que movimenta a formação dos estudantes: de um lado os professores pensam a formação; de outro, os tutores aplicam a proposta. Nesse sentido, evidencia-se uma prática de fragmentação da ação político-pedagógico na realização do curso. Essa organização em relação ao tempo e ao espaço que envolvem a formação do pedagogo se desenvolve de maneira diferente que nas mediações possibilitadas nos cursos presenciais, em que a atuação do professor é mais presente e orgânica.

Além disso, na modalidade presencial quem garante a estrutura física, humana, pedagógica, de regulação, entre outros aspectos constitutivos, é a própria universidade com seu coletivo e orçamento próprio. No entanto, na UAB, existem diferentes fontes que constituem a organização do curso. Quem garante a estrutura física (material e humana) do polo a distância é a mantenedora (municípios ou estados); quem organiza os projetos e demais ações político-pedagógicas constitutivas dos cursos, em suas dimensões teórica e prática, são as universidades; enquanto os trabalhadores vinculados aos cursos presenciais possuem vínculo empregatício formal (seja efetivo ou contratado), os trabalhadores da UAB, em sua grande maioria, possuem o vínculo de bolsistas; no curso presencial quem organiza os componentes curriculares e possibilita as mediações de ensino e aprendizagem, em unidade, são professores da própria universidade, enquanto que na modalidade a distância, diferem-se os sujeitos que organizam os componentes curriculares (professores-pesquisadores), os que realizam o acompanhamento e avaliação das atividades realizadas pelos acadêmicos e estabelecem contato com os alunos na mediação e apoio das atividades discentes presencialmente nos polos (tutores).

[...] o trabalho docente no EAD é fragmentado e em série. Uma parte das tarefas educativas é realizada pelos professores conteudistas e coordenadores, responsáveis pela elaboração e pelo planejamento dos cursos. Outra, bem diversa, é feita pelos tutores, que acompanham sua execução em um ambiente virtual com inúmeros alunos. Para estes, todas as atividades são padronizadas e parceladas, sem oferecer margens ao trabalho docente criativo e inovador, o que faz com que a autonomia docente seja drasticamente diminuída. (MANCEBO; VALE; MARTINS; 2015, p 43)

Outro elemento, que vem atravessando as mediações possibilitadas pela UAB, consiste nos cortes em relação ao grupo de trabalho. Conforme relatado pela gestão do curso, o corte de tutores foi uma ação que interferiu negativamente na organização do curso.

Nossa maior perda foi na quantidade de tutores. Cortaram a quantidade de forma assustadora. Além dos tutores presenciais, foram cortados, também, os tutores a distância. Anteriormente era uma relação de um tutor, para cada 15 alunos para cada 30h de aula. A UAB cortou para a seguinte relação: de um tutor, para cada 18 alunos, independentemente da quantidade de disciplinas. Num semestre inteiro, para 200 alunos, passaram a nos dar 13 tutores. A nova organização da UAB jogou essa realidade. A regra passou a ser essa: 1 tutor para cada 18 alunos, independente de quantas disciplinas forem trabalhadas. E não era essa a lógica antes. Na nossa lógica era ter mais tutores porque tinha que acompanhar o trabalho. E no meio digital as pessoas produzem muito. E é preciso estar acompanhando o que elas estão fazendo para dar um retorno. Então a demanda de tutores é maior, pois é uma formação em serviço e as pessoas vão trazer as suas demandas de sala de aula e experiências. E tem que ter gente para conversar. Mas eles foram além: reduziram mais do que o modelo que havia antes. Ficamos com uma equipe reduzida, o que não é a mesma coisa. É muito diferente de ter a equipe completa. Está se dando conta, mas há perdas, claramente. Às vezes pode ser que essas perdas exijam mais do esforço das pessoas. Os professores entraram em um projeto que acreditavam e estão se empenhando para dar conta. (Entrevista G, grifos nossos)

É importante destacar que, correlacionado ao desmonte das condições estruturais até então validadas na UAB, traduzidos no corte de trabalhadores para atuar no curso, o movimento de intensificação e precarização do trabalho dos sujeitos que atuam na UAB vai tomando dimensões concretas e exacerbadas. Questionamos: que elementos justificam este ataque as condições de realização da UAB, que já eram limitadas, considerando o discurso do MEC de expansão da UAB? Para além disso, como se movimentam os cursos que já estavam em andamento e tiveram seus recursos cortados pela gestão da UAB?

Ainda ponderando sobre as condições de trabalho na UAB, destacamos os elementos que envolvem a materialidade do trabalho realizado pelo tutor. Vejamos algumas prerrogativas que o constituem.

O acompanhamento com os alunos se dá pelo tutor à distância. O tutor a distância **trabalha tanto a distância como presencialmente durante os encontros**. Sua carga horária é de 20 horas. Eles fazem o trabalho de ir aos encontros presenciais e dar o atendimento a distância. Às vezes **sincronizado** com o chat e até watts app. Trabalhando na **leitura de atividades e fóruns**. Nós continuamos com a lógica de um tutor para cada interdisciplina. Essas bolsas de professores que nós tínhamos, nós convertimos em bolsa de tutor, para poder aumentar a equipe. Nós temos uma bolsa que está vinculada a professor e que a gente faz uma distribuição. Então a bolsa de professor foi transformada, para seguir um pouco mais a nossa lógica. Como a bolsa de professor é maior, nós pegamos e convertimos para ter uma equipe maior. Internamente, a universidade concedeu outras. Então nós ficamos na verdade com 23 tutores entre os três polos, ao invés de 13. (Entrevista G)

Podemos observar que o trabalho realizado pelo tutor envolve uma série de atividades que compreendem desde a sua participação nos encontros presenciais até o acompanhamento efetivo dos ambientes de formação e interação do curso. É necessário considerar que a universidade pesquisada, por opção de seu grupo de trabalho diante da proposta aprovada por edital em 2014, criou estratégias para ampliar a quantidade de tutores que acompanham o curso. Objetivando, assim, possibilitar um acompanhamento mais efetivo dos estudantes, mantendo a proporção entre estudantes e tutores programada em seu projeto constitutivo. Conforme o relato da gestão, dos 13 tutores disponibilizados pela UAB foi possível uma ampliação real para 23 tutores. Esta ampliação ocorreu pelo consenso do grupo de redistribuir as bolsas destinadas aos docentes e pela captação de outros recursos da universidade. No caso de não haver essa mobilização, que às duras penas garantiu um quantitativo maior de tutores (redirecionando recursos de outras demandas para isso), a quantidade real de trabalhadores tutores seria de 13 sujeitos para a mesma quantidade de alunos. Questionamos: de que forma um grupo de 13 tutores conseguiria atender uma quantidade de alunos que demanda 23 tutores? Como viabilizar um processo que, ao longo de sua realização, é atacado por um corte que compromete o recurso de quase 50% dos tutores? Estes elementos é que nos possibilitam afirmar o quão frágil é a UAB enquanto uma proposta que pretende democratizar a educação superior pública. Esta fragilidade implica diretamente no tipo de formação possibilitada aos estudantes da UAB. Ao dialogarmos com os tutores a respeito do como compreendem sua atuação na UAB, obtivemos as informações a seguir.

É um desafio, uma coisa nova. É a tecnologia que tu tens que enfrentar, aprender e ver como é, até para ensinar para os alunos, pois eles têm dúvidas. São desafios de tempo: o trabalho na Instituição, o mestrado, a tutoria e estudo do curso e das coisas a ele relacionadas. Mas aí, como vou dizer, não é pelos R\$ 765,00 entende. (Entrevista T)

Este relato, além de revelar os desafios formativos impostos à atividade desenvolvida por um tutor, evidencia o acúmulo de atividades por eles realizadas e a ínfima remuneração disponibilizada pela UAB. Os tutores, em sua maioria, já trabalham na área da educação. Na instituição pesquisada, além do trabalho formal, alguns são acadêmicos da Pós-Graduação. Além destas atividades, ainda trabalham como tutores. E, como evidenciado na entrevista,

Trabalhar sábado e domingo já é comum para mim. Não são todos os sábados e domingos, pois a gente tem vida, tem outras coisas. Mas já faz parte da minha vida, é uma rotina trabalhar sábado e domingo. Se não é sábado de manhã, é domingo no final da noite. Vou lá ver como estão as meninas do PEAD, ver o que elas fizeram. (Entrevista T)

As condições de trabalho vivenciadas pelos tutores expressam a materialidade da precarização imposta ao seu trabalho. Afinal, além de não possuírem nenhum tipo de vínculo formal e direito trabalhista, recebem um salário que não atinge nem ao menos o valor do salário mínimo que, atualmente, é de R\$ 937,00. Estas considerações nos permitem visualizar a disparidade entre a carga horária de trabalho que formalmente o tutor possui, em relação a demanda de trabalho que necessita desenvolver diante de suas atribuições. O tutor acompanha as produções realizadas pelos alunos, auxiliando em sua construção; movimenta os espaços de mediação via mídias (ferramentas do ambiente virtual de educação Moodle, blogs dos estudantes etc.); tira dúvidas em relação as atividades e ao uso das tecnologias até pelas redes sociais. Para além disso, acompanha o professor da interdisciplina em que realiza a mediação a distância também nos encontros presenciais realizados nos polos.

Compreendemos que o processo de precarização do trabalho do tutor vem se efetivando enquanto efeito das prerrogativas do capital flexível e do neoliberalismo. Correlacionado ao processo de intensificação do trabalho docente, constitui-se como uma estratégia do capital no que se refere a exploração do trabalhador frente ao imperativo de ampliação de suas taxas de lucro. A intensificação e a precarização do trabalho do tutor se evidencia como condição necessária à processualidade da *Universidade flexível*.

A flexibilidade oriunda das reformas educacionais, que produziu a *intensificação*⁴² do trabalho dos trabalhadores da UAB, dilatando suas tarefas, responsabilidades e demandas de trabalho, desencadeia um processo de *precarização*⁴³ porque flexibiliza as próprias condições de trabalho dos sujeitos, tendo em vista consolidar os novos imperativos que orientam as relações de trabalho: produtividade, eficiência, empregabilidade, eficácia, entre outros. Segundo Antunes, “flexibilidade e precarização são conceitos contemporâneos que estão ligados à retração dos direitos e da proteção social dos trabalhadores, e que tendem a se consolidar na medida em que o trabalho perdeu força política ante o capital” (ANTUNES, 2002, p. 52).

Cabe destacar que a condição de intensificação e precarização do trabalho na UAB atinge, também, os docentes que participam do curso. Vejamos as considerações de um docente que atua na UAB

Cada professor acompanha de uma a três turmas. Agora aumentou o serviço do professor porque diminuiu o número de professores. E aí tu tens que assumir mais turmas, mais alunos. Inclusive ficamos sabendo que o MEC quer que volte a ser tudo a distância, somente via multimídias. Que não tenha esse diálogo, essa aproximação. Pois demanda mais pessoas, mais tempo, mais trabalho. (Entrevista P.)

Além dos cortes nos recursos que eram destinados aos docentes que atuam na UAB, foi também enxugado o número de docentes em atuação. No entanto, como o curso está em andamento, os docentes, bem como os tutores, acumulam atribuições e demandas de trabalho sob a mesma remuneração⁴⁴. Novamente fica evidente a condição frágil de existência da UAB que, com seus poucos recursos, vem possibilitando uma formação diferenciada daquela oferecida pela mesma Instituição na modalidade presencial. Diante do contraditório processo

⁴² “A intensificação ‘representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos/as trabalhadores/as educacionais são degradados’. Ela tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo – desde não ter tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área”. (APPLE, 1995, p. 39)

⁴³ “Entre os aspectos e as mudanças que apontam para a precarização do trabalho dos professores podem-se destacar a desqualificação da formação profissional dos docentes pela pedagogia oficial das competências, a intensificação do trabalho dos professores em decorrência do alargamento das funções no trabalho escolar e das jornadas de trabalho, os baixos salários docentes que não recompuseram as perdas significativas que sofreram nos anos da ditadura militar”. (GARCIA; ANADON, 2009, p. 67)

⁴⁴ Conforme Barreto, “no primado dos objetos técnicos na educação, a perspectiva é a do esvaziamento do trabalho docente pela intensificação do uso das TIC. Esse primado é construído a partir de duas inversões: a substituição da lógica da produção pela da circulação, e da lógica do trabalho pela da comunicação. Assim, a educação não fere a lógica do mercado: quanto maior a presença da tecnologia, menor a necessidade do trabalho humano, bem como maior a subordinação real do trabalho ao capital e aos que se valem das tecnologias para ampliar as formas de controle do trabalho e de seus produtos”. (BARRETO, 2009, p. 114-115)

que oferta a formação de professores no ensino superior por intermédio das TIC, como é no caso da UAB, Barreto aponta o que segue.

É inegável que as TIC são uma adição importante aos processos pedagógicos. Entretanto, este “mais” não pode ser igual a “menos”. Dito de outra maneira, as TIC não podem ser recontextualizadas apenas para simplificar ou substituir as práticas sociais, especialmente nos países ao sul da dita “sociedade global da informação” e, mais especialmente ainda, no contexto brasileiro, marcado por profundas desigualdades. Diante da modernização conservadora, representada pela digitação do que era feito com lápis e papel, e da ilusão de que o acesso à informação está enfim democratizado, as TIC são uma adição que pode redimensionar as práticas pedagógicas, desde que os desafios nela implicados sejam reconhecidos e enfrentados. (BARRETO, 2009, p. 115)

Estas relações que viemos analisando, nos permitem compreender a materialidade que constitui a UAB como proposições e práticas na formação de professores. Nesse sentido, questionamos: que professor a Universidade Aberta do Brasil vem formando? Não pretendemos encerrar uma análise em si mesma. Afinal, conforme nosso estudo veio revelando, as mediações vivenciadas no espaço da educação, correlacionadas ao movimento do real, estão em permanente mudança. A questão que envolve a formação de professores em sua rede de processos, vem se modificando e reorganizando por meio do contraditório embate oriundo da luta de classes.

A formação de professores(as) na realidade brasileira está em constante disputa. Seja pela luta dos trabalhadores e movimentos sociais para garantir um espaço qualificado de formação que possibilite construir as ferramentas de compreensão e práticas emancipadoras; seja pelo capital para manter a sua hegemonia, concentração de privilégios e ampliar sua valorização. Não pretendemos simplificar esse complexo movimento que dá forma às relações vigentes vividas em sociedade. Pretendemos evidenciar que na processualidade contraditória dos fenômenos sociais, como acontece na formação de professores, não há neutralidade. Há luta, disputa, mediadas por interesses antagônicos de classe.

No processo de correlação de forças, em que se edifica a hegemonia, o modo de produção capitalista, movimento sociometabólico sintetizado na acumulação flexível, orientado pela lógica neoliberal, desponta como a força que vem condicionando e impelindo às relações sociais suas prerrogativas. Compreendemos que dentre as diversas mediações que estruturam as relações sociais, o trabalho, enquanto capacidade criativa de interação, formação e transformação das relações sociais, continua tendo centralidade como

possibilidade de mediação social. Para o capital o trabalho, enquanto atividade assalariada que se constitui numa mercadoria, detém centralidade porque possibilita a valorização de sua lei do valor.

Não há como negar que essa materialidade, descrita em linhas gerais, condiciona as relações sociais vigentes. Condiciona, inclusive, as relações educativas. Nesse sentido, pensar as dimensões educacionais e formativas do professor, pressupõe compreender os interesses e prerrogativas intrínsecas a este movimento, condicionado pelas forças hegemônicas. Exige nossa compreensão a respeito da função social do professor enquanto sujeito da classe trabalhadora.

Podemos dizer, apoiados em Antunes, que as relações produtivas vêm se metamorfoseando. Ele aponta que

Essas mutações, portanto, inseridas na lógica da racionalidade instrumental do mundo empresarial, estão intimamente relacionadas ao processo de reestruturação produtiva do capital, no qual as grandes empresas, por meio da flexibilização dos regimes de trabalho, da subcontratação e da terceirização, procuram aumentar sua competitividade fraturando e fragmentando ainda mais a classe-que-vive-do-trabalho (ANTUNES, 2011, p.133)

Em tempos de flexibilização e precarização intensa do trabalho, novas formas de expropriação e dominação, por meio do trabalho, vão se constituindo. Cabe ressaltar que nesse movimento, a tecnologia, por meio das mediações de automação e informatização, vem imprimindo sua força. Nos remetendo à Antunes, compreendemos que

[...] em plena era da informatização do trabalho, do mundo maquinal da era da acumulação digital, estamos presenciando a época da informalização do trabalho, caracterizada pela ampliação dos terceirizados, pela expansão dos assalariados dos call centers, dos subcontratados, dos flexibilizados, dos trabalhadores em tempo parcial e dos teletrabalhadores, pelo cyberproletariado, o proletariado que trabalha com a informática e vivencia outra pragmática, moldada pela desrealização e pela vivência da precarização. (ANTUNES, 2011, p.133)

Essa nova faceta do trabalho, tensionada pelo avanço da tecnologia, tem trazido efeitos também para os processos de formação educacional. E esta transposição das relações orientadas pela lógica empresarial, flexível, mediada pela tecnologia, no campo da educação, não acontecem de forma neutra. Afinal, uma nova forma de mediação e organização social

necessita de uma formação adequada, que ofereça as ferramentas e valores necessários à sua propagação e naturalização. Considerando, ainda, que

A sociedade do capital e sua lei do valor necessitam cada vez menos do trabalho estável e cada vez mais das diversas formas de trabalho parcial ou part-time, terceirizado, que são, em escala crescente, parte constitutiva do processo de produção capitalista. (ANTUNES, 1999, p. 219)

Em síntese, podemos dizer que as relações sociais, sob a acumulação flexível, se estrutura pelos trabalhos flexíveis. À educação, esta lógica imputada pelo modelo flexível, também vigorou como diretriz. Nesse sentido é que viemos defendendo que o capital flexível, na busca por fortalecer e naturalizar o consenso que o orienta, necessita de espaços formativos que contribuam com esta premissa. Daí que a *Universidade flexível* emerge e se institui. E a UAB, enquanto estratégia de certificação e deformação em massa, traduz essa perspectiva.

Assim concebida, a UAB possui um grande potencial para a oferta de vagas no ensino superior, porque não considera os mesmos padrões de investimento das IES. Todavia, ao assim fazê-lo, **muda estruturalmente o perfil da universidade**, os rumos de sua valorização e prestígio, por meio do **sucateamento deste nível de ensino**. Em acréscimo, contribui para a **intensificação do trabalho docente** e a **dissociação entre “ensino-pesquisa-extensão”**. Conforme o 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**. (MANCEBO; VALE; MARTINS; 2015, p. 42, grifos nossos)

Buscando retomar o questionamento que realizamos anteriormente, que professor a UAB vem formando? Compreendemos que, dessas novas relações que constituem a *Universidade flexível*, sustentadas na correlação entre EAD, UAB e formação de professores, emerge o professor suprimido. O professor suprimido é aquele que, em sua formação, vem sendo forjado de forma restrita. Os conhecimentos a que tem acesso estão restritos aqueles necessários à sua atuação imediata em sala de aula. Ao professor suprimido são negligenciadas as dimensões teóricas e políticas na constituição do ato educativo. Ao professor suprimido, o incentivo ao individualismo é a referência proposta no que tange à resolução dos problemas que afligem o trabalho docente. A opção por este modelo de formação também atende aos princípios de flexibilidade, eficiência e produtividade dos

sistemas de ensino, retirando da ambiência universitária a experiência que o constitui, historicamente, em sua formação. O professor suprimido é aquele ao qual são negadas as ferramentas para compreender criticamente as relações que atravessam e condicionam o modo de vida em que vivemos e suas relações com o espaço educacional. A este professor, as práticas de gestão empresarial, com enfoque economicista e tecnicista, são as apresentadas como adequadas e necessárias à formação do novo trabalhador, de caráter empreendedor e flexível, para a sociedade do conhecimento. Enfim, o professor suprimido é aquele que, diante da mercantilização das relações, passivamente cria e ensina a versatilidade necessária para os novos tempos, em que a fluidez e a instabilidade são o ritmo que o movimenta.

Para finalizar, uma questão fundamental: não estamos diante dos “condenados da escola?”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos nossas considerações finais ponderando que, neste momento, em que se torna possível dar o entorno às análises que viemos realizando, enquanto forma e conteúdo, emerge um misto de sensações. Sensações estas que, por meio da construção desta tese, se traduzem em dois sentimentos: o primeiro compreende a satisfação de vivenciar muitas experiências nessa caminhada formativa, sustentadas em diálogos fecundos e imersos numa coletividade; o segundo sintetiza o desafio que envolve analisar as mediações, de forma crítica e dialética, em tempos em que até as ferramentas de luta, como a própria formação humana, são esvaziadas pelas prerrogativas do mercado flexível e do consenso que naturaliza as relações de opressões, em suas diferentes dinâmicas.

Orientamo-nos pela prerrogativa de que esta tese não almeja exaurir ou fechar o objeto de sua análise. Pois este estudo, que pretendeu compreender a dinâmica entre as correlações da materialidade da vida e da formação de professores, no terreno da UAB, apreende que este fenômeno social, contraditório em sua essência, se constitui e se coloca no e diante o mundo como movimento. Este estudo, para além de nossas inquietações, se coloca como possibilidade ao prenúncio de novas lutas, com novos matizes, cores, texturas e tessituras.

Não pretendemos aqui fazer uma discussão de fechamento sobre o processo histórico analisado. Pois a sensação que temos é, ao chegar neste momento do estudo em que as relações se apresentam de forma menos caótica e mais elaborada à nossa compreensão, de termos encontrado um novo ponto de partida para a continuidade da pesquisa. Dessa forma, considerando a provisoriedade histórica de todo conhecimento, nos propomos a organizar uma síntese frente às múltiplas ponderações que o estudo teórico e a socialização das informações coletadas em campo nos permitiram desenvolver.

Da especificidade do objeto investigado, surge um sentimento reflexivo de um real que nos convoca às novas lutas no terreno das velhas lutas do capital. O surgimento do professor suprimido, novo professor para atender a força do capital, uma síntese da *Universidade flexível*, sendo esta também produto desse atual movimento de reestruturação de acumulação e reorganização do trabalho. Não é simplesmente um fenômeno revelado, ele nos provoca sobre o alcance e o poder que atinge pontualmente a formação de professores e a estrutura e organização das universidades, especificamente as IES públicas, no mesmo movimento da mercadorização do capital flexível e de ações neoliberais.

O professor suprimido é forjado pelo fogo do capital, mas sob as mãos do mercado. O acesso ao conhecimento se restringe ao necessário do produtivismo do mercado e da reprodução capitalista. A ele são negligenciados a composição teórica e política do ato educativo. E a ideologia de concepção é crivada do individualismo, da qual o mundo do trabalho real e contraditório é subsumido pelos princípios de flexibilidade, eficiência e produtividade. A experiência pela UAB e pelas EADs impedem a construção das ferramentas da crítica e limitam a prática a um ativismo, porque foi condicionado a um modo de vida sob a perspectiva da gestão empresarial, de caráter ideológico empreendedor e flexível.

O professor suprimido corresponde ao sujeito para atender ao mercado e a mercantilização das relações, a partir da versatilidade, fluidez e instabilidade. Esses são os conteúdos válidos que a *Universidade flexível* oferece, a partir das novas TICs e do ritmo em que o tempo e o espaço do capital requerem. Não é ao acaso que vislumbramos o desmonte das IES públicas no mesmo movimento de expansão das UAB's. Esta *Universidade flexível* é de negação da *Universidade forte*: dela há também a particularidade de negar a formação qualificada à classe trabalhadora, cravando o sujeito-aluno-futuro professor de uma pseudoformação intelectual, dotado de diploma do ensino superior para ocupar os espaços contraditórios das escolas. A *Universidade flexível* consiste no contraditório da *Universidade forte*.

O capital com sua força de mercado e o poder de mercadorização da universidade pública expressa a força de um consenso sendo semeado desde a década de 1990, calcada pela invasão das IES privadas. Uma luta travada explícita e tacitamente, tanto na reestruturação produtiva quanto nas reformas que foram sendo viabilizadas para o mercado. O capital flexível orientou as categorias da empregabilidade, da meritocracia e da flexibilidade. Não obstante, segundo as cartilhas e orientações dos organismos internacionais, sob a égide da especulação financeira mundial: a contradição capital e trabalho, capitalistas e trabalhadores, um novo trabalhador foi sendo produzido para a direção do capital em sua atualidade: um trabalhador flexível, capaz de naturalizar e disseminar a força de seu algoz: o capitalista do capital, sem dele desconfiar.

Na particularidade do ensino superior, a *Universidade flexível* organizada pela modalidade a distância, se impõe com força e nesse momento como alternativa as modalidades regulares de oferta. Contudo, se seguir esse “andar da carruagem”, logo investirá como único caminho que traduz o sinônimo de sucesso e democratização, impondo não só o sufocamento das instituições públicas de ensino em sua organização atual, mas partindo

internamente da organização das universidades públicas: um “desmoronamento por dentro”. Nosso estudo não tem poder de previsibilidade, mas o real sempre nos permite apreender pelas suas contradições o surgimento de novos fenômenos. Tanto que a ordem discursiva das EADs e, especificamente da UAB, orienta-se por uma revolução na oferta do ensino superior em função da revolução tecnológica.

O Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, é apresentado como um novo marco regulatório. É um germe da tendência da negação das IES em seu formato e organização atual. E das instituições públicas, a própria UAB, que avança sob o crivo institucional e chancelada pela universidade. Dados apresentados ao longo da tese mostram mais do que a evolução da oferta da UAB nas universidades. Em pouco espaço temporal, ela mobiliza seus professores e seus profissionais técnicos à dois movimentos: a disseminação de universalização da formação pela UAB e a validação da flexibilização da formação pelas EADs, que coloca em cheque a existência da *Universidade forte* e a formação.

Do caso específico dos professores, nos deparamos com um novo tipo de professor para também atender de forma orgânica ao capital flexível: o professor suprimido. Se na ordem da atual estrutura do capital os trabalhadores, o professor como pertencente a este mundo, são desafiados às lutas pelas experiências históricas das últimas décadas do capital, o trabalhador flexível tende a uma passividade, a uma consciência despregada da desgraça das contradições gerada pela exploração, violência e expropriação pelo esvaziamento que a hegemonia, de caráter pedagógico e ideológico vem construindo para essa acumulação flexível do capital.

Para finalizar: não estaríamos agora diante do professor, considerado como “condenados da escola”, para atender a acumulação mais violenta do capital em detrimento mais aprofundado do trabalhador, educando-o e fazendo a aparência flexível de suas vivências lhe enclausurar nas “grades e celas” do capital e encapsular em um purgatório ideológico pela naturalização de uma sociedade sem alternativas?

REFERÊNCIAS

ANDREOLA, B. **A universidade e o colonialismo denunciado por Fanon, Freire e Sartre.** Disponível em <<http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n29/03.pdf>> Acesso em março de 2017.

ABED. **Censo EAD.BR: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2015.** ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. Curitiba: InterSaberes, 2016.

ANTUNES, R. **Os sentidos do Trabalho: Ensaio sobre afirmação e negação do trabalho.** São Paulo: Boitempo, 1999.

_____. **O Caracol e Sua Concha: Ensaio Sobre a Nova Morfologia do Trabalho.** São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **O continente do labor.** São Paulo: Boitempo, 2011. (Mundo do Trabalho)

_____. **Seminário: O Trabalho, Sua Centralidade E Sua Nova Morfologia: De Marx Ao Debate Atual.** Realizado nos dias 19 e 20 de junho de 2017. Coordenado pela professora Conceição Paludo. TRAMSE, UFRGS, FACED.

_____; PINTO, G. A. **A Fábrica Da Educação: Da especialização taylorista à flexibilização toyotista.** São Paulo: Cortez, 2017.

APPLE, M. W. **Trabalho Docente e textos: economia política das relações de classe e gênero em educação.** Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1995.

BARRETO, R. G. Política de educação à distância: a flexibilização estratégica. *In*: LOPES, A. C. ; MACEDO, E. (Orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos.** São Paulo: Cortez, 2006, p. 187-204.

_____; LEHER, R. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, set./dez. 2008.

_____. **Formação De Professores A Distância Como Estratégia De Expansão Do Ensino Superior.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1299-1318, out.-dez. 2010.

BAUMAN, Z. **Tempos líquidos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância.** Campinas: Autores Associados, 1999.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior: 2011 – resumo técnico.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 2006. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil: Poder

Legislativo, Brasília, DF, 23 de dezembro de 2006. p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 18/11/2016.

_____. Universidade Aberta do Brasil (UAB) / Balneário Pinhal/RS. Apresentação. **O Polo**. Disponível em <<http://uab.balneariopinhal.rs.gov.br/apresentacao/o-polo>> Acesso em: 05/05/2013.

_____. Universidade Aberta do Brasil (UAB) / CAPES. Estatísticas. Catálogo UAB. **Apresentação**. Disponível em <<<http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/Catalogo/apresentao.pdf>> Acesso em: 05/05/2013a.

_____. Universidade Aberta do Brasil (UAB) / CAPES. Sobre a UAB. **O que é**. Disponível em <http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18> Acesso em: 05/05/2013b.

_____. Lei Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

_____, 2014, LEI DO PNE. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 12/02/2017.

CAPES. **Cartilha de orientação da UAB**. Polos de apoio presencial do sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB: orientações para mantenedores e gestores. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Zmkx55_qUUKJ:www.uab.ufmt.br/uploads/ckfinder/userfiles/files/cartilha_orientacoes_uab.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 25/04/2015.

CAPES. **Guia de orientações básicas sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil**. Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.sead.ufba.br/sites/sead.ufba.br/files/guia_uab_interativo_2013-2_copia.pdf>. Acesso em: 05/06/2015a.

CAPES. **Notícia: Encontro traz balanço da Diretoria de Educação a Distância da Capes**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8101-encontro-traz-balanco-da-diretoria-de-educacao-a-distancia-da-capes>>. Acesso em: maio/2017.

_____. **Sisuab**. Brasília, 2015b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/aceso-ainformacao/perguntas-frequentes/educacao-a-distancia-uab/4154-sisuab>>. Acesso em: 10/04/2015b.

CHAUÍ, M. **A ideologia da competência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo/Autêntica, 2014 (Escritos de Marilena Chauí, 3).

COUTINHO, C. N. A hegemonia da pequena política. In: OLIVEIRA, F.; BRAGA, R.; RIZEK, C., (orgs.). **Hegemonia às avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira**. São Paulo: Boitempo, 2010.

CUNHA, M. M. **O trabalho dos professores e a Universidade do Estado de Mato Grosso em Sinop / MT na década de 1990: o sentido do coletivo**. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em

Educação. 2010.

D'ARAÚJO, Maria Celina. O AI-5. PDOC | FGV • Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 1999. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/AI5>> Acessado em: 29/05/2017.

DOURADO, L. F. Política e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104 - Especial, p. 891-917, out. 2008.

_____, L. F. **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, CEDES, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FOSTER, John B. Em defesa da história. In: ____; WOOD, Ellen Meiksins (orgs.). **Em Defesa da história marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

FREITAS, H. C. L. **A (nova) política de formação de professores: A Prioridade Postergada**. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas E Outros Escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez & Martins, 1979.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

_____. As relações trabalho-educação e o labirinto do Minotauro. In: AZEVEDO, J.C.; GENTILI, P.; KRUG, A.; SIMON, C. **Utopia e Democracia na Educação Cidadã**. Porto Alegre: Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000.

_____. Prefácio. In: **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos** / ALGEBAILLE, Eveline. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

_____. **Novos fetiches mercantis da pseudo-teoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio**. Disponível em: <<http://www.sinproeste.org.br/wp-content/uploads/2013/04/O-rejuvenecimento-da-teoria-do-capital-humano-no-contexto-do-capitalismo-tardio.pdf>>. Acesso em novembro de 2016.

_____. Seção entrevista: América Latina - capital dependente e a gênese das universidades periféricas. **Rev. Even. Pedagóg.** Edição Especial Temática: Universidades: desafios e perspectivas na contemporaneidade, Sinop, v. 7, n. 1 (18. ed.), p. 168-176, jan./maio 2016. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/index>>. Acesso em abril de 2017.

_____. **Escola “Sem” Partido: Esfinge que Ameaça a Educação e a Sociedade Brasileira.** Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017a.

_____. **Palestra A perspectiva da nossa humanidade em tempos de crise política, econômica, e sociais e suas consequências para o Brasil.** Sinop, UNEMAT, 06 de jul. 2017b. [vídeo].

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. In: **Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação.** Vol. 30, n. 106, jan.-abr. 2009. Campinas, SP: 2009.

GOHN M. G. Movimentos Sociais e lutas pela educação no brasil: experiências e desafios na atualidade. **Reunião Científica regional da ANPED,** Educação, movimentos sociais e políticas governamentais, 24 a 27 de julho de 2016/ UFPR- Curitiba/ Paraná. <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Palestra-de-Encerramento-Maria-da-Gloria-Gohn.pdf>. Acesso em 11 de janeiro de 2017.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere.** 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v.1.

_____. **Cadernos do Cárcere.** 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 2.

_____. **Cadernos do Cárcere.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 2.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.** 15. ed. São Paulo: Loyola, 2006

_____. **O Neoliberalismo: história e implicações.** São Paulo: Loyola, 2008.

IASI, M. **Meta amor fases: coletânea de poemas.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

JUNIOR, J. R. S.; KATO, F. G.; FREREIRA, R. F. Universidade pública brasileira: mercantilização do conhecimento e certificação em massa. In: **Às portas da universidade: alternativas de acesso ao ensino superior.** São Paulo: Xamã, 2012.

KOSÍK, K. **Dialética do concreto.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, A.Z. **Pedagogia Da Fábrica: As Relações de Produção e a Educação do Trabalhador.** 4.ed.rev. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Da Dualidade Assumida À Dualidade Negada: O Discurso Da Flexibilização Justifica A Inclusão Excludente.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>. Acessado em: 02/02/2017.

_____. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. **Reunião Científica regional da ANPED**, Educação, movimentos sociais e políticas governamentais, 24 a 27 de julho de 2016/ UFPR- Curitiba/ Paraná, 2016

LAPIS, N. L. Acumulação Flexível. *In*: Cattani, A. D.; Holzmann, L. (Org.). **Dicionário Trabalho e Tecnologia**. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

LEHER, R. Entrevista.. Rio de Janeiro: Associação de docentes da UERJ. **Revista Advir** (ASDUERJ), nº 14, setembro, 2001.

LEITE, D.; GENRO, M. **QUO VADIS? Avaliação e internacionalização da Educação Superior na América Latina**. Disponível em <<http://www.slideshare.net/liviawillborn/quo-vadis-avaliao-e-internacionalizao-da-educao-superior-na-amrica-latina>> Acesso em: 04/05/2017.

LIMA, K. Educação Superior A Distância. Democratização Ou Subordinação Das Universidades Públicas Às Demandas Do Capital. **Revista Advir**, Rio de Janeiro, 2001.

_____. Educação a distância na reformulação da educação superior brasileira. *In*: SIQUEIRA, A.; NEVES, L.M.W. (Org.). **Educação Superior: uma reforma em processo**. São Paulo: Xamã, 2006.

MANCEBO, D; VALE, A. A.; MARTINS, T.B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil: 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**. V. 20, n. 60, jan-mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0031.pdf>. Acesso em maio de 2017.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política: livro I**. 25. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

_____. **O Capital: Livro I**, capítulo VI (inédito). São Paulo: Ciências Humanas, 1978.

_____. **O Capital**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. 1.1. v.1.

_____. **O Capital**. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989a. 1.1.v.2.

_____. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1991.

_____;_____. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____;_____. **A sagrada família**. São Paulo: Centauro, 2001.

MATSUSHIGUE, L.; HELENE, O. Brasil: olhar o futuro, sem esquecer o retrovisor. *In*: **Às portas da universidade: alternativas de acesso ao ensino superior**. São Paulo: Xamã, 2012.

MEC. Notícia: **Atualizada legislação que regulamenta Educação a Distância no país.** Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=49321:mec-atualiza-legislacao-que-regulamenta-educacao-a-distancia-no-pais>>. Acesso em: junho de 2017.

MEC/INEP. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001 – 2008.** Vol. 2. 2009. Brasília: MEC, 2009.

MELO, A. A. S. **A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina: Brasil e Venezuela.** Maceió: EDUFAL, 2004.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MINTO, L.W. **A educação da “miséria”:** particularidade capitalista e educação superior no Brasil. 2011. 326f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Unicamp, Campinas. 2011.

MINTO, L. W. **A Educação Da Miséria:** Particularidade Capitalista e Educação Superior no Brasil. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

NEVES, L. M. W.; FERNANDES, R. F. Política Neoliberal E Educação Superior. *In: O Empresariamento Da Educação: Novos Contornos Do Ensino Superior No Brasil Dos Anos 1990.* São Paulo: Xamã, 2002.

OLIVEIRA, D. A. **A reestruturação do trabalho docente:** precarização e flexibilização. Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-733020040004_00003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13/10/2016

OLIVEIRA, F. Hegemonia às avessas. *In: OLIVEIRA, F.; BRAGA, R.; RIZEK, C., (orgs.). Hegemonia às avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira.* São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. Em busca do consenso perdido: democratização e republicanização do Estado. *In: FIOD, Edna. Maciel et al. (Orgs.). Traços do trabalho coletivo.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 61-72.

ONU. Nações Unidas do Brasil. **Banco Mundial.** Disponível em: < <https://nacoesunidas.org/agencia/bancomundial/>>. Acesso em 20/06/2017.

PARANHOS, M. P. A política educacional para a formação dos trabalhadores e a especificidade do projeto capitalista brasileiro: o ideário educacional em função da (des)qualificação do trabalho. *In: Boletim Técnico Senac: a R. Educ. Prof.* Rio de Janeiro, v. 36, n.2, maio/ago. 2010.

PINTO, A. V. **A Questão da Universidade.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

POCHMANN, M. Políticas públicas e situação social na primeira década do século XXI. *In: SADER, Emir (org.). 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma.* São Paulo, SP: Boitempo/ FLACSO Brasil, 2013.

ROMERO, Daniel. **Marx e a Técnica**: estudo dos manuscritos de 1861-1863. São Paulo: Expressão Popular, 2005

SANTOS, B. **A Universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, J.V.V. **MEC muda regras da Educação a Distância e provoca queda nas mensalidades**. Foz do Iguaçu: ABED, 2017. Disponível em: <http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/textos_ead/1430/mec_muda_regras_da_educacao_a_distancia_e_provoca_queda_nas_mensalidades>. Acesso em: 28/06/2017.

SAVIANI, D. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. *In*: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J.C.; SANFELICE, J.L. (ORGS.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas (SP): Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 1997

SHIRONA, O. E.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SIMONS, U. A virada na formação. **Revista Educação**. São Paulo: Editora Segmento, Ano 15, nº 172, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. Enfoques contraditórios na educação e na formação de professores no Conesul. *In*: (Org.) OYARZABAL, Graziela M.; TRIVIÑOS, A. N. S. **Estratégias Educacionais no Mercosul**. Porto Alegre: Novak Multimídia, 1999.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO (Org.). **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI**: Visão e Ação - 1998. 1998. Organizada por Comissão de Direitos Humanos da USP. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educacao/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>>. Acesso em: 30 out. 2017.

WOLFF, S. O “Trabalho Informacional” e a reificação da informação sob os novos paradigmas organizacionais. *In*: **Infoproletários**: degradação real do trabalho virtual. Org: ANTUNES, R; BRAGA, R. São Paulo: Boitempo, 2009.

ZITKOSKI, J. J. Ser mais. *In*: STRECK, D.R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J.J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO REALIZADO COM OS ESTUDANTES

QUESTIONÁRIO PARA AS/OS ALUNAS/ALUNOS DO CURSO

1. Idade:
2. Gênero:
3. Em que município reside?
4. Possui computador em casa? Sim () Não () TIPO(S) E QUANTIDADE(S):
5. O computador que você utiliza para estudar é de seu uso exclusivo ou você o compartilha? Comente por favor.
6. Possui internet em casa? Sim () Não () TIPO: () Banda Larga () Dados Móveis () Outros:
7. De onde costuma acessar os ambientes virtuais das aulas (Moodle, etc.)?
8. Quantas vezes por semana costuma ir ao polo?
9. Quantas vezes por semana têm encontros presenciais obrigatórios do curso?
10. Como você costuma se deslocar até o curso (carro, ônibus, van, carona etc.)? Quanto você gasta mensalmente?
11. Você recebe algum tipo de auxílio estudantil para participar do curso? Sim () Não (). Se sim, comente sobre (disponibilizado por quem, valores)
12. És professora/professor? Sim () Não ()
13. Se positivo, conte um pouco de tua trajetória como docente (há quanto tempo trabalha na área; que funções desempenhou; em que redes: pública municipal, estadual, federal ou privada; em que níveis/séries; com que carga horária; como é atualmente).
14. Se não for professora/professor, comente em que você trabalha (atividades, carga

horária, tipo de vínculos trabalhistas entre outros).

15. Qual é o valor da tua renda mensal como trabalhadora/trabalhador?
16. A tua renda é a fonte principal de manutenção da tua vida/família? ()Sim ()Não
17. Tens filhas/filhos e/ou dependentes? ()Sim ()Não. Quantos(as)?
18. Conta da tua formação até chegar nesse curso (se possui magistério; se já participou de outra graduação; se já é formado em algum curso técnico ou superior; que instituição; entre outros).
19. O que a/o motivou a buscar uma graduação e cursar Pedagogia no PEAD/IPES?
20. Como você avalia a estrutura do polo (recursos materiais e humanos)?
21. O que você acha que deveria mudar em relação a estrutura do polo? Por que?
22. Descreva como se desenvolve a sua relação com os professores do curso?
23. O que você compreende como positivo e negativo nessa relação?
24. Fale um pouco sobre a sua relação com os tutores a distância.
25. O que você compreende como positivo e negativo nessa relação?
26. Descreva como acontece a tua relação com os tutores presenciais do curso.
27. O que você compreende como positivo e negativo nessa relação?
28. Você considera os conhecimentos/conteúdos/atividades trabalhados no curso de fácil acesso e compreensão? Sim () Não ()
29. Descreva sobre tua resposta acima.

30. Você enfrenta algum tipo de dificuldade (ex: disponibilidade de tempo, dispensa do trabalho, acompanhar os conteúdos trabalhados, realizar as atividades propostas entre outros), enquanto estudante, para cursar o PEAD/IPES? Comente.
31. Comente sobre as atividades desenvolvidas nos encontros presenciais do curso (individualizadas; aula geral; como ocorre, quem as conduz etc.).
32. Existe algum colegiado/associação/grupo de representação estudantil em seu polo? Sim () Não (). Se positivo, comente como ocorre.
33. Você participa/participou de algum tipo de representação estudantil? Sim () Não (). Se sim, comente.
34. Você já participou de alguma atividade acadêmica (encontro, seminário, fórum, apresentação de trabalho etc.) representando o seu polo ou oriunda do seu curso? Sim () Não (). Se afirmativo, conte como foi.
35. Que atividades estudantis (eventos) ocorreram/ocorrem/ocorrerão em seu polo desde que iniciou o curso? Comente.
36. Você já participou de alguma atividade promovida pela IPES fora do seu polo? Sim () Não (). Se afirmativo, conte como foi.
37. Você já trabalhou com pesquisa no seu curso? Sim () Não (). Se positivo, conte como foi.
38. Existem grupos de pesquisa relacionados ao PEAD/ IPES no seu polo (ou em outros espaços)? Como acontece a participação das/dos alunas/alunos? Comente.
39. Qual é a compreensão que tu tens sobre participar de um curso de graduação em Pedagogia na modalidade de educação a distância?
40. A sua organização (disponibilização de tempo) para participar do curso (presencialmente e a distância) implicou/ muitas mudanças no seu dia a dia? Comente.

41. Como você se organiza para estudar (em que horários, local, estratégias, rotina, quanto tempo por dia, que dias da semana etc.)?
42. Você já pensou em desistir do curso? Sim () Não (). Se positivo, comente as razões.
43. Se considerar necessário, comente sobre algum elemento referente ao seu curso, sua formação, seu trabalho, sua vida, entre outros, que não foi abordado nas questões anteriores.
44. Que sugestões você daria para aprimorar a realização do seu curso atualmente? E para uma nova edição?
45. Se não houvesse esse polo da UAB na região do litoral, você cursaria o Ensino Superior? Por quê?

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA (GESTÃO DO CURSO)

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA - GESTÃO *Curso Pedagogia* EAD/UAB/INSTITUIÇÃO

Eixo 1: Inserção do sujeito na EAD

- 1) Me conta da tua experiência com EAD e como ingressou no *Curso-Pedagogia-EAD*.
- 2) Há quanto tempo está trabalhando na UAB? Como teu vínculo começou?
- 3) Como iniciou o curso na INSTITUIÇÃO? TRAJETÓRIA HISTÓRICA; SUJEITOS; PROCESSOS.
- 4) Como é o trabalho (vínculo, comunicação do grupo, organização etc.) da gestão do curso com a FACED?
- 5) Como é a relação do curso com a UAB? (Como se materializou esse vínculo? De que forma ele se mantém atualmente? Como é).

Eixo: 2 Organização e funcionamento do Curso

- 6) Relação da gestão do curso com o polo:
 - a. COMO SURTIU O POLO?
 - b. QUEM SUBSIDIA?
 - c. COMO SÃO FEITAS ESSAS PARCERIAS?
 - d. QUE PROPORÇÃO DE GASTOS PARA MANTER O POLO E QUEM AS REALIZA?
 - e. COMO É A RELAÇÃO DO MUNICÍPIO COM O PROJETO?
- 7) Quantos trabalhadores estão envolvidos com o curso atualmente?
 - a. CARGOS (gestão, professores, tutores presencial e a distância, técnicos, manutenção geral etc)
 - b. FORMAÇÕES
 - c. REMUNERAÇÃO
 - d. COMO SÃO PAGOS (de onde parte o recurso e como é repassado aos trabalhadores)
- 8) Como são estabelecidos/concretizados os vínculos das instituições envolvidas com os trabalhadores da UAB envolvidos no curso?
- 9) Como os trabalhadores ingressam na UAB, pela experiência do curso?

- 10) Que critérios são utilizados
- 11) Como se constitui a questão orçamentária da UAB pela experiência do PEAD? Estes recursos são viabilizados de forma regular ou ocorrem atrasos e contingenciamentos? Como vem sendo?

Eixo 3 – Currículo e pedagogia

- 12) Como funciona a organização das disciplinas? Quantas pessoas envolvidas? Que funções? Que metodologias de organização e ação?
- 13) O PNE prevê na meta **12** que a **expansão do Ensino Superior Público**, ocorrerá por intermédio da UAB e dos IFs; e na meta **15**, que discorre sobre a **formação de professores**, propõe uma reforma curricular dos cursos de licenciatura, por meio de renovação pedagógica, calcada na incorporação das modernas tecnologias de informação e comunicação . Enquanto docente de uma Universidade Federal e Gestor da UAB, como tens compreendido a possibilidade de realização destas metas por intermédio da UAB? E de sua viabilidade concreta no momento atual?
- 14) Sobre a construção do PPC do curso: como ocorreu? Quem participou? Que diretrizes e metodologias mediarão esse processo de construção?
- 15) Já houve avaliação do curso pelo MEC? Como foi avaliado? Que conceito
- 16) A UAB é um sistema integrado por diversas Universidade Públicas. Enquanto Universidade, como vem ocorrendo a relação do curso (ENSINO) com a PESQUISA e a EXTENSÃO? Que práticas existem?
- 17) Há algum grupo de pesquisa do PEAD vinculado a Universidade? Como ocorre a sua constituição? E a prática? Quem participa?

Eixo 4 – A vida estudantil:

- 18) Como funciona o ingresso dos estudantes no PEAD (forma de seleção e critérios)? Como ocorreu a divulgação?
- 19) Como ocorre a relação dos estudantes do PEAD com a Universidade e a FACED?
- 20) Que dificuldades achas que os estudantes mais encontram para participar do curso? Como enfrentam isso?
- 21) Há alguma organização estudantil dos estudantes do PEAD?

- 22) Já ocorreu algum evento do PEAD na região? Comente.
- 23) Os estudantes já participaram de alguma atividade de representação do Curso em comissões/GTs etc. da Universidade? Comente.
- 24) Ocorre participação dos estudantes em eventos? Há algum tipo de auxílio do PEAD? Comente.
- 25) Da primeira e segunda edição do PEAD: como foi/é a taxa de evasão? Que causas atribui a isso?
- 26) Que práticas/ações/programas são realizadas pelo PEAD visando a permanência dos estudantes?

Eixo 5 – Universidade e sociedade

- 27) Como acontece a relação do PEAD/UAB/INSTITUIÇÃO com a comunidade externa?
- 28) Atualmente qual o principal desafio que vê em relação ao teu trabalho como gestor da UAB?
- 29) Tem alguma outra questão que gostaria de abordar ou comentar?

APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA (DOCENTES)

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA – DOCENTE Curso-Pedagogia-EAD/UAB/INSTITUIÇÃO

Eixo 1: Inserção do sujeito na EAD

- 1) Me conta da tua experiência com EAD.
- 2) Como é o teu trabalho como professor da UAB?
- 3) Como ingressou no Curso-Pedagogia-EAD? Há quanto tempo está trabalhando na UAB? Como teu vínculo começou? Que critérios foram utilizados para teu ingresso?
- 4) Há remuneração? Se sim, já houve atraso?
- 5) Qual a sua avaliação a respeito disso?
- 6) Como é a organização da Carga Horária?

Eixo: 2 Organização/ Currículo e funcionamento do pead

- 7) Da tua experiência, que profissionais estão envolvidos com o Curso atualmente?
 - a. CARGOS (gestão, professores, tutores presencial e a distância, técnicos, manutenção geral etc)
 - b. FORMAÇÕES
- 8) Como é o trabalho (vínculo, comunicação do grupo, organização etc.) do professor com os demais sujeitos envolvidos no curso?
 - a. Comunicam-se? Onde? Como? Frequência?
 - b. Dinâmica de trabalho
 - c. Atribuições de cada um no processo
 - d. De que forma se dão essas definições? Regulação de fluxo pré-estabelecida? Por semestre ou componente?
- 9) Como funciona a organização/construção das disciplinas? Que pessoas envolvidas? Que funções?
- 10) Como ocorre a prática com os estudantes presencialmente e a distância? Que metodologias de organização e ação? Que estratégias para envolver os estudantes?
- 11) Da relação entre professor e estudantes:
 - a. Vocês se encontram no polo?
 - b. Frequência?
 - c. Como avalia esse momento?

d. Exemplo?

12) Que desafios se revelam na experiência com o Curso?

13) Como compreendo o papel do tutor na realização do curso?

14) O PNE prevê na meta 12 que a expansão do Ensino Superior Público, ocorrerá por intermédio da UAB e dos IFs; e na meta 15, que discorre sobre a formação de professores, propõe uma reforma curricular dos cursos de licenciatura, por meio de renovação pedagógica, calcada na incorporação das modernas tecnologias de informação e comunicação.

Enquanto docente de uma Universidade Federal e professor no curso PEAD, como tens compreendido a possibilidade de realização da expansão do ensino superior por intermédio da UAB? E de sua viabilidade concreta no momento atual?

15) A UAB é um sistema integrado por diversas Universidade Públicas. Enquanto Universidade, como vem ocorrendo a relação do curso (ENSINO) com a PESQUISA e a EXTENSÃO? Que práticas existem?

16) Há algum grupo de pesquisa do PEAD vinculado a Universidade? Como ocorre a sua constituição? E a prática? Quem participa?

Eixo 3 – A vida estudantil:

17) Como observas a relação dos estudantes do Curso com a Universidade e a FACED?

18) Alguma vez tomou conhecimento de dificuldades vividas pelos estudantes? Conte como foi. Como enfrentam isso?

19) Tens conhecimento de haver alguma organização estudantil dos estudantes do Curso?

20) Já participou de algum evento do Curso na região? Se sim, conta como foi. Se negativo, tens conhecimento de ter ocorrido em outro momento?

21) Como observas a participação dos estudantes em atividade de representação do Curso em comissões/GTs etc. da Universidade? E em eventos? Há algum tipo de auxílio do PEAD? Comente.

22) Sabes se há práticas/ações/programas realizadas pelo PEAD visando a permanência dos estudantes? Se positivo, como acontece?

Eixo 4 – Universidade e sociedade

- 23) Já participou de alguma atividade do PEAD/UAB/INSTITUIÇÃO com a comunidade externa? Comente.
- 24) Atualmente qual o principal desafio que vê em relação ao teu trabalho como docente do curso?
- 25) Tem alguma outra questão que gostaria de abordar ou comentar?

APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA (TUTOR)

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA – TUTOR *Curso-Pedagogia-EAD/UAB/INSTITUIÇÃO*

Eixo 1: Inserção do sujeito na EAD

- 1) Me conta da tua experiência com EAD.
- 2) Como é o teu trabalho como tutor da UAB?
- 3) Como **ingressou** no *Curso-Pedagogia-EAD*? Há quanto tempo está trabalhando na UAB? Como teu vínculo começou? Que critérios foram utilizados para teu ingresso?
- 4) Há remuneração? Se sim, já houve atraso?
- 5) Qual a sua avaliação a respeito disso?
- 6) Como é a organização da Carga Horária?

Eixo: 2 Organização/ Currículo e funcionamento do curso

- 7) Da tua experiência, que profissionais estão envolvidos com o Curso atualmente?
 - a. CARGOS (gestão, professores, tutores presencial e a distância, técnicos, manutenção geral etc)
 - b. FORMAÇÕES
- 8) Como é o trabalho (vínculo, comunicação do grupo, organização etc.) do tutor com os demais sujeitos envolvidos no curso?
 - a. Comunicam-se? Onde? Como? Frequência?
 - b. Dinâmica de trabalho
 - c. Atribuições de cada um no processo
 - d. De que forma se dão essas definições? Regulação de fluxo pré-estabelecida? Por semestre ou componente?
- 9) Como funciona a organização/construção das disciplinas? Que pessoas envolvidas? Que funções?
- 10) Como ocorre a prática com os estudantes presencialmente e a distância? Que metodologias de organização e ação? Que estratégias para envolver os estudantes?
- 11) Da relação entre tutor e estudantes:

- a. Vocês se encontram no polo?
 - b. Frequência?
 - c. Como avalia esse momento?
 - d. Exemplo?
- 12) Que desafios se revelam na experiência com o Curso?
- 13) Como compreendo o papel do **tutor** na realização do curso?
- 14) O PNE prevê na meta **12** que a **expansão do Ensino Superior Público**, ocorrerá por intermédio da UAB e dos IFs; e na meta **15**, que discorre sobre a **formação de professores**, propõe uma reforma curricular dos cursos de licenciatura, por meio de renovação pedagógica, calcada na incorporação das modernas tecnologias de informação e comunicação.
- a) Enquanto trabalhador atuando na UAB, como tens compreendido a possibilidade de realização da expansão do ensino superior por intermédio da UAB? E de sua viabilidade concreta no momento atual?
- 15) A UAB é um sistema integrado por diversas Universidade Públicas. Enquanto Universidade, como vem ocorrendo a relação do curso (ENSINO) com a PESQUISA e a EXTENSÃO? Que práticas existem?
- 16) Há algum grupo de pesquisa do PEAD vinculado a Universidade? Como ocorre a sua constituição? E a prática? Quem participa?

Eixo 3 – A vida estudantil:

- 17) Como observas a relação dos estudantes do Curso com a Universidade e a FACED?
- 18) Alguma vez tomou conhecimento de dificuldades vividas pelos estudantes? Conte como foi. Como enfrentam isso?
- 19) Tens conhecimento de haver alguma organização estudantil dos estudantes do Curso?
- 20) Já participou de algum evento do Curso na região? Se sim, conta como foi. Se negativo, tens conhecimento de ter ocorrido em outro momento?
- 21) Como observas a participação dos estudantes em atividade de representação do Curso em comissões/GTs etc. da Universidade? E em eventos? Há algum tipo de auxílio do Curso? Comente.

- 22) Sabes se há práticas/ações/programas realizadas pelo curso visando a permanência dos estudantes? Se positivo, como acontece?

Eixo 4 – Universidade e sociedade

- 23) Já participou de alguma atividade do CURSO/UAB/INSTITUIÇÃO com a comunidade externa? Comente.
- 24) Atualmente qual o principal desafio que vê em relação ao teu trabalho como docente do curso?
- 25) Tem alguma outra questão que gostaria de abordar ou comentar?

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - QUESTIONÁRIO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisa objetiva analisar a formação de professoras/professores pedagogas/pedagogos por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), realizado por uma universidade pública do Rio Grande do Sul (PEAD/ IPES), enquanto proposições e práticas; e de colaborar com diálogos, problematizações e propostas acerca desta temática. Esta pesquisa constitui a possibilidade de escrita de tese, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação de Paola Cardoso Purin, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sob a orientação do Professor Doutor Jaime José Zitkoski.

Metodologicamente a coleta de informações para este grupo está organizada em dois momentos: 1) Questionário para as/os acadêmicos do Curso Pedagogia/IPES que desejam participar da pesquisa preenchendo o questionário; 2) Conversa com as/os acadêmicas/os do Curso PEAD/ IPES que manifestarem desejo de contribuir com a pesquisa. Deste universo selecionaremos estudantes voluntárias/os para que possam contar mais detalhes sobre a sua formação acadêmica. O respondente que preencher o questionário poderá, a qualquer momento, desistir de sua participação, sem ônus e sem bônus, oficializando a solicitação ou obtendo outras informações sobre a pesquisa pelo e-mail: formação.pedagogia.uab.ipes@gmail.com ou pelo fone: (51) XXXXX (pesquisadora).

Ao preencher o questionário, autoriza a divulgação dos dados sem identificação. Não serão divulgados nomes próprios de pessoas ou instituições. Destacamos que o material coletado será de uso exclusivo da pesquisadora, sendo utilizado com a única finalidade de fornecer elementos para a realização da pesquisa de doutorado. E ainda que, durante o processo de pesquisa em curso, e mesmo na escrita da tese, será assegurada a confidencialidade dos dados e das informações que possibilitem a identificação do(s) a(s) participantes da pesquisa.

Desde já agradecemos a tua colaboração!

PAOLA CARDOSO PURIN

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ENTREVISTA

CARTA PARA OBTENÇÃO DO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Porto Alegre, ____ de _____ de 2017.

Senhor (a) _____

Eu, Paola Cardoso Purin, estudante, portadora do CPF XXXXXXXXXX, RG XXXXXXXXXX, cujo telefone de contato é (51) XXXXXXXX, e-mail paolapurin@gmail.com, gostaria de convidá-lo(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada “UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB): A FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A EXPERIÊNCIA DE UMA UNIVERSIDADE NO RS”, que refere-se a proposta de Tese por mim desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Este estudo tem como objetivo principal contribuir para o debate sobre a proposta de formação de pedagogas (os) na Educação a Distância, por intermédio da UAB, partindo das relações existentes entre as políticas e as práticas que vem mediando esse processo de formação docente, a fim de compreender a sua concretude e seu movimento histórico.

A sua participação nesta pesquisa é voluntária. Seu nome não será identificado em qualquer fase da pesquisa e nem será divulgado sob nenhuma hipótese, o que garante seu anonimato. Sua forma de participação consiste na realização de uma entrevista semi-estruturada (que consiste num diálogo baseado em algumas questões orientadoras acerca da temática).

Informo que o(a) Sr tem a garantia de acesso – através dos meus dados acima -, em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas. Também é garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento, bem como deixar de participar do estudo.

Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para a pesquisa e os resultados serão veiculados através da Tese, de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos.

Em anexo está o consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso esteja de acordo a respeito dos propósitos da pesquisa e da sua participação na mesma.

Desde já agradeço sua colaboração e participação.

Atenciosamente,

Paola Cardoso Purin

APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – SOB A TUTELA DO PESQUISADOR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, de minha livre e espontânea vontade, o que segue:

1. Ficaram explícitos para mim quais são os propósitos do estudo e de que tenho a garantia de esclarecimentos permanentes.
2. Ficou evidente, também, que tenho garantia de acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas a qualquer tempo.
3. Compreendi que meu nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa e nem será divulgado sob nenhuma hipótese, o que garante meu anonimato; e que minha forma de participação consiste na realização de uma entrevista semi-estruturada.
4. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem obter qualquer penalidade.

Data: ____/____/____

Assinatura do informante

Nome da pessoa informante: _____

Endereço: _____

—

Carteira de Identidade — RG:

Telefone: (____) _____

Data: ____/____/____

Assinatura da pesquisadora
Paola Cardoso Purin